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

enden können, kommt nicht in den Blick.
Fixiert auf Störungen behauptet er, eine friedliche Gruppe sei „gewissermaßen tot“ (S. 3). Jede Gruppe durchlaufe zwangsläufig Krisen (Rückumschlag), obwohl jede/r in der erwachsenenpädagogischen Praxis erlebt haben dürfte, dass keinerlei Störungen auftreten, wenn alle Beteiligten beim Lernen hoch motiviert sind, sich über gerade diese Gruppenzusammensetzung, diese Leitung/Begleitung freuen und unter größtmöglicher Wahlfreiheit, was Inhalte und Methodenauswahl angeht, die zur Verfügung stehende Zeit im Erfahrungsaustausch aller nutzen.
Spezifisch fortgebildete Leitende von TZI-Gruppen setzt er mit Erwachsenenlehrenden gleich, ohne zu beachten, dass diese zumeist Honorarlehrkräfte sind, die erst dann, wenn sie als Autodidakten das Gefühl entwickelt haben, fachlich kompetent zu sein, Energie freisetzen können, bewusst die Dynamik in der Gruppe wahrzunehmen. Korrekturen des Handelns ergeben sich für Autodidakten nach dem Prinzip von Versuch, Scheitern und erneutem Versuch, durch Selbstreflexion über die eigene Praxis und die Reaktionen ihres Publikums, gelegentliche Lektüren, Beratung mit Kolleginnen und Kollegen und anderes mehr.
Ziemons bürdet den Erwachsenenlehrenden/Leitenden kaum leistbare Aufgaben auf:
Mit Siebert sollen die Lehrenden „nicht nur erkennen, wann Teilnehmer sich missverstehen, sondern auch, warum sie ihre Wirklichkeiten unterschiedlich konstruieren“ (S. 104). Wenn Ruth Cohn im Hinblick auf einen in der Selbstreflexion geschulten Leiter fordert, er müsse z. B. „Wege ... finden, sich selbst in seinen ... Beziehungsmustern verstehen zu lernen“, so setzt Ziemons noch einen drauf: „Dazu gehört die Selbst-Reflexion über seine Sympathien und Antipathien, über die Grundlagen seiner Deutungen und Schlüsse und über die Grundlagen seiner Konstrukte von Teilnehmern“ (S. 119). „Meine Schwierigkeiten und Störungen im Prozess der Differenzierung der Gruppe öffnen mir den Blick auf meine eigenen Abhängigkeiten, Übertragungen und Projektionen“ (S. 79).
Dem Autor kommt kein Zweifel daran auf, ob solche Forderungen überhaupt erfüllbar sind, denn der „Mensch erlebt seine Wirklichkeit als autonomes Subjekt“ (S. 39) und „ist in der Lage, seine Autonomie und Interdependenz, seine inneren und äußeren Grenzen zu erkennen und zu erweitern, indem er seine Deutungsmuster individuell verändert und sich zu ihrem Herrn macht“ (S. 45).
Auch wenn es m. E. aus vielerlei Gründen nicht möglich ist, Krisenbewältigung erfolgreich zu lehren und eine „erwachsenenpädagogische Krisendidaktik“ (Vorwort) zu entwickeln, ist Ziemons der Auffassung, mit diesem Buch eine „Didaktik des Umgangs mit Krisen“, eine „Didaktik zur Bewältigung von Krisen, die Lernen ermöglichen“ (S. 125), „ein Modell des Lernens in Gruppen“ vorgelegt zu haben (S. 14). Abschließend meint er, dass ihm all dies gelungen sei: „Die vorliegende Arbeit hat ... sogar klar gemacht, dass eine Krise ein Geschenk sein kann“ (S. 126).

*Erhard Meueler*