der Vermittlungsaufgabe, sowohl als sozialer Aspekt als auch als pädagogische Interaktion in den Blick kommen. Die Bedeutungsdifferenz zwischen der Lebenswelt von Lehrenden und Lernenden sowie die Themenbearbeitung wird untersucht und die Lernberatung dabei als „Hauptaufgabe der professionellen pädagogischen Vermittlungspraxis“ (S. 194) verändert eingeführt. Ziel ist es, „die Lernprozesse mit ihren Widerständen, Widersprüchlichkeiten, Fortschritten und Abbrüchen hermeneutisch zu verstehen, mit den Lernenden zur Sprache zu bringen und daran anknüpfend zu beraten“ (S. 195). Es geht somit nicht um eine Begleitung des selbstgesteuerten oder selbstverantwortlichen Lernens. Das Spannungsverhältnis zwischen Fremd- und Eigeninteressen wird ausgeschritten und die heilen individuellen Lernwelten werden nicht mehr normativ beschworen. Ludwig geht es darum, die anspruchsvolle Aufgabe des Lernens als Lebensaufgabe, als Teil der eigenen Lebensgestaltung sowie als professionelle Aufgabe sichtbar zu machen. Lehrende und Lernende müssen sich immer wieder neu befragen lassen. Mit der Lernberatung wird nach mehreren Seiten eine reflexive Vergewisserungsinstanz aufgebaut (vgl. S. 152ff.).

Das Kapitel 3, von Ludwig und Müller verfasst, gibt den Forschungsstand der Alphabetisierung wieder und Katja Müller stellt im Kapitel 4 die empirischen Befunde zu den Lernbegründungstypen bei Alphakursteilnehmenden dar. Lehren und Beratung sind getrennte, aber zusammenwirkende Handlungsformen in der von Ludwig vorgestellten Konzeption. Die empirischen Erhebungen in dieser Veröffentlichung verweisen auf die die Lernprozesse begleitenden hohen Ambivalenzen und machen die Chance zur Partizipation an der Weiterbildung von der Anerkennung als unterstützende Größe abhängig. Hier wird theoretisch auf Honneth zurückgegriffen. Problemzentrierte Interviews wurden mit 21 Interviewpartner/inne/n – 11 Frauen und 10 Männern – verteilt auf die Bundesrepublik durchgeführt. Sehr viel Sorgfalt wurde auf die Kategorienbildung und die Erschließung der Dimensionen gelegt. So wurde unterschieden zwischen teilhabesicherndem und teilhabeerweiterndem Lernen als Begründungstypen für das Erlernen der Schriftsprache. Als Kernkategorien wurden Bedeutungsraum, Reflexion und Lernen unterschieden und dann darauf aufbauend Dimensionen erarbeitet. So werden die sozialen lebensweltlichen Bedingungen, die gesellschaftlichen Kompetenzherausforderungen und die Lernherausforderungen ausdifferenziert darstellbar.

Sowohl sozialwissenschaftliche, lerntheoretische, als auch beratungstheoretische Rückgriffe werden bei der Interpretation geleistet. Wünschenswert ist nun, dass dieser Ansatz ebenfalls Anwendung findet z.B. beim Sprachenlernen, bei anderen Formen des beruflichen Lernens, in der kulturellen oder auch in der politischen Bildung, um einerseits Ähnliches und andererseits die dortige Spezifik sichtbar zu machen. Wer fördert Lernberatung und wer kann es sich leisten, dieses ohne Finanzierung zu beginnen? Ich denke, ich muss nicht anmerken, dass ich das Buch lesenswert finde.

Wiltrud Gieseke

Nadja Miersch

Anspruch und Wirklichkeit wissenschaftlicher Weiterbildung an öffentlichen Hochschulen

Implementierung einer Qualitätspolitik

Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2012,
Schriftenreihe Lehre & Forschung,
Band 15, 378 Seiten, 98,80 Euro,
ISBN 978-3-8300-6638-5

Als jemand, der seit über 30 Jahren in der wissenschaftlichen Weiterbildung tätig ist, habe ich das Buch interessiert zur Hand genommen und – um das Ergebnis vorwegzunehmen – enttäuscht wieder zur Seite gelegt.

Die Autorin unternimmt den Versuch eines Rundumschlages zum Thema „Wissen-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2013-rezension-anspruch-und-wirklichkeit-wiss.-weiterbildung.pdf

schaftliche Weiterbildung in Deutschland“ und legt dabei einen deutlichen Fokus auf Qualitätsfragen, wie es der Untertitel auch verspricht. Das allein wäre löblich, weil wahrhaft neu und fehlend und einer Dissertation würdig. Die Verfasserin lässt eigentlich keinen Aspekt aus: Wissenschaftliche Weiterbildung wird eingebunden in den Kontext Lebenslangen Lernens. Es wird der bildungspolitische Hintergrund ebenso abgehandelt wie Struktur-, Personal- und Finanzierungsfragen. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern bleiben nicht unerwähnt und die europäische Dimension kommt zum Tragen. Breiten Raum nimmt die Problematik der Anerkennung und Anrechnung vorgängiger Qualifikationen und Kompetenzen ein. Die Ausführungen dazu werden – völlig zu Recht – verbunden mit den Leistungspunktesystemen in der akademischen und der beruflichen Bildung (ECTS und ECVEC) und mit dem Ansatz des europäischen und des deutschen Qualifikationsrahmens (EQF und DQR). Das Thema „Qualitätsentwicklung“ behandelt Miersch auf der Ebene des Status quo und perspektivisch. Eine kleine empirische Untersuchung (Online-Befragung der Mitarbeiterschaft von zwölf Weiterbildungseinrichtungen staatlicher Hochschulen ergänzt um Telefoninterviews des Leitungspersonals) rundet das Spektrum ab.

Doch weist diese Arbeit Schwächen auf, die sich meines Erachtens auf drei Bereiche erstrecken: (1) Der Ansatz der Autorin ist verzerrt, was dazu führt, dass ein Teil der Realität wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland nicht gesehen wird. (2) Wichtige einschlägige wissenschaftliche Veröffentlichungen und Quellen werden nicht bedacht, um nicht zu sagen, nicht verarbeitet. (3) Handwerkliche Fehler lassen sich auch beim besten Willen nicht übersehen und hätten eigentlich bei der Endredaktion entfernt werden müssen.

Für die handwerklichen Fehler nenne ich drei Beispiele unterschiedlicher Reichweite und Bedeutung: (1) Bei der Auflistung der hochschulischen Weiterbildungseinrichtungen, die an der Online-Befragung teilnahmen, wird das Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin als „Wissenschaftliches Zentrum“ klassifiziert. Tatsächlich handelt es sich aber um eine Einrichtung der zentralen Universitätsverwaltung (S. 92). (2) Aus der Expertenkommission des BMBF zum Thema „Finanzierung Lebenslangen Lernens“, die 2004 unter der Leitung von Peter Timmermann ihren Abschlussbericht vorlegte, wird bei Miersch eine DGWF-Expertenkommission (DGWF = Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium), offensichtlich nur, weil aus einer DGWF-Veröffentlichung zitiert wurde, die von Peter Timmermann stammt (S. 174). (3) Von den drei Herausgebenden des Bandes „Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa“ nennt die Autorin nur eine: Eva Cendon. Es fehlen die Namen der anderen, auch den Hinweis „u.a.“ bzw. „et al.“ sucht man vergebens (S. 303).

Von jeder wissenschaftlichen Arbeit ist zu allererst Genauigkeit auch im Detail zu erwarten. Genauigkeit heißt Sorgfalt, Gründlichkeit, Richtigkeit. Das fehlt hier nicht nur an den genannten Stellen.

Was hat es nun mit dem Monitum auf sich, wichtige einschlägige wissenschaftliche Literatur wurde nicht bedacht und wichtige Quellen vernachlässigt? Dazu nenne ich ein gravierendes Beispiel, wobei ich annehme, dass der Redaktionsschluss der Arbeit Ende 2011 war, was aus den spätesten Daten der Abrufe von Quellen im Internet geschlossen werden kann. Publikationen, die erst danach erschienen sind, werden also von mir nicht einbezogen. Die Autorin betont immer wieder, dass wissenschaftliche Weiterbildung aus ihrer Sicht auf einem Wettbewerbsmarkt stattfindet (S. 17, 108, 131). Vor diesem Hintergrund ist es unerlässlich, den EU-Gemeinschaftsrahmen für staatliche Beihilfen für Forschung, Entwicklung und Innovation vom 01.01.2007 zu entfalten und im Hinblick auf seine Implikationen für die Finanzierung wissenschaftlicher Weiterbildung zu untersuchen. An vielen Hochschulen Deutschlands herrscht deswegen geradezu Aufruhr und einige Hochschuleinrichtun-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2013-rezension-anspruch-und-wirklichkeit-wiss.-weiterbildung.pdf

gen für wissenschaftliche Weiterbildung befürchten gar, bei ungefilterter Anwendung des Beihilfeverbots schließen zu müssen. Die Einführung einer Unterscheidung von hoheitlicher und wettbewerblicher wissenschaftlicher Weiterbildung wäre erforderlich gewesen ebenso wie eine Erörterung der Frage, welche Konsequenzen das Beihilfeverbot für das Angebotsspektrum und auch die curriculare Gestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung nach sich zieht. Als Beispiel für nicht erwähnte oder nicht beachtete wissenschaftliche Literatur nenne ich den von Anke Hanft und Annika Simmel (2007) herausgegebenen Sammelband „Vermarktung von Hochschulweiterbildung". Einen Hinweis auf auch nur einen der dortigen Beiträge sucht man vergeblich, obwohl Miersch zu Recht viele Aspekte der Vermarktung behandelt und die Bedeutung des Marketing wissenschaftlicher Weiterbildung vor dem Hintergrund einer traditionell vermarktungsfernen Einrichtung wie der staatlichen Hochschule betont (S. 264ff.).

Bei einer Dissertation kann man erwarten, dass zumindest einleitend dargelegt wird, warum bestimmte Werke und Quellen nicht verarbeitet wurden, bzw. dass sie zwar verarbeitet wurden, aber keine Zitation erfolgte oder warum sie für den erörterten Zusammenhang bedeutungslos sind. All das fehlt.

Worin besteht die Verzerrung des Ansatzes, die dazu führt, dass Teile wissenschaftlicher Weiterbildung ausgeblendet werden? Miersch sagt es bereits auf Seite 1 ihrer Publikation klipp und klar: „Das, was jeder Akteur in diesem Zusammenhang [gemeint ist ‚bestmögliches und nachhaltiges Ergebnis'] erreichen möchte, ist letztendlich wirtschaftlicher Erfolg." Damit hat sie ihrer Untersuchung selbst Grenzen gesetzt, die sie bis zur letzten Seite hin nicht zu überschreiten vermag. Die Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung an staatlichen Hochschulen als ggf. zuständig für „Gewinnerwirtschaftung" (S. 172) zu sehen, bedeutet, dass der gesellschaftliche Auftrag an die Hochschule, auf dem Gebiet der Weiterbildung tätig zu werden, reduziert wird auf Weiterbildung, die sich rechnet. Diese Erwartung wird immer noch von vielen Stakeholdern an die wissenschaftliche Weiterbildung herangetragen. Dass sie aber auch falsch sein könnte oder doch wenigstens zu Konsequenzen führt, die Auswirkungen auf das Angebotsspektrum (z.B. im Hinblick auf kultur-, geistes-, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Themen) und die Adressatengruppen (z.B. im Hinblick auf Senioren, Migranten, Arbeitssuchende) nach sich ziehen, bleibt unbeachtet, wenn man diesen Anspruch unhinterfragt übernimmt. Das aber ist bei der Untersuchung von Miersch der Fall. Schade eigentlich!

Helmut Vogt

Elke Heidrun Schmidt

Altersbilder in der Erwachsenenbildung

Ältere Menschen im Spiegel westdeutscher Volkshochschulprogramme. Längsschnittuntersuchungen 1950 – 2000

Verlag Dr. Kovač; Hamburg 2013,
Schriftenreihe Studien zur Erwachsenenbildung, Band 36, 396 Seiten, 98,80 Euro,
ISBN 978-3-8300-6725-2

Die an der Technischen Universität Kaiserslautern entstandene Dissertation beschäftigt sich mit der Entwicklung des Altersbildes in der Erwachsenenbildung von der Nachkriegszeit bis zur Jahrtausendwende. Dabei werden die im Rahmen einer repräsentativen Längsschnittanalyse von Volkshochschul-Programmen gewonnenen Altersbilder mit dem jeweiligen zeittypischen Diskurs zum Alter im Alltag, in den Medien und in der Wissenschaft verglichen. Diese Kontextualisierung rückt die häufig anonyme Arbeit der Planungsverantwortlichen in den Blick, so dass die Arbeit einerseits von konstruktivistischen Annahmen und dabei vom Deutungsmusteransatz geleitet, andererseits aber auch handlungstheoretisch positioniert ist.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/report/2013-rezension-anspruch-und-wirklichkeit-wiss.-weiterbildung.pdf