

1|22

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

Hochschul-
weiterbildung
und Alter(n)

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Impressum

Die Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB) ist die führende deutschsprachige Zeitschrift für Themen der wissenschaftlichen Weiterbildung und erscheint halbjährlich als Open-Access-Journal.

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
Universitätsplatz 12
D-34109 Kassel

Geschäftsführender Herausgeber

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
Universität Bielefeld

Redaktion

zhwb@dgwf.net

Wolfgang Jütte, Prof. Dr.
Universität Bielefeld

Maria Kondratjuk, JProf. Dr.
Technische Universität Dresden

Claudia Lobe, Dr.
Universität Bielefeld

Mandy Schulze, Prof. Dr.
Hochschule Zittau/Görlitz

Therese E. Zimmermann, Dr.
Universität Bern



© Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung 1 | 2022

Juni 2022

e-ISSN 2567-2673

ISSN: 0174-5859

Satz

Svenja Klau



**Hochschul-
weiterbildung
und Alter(n)**

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Hochschulweiterbildung und Alter(n)

11 Thema

Hochschulweiterbildung und Alter(n)

11 BETTINA LÖRCHER, RUDOLF TIPPELT, ELISABETH WEISS

Wissenschaftsbasiertes Lernen und digitaler Wandel im Seniorenstudium

20 ANNIKA FELIX, BIRGIT SCHNEIDER

Motive, Auswirkungen und Bilanzierung im nachberuflichen Studium

29 ANDRÉ KUKUK

Micro-Degrees und Badges als Zukunftsmodell für die Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer?
(Strukturelle) Überlegungen zur Programmentwicklung des Seniorenstudiums

37 Projektwelten

37 SILVIA DABO-CRUZ, BETTINA LÖRCHER, KATHRIN LUTZ, KARIN PAULS

Senior*innenstudium digital – Best Practice Beispiele aus vier Universitäten

44 VERONIKA JÜTTEMANN, ANNE LÖHR, MARKUS MARQUARD, LAZAROS MILIPOULOS

Alter schafft Wissen. Forschendes Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer

51 Zeitzeugen

51 FELIZITAS SAGEBIEL

Feministische Perspektiven auf das SeniorInnenstudium.

Reflexionen zu meinem beruflichen Engagement in der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)

60 ORTFRIED SCHÄFFTER

Zur Produktivität des Alters

Ein persönlicher Rückblick auf die Entwicklung der universitären Erwachsenenbildung

70 **Dokumente**

70 **Oldenburger Erklärung zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer der BAG WiWA in der DGWF (2013)**

72 **Aus der Fachgesellschaft**

72 **Wissenschaftliche Weiterbildung und Zukunft**

Bericht zur 9. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF

74 **Verzeichnis der Autor*innen**

Stichwort: Hochschulweiterbildung und Alter(n)

WOLFGANG JÜTTE

CLAUDIA LOBE

Zur thematischen Schwerpunktsetzung

Nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung / Senior*innenstudium

Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere ist ein äußerst vielgestaltiges Feld (Schmidt-Hertha, 2020). Dies betrifft die institutionellen Angebotsstrukturen, die von eigenen Angeboten (dem sogenannten Senior*innenstudium) bis hin zur Öffnung von Lehrveranstaltungen (Gasthörer*innenstudium) reichen. Dabei geht es immer auch um Fragen von Inklusion und Exklusion (Iller, 2020). Historische Rückblicke und kritische Zwischenbilanzen (Dabo-Cruz & Pauls, 2018) zeugen von der Dynamik.

Paradigmatisch dafür steht seit über vier Jahrzehnten das „Seniorenstudium“ (Sagebiel, 2006; Hörr, 2012), ebenso wie der Wandel und die Bandbreite seiner Bezeichnungen von „Studieren ab 50“ bis „Studium Plus“. Der Bildungsphilosoph Günther Böhme, Gründungsmitglied der Universität des 3. Lebensalters an der Goethe Universität in Frankfurt (U3L), brachte es so auf den Punkt: „Der Begriff ‚Seniorenstudium‘ ist so jung wie das, was er bezeichnet: Die Öffnung der Universität für ältere Menschen, die sich jenseits des Berufs oder der familiären Verpflichtungen mit wissenschaftlichen Themen oder auch mit Themen ihrer Neigung wissenschaftlich befassen wollen und spezifische Bildungsbedürfnisse an einer Universität oder Hochschule befriedigen möchten“ (Böhme, 2011, S. 324).

Alter als relative Kategorie

Im Kontext des lebenslangen Lernens wird seit einigen Jahren besonderes Augenmerk auf das Erreichen nicht-traditioneller Studierender gelegt. Zur Bestimmung dieser Zielgruppe wird u.a. auf ein höheres Lebensalter (meist über 25 Jahre) verwiesen, wobei die Hintergrundfolie der „Normalstudierenden“ in diesem Zusammenhang fragwürdig geworden und das Alterskriterium als Bestimmungsmerkmal nicht hinreichend ist (Isensee & Wolter, 2017, S. 19). Hier zeigt sich vor allem, dass „Alter“ eine relative Kategorie ist (kalendarisches, biologisches, soziales etc.) und sich das Verhältnis von Hochschulweiterbildung und Alter nicht auf das höhere Erwachsenenalter beschränkt. Denkt man Altern als einen biografischen Prozess, stellt sich

auch die Frage nach der Bedeutung von Hochschul(weiter)bildung zu unterschiedlichen biografischen Zeiten jeweils neu. Für die wissenschaftliche Weiterbildung lässt sich mehr noch als bei Übergängen innerhalb des ersten Bildungsweges von einem „selbst gewählten“ Übergang zu einer „selbst gewählten“ Zeit ausgehen, für den kein normalbiografisches, an das Lebensalter gebundenes Ablaufschema angenommen werden kann (Demmer & Lobe, 2020, S. 50).

Teilnahmemotive und Lernanlässe

Entsprechend unterschiedlich sind biografische Hintergründe und Motivlagen von Weiterbildungsstudierenden. Ebenso wie die Angebote sind die Studienmotive und das Studierverhalten Älterer äußerst vielschichtig (Lechner, Lutz & Wagner, 2020). Lernanlässe können in arbeits-, leib- und lebenszeitbezogenen Alternserfahrungen liegen (Kulmus, 2018). Bei älteren Erwerbstätigen sind beispielsweise berufliche Teilnahmemotive durchaus noch bedeutsam für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. So sind Hauptmotive älterer Weiterbildungs-Studierender (50+) die Entwicklung ihrer Kompetenzen in ihrem aktuellen Beruf, die persönliche Entwicklung, der Erwerb eines Abschlusses und die Verbesserung ihrer Führungsqualitäten (Keser Aschenberger, Kil & Löffler, 2020). In der nachberuflichen Lebensphase dagegen wird häufig die Bedeutung persönlicher Entwicklung und (nachgeholler) Bildungsprozesse unterstrichen. Schoultz, Öhman & Quennerstedt (2022) differenzieren im Kontext der schwedischen Senior Universities neun intrinsische Werte älterer Lernender:

- (1) new insights and widened perspectives,
- (2) the reflective process,
- (3) enrichment,
- (4) meaningfulness,
- (5) enjoyment,
- (6) peacefulness,
- (7) existential awareness,
- (8) relational support and
- (9) sense of community.

Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere als zentraler Akteur

Die Angebotsentwicklung im Feld der Senior*innenbildung lebt in einem besonderen Maße vom Engagement einzelner Akteur*innen an den jeweiligen Hochschulen. Entstanden aus einem informellen Netzwerk gründete sich 1994 die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) innerhalb des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), der heutigen DGWF (Bertram et al., 2017). Als Arbeitsgemeinschaft brachte sie immer wieder Themen des Studiums, bspw. auf Jahrestagungen, innerhalb der Fachgesellschaft ein. Darüber hinaus wirkte sie auch bildungspolitisch – so u.a. 2013 mit der „Oldenburger Erklärung zur Forderung der wissenschaftlichen Weiterbildung“, die in dieser Ausgabe als Dokument angeführt ist. Dieser Ruf nach einer stärkeren Berücksichtigung im öffentlichen Diskurs ist nach wie vor hoch aktuell.

Wenngleich es aufgrund der Stellensituation häufig an Forschungsressourcen fehlte, gab es verstärkte Bemühungen insbesondere durch Teilnahmeforschung dieses Feld sichtbarer zu machen (einen Überblick über das Forschungsfeld gibt Felix, 2018). Auch viele der Autor*innen der vorliegenden Beiträge können diesem Umfeld zugeordnet werden.

Alternde Institutionen und Generationenwechsel

Schon vor einiger Zeit hat Sylvia Kade (2004) auf das bedeutende Themenfeld „Alternde Institutionen - Wissenstransfer im Generationenwechsel“ hingewiesen. Nach der Institutionalisierungsphase der wissenschaftlichen Weiterbildung in den 1970er/1980er Jahren vollzieht sich schon seit einigen Jahren ein bedeutender personeller Wechsel und es stellt sich vielerorts die Aufgabe eines gelingenden Generationenwechsels (Alke, 2015).

Persönliche Erinnerungen können zum kulturellen Gedächtnis einer Fachgesellschaft (Nittel & Maier, 2006) beitragen. Gespräche mit Zeitzeug*innen und ihren Berufsbiographien verdeutlichen generationenspezifische Zugänge. Erinnerungen oder Gespräche mit den Persönlichkeiten im Feld wissenschaftlicher Weiterbildung stehen weitgehend noch aus. Umso bedeutsamer sind die Interviews, die Burkhard Lehmann 2020 geführt hat mit ehemaligen Akteur*innen der DGWF (<https://dgwf.net/stimmen.html>).

Biographische Berührungspunkte finden sich, wenn ein neues Amt angetreten oder über ein Amt Rechenschaft gegeben wurde. So stellte sich der neue AUE Vorsitzende Ernst Prokop im AUE Informationsdienst vor: „Die wissenschaftliche Weiterbildung findet mein Interesse schon seit den Studentenjahren. Mein akademischer Lehrer Martin Keilhacker hatte Anfang der 20er Jahre über die Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung promoviert. Insofern war das auch für seinen Schüler ein Fragenkreis von Gewicht. So ist in meinen eigenen Publikationen die Erwachsenenbildung das

Leitthema geworden und geblieben. Bereits 1972 fand ich zum AUE. Seit der Jahrestagung 1984 an der Universität Regensburg beteilige ich mich an der Vorstandsarbeit, während der Jahre des Vorsitzenden Gernot Graeßner gemeinsam mit Joachim Dikau als stellvertretender Vorsitzender“ (Prokop, 1998, S. 5). Ina Grieb (2009) gibt in Form eines persönlichen Rückblicks in „Hochschule und Weiterbildung“ Rechenschaft über „30 Jahre Internationale Arbeit in und für Wissenschaftliche Weiterbildung“. Ebenso können angeführt werden die persönlichen Erinnerungen von Joachim Dikau (2014), die die enge Personalunion zwischen der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung und dem AUE dokumentieren oder das Interview mit Karl Weber (2016), in dem dieser u.a. seinen biografischen Zugang zum Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung rekonstruiert.

Um das Thema „Alter(n)“ in seinen breiten Facetten auszu-leuchten, haben wir zwei Akteure, Felicitas Sagebiel und Orfried Schaffter gebeten, ihren Weg in die wissenschaftliche Weiterbildung im Sinne eines (autobiografischen) Werkgespräch zu reflektieren. Entstanden sind so bedeutsame Zeitzeugnisse.

Zum vorliegenden Heft

Thema

Bettina Lörcher, Rudolf Tippelt und Elisabeth Weiss beleuchten *Wissenschaftsbasiertes Lernen und digitalen Wandel im Seniorstudium*. Das Senior*innenstudium an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) wird dabei unter dem Gesichtspunkt der coronabedingten Umstellung auf digitale Lehre untersucht. Anhand von periodischen Befragungen der Teilnehmenden lassen sich Daten vor und während der Pandemie in einer explorativen Studie mit quantitativen und qualitativen Anteilen miteinander vergleichen. Sichtbar werden sowohl Veränderungen als auch Kontinuitäten. Während die digitalen, insbesondere synchronen Lehr-Lern-Formate von den Senior*innen-Studierenden in der Regel Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit erfordern, erweisen sich Studienmotive wie das wissenschaftsbasierte Lernen oder die Orientierung an den didaktischen Prinzipien der Selbststeuerung, Freiwilligkeit und Diskursfähigkeit als Konstanten auch in der digitalen Lehre.

Auch *Annika Felix* und *Birgit Schneider* befassen sich mit Senior*innen-Studierenden und zeigen *Motive, Auswirkungen und Bilanzierung im nachberuflichen Studium* auf. Anhand des von der BAG WiWA entwickelten Musterfragebogens für Teilnehmenden-Befragungen in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen wurden im Sommersemester 2019 Gasthörer*innen in der nachberuflichen Lebensphase an der Universität Hannover befragt. Im Vordergrund steht die Frage, inwiefern die auf das Studium gerichteten Erwartungen eingelöst werden. Dabei zeigt sich, dass insbesondere Studienmotive im Bereich „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“ durch die Angebotsstruk-

turen abgebildet werden können, wohingegen die Bilanzierungen bezüglich der Motivgruppen „Selbstwirksamkeit und Sinn“ und „Partizipation und soziale Eingebundenheit“ weniger positiv ausfallen.

Mit struktureller Programmentwicklung im Senior*innenstudium setzt sich *André Kukuk* auseinander, indem er die Frage nach *Micro-Degrees und Badges als Zukunftsmodell für die Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer* stellt. Anhand von drei ausgewählten Studien zur Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer wird das Für und Wider des Einsatzes neuer Zertifizierungsformate in der Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer gegenübergestellt. Dazu werden sowohl strukturelle Aspekte wie verwaltungstechnische Aufwände als auch motivationale Perspektiven wie Entsprechungen zu den Motivlagen von Senior*innen-Studierenden berücksichtigt.

Projektwelten

Die Beiträge in der Rubrik „Projektwelten“ greifen das Schwerpunktthema diesmal insbesondere entlang standortvergleichender Reflexionen auf.

Silvia Dabo-Cruz von der Universität Frankfurt, *Bettina Lörcher* von der Universität München, *Kathrin Lutz* von der Universität Mainz und *Karin Pauls* von der Universität Hamburg stellen Best Practice Beispiele aus vier Universitäten vor, die Erfahrungen mit dem *Senior*innenstudium digital* bilanzieren. Der Vergleich der vier Standorte mit ihren jeweiligen strukturellen Voraussetzungen und Umsetzungsformen digitaler Lehre sowie Zeitvergleiche im Hinblick auf die Entwicklung der Teilnehmendenzahlen seit Beginn der Pandemie liefern wertvolle Impulse im Hinblick auf mögliche neue Formen der Zusammenarbeit und des sozialen Austauschs im Senior*innenstudium. Sie reichen von der digitalen Abschlussfeier bis zur aufsuchenden Bildungsarbeit.

Mit einem ähnlichen Ansatz vergleichen *Veronika Jüttemann* von der Universität Münster, *Anne Löhr* und *Lazaros Miliopoulos* von der Universität Köln und *Markus Marquard* von der Universität Ulm Forschendes Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an den Universitäten Köln, Münster und Ulm. In ihrem Beitrag *Alter schafft Wissen* werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Umsetzung forschenden Lernens skizziert, das sich an den drei Standorten als zentrales didaktisches Angebotsformat im Senior*innenstudium etablieren konnte. Es werden insbesondere Potenziale im Kontext von Transdisziplinarität und Citizen Science herausgestellt.

Zeitzeug*innen

Der thematische Teil dieser Ausgabe schließt mit zwei Zeitzeug*innen Berichten, die berufs- und werkbioграфische Perspektiven auf wissenschaftliche Weiterbildung (Älterer) einholen.

Felizitas Sagebiel zeichnet ihr Engagement für das Senior*innenstudium an der Universität Wuppertal seit

1986, innerhalb des Netzwerks der BAG WiWA, ebenso wie ihre achtjährige Vorstandsarbeit in der DGWF bis 2011 nach. Die feministische Perspektive kann hier als zentrale Achse ihres beruflichen Wirkens begriffen werden. So werden noch einmal die besonders in NRW entwickelten Frauenstudien thematisiert, ebenso wie die Versuche, die anfänglich noch patriarchal geprägte Vorstandsarbeit zu verändern. Zugleich wird deutlich, wie in Kooperation mit Mitstreiterinnen Strukturen und Fachtagungen durch persönliches Engagement geschaffen und modifiziert werden. Bedeutsam für die Entwicklung des Forschungsfeldes war die bundesweite Evaluation des Senior*innenstudiums.

Ortfried Schächter rekonstruiert werkbioграфisch seinen Zugang zur universitären Erwachsenenbildung. Berufsbioграфisch ließe sich dies als Übergang vom Wissenschaftlichen Angestellten an der FU Berlin (1968) und als Mitarbeiter von Fritz Borinski bis zur Berufung an die Humboldt-Universität zu Berlin als Professor (1992) darstellen. Dabei werden u.a. das Verhältnis von Erwachsenenbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung in vielfältiger Weise nachgezeichnet, die zwei bedeutenden Nachkriegspersönlichkeiten der Erwachsenenbildung, Fritz Borinski und Hans Tietgens, für die inhaltlichen „Weichenstellungen“ charakterisiert und die eigenen Schriften zur Erwachsenenbildung aus einer „berufsbioграфisch rekurrenten Sicht“ im Hinblick auf Themen wissenschaftlicher Weiterbildung befragt.

Literatur

Alke, M. (2015). „Generationenwechsel“ in Weiterbildungseinrichtungen. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 106-115.

BAG WiWA (2013). Oldenburger Erklärung zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer der BAG WiWA in der DGWF.

Bertram, T., Dabo-Cruz, S., Pauls, K., & Vesper, M. (2017). Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung*. (S. 73-84). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Böhme, G. (2011). Seniorenstudium. In M. Maaser & G. Walther (Hrsg.), *Bildung: Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure* (S. 324-327). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.

Dabo-Cruz, S. & Pauls, K. (2018). 30 Jahre Senior*innenstudium - eine kritische Zwischenbilanz. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha & J. Steinfurt-Diedenhofen (Hrsg.), *Alter(n) - Lernen - Bildung: Ein Handbuch* (S. 175-186). Stuttgart: Kohlhammer.

- Demmer, C. & Lobe, C. (2020). Biografische Zugänge zu Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF e.V., C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 47-62). Bielefeld: wbv.
- Dikau, J. (2014). Erinnerungen an die ersten Jahre in der Entwicklung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung aus der persönlichen Sicht eines damals aktiven „Zeitzeugen“. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Vergangenheit als Gegenwart: zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE* (S. 127-135). Opladen; Berlin [u.a.]: Budrich.
- Felix, A. (2018). Akademische Bildung im Alter – ein Überblick zum Forschungsfeld. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Beltz. <http://doi.org/10.3262/EEO20180391>.
- Grieb, I. (2009). 30 Jahre Internationale Arbeit in und für Wissenschaftliche Weiterbildung. Ein persönlicher Rückblick. *Hochschule und Weiterbildung*, (1), S. 92-95.
- Hörr, B. (2012). Seniorenstudium und Bildung Älterer. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 152-158.
- Iller, C. (2020). Inklusion älterer Menschen in Hochschulweiterbildung. In Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium DGWF e.V., C. Iller, B. Lehmann, S. Vergara & G. Vierzigmann (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 93-104). Bielefeld: wbv.
- Isensee, F. & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung ZHWB*, (1), 13-23. <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/article/view/183/172>
- Kade, S. (2004) *Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Keser Aschenberger, F., Kil, M., Löffler, R. (2020). Es gibt sie und es geht! Wissenschaftliche Weiterbildung für Menschen im höheren Lebensalter: Weiterbildungsmotivation und Lernbiographien für geänderte berufliche Kontexte. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, S. 34-43
- Kulmus, C. (2018). *Altern und Lernen. Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des Lernens im Alter*. Bielefeld: wbv.
- Lechner, D., Lutz, K., & Wagner, E. (2020). Wer sind und was wollen ältere Studierende an den Universitäten? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung ZHWB*, (2), 34-43. <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/article/view/3402>
- Nittel, D., & Maier, C. (Hrsg.). (2006). *Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis: Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung*. Opladen: Budrich.
- Prokop, E. (1998). Der neue AUE-Vorsitzende stellt sich vor. *AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung*, (2), 5.
- Sagebiel, F. (2006). SeniorInnenstudium. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 198-210). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 369-384). Wiesbaden: Springer VS. http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-17643-3_20
- Schoultz, M., Öhman, J. & Quennerstedt, M. (2022). Experiences of intrinsic values in education for older adults: insights from a Swedish senior university. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 13(1), 39-57.
- Weber, K. (2016). Interview. Geführt mit Wolfgang Jütte. In T. E. Zimmermann, W. Jütte, & F. Horváth (Hrsg.), *Arenen der Weiterbildung* (S. 269-291). Bern: hep verlag.

Autor*innen

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Dr. Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Wissenschaftsbasiertes Lernen und digitaler Wandel im Seniorenstudium

BETTINA LÖRCHER

RUDOLF TIPPELT

ELISABETH WEISS

Abstract

Das Seniorenstudium der Ludwig-Maximilians-Universität München wurde durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie stark und nachhaltig beeinflusst. Im vorliegenden Artikel wird auf Basis von drei Teilnehmendenbefragungen aus den Jahren 2018, 2020 und 2021 diskutiert, welche Veränderungen die Umstellung auf digitale Lehrangebote mit sich bringt, aber auch welche Kontinuitäten trotz Onlinelehre erkennbar sind. Es lassen sich in der explorativen Studie Unterschiede hinsichtlich der Teilnahmemotive und der Bereitschaft, synchrone Lehrangebote zu nutzen, feststellen. Die Bereitschaft der älteren Lernenden, sich mit digitalen Lernformaten auseinander zu setzen, ist generell vorhanden, auch wenn ein Rückgang der Teilnehmendenzahlen zu vermerken ist. Das wissenschaftsbasierte Lernen wird auch in der Pandemie nachgefragt, die Vermittlung von Erkenntnissen aus der Forschung ist weitgehend unbehelligt von den Veränderungen, die die digitale Lehre mit sich bringt. So ist auch eine Stabilität didaktischer Grundlagen wie Selbststeuerung, Freiwilligkeit und Diskursfähigkeit im Seniorenstudium erkennbar.

Lernen im Alter an Hochschulen und Universitäten

Die große Bedeutung von Bildung und Lernen im Alter zeigt sich auf mehreren Ebenen: aus einer individuellen Perspektive geht es um die eigene Persönlichkeitsentwicklung, um das Erhalten der kognitiven und sozialen Potentiale, um das Entdecken neuer Interessensgebiete und das Vertiefen des reich vorhandenen Wissens, das sich über die Lebensspanne aufbauen konnte. Aus gesellschaftlicher Perspektive stellen nicht nur die soziale und die politische Partizipation in der Gesellschaft sowie das Verstehen und die Mitgestaltung des kulturellen Wandels eine Herausforderung dar (Köster, 2009). Auch die Bewältigung des technologischen Wandels und der Auf- und Ausbau der Medienkompetenz spielt, verstärkt durch die Corona-Pandemie, eine nicht zu unterschätzende Rolle. Bildung

und Lernen fördern somit die Autonomie und Unabhängigkeit jedes Einzelnen und verbessern die Integration in die Gesellschaft, die eigenständige und bewusste Informationsbeschaffung sowie die (kritische) Auseinandersetzung mit Kultur und Politik (Kessler, Lindenberger & Staudinger, 2009). Programme der akademischen Weiterbildung Älterer an Universitäten und Hochschulen ermöglichen es diesem Personenkreis durch entsprechende Gelegenheitsstrukturen, ihren Bildungswünschen und -interessen wissenschaftsbasiert und im Austausch mit Hochschullehrer*innen und anderen Lernenden nachzugehen.

Im historischen Vergleich mit früheren Generationen und Kohorten lässt sich für die heutige Gesellschaft festhalten, dass die älter werdenden Menschen über einen immer höheren durchschnittlichen Bildungsgrad sowie über eine höhere Vertrautheit im Umgang mit Bildungsangeboten verfügen. Hinzu kommt eine hohe Wertschätzung von Lernen und Bildung über die Lebensspanne. Die Bildungsbereitschaft der Älteren schließt an Gewohnheiten an, die während der bisherigen Lernbiografie aufgebaut werden konnten. Wer mit Bildung in Schule, Studium und Beruf gute Erfahrungen gemacht hat, steht (anspruchsvollem) Lernen im Alter positiv gegenüber (Tippelt, Schmidt, Schnurr, Sinner & Theisen, 2009). Programme der akademischen Seniorenbildung reagieren auf diese Bildungsbereitschaft, indem sie wissenschaftsbasierte Weiterbildungsangebote und universitäre Lehre zugänglich machen.

Im Rahmen der akademischen Angebote an Hochschulen und Universitäten begegnen sich verschiedene Generationen. Sicher gibt es zwischen den Jüngeren und Älteren deutliche Unterschiede in den Lernprozessen. Die Vorteile des intergenerationalen Lernens können nur dann zum Tragen kommen, wenn die Möglichkeit des voneinander und miteinander Lernens tatsächlich gegeben ist. So hält Iller 2020 fest: „Altersheterogene Lerngruppen garantieren [...] nicht automatisch intergenerationales Lernen, im Gegenteil kann Altersheterogenität auch als störend empfunden werden, wenn das Potential der unterschiedlichen Sichtweisen und Erfahrungskontexte nicht

didaktisch eingebunden wird“ (S. 100). Speziell die Haltungen zu Medien im Allgemeinen sowie zu Lehr- und Lernmedien im Speziellen unterscheiden sich zwischen den Altersgruppen. Hier ist pandemiebedingt seitens der älteren Studierenden eine Veränderung festzustellen, auf die im Nachfolgenden genauer eingegangen wird.

Dabei kann bezogen auf die generelle Einstellung gegenüber der Digitalisierung an die repräsentative Umfrage des Digitalverbands Bitkom (2020) angeknüpft werden. 40% der befragten Personen über 65 sehen die Digitalisierung aufgrund der Corona-Pandemie positiver als vor der Pandemie, ein Drittel will die digitalen Möglichkeiten auch nach Ende der Pandemie weiter nutzen.

Der Achte Altenbericht der Bundesregierung (2020) zeigt auf, dass die intrinsische Motivation ausschlaggebend dafür ist, dass sich ältere Menschen mit digitalen Technologien auseinandersetzen. „Die intrinsische Motivation ist besonders hoch, wenn die Auseinandersetzung mit neuen Technologien in einem engen Zusammenhang mit [...] den konkreten Lebenszusammenhängen der älteren Menschen erfolgt“ (BMFSFJ, 2020, S. 109).

Es interessieren daher vor allem drei Fragestellungen: (1) Hochschuldidaktisch ist zu fragen, ob und wie die älteren Lernenden mit digitalen Lernformaten zurechtkommen, die schnell und unumgänglich Anfang 2020 eingeführt werden mussten und erst Mitte 2021 wieder von Präsenzveranstaltungen ergänzt wurden. Hierzu liegen bislang noch kaum Forschungsergebnisse vor, da auch bei Studien zur allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen der Fokus bislang weniger auf den Teilnehmenden, sondern eher auf Anbietern und Lehrenden lag (Hoening & Molzberger, 2021). (2) Medienpädagogisch interessiert, welche Bedeutung Ältere den neuen Lernformaten zusprechen und was sie dabei herausfordernd finden. Zur Gestaltung von didaktischen Lernsettings wird ein hoher Anregungsgehalt der Lernsituation sowie die Selbstständigkeit der Lernenden als besonders bedeutsam eingeschätzt (Schmidt-Hertha, 2018). Ältere sind in Bildungsprozessen nicht die Objekte der Formung und des Trainings, sondern die Subjekte ihrer eigenen Bildungs- und Lebensgestaltung. (3) Alters- und kompetenztheoretisch interessiert die Plastizität und Veränderungsbereitschaft älterer Lernender in Bezug auf die digitalen, analogen und hybriden Lernformate.

Die Fragestellungen fokussieren also breite und teilweise noch wenig wissenschaftlich bearbeitete Themen. Daher verstehen sich die folgenden Ausführungen als empirisch gestützte explorative Annäherungen an die Beantwortung dieser, auch konkret für die Programmplanung der Weiterbildung mit Älteren, wichtigen Fragen.

Methodische Vorbemerkungen

Die folgenden aufbereiteten Studierendenbefragungsergebnisse basieren auf evaluativen Erhebungen im Seniorenstudium der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München. Die LMU bietet akademisch Interessierten, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen¹, ein umfangreiches Bildungsangebot mit Veranstaltungen aus allen Fakultäten. Dieses Angebot wird durch einen speziellen Teil ergänzt, der Lehrveranstaltungen umfasst, die durch das Zentrum Seniorenstudium explizit für Teilnehmende am Seniorenstudium konzipiert sind (aber allen regulär eingeschriebenen Studierenden der LMU offenstehen). Darüber hinaus runden öffentliche Vortragsreihen das Programm ab.

Auf der Basis von mehreren, als Replikation angelegten Querschnittsstudien, die quantitative und qualitative Untersuchungselemente enthalten und die am Zentrum Seniorenstudium der LMU mit den Teilnehmenden durchgeführt wurden, wird auf Kontinuitäten und Veränderungen im Münchner Seniorenstudium eingegangen. Speziell die Stabilität der Veränderungen ist zum aktuellen Zeitpunkt noch unklar und wird weiter betrachtet werden.

Grundlage für die Ausführungen stellen drei Befragungen aus den Jahren 2018, 2020 und 2021 dar, deren Eckdaten der folgenden Tabelle zu entnehmen sind:

Erhebungen	2018	2020	2021
Erhebungszeitraum	Wintersemester 2018/19	Nach Vorlesungsende Sommersemester 2020	Nach Vorlesungsende Sommersemester 2021
Verfahren	Paper-Pencil	Online via Lehr-evaluations-tool Evasys	Online via Lehr-evaluations-tool Evasys
Übermittlung der Fragebögen	Postalisch als Print an eingeschriebene Seniorenstudierende; frankierter Rückumschlag beigelegt; gesamt 1953 Personen	Link per E-Mail an für Lehrveranstaltungen angemeldete Personen sowie Personen im E-Mailverteiler (s.u.) des Seniorenstudiums; gesamt 446 Personen	Link per E-Mail an für Lehrveranstaltungen angemeldete Personen sowie Personen im E-Mailverteiler des Seniorenstudiums; gesamt 977 Personen
Stichprobengröße/(Rücklauf in %)	n = 1120 (57,4%)	n = 163 (36,5%)	n = 631 (64,6%)

Tab. 1: Übersicht Studien Zentrum Seniorenstudium LMU München

¹ Gemäß Art. 43 Bayrisches Hochschulgesetz bedürfen Seniorenstudierende grundsätzlich derselben Qualifikation wie regulär Studierende, d. h. der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung. Diese kann entweder über Abitur oder anerkannte berufliche Qualifikation nachgewiesen werden.

Neben soziodemografischen Fragen lag bei der Befragung 2018 der Fokus auf der Erhebung von Teilnahmemotiven und -interessen sowie auf der Beurteilung und Wahrnehmung von Kontaktmöglichkeiten im universitären Kontext. Fragen zur technischen Ausstattung und Interneterfahrung rundeten die damalige Erhebung ab. Bei den Befragungen 2020 und 2021 stellten Fragen zur Nutzung und Akzeptanz digitaler Lehrveranstaltungen die inhaltlichen Schwerpunkte dar, Interessen und Motive wurden aber ebenfalls abgefragt.

Bei der vergleichenden Betrachtung der gewonnenen Ergebnisse ist Folgendes zu beachten: Bedingt durch die Corona-Pandemie unterscheidet sich neben der Art der Übermittlung der Fragebögen auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Befragung 2018 zu den beiden Befragungen 2020 und 2021. In den Semestern vor Beginn der Pandemie erfolgte der Kontakt zu den Studierenden kaum über E-Mail; Anmeldungen für Lehrveranstaltungen erfolgten persönlich, per Fax oder Post und waren bis auf Ausnahmen für limitierte Veranstaltungen nicht nötig. Digitale Kontaktdaten der Studierenden lagen daher nur in sehr geringem Maße vor. Die Grundgesamtheit der Befragung im Sommersemester 2020 ist auch aus diesem Grund eher gering. Hinzu kommt, dass die Seniorenstudierenden zu Beginn der Pandemie im Sommersemester 2020 teilweise noch zurückhaltend mit einer Teilnahme an digitaler Lehre waren² (und der damit verbundenen, notwendig gewordenen Anmeldung für Lehrveranstaltungen). „Diese [digitale] Form des Lernens fordert erwachsene Lernende in besonderer Weise, was sich u. a. in höheren Abbruchquoten widerspiegelt“ (Schmidt-Hertha, 2021, S. 24). Dies lässt sich auch für das Seniorenstudium der LMU festhalten. Die höheren Teilnahmezahlen ein Jahr später spiegeln somit auch die gestiegene Erfahrung im digitalen Umgang wider – ein Zeichen für den digitalen Wandel im Seniorenstudium.

Auch wenn die Erhebungen unterschiedlich durchgeführt wurden, lassen sich Tendenzen bezüglich der Entwicklungen der soziodemografischen Daten der Teilnehmenden sowie hinsichtlich der Entwicklung von Teilnahmemotiven unter dem Einfluss der Digitalisierung ableiten.

Wissenschaftsbasiert und digital – Kontinuitäten und Veränderungen im Studienprogramm

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Befragungen dargestellt. In einem ersten Schritt interessiert der Vergleich der soziodemografischen Angaben. Hier wird nachfolgend

anhand von quantitativen Daten die Beteiligung zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten betrachtet. Ergänzt wird dies durch Aussagen zur Teilhabe, wobei hierunter der persönliche Bezug und die Bedeutung des Seniorenstudiums für die Studierenden gefasst wird. Im Begriff der Teilhabe spiegeln sich also die Motive und Anlässe des Studiums der Teilnehmenden.

Beteiligung und Teilhabe 2018 und 2021³

In einem ersten deskriptiven Überblick werden das Geschlechterverhältnis sowie die Altersverteilung der beiden Befragungen miteinander in Verbindung gebracht.

	2018 (n= 1120)	2021 (n= 631)
Geschlechterverteilung	42,3 % Frauen 56,3 % Männer	46,2 % Frauen* 53,8 % Männer*
Durchschnittsalter	Ø 72,5 Jahre	Ø 71,1 Jahre
Spannweite	50-92 Jahre	53-92 Jahre

* Entspricht der tatsächlichen Geschlechterverteilung aller eingeschriebenen Studierenden (46,0 % Frauen, 54,0 % Männer).

Tab. 2: Geschlechter- und Altersverteilung der Teilnehmenden in den Studien 2018 und 2021

Betrachtet man die Verteilung der Geschlechter fällt auf, dass an beiden Befragungen mehr Männer als Frauen teilgenommen haben. In der aktuellsten Befragung von 2021 entspricht die Verteilung in der Stichprobe exakt der Verteilung der Grundgesamtheit aller eingeschriebenen Seniorenstudierenden im Sommersemester 2021. Diese Verteilung ist konstant in den letzten Semestern, auch im Wintersemester 2018/19 waren rund 46 % der eingeschriebenen Personen weiblich⁴. Das hier aufgeführte Geschlechterverhältnis lässt sich auch an anderen Standorten akademischer Seniorenbildung wiederfinden (vgl. hier bspw. die standortübergreifende Analyse von Lechner, Lutz und Wagner, 2020).

Orientiert an der Frage nach Kontinuität oder Veränderung ist also festzuhalten, dass kein Unterschied in der Geschlechterverteilung der Grundgesamtheit aller eingeschriebenen Seniorenstudierenden in der Zeit vor und während der Corona-Pandemie festzustellen ist. Der Umstieg auf digitale Angebote beeinflusst das Geschlechterverhältnis unter den Teilnehmenden demnach nicht.

Beim Blick auf die Altersverteilung zeigt sich im Vergleich eine leichte Verjüngung, wenn auch die Spannweite keine

² Vor dem Sommersemester 2020 existierten keinerlei digitale Lehrangebote im Rahmen des Seniorenstudiums der LMU. Von Sommersemester 2020 bis einschließlich Sommersemester 2021 wurden (mit einer Ausnahme 2021) lediglich digitale Lehrveranstaltungen angeboten. Im Wintersemester 2021/22 finden erstmals wieder Präsenzveranstaltungen statt, die jedoch im Zuge allgemein steigender Inzidenzen nach und nach wieder ins Online-Format zurückgeführt werden mussten.

³ Für die vergleichende Betrachtung der Beteiligung und Teilhabe sind die Daten der Befragung von 2020 aufgrund der genannten Einschränkungen kaum aussagekräftig. Sie werden bei diesen Fragestellungen daher nicht aufgeführt.

⁴ Geschlechterverteilung aller eingeschriebenen Studierenden im Wintersemester 2018/19: 45,6 % Frauen und 54,4 % Männer.

nennenswerten Unterschiede hervorbringt. Lag 2018 das Durchschnittsalter der Befragten noch bei 72,5 Jahren sank es 2021 auf 71,1. Der Unterschied ist auch in der tatsächlichen Altersverteilung aller eingeschriebenen Seniorenstudierenden zu beobachten (2018 bei 72,7, 2021 bei 70,9 Jahren). Es bleibt zu beobachten, ob sich diese Tendenz bestätigt, wenn Präsenzlehre wieder im vollen Umfang möglich ist.

Ein weiterer Aspekt, der hinsichtlich eventueller Kontinuität oder möglicher Veränderung zu betrachten ist, ist der Wohnort der Seniorenstudierenden. Die digitalen Lehrangebote ermöglichen eine Teilnahme, ohne dafür zwangsläufig vor Ort in München sein zu müssen.

	2018 (n= 1120)	2021 (n= 631)
München Stadt	55,3 %	52,3 %
Landkreis München	14,1 %	12,9 %
anderer Landkreis (bundesweit)	29,7 %	34,9 %

Tab. 3: Wohnort der Teilnehmenden in den Studien 2018 und 2021⁵

Im Vergleich der beiden Befragungen 2018 und 2021 fällt auf, dass tatsächlich die Anzahl der Seniorenstudierenden, die nicht in München Stadt oder im Landkreis München wohnen, zugenommen hat. Waren auch während der reinen Präsenzlehre bereits mehr als ein Viertel der Studierenden in anderen Landkreisen beheimatet (29,7 %), so stieg die Zahl 2021 auf über ein Drittel (34,9 %). Obwohl seitens des Zentrums Seniorenstudium der LMU das digitale Lehrangebot außerhalb Münchens nicht anders beworben wurde als vor der Pandemie, ist dieser Zuwachs zu vermerken.

Digitale Lehre wirkt sich offensichtlich auf das Mobilitätsverhalten von Teilnehmenden aus. Für 41,2 % der Befragten in der Erhebung von 2021 stellt die oben betrachtete Möglichkeit, durch digitale Angebote ortsunabhängig Wissen zu erwerben, ein Motiv für die Teilnahme am Veranstaltungsprogramm des Zentrums Seniorenstudium der LMU dar. Weitere Gründe werden im Folgenden aufgeführt.

Das Seniorenstudium der LMU zeichnet sich durch eine starke wissenschaftsbasierte Ausrichtung aus. Dies zeigt sich durch die Nähe zu den Fakultäten, durch deren geöffnete Lehrangebote aktuelle Forschungserkenntnisse vermittelt werden können. In diesem Kontext ist sicher auch die bereits erwähnte Voraussetzung der Hochschulzugangsberechtigung zur Einschreibung in das Studienprogramm von Belang. Im Rahmen der Befragung 2021 wurden die Teilnehmenden auch nach ihrem letzten/aktuellen Beruf gefragt. Hierbei zeigte sich, dass über ein Drittel der

Befragten über einen akademischen Hintergrund im Bereich Gesundheit und Soziales (hauptsächlich Ärzt*innen und Lehrer*innen) verfügen, gefolgt von Jurist*innen und Personen aus einem wirtschaftlichen Betätigungsfeld. Die Ansprache speziell bildungsaffiner Milieus ist auch für die anderen Standorte wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer charakterisierend (Bertram, Dabo-Cruz, Pauls & Vesper, 2017).

Entsprechend spiegelt sich die Fokussierung auf die Wissenschaft auch in den Motiven der Teilnehmenden wider. Nachfolgend werden wieder die Befragungen von 2018 und von 2021 miteinander in Verbindung gebracht.

	2018 (n= 1120)	2021 (n= 631)
Nachholen nicht erfüllter Studiermöglichkeiten	29,1 %	26,2 %
Erweiterung der Interessensgebiete	91,9 %	96,6 %
Wissenschaftlicher Erfahrungsaustausch mit Dozent*innen	6,9 %	13,6 %
Kontakt zu wissenschaftlich interessierten Hörer*innen	23 %	33,3 %
Kontakt zu jungen Wissenschaftler*innen/ Studierenden	10,6 %	15,0 %
Sinnsuche für das eigene Leben	23,9 %	21,7 %

Tab. 4: Grund für die Teilnahme am Seniorenstudium (Mehrfachangaben möglich)

In beiden Befragungen wurden die Studierenden nach den Gründen für ihre Teilnahme an den Veranstaltungen gefragt. Dass für die meisten Seniorenstudierenden die Erweiterung der eigenen Interessensgebiete ein Grund zur Teilnahme am Seniorenstudium darstellt, entspricht den Erwartungen an ein Studium (bspw. auch an anderen Standorten akademischer Seniorenbildung, siehe hierzu auch Lechner, Lutz und Wagner, 2020). Auch spiegelt sich in diesem Motiv die dargestellte wissenschaftsbasierte Ausrichtung des Angebots wider. Die anderen Gründe spielen eine deutlich nachrangige Rolle. Ein Motiv zur Gründung des Seniorenstudiums an der LMU 1987 war unter anderem der „Kriegsgeneration eine Heimat an der Universität zu geben“ sowie Wege zu eröffnen, „verpasste Chancen“ nachzuholen (Biser, 2001/2013, S. 19). Dies spielt für die heutigen Teilnehmenden eine geringere Rolle, auch wenn noch über ein Viertel der Befragten diesen Grund für die Teilnahme angeben, 2021 weniger als noch in der Befragung von 2018. Das Nachholen bezieht sich dann

⁵ Auch hier sind die Daten der Befragung 2020 leider nur bedingt aussagekräftig, da eine Einschreibung ins Studium bzw. in das Sommersemester 2020 nach Beginn der Pandemie nicht mehr möglich war und sich so lediglich Personen eingeschrieben haben, die mit Präsenzveranstaltungen geplant haben.

auch eher darauf, jetzt im Alter den eigentlichen Interessen nachgehen zu können, während das Studium in der Jugend finanziellen Aspekten und Karrieremöglichkeiten untergeordnet wurde. So wird im qualitativen Teil der Befragung 2021 beispielsweise genannt: *„Nach einem ersten sehr zweckorientierten Studium genieße ich es, mein Wissen mit Vorlesungen zu erweitern, mit denen ich kein Geld verdienen muss und kann damit ganz frei meinen Interessen folgen.“* oder auch: *„Habe mich schon immer für Kunst und Geschichte interessiert, jedoch war ein Kunstgeschichtestudium für meine Familie keine Berufsoption – eher eine ‚Spinnerei‘“.*

Interessant ist, dass die Motive, die im Zusammenhang mit der Kontaktmöglichkeit zu anderen Personen im universitären Kontext stehen, während der Pandemie häufiger genannt wurden als vorher. So stellt der wissenschaftliche Erfahrungsaustausch mit Dozierenden 2021 für nahezu doppelt so viele Befragte ein Studienmotiv dar wie 2018, die Möglichkeit des Kontakts zu wissenschaftlich interessierten Hörer*innen wird wichtiger (33,3 % 2021 zu 23 % 2018), auch wird der Austausch mit jüngeren Personen an der Universität häufiger als Teilnahmegrund genannt (15 % 2021 zu 10,6 % 2018). Die Veränderung verwundert jedoch nur wenig, waren doch durch Lockdown und Abstandsregelungen die sonstigen Kontaktmöglichkeiten stark eingeschränkt. Darüber hinaus lässt sich aus den Antworten der offenen Fragen festhalten, dass die Nutzung des Videokonferenztools „Zoom“ die Kommunikation zu den Dozierenden erleichterte und intensivierte: *„Die Vorlesungen per Zoom sind intensiver als im Hörsaal. Das gleiche gilt für den Kontakt zum Dozenten. Habe vorher noch nie direkten Kontakt gehabt.“* Während im Hörsaal in der Regel die Studierenden in Reihen neben- und hintereinander sitzen sehen sich in Zoom bei eingeschalteter Kamera alle Teilnehmenden von vorne. Dies ermöglicht ein *„besseres Kennenlernen anderer Teilnehmer[...] mit Namen und Gesichtszügen in der Galerieansicht“.*

Neben den Motiven für die Teilnahme sind besonders die Gründe interessant, die Personen von der Teilnahme an Lehrveranstaltungen abhalten. Hier wird auch die Befragung 2020 relevant. Aus den beiden Studien während der digitalen Lehre liegen hierzu Angaben vor, da über den generellen E-Mail-Verteiler auch Personen erreicht werden konnten, die keine Lehrveranstaltungen angemeldet hatten. Lag der Anteil der Befragten, die nicht an digitaler Lehre teilgenommen haben, bei der Befragung 2020 noch bei einem Viertel (26,7 %) sank diese Zahl auf 8,2 % im Jahr 2021. Es ist wahrscheinlich, dass dieser Rückgang mit der zunehmenden Vertrautheit der Seniorenstudierenden im Umgang mit digitalen Medien zusammenhängt. Für die Personen, die nicht an den Angeboten teilgenommen haben, lag der hauptsächlichste Hinderungsgrund in fehlenden Computerkenntnissen und im fehlenden Interesse an digitaler Lehre. Die oben aufgeführten Kontaktmöglichkeiten durch digitalen Austausch werden nicht als ausreichend gesehen und stellen keinen adäquaten Ersatz dar. So wird in der Befragung 2021 beispielsweise zurückgemeldet: *„Während der Lockdowns nochmal stun-*

denlang zuhause sitzen, ist nicht das, was ich brauche. Ich MUSS unter die Menschen“.

Veränderungen durch neue digitale Lernformate

Der digitale Wandel im Seniorenstudium wurde aufgrund der Auswirkungen der Pandemie in nicht antizipierter Art und Weise beschleunigt. Nachfolgend wird betrachtet, auf welche Vorerfahrungen seitens der Münchner Seniorenstudierenden zurückgegriffen werden konnte und wie die Veränderungen das wissenschaftsbasierte Lernen beeinflussen.

Wie bereits erwähnt, stellten bis 2020 digitale Lehrangebote keinen Bestandteil des Angebots im Münchner Seniorenstudium dar, wenngleich digitale Angebote anderer Einrichtungen (bspw. die Online-Ringvorlesung der Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung Älterer (BAG WiWA)) beworben wurden. Auch die Kommunikation mit den Studierenden erfolgte hauptsächlich telefonisch, in Präsenz im Rahmen der Sprechstunden oder über allgemeine Ankündigungen im Vorfeld großer Lehrveranstaltungen.

Die Präsenzlehre in Form von Vorlesungen, Seminaren und Vorträgen entspricht den Lerngewohnheiten der Teilnehmenden aus ihrer Bildungsbiografie und konnte an Erfahrungen anknüpfen. Nichtsdestotrotz wurde die Einführung digitaler Angebote angedacht, auch um der sich wandelnden Zielgruppe gerecht zu werden und diese Zielgruppe zu erweitern. Der Fragebogen von 2018 umfasst daher auch einen Teil zur Computer- und Internetnutzung.

Über die Hälfte der Befragten waren 2018 bereits mit internetfähigen Geräten ausgestattet. Mehr als zwei Drittel (67,9 %) nutzte ein Smartphone, jeweils knapp 60 % besaßen einen Computer oder ein Laptop. Tablet-PCs nannten ein Drittel der Befragten ihr Eigen.

Zur Nutzung und Erfahrung mit digitalen Medien wurde rückgemeldet, dass 80,9 % der Befragten bereits während ihrer Berufstätigkeit mit einem Computer arbeiteten oder Zugang dazu hatten, 91,5 % gaben an, Erfahrungen mit dem Internet gemacht zu haben. Gefragt nach dem Zweck der Internetnutzung wählten 10,5 % die Antwortmöglichkeit „Absolvieren von Onlinekursen“, 59,9 % der Befragten gaben an, über das Internet Online-Lernmaterialien (bspw. Skripte oder Videoaufzeichnungen) zu nutzen. Reine Online-Lehrveranstaltungen (die von anderen Bildungsträgern angeboten wurden) wurden 2018 noch von wenigen befragten Seniorenstudierenden (10,9 %) wahrgenommen.

Die technischen Voraussetzungen für die Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen waren demnach 2018 bereits bei einem Teil der Studierenden gegeben; die Bereitschaft für die Nutzung des Internets zur Unterstützung des Wissenserwerbs ebenfalls. Dies passt zu den Ausführungen von Schmidt-Hertha (2021), der eine höhere Akzeptanz und „Offenheit gegenüber digitalen Technologien in Bildungskontexten“ (S. 22) bei bildungsnahen Gruppen postuliert.

Die Einschränkungen durch die Corona-Pandemie und die damit verbundene Notwendigkeit, Lehrveranstaltungen rein digital anzubieten, führten zu einschneidenden Veränderungen. Das Erfordernis der Anmeldung zu allen Lehrveranstaltungen (hauptsächlich per E-Mail) veränderte die Kommunikation und erleichterte gleichzeitig die schnelle Erreichbarkeit einer großen Anzahl an Studierenden.

Deutlich stärkere Veränderungen waren in der Lehrform zu verzeichnen. Ein Großteil der Dozierenden des Zentrums Seniorenstudiums war ab Sommersemester 2020 bereit, die Lehrveranstaltungen entweder über Video- oder Audioaufnahmen den Studierenden zeitlich unabhängig zur Verfügung zu stellen oder zeitgleiche Lehre über Zoom anzubieten, wobei vermehrt asynchrone Angebote realisiert wurden. Dies mag auch daran liegen, dass noch keine bis wenig Erfahrung mit synchroner digitaler Lehre vorlag und aufgrund der Dynamik wenig Zeit zur Eingewöhnung vorhanden war. Auffällig war, dass seit dem zweiten digitalen Semester (Wintersemester 2020/21) die Zahl der Zoom-Veranstaltungen deutlich zugenommen hat. Als Gründe hierfür können die gestiegene Vertrautheit mit dem Tool genannt werden. Es lässt sich vermuten, dass auch die Vorteile der direkten, zeit-

gleichen Kontaktaufnahme und des Austauschs – wenn auch nur am Computer – zum zunehmenden Einsatz von synchroner Lehre geführt haben.

Vor dem genannten Hintergrund der Angebotsstruktur lassen sich die Angaben der Teilnehmenden zum Nutzungsverhalten und zur Akzeptanz darstellen. Den nachfolgenden Grafiken ist zuerst die Akzeptanz und Nutzung der synchronen Lehre zu entnehmen, danach folgen die asynchronen Lehrformen wie Video- oder Audiodateien, außerdem sind klassische Medien zum Selbststudium – die auch bereits vor der Pandemie eingesetzt wurden – aufgeführt.

Das Nutzungsverhalten, speziell der synchronen Lehrangebote, lässt sich mit der oben beschriebenen Angebotsstruktur erklären. Auch aufgrund gewonnener Erfahrung und zunehmender Vertrautheit liegt speziell für 2021 eine hohe Akzeptanz und Nutzungsbereitschaft vor. Unter den asynchronen Angeboten werden Videos deutlich gegenüber den Audiodateien bevorzugt. Die Nutzung von (weiterführender) Literatur zum Selbststudium steht nicht zwingend im Gegensatz zu den digitalen Angeboten, sondern bietet demnach eher die Ergänzung, die sie auch im Präsenzunterricht ermöglicht.

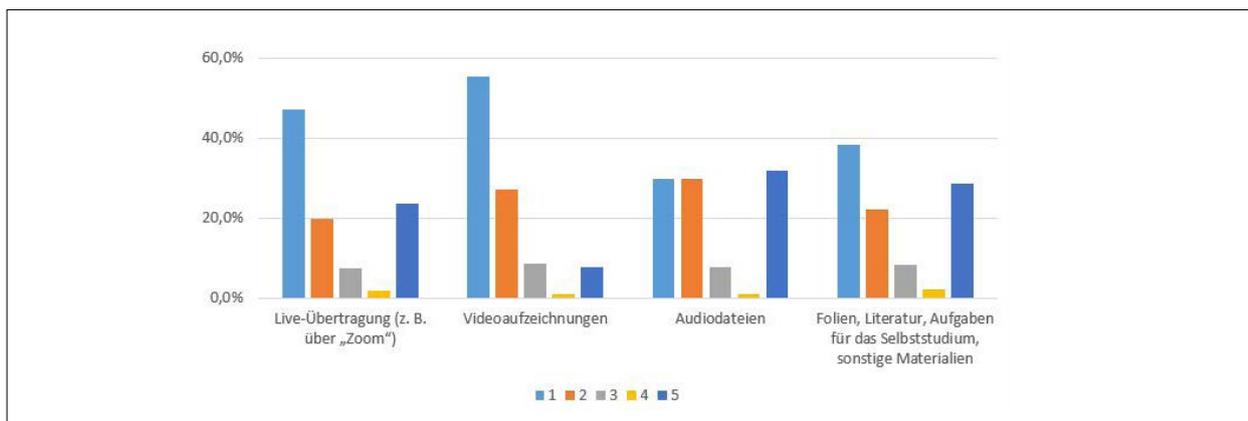


Abb. 1 Akzeptanz digitaler Lehrformate 2020: Angaben zur Frage „Bitte geben Sie an, inwieweit Ihnen die folgenden digitalen Lehrformate jeweils zusagen“, Mehrfachnennung möglich, Befragung 2020, n= 163. Skala: 1 = „sagt mir sehr zu“; 2 = „sagt mir ein wenig zu“; 3 = „sagt mir eher nicht zu“; 4 = „sagt mir überhaupt nicht zu“; 5 = „habe ich nicht genutzt“.

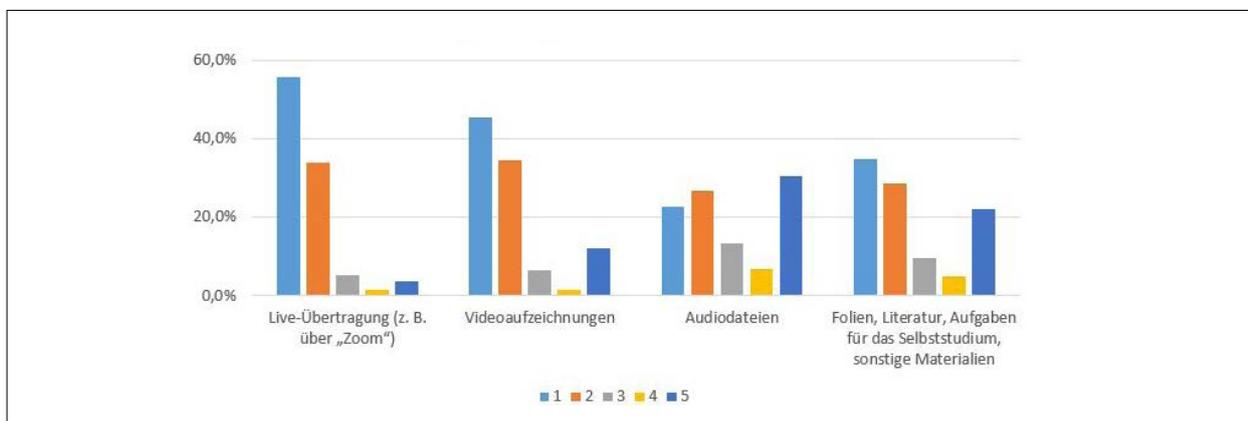


Abb. 2 Akzeptanz digitaler Lehrformate 2021: Angaben zur Frage „Bitte geben Sie an, inwieweit Ihnen die folgenden digitalen Lehrformate jeweils zusagen“, Mehrfachnennung möglich, Befragung 2021, n= 1120. Skala: 1 = „sagt mir sehr zu“; 2 = „sagt mir ein wenig zu“; 3 = „sagt mir eher nicht zu“; 4 = „sagt mir überhaupt nicht zu“; 5 = „habe ich nicht genutzt“.

Die gestiegene Akzeptanz der synchronen Lehrform lässt sich auch der nachfolgenden Darstellung entnehmen, in der die Nutzungszahlen der digitalen Lehrformate im Vergleich zwischen 2020 und 2021 aufgezeigt sind.

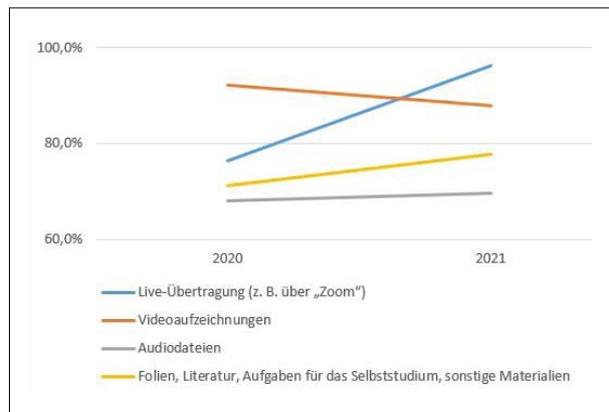


Abb. 3: Veränderung der Teilnahme an einzelnen digitalen Lehrformen in den Befragungen 2020 zu 2021, Mehrfachnennungen möglich.

Die Kompetenz, digitale Medien für die Lehre zu nutzen, haben sich die befragten Seniorenstudierenden größtenteils selbst angeeignet oder sie waren bereits teilweise vorhanden, wie in der Befragung 2018 deutlich wurde. Für den Ausbau der Mediennutzungskompetenz sind die gegebenen Lerngelegenheiten und -anregungen entscheidend (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2019); diese Gelegenheiten sind pandemiebedingt vorhanden.

Gefragt nach den wahrgenommenen Vorteilen der digitalen Lehre wird neben der bereits erwähnten Ortsunabhängigkeit auch die zeitliche Unabhängigkeit betont. So geben 65,3 % der Befragten 2021 an, Inhalte ihrer gewählten Lehrveranstaltungen an unterschiedlichen Tagen angesehen bzw. angehört zu haben, ein Jahr vorher waren es noch 59,2 %. Die Zeitunabhängigkeit in Kombination mit der Möglichkeit, die Inhalte wiederholt anzusehen bzw. anzuhören wird von den Teilnehmenden durchaus genutzt. So gaben 2020 41,7 % der Befragten an, Materialien der Lehrveranstaltungen mehrfach, mit Pausen innerhalb einer Veranstaltungssitzung, angesehen oder angehört zu haben. Interessanterweise lag 2021 der Anteil noch bei 29,5 %, hier wurde etwas häufiger der Aussage zugestimmt, Veranstaltungsmaterialien nur einmalig und ohne Pausen abgespielt zu haben (34,5 %).

Wie nachhaltig diese Veränderungen sind, wenn die Pandemie beendet ist, kann noch nicht abgeschätzt werden. In beiden Erhebungen wurde nach der Bereitschaft gefragt, auch in künftigen Semestern, in denen Präsenz möglich ist, digitale Lehrveranstaltungen zu besuchen. 2020 gaben 60,5 % der teilnehmenden Seniorenstudierenden an, auch nach pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen an digitaler Lehre teilzunehmen, 33,3 % waren jedoch noch unentschlossen. Ein Jahr später gaben sich nur noch 14,5 % unentschlossen, 79,9 % möchten auch weiterhin digitale Angebote wahrneh-

men. Die Teilnehmenden an den Befragungen sprechen sich mehrheitlich für eine Etablierung hybrider Lehrformen aus. Dies ermöglicht eine Kombination aus sozialem Austausch und strukturgebendem Universitätsbesuch mit den Vorteilen der zeitlichen und räumlichen Unabhängigkeit.

Fazit

Auf die eingangs aufgeworfenen Fragen lässt sich kurz und zusammenfassend sagen: Die älteren Lernenden kommen mit den digitalen Lernformaten nach Einübungs- und Beratungsphasen überwiegend gut zurecht, wobei etwa drei Viertel der Teilnehmenden diesen Wandel aktiv mitvollzogen haben. Den neuen Lernformaten wird von den Lernenden hohe Bedeutung zugesprochen, die Veränderungsbereitschaft älterer Lernender in Bezug auf die digitalen, analogen und hybriden Lernformate ist sehr hoch einzuschätzen. Der persönliche Kontakt und die soziale Dimension des Lernens werden dennoch vermisst.

Ältere studieren im Unterschied zu Jüngeren selten unmittelbar berufsorientiert, auch wollen viele im Alter lange aufgeschobenen Bildungswünschen nachgehen. Es ist zutreffend, dass Ältere beim Lernen deutlich selektieren und interessenorientiert aus einem Weiterbildungsprogramm bestimmte Themen wählen. Auch optimieren sie die Lernprozesse und vertiefen schon vorhandene Kenntnisse und kompensieren bzw. legen dort Schwerpunkte, wo sie bei sich selbst Wissensdefizite erkennen (Baltes & Baltes, 1989). Man lernt bewusst präventiv oder verbindet mit Bildung auch existenzielle Themen, die unter anderem in philosophischen, naturwissenschaftlichen, theologischen und historischen Veranstaltungen thematisiert werden (Kruse, 2001). Dementsprechend findet das Seniorenstudium im Sinne eines „Studium Generale“ starken Anklang.

Trotz einschneidender Veränderungen in der Lehrform ist eine Stabilität didaktischer Grundlagen im Seniorenstudium erkennbar: Die Selbststeuerung der älteren Lernenden, die ihre Lernprozesse selbstständig planen und individuelle Themenschwerpunkte setzen, ist nahezu unabhängig von der Form, in der die Lehre angeboten wird. Dies spricht für eine hohe Flexibilität der Seniorenstudierenden, die ihre gewohnten Lernsettings zumindest temporär verlassen mussten. Interessant ist, dass die Ende des Jahres 2021 erneut forcierte Pandemielage ein schnelles Wechseln von Präsenzlehre in das digitale Lernformat notwendig werden ließ. Die Älteren haben diese erzwungene didaktische Veränderung aufgrund der in den letzten Semestern aufgebauten Medienkompetenzen überwiegend verständnisvoll und digital sicher mitvollzogen.

Die Freiwilligkeit der Teilnahme am Programm des Seniorenstudiums wird ebenfalls nicht durch den digitalen Wandel beeinflusst. Zu diskutieren ist hier jedoch, inwiefern reine digitale Lehre Personen ausschließt, die zwar teilnehmen möchten, aber bspw. aus finanziellen Gründen keinen Zugang finden.

Unabhängig davon, ob die Lehre nun digital angeboten wird oder die Inhalte traditionell im Hörsaal vermittelt werden, der Forschungsbezug der Lehre, dem eine große Relevanz im Seniorenstudium zugesprochen wird, ist identisch und er bleibt notwendig.

Nach anfänglichem Zögern aufgrund der ungewohnten Situation in Zoom-Meetings kann darüber hinaus festgehalten werden, dass auch digital die Diskursfähigkeit gestärkt und die Diskussionsfreude ausgelebt werden kann. Die dargelegten Befunde bestärken die Vermutung: „Vielleicht ist das, was nach der Pandemie bleibt [...] das Zutrauen in die eigene Fähigkeit, sich in so einer digitalen Lernumgebung effektiv zu bewegen“ (Schmidt-Hertha, 2021, S. 26).

Wenig wissen wir noch über die durch digitale Lernformate sich verändernde Bindung an den Weiterbildungsanbieter. Es ist naheliegend, dass rein informativ angelegte Online-Vorlesungen durch vielfältige Angebote, die sich im Internet finden lassen, leicht ersetzt werden können. Es gibt allerdings in der explorativen Studie und durch die Beobachtungen und Gespräche in den wissenschaftlichen Weiterbildungsveranstaltungen eine gewisse Evidenz, dass die Kommunikation, die Möglichkeiten des Rückfragens und Kommentierens sowie die Diskussion im Anschluss an einen Vortrag, die Bindung an den Weiterbildungsanbieter stärken. So wird als ein Grund der Teilnahme am Seniorenstudium genannt, „[dass] es eine sehr kompetente Wissensvermittlung gibt, die man sich so schnell nicht anlesen könnte“.

Im Seniorenstudium der LMU kommt hinzu, dass die Teilnehmenden die Qualität des angebotenen Wissens durch die Lehrenden hoch einschätzen. Das dürfte auch bei anderen Anbietern der wissenschaftlichen Weiterbildung der Fall sein. Bei im Internet auffindbaren Weiterbildungsangeboten ist die Qualitätssicherung häufig nicht ausgewiesen. Dies wird auch durch folgenden Hinweis aus der Befragung 2021 bekräftigt. „Ich beschäftige mich seit Jahrzehnten autodidaktisch mit bestimmten Themen und [...] freue mich jetzt, mein Wissen über das Seniorenstudium wissenschaftlich fundiert zu verankern und zu vertiefen.“

Trotz der ermutigenden Rückmeldungen zur digitalen Lehre, in denen speziell über Zoom-Veranstaltungen der wichtige und „sichere“ Austausch in Pandemiezeiten gesehen wird, ist dennoch davon auszugehen, dass der persönliche Kontakt und die damit verbundenen sozialen und emotionalen Komponenten des Miteinanderlernens nicht zu kompensieren sind.

Literatur

- Bertram, T., Dabo-Cruz, S., Pauls, K. & Vesper, M. (2017). Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 73-84). Bielefeld: wbv.
- Baltes, P.B. & Baltes, M. (1989). Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. *Zeitschrift für Pädagogik*, (35), 85-105.
- Biser, E. (2001/2013). Sinn und Ziel des Seniorenstudiums. In E. Hellgardt & L. Welker (Hrsg.), *Weisheit und Wissenschaft. Festschrift zum 25-jährigen Bestehen des Seniorenstudiums an der LMU* (S. 19-21). München: utz.
- Bitkom (2020). *Seit Corona haben Senioren ein besseres Bild von der Digitalisierung*. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Seit-Corona-haben-Senioren-ein-besseres-Bild-von-der-Digitalisierung>
- BMFSFJ (2020). *Achter Altersbericht. Ältere Menschen und Digitalisierung*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ministerium/berichte-der-bundesregierung/achter-altersbericht>.
- Hoenig, K. & Molzberger, G. (2021). Erwachsenen- und Weiterbildung unter Pandemiebedingungen. Herausforderungen und Perspektiven. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (44), 155-159. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00197-0>
- Iller, C. (2020). Inklusion älterer Menschen in Hochschulweiterbildung. In Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung & Fernstudium e.V. (DGWF), C. Iller, B. Lehmann, G. Vierzigmann & S. Vergara (Hrsg.), *Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule* (S. 93-104). Bielefeld: wbv.
- Kessler, E.-M., Lindenberger, U. & Staudinger, U. (2009). Stichwort: Entwicklung im Erwachsenenalter. Konsequenzen für Lernen und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (3), 361-382.
- Kruse, A. (2001). Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Kompetenz im Alter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (4), 555-575.
- Köster, D. (2009). Entwicklungschancen in alternden Gesellschaften durch Bildung: Trends und Perspektiven. In A. Dehmel, H.-H. Kremer, N. Schaper & P.F.E Sloane (Hrsg.), *Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften* (S. 85-105). Frankfurt: Peter Lang.
- Lechner, D., Lutz, K. & Wagner, E. (2020). Wer sind und was wollen ältere Studierende an den Universitäten? Ergebnisse von Studierendenbefragungen an drei Standorten. *ZHWB - Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 34-43.
- Schmidt-Hertha, B. (2018). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_20-1

Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (2019). Bildung im höheren und hohen Erwachsenenalter. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, K.C. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 809–834). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmidt-Hertha, B. (2021). Die Pandemie als Digitalisierungsschub? *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 20–29.

Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S. Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: wbv.

Autor*innen

Dr. Bettina Lörcher
loercher.seniorenstudium@lrz.uni-muenchen.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt
tippelt@edu.lmu.de

Prof. Dr. Elisabeth Weiss
elisabeth.weiss@lmu.de

Motive, Auswirkungen und Bilanzierung im nachberuflichen Studium

ANNIKA FELIX

BIRGIT SCHNEIDER

Abstract

*In Zeiten tiefgreifender gesellschaftlicher Transformationen gewinnt das Lebenslange bzw. Lebensbegleitende Lernen zur Sicherung von Orientierung und Teilhabe zunehmend an Bedeutung. Hierbei spielen auch die Angebote der Hochschulen im Rahmen eines Gast- bzw. Seniorenstudiums eine immer stärkere Rolle, ermöglichen diese doch einem breiten Adressat*innenkreis, zumeist ohne formale Bildungsvoraussetzungen, den Zugang zu wissenschaftlichen Themen und Diskursen. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Erwartungen mit der Teilnahme an nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden sind und inwieweit diese durch die Partizipation an dem Bildungsangebot eingelöst werden. Neben den Teilnahmemotiven und Auswirkungen stehen somit die intraindividuellen Bilanzierungen und personen- und teilnahmebezogenen Einflussfaktoren im Mittelpunkt. Als Datengrundlage dient eine Befragung der Teilnehmenden des Gasthörenden- und Seniorenstudiums der Leibniz-Universität Hannover aus dem Sommersemester 2019. Abschließend werden die Relevanz und praktischen Implikationen diskutiert.*

1 Problemaufriss

Die Bildung in der nachberuflichen¹ Lebensphase gewinnt durch gesellschaftliche Transformationsprozesse für die Sicherung von gesellschaftlicher Orientierung und Teilhabe Älterer zunehmend an Bedeutung. Verglichen mit der beruflichen Weiterbildung stehen die Teilnahmemotive und insbesondere die individuellen und gesellschaftlichen Bildungserträge im höheren Alter bislang wenig im Fokus systematischer Untersuchungen zum Lebenslangen Lernen (Felix, 2018). Das Statistische Bundesamt verweist auf einen

kontinuierlich steigenden Anteil der über 65-Jährigen im Gasthörendenstudium (Schneider, 2020), was den Schluss zulässt, dass akademische Weiterbildung die Bildungsbedürfnisse einer wachsenden Zahl von Personen im höheren Alter einlöst.

Im vorliegenden Beitrag werden daher zunächst eine Systematisierung bestehender theoretischer Zugänge und empirischer Befunde zu Motiven und Auswirkungen der Teilnahme der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen vorgenommen und anschließend Befunde aus dem Gasthörenden- und Seniorenstudiums (GHS) der Universität Hannover präsentiert. Im Zentrum steht die Frage, ob die Befragten jene Ziele erreichen, die sie mit der Teilnahme an dem Weiterbildungsangebot verbinden und welche personen- und teilnahmebezogenen Einflussfaktoren dabei relevant sind. Abschließend werden praktische Implikationen für die Programmgestaltung entsprechender Angebote für Ältere abgeleitet.

2 Theoretische Rahmung

2.1 Bedürfnisse, Interessen und Motive

Die subjektive Bewertung des Nutzens einer Weiterbildung fußt unmittelbar auf den Lern- bzw. Bildungsbedürfnissen, die durch die Teilnahme befriedigt werden sollen. Bildungsbedürfnisse Erwachsener sind „die persönlichen Wünsche der Aneignung von Wissensbeständen und der Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten“ (Schmidt-Hertha, 2014, S. 62). Die Bestrebung nach ihrer Befriedigung wird zum „dynamischen Antriebsmoment“ (Schlutz, 2006, S. 41), zur Motivation. Aber erst, wenn sich das Bildungsbedürfnis mit einem Lerninteresse an einem bestimmten Lerngegenstand

¹ Die Bezeichnung schließt die nachfamiliäre Lebensphase ein. Eine Unterscheidung nach Art der vorher ausgeübten Tätigkeit wird nicht getroffen, da sie für die weiteren Ausführungen nicht relevant ist.

verbindet, kann daraus ein Weiterbildungsbedarf entstehen, der in einer Weiterbildungsteilnahme mündet (Schlutz, 2006), sofern geeignete soziale, personale und situative Faktoren gegeben sind (Schmidt-Hertha, 2018). Die Motivation zur Teilnahme setzt sich aus einem Bündel von Beweggründen zusammen, wobei die Motive für die Weiterbildungsteilnahme nicht zwangsläufig identisch mit der Lernmotivation einer Person sind (Siebert, 2006).

Für den Lernerfolg ist nach Deci und Ryan (1993) selbstbestimmtes, intrinsisch motiviertes Lernen grundlegend oder eine internalisierte, in das eigene Selbstkonzept integrierte extrinsische Motivation. Um eine solche förderliche Lernmotivation zu entwickeln ist das Erleben von Kompetenz, Selbstwirksamkeit und Autonomie entscheidend. Gerade das Selbstkonzept ist in der nachberuflichen Phase durch physische und soziale Veränderungen aber oftmals mit erheblichen Irritationen konfrontiert (Iller & Schmidt-Hertha, 2020). Aufgrund der alterskorrelierten, ggf. destabilisierenden Veränderungen führt das Bedürfnismodell Älterer nach Bubolz-Lutz (2013) die skizzierten Ansätze zur Lernmotivation mit dem Salutogeneseansatz nach Antonovsky (1997) zusammen, der auf ein individuelles Gleichgewicht von Ressourcen und Stressoren zielt, um gegebene körperliche, psychische, soziale und materielle Anforderungen bewältigen zu können. Zentrale Ressourcen sind Verstehbarkeit der Lebensereignisse, Handhabbarkeit der Anforderungen und Sinnhaftigkeit der Anstrengungen. Als weitere Komponente fließt die Selbstbestimmungstheorie der Werte nach Kasser (2004) ein, die auf das Bedürfnis nach Sicherheit fokussiert. Das Bedürfnismodell Älterer ist

anschlussfähig an Siebert (2006), der Autonomie, Kompetenz, Anerkennung und Sinn als zentrale Bedürfnisse der Lernmotivation Erwachsener identifiziert. Die veränderte Lebenssituation in der nachberuflichen Phase führt auch zu neuen Schwerpunkten bei den Motiven für die Weiterbildungsteilnahme.

Schmidt-Hertha (2020) fasst die Teilnahmemotive für eine wissenschaftliche Weiterbildung in interessen-, lebenswelt- und berufsbezogene Bildungsanlässe zusammen, erstere stehen dabei im Vordergrund. Lernende in der Nacherwerbphase wenden sich zwar häufig neuen Themen zu, diese sind jedoch meist biographisch verankert oder angeregt (Siebert, 2006). Der Verwertungsaspekt rückt i.d.R. in den Hintergrund, selbstbestimmte Lebensführung hingegen und eine biographiereflektierende Kompensation eingeschränkter Bildungschancen gewinnen an Relevanz (Kolland & Ahmadi, 2010). Die Lern- und Weiterbildungsmotive älterer Erwachsener lassen sich in vier Motivgruppen bündeln. Die Motive „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“ leiten sich aus einem eigenen Bildungsinteresse ab, bei den Motiven „Selbstwirksamkeit und Sinn“ stehen Selbstvergewisserung und sinnvolle Lebensgestaltung im Vordergrund. Die Motive „Partizipation und soziale Eingebundenheit“ können als Ausdruck des Wunsches nach sozialen Kontakten interpretiert werden, „Qualifikation und Kompetenzerwerb“ repräsentieren verwertungsorientierte Teilnahmemotive (Schneider, 2020).

Die Motivgruppen können den angeführten Theorien, wie in Tabelle 1 dargestellt, zugeordnet werden.

	INTERESSEN- VERWIRKLICHUNG/ BILDUNG AN SICH	SELBST- WIRKSAMKEIT/ SINN	PARTIZIPATION/ SOZIALE EINGEBUNDENHEIT	QUALIFIKATION/ KOMPETENZERWERB
Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993)	Autonomie	Kompetenz	Eingebundenheit	Kompetenz
Salutogenese (Antonovski, 1997)	Verstehbarkeit (Wissen)	Handhabbarkeit der Anforderungen/Sinn		Handhabbarkeit der Anforderungen
Geragogisches Bedürfnismodell (Bubolz-Lutz, 2013,)	Verstehen/ Autonomie	Selbstwirksamkeit/ Sinn	Eingebundenheit	Selbstwirksamkeit/ Sicherheit
Lernmotivation Erwachsener (Siebert, 2006)	Autonomie	Kompetenz/Sinn	Anerkennung	Kompetenz
Veränderungen im Lebenslauf (Kolland & Ahmadi, 2010)	Autonomie	Chancen- kompensation		Qualifikation/ Verwertungsaspekt
Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer (Schmidt-Hertha, 2020)	Interessen	Lebenswelt (biografischer Aspekt)	Lebenswelt (sozialer Aspekt)	Beruf Qualifikation

Tab. 1: Verortung von Lern- und Weiterbildungsmotiven älterer Erwachsener in ausgewählten theoretischen Perspektiven (Darstellung nach Schneider, 2020)

2.2 Einlösen von Bildungsbedürfnissen durch die Angebote nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung

Entscheiden sich Erwachsene für die Teilnahme an einem Lernangebot, verknüpfen sie damit Erwartungen hinsichtlich Input (Lehrpersonen, organisatorische Rahmenbedingungen), Prozess (Lernsetting) und Outcome (Zertifikate, Bildungserträge) (Schmidt-Hertha, 2018). Anders als im schulischen Kontext fließen in die Erfahrungsbilanzen Erwachsener vor allem Motive und Interessen ein. Den Erwartungen stehen auf organisationaler Seite Leistungsversprechen gegenüber, die in der Bilanzierung der Teilnehmenden abgeglichen werden (Kil & Wagner, 2006).

Die Leistungsversprechen der Anbieter leiten sich aus der Begründung für die jeweiligen Angebote ab. Bei Weiterbildungsangeboten für Ältere im hochschulischen Kontext folgt die Begründung zum einen den gesellschaftlichen Veränderungen und den daraus erwachsenden Bedarfen (Zahn, 1993). Zum anderen werden Argumente angeführt, die auf biographische Aspekte zielen, wie z.B. die Kompensation entgangener Bildungschancen aufgrund sozialer bzw. geschlechtsspezifischer Rollenzuweisungen (Schmidt-Hertha, 2020). Auch die Herausforderungen der Neuorientierung und Identitätsfindung in der nachberuflichen Phase, die kontinuierlich anhaltende Lernfähigkeit über die gesamte Lebensspanne und die Notwendigkeit von Aktivität und gesellschaftlicher Teilhabe für die Lebenszufriedenheit im höheren Alter können als biographiebezogene Begründung herangezogen werden (Zahn, 1993).

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere sind vielgestaltig hinsichtlich ihrer Organisationsstruktur, Angebotskonzeption oder inhaltlichen Ausrichtung, jedoch gibt es konstitutive Elemente (Felix, 2018; Dabo-Cruz & Pauls, 2018). Zunächst ist ein offener Zugang zu nennen, ohne Alters- und Zugangsbeschränkung, auch wenn das Bildungsniveau ein wesentlicher Prädiktor für eine Teilnahme darstellt (Schmidt-Hertha, 2020; Schneider, Bertram & Felix, 2020). Aufgrund der Einbettung in den hochschulischen Kontext ist Wissenschaftlichkeit ein weiteres konstitutives Element, in dessen Folge auch immer ein Forschungsbezug gegeben ist (Dabo-Cruz & Pauls, 2018). Dies kommt sowohl dem Bedürfnis nach Interessenverwirklichung als auch dem im Selbstverständnis vieler Älterer fest verankerten Wunsch nach Autonomie und Selbstbestimmung, sowie dem Bedürfnis nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit der überwiegend akademisch vorgebildeten Teilnehmenden entgegen. Schließlich ist Intergenerationalität, also das miteinander, übereinander und voneinander Lernen verschiedener Altersgruppen, ein konstitutives Element nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung (Rathmann, 2016a; Seidel & Siebert, 1990). Damit tragen die Lernsettings des Gasthörenstudiums für Ältere dem Bedürfnis nach Partizipation und sozialer Eingebundenheit in besonderer Weise Rechnung.

3 Forschungsstand

Für die Teilnehmenden nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung liegen eine Reihe von lokalen Befunden aus den Erhebungen der Einrichtungen verschiedener Hochschulen, jedoch nur wenige standortübergreifende empirische Ergebnisse vor (z.B. Lechner, Lutz & Wagner, 2020; Rathmann, 2016a; Sagebiel & Dahmen 2009). Eine Systematisierung der Teilnahmemotive wird selten vorgenommen (z.B. Schneider 2020; Rathmann & Bertram, 2017), jedoch zeigen sich die Ergebnisse weitgehend deckungsgleich und im Zeitverlauf sehr stabil. Im Vordergrund stehen Aspekte der Motivgruppe „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“. Dazu zählt z.B. der Wunsch, die geistige Fitness zu erhalten, den eigenen Bildungsinteressen nachzugehen, oder die Allgemeinbildung zu erweitern. Darauf folgend werden Aspekte genannt, die sich dem Bedürfnis nach „Selbstwirksamkeit und Sinn“ zuordnen lassen wie z.B. die Zeit sinnvoll nutzen, Lebensbewältigung bzw. Nutzen im Alltag, oder nachholende Bildung (Lechner et al., 2020; Schneider et al., 2020; Rathmann & Bertram, 2017; Rathmann, 2016b; Sagebiel & Dahmen, 2009; Malwitz-Schütte, 2000; Seidel & Siebert, 1990). Als Ursachen für gewisse Abweichungen in den Befunden zum Motiv der nachholenden Bildung beim Vergleich verschiedener Einrichtungen (z.B. Lechner et al., 2020; Rathmann, 2016b) vermuten Lechner et al. (2020) Einflüsse der Organisationsstruktur und des Standorts. Der Wunsch nach Partizipation und sozialer Eingebundenheit liegt auf den mittleren Rängen. Dazu gehört z.B. der Kontakt zu gleichaltrigen oder jüngeren Studierenden. Der Wunsch nach Qualifikation für den Beruf oder ein Ehrenamt ist mit zunehmendem Alter bzw. mit Eintritt in die Nacherwerbsphase nachrangig (Lechner et al., 2020; Schneider et al., 2020; Rathmann & Bertram, 2017; Rathmann, 2016b; Sagebiel & Dahmen, 2009; Malwitz-Schütte, 2000; Seidel & Siebert, 1990). Während die Zustimmung zu Motiven der Interessenverwirklichung nur geringe gruppenspezifische Disparitäten aufweisen, wird das soziale Kontaktmotiv und das Motiv der nachholenden Bildung von Frauen und von Teilnehmenden ohne Hochschulabschluss deutlich höher bewertet (Lechner et al., 2020; Schneider et al., 2020; Rathmann & Bertram, 2017).

Nur wenige Untersuchungen fragen neben den Motiven auch nach den Auswirkungen einer Teilnahme an nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine hohe Zustimmung wird vor allem für die Erfahrungen gegeben, Allgemeinbildung ergänzen bzw. erweitern zu können, die geistige Leistungsfähigkeit bestätigt zu wissen, sowie für die eigenen Bildungsinteressen motiviert zu werden. Eine veränderte Sicht auf das Älterwerden und Anerkennung erfahren nur wenige (Lechner et al., 2020; Schneider et al., 2020, Malwitz-Schütte, 2000). Nahezu durchgängig werden die Auswirkungen einer Teilnahme von Frauen bzw. Personen ohne Hochschulabschluss höher eingeschätzt (Lechner et al., 2020; Schneider et al., 2020). Eine Bilanzierung von Motiven und Nutzeneinschätzung oder gar ein intraindividuell Abgleich erfolgt jedoch nicht. Da für eine tatsächliche Weiterbildungsteilnahme die Motivation und die wahrgenommene Befriedigung von

Bildungsbedürfnissen essentiell sind, ist eine Bilanzierung als Ausgangslage für die Angebotsgestaltung grundlegend.

4 Methodisches Design

Als Datengrundlage dient die Befragung der Teilnehmenden des GHS der Universität Hannover im Sommersemester 2019 (Schneider et al., 2020). Da der Fokus des Beitrags auf der nachberuflichen Lebensphase liegt, wurden nur Personen ab 64 Jahren² einbezogen, außer sie weisen den Berufsstatus „im Vorruhestand“, „Ruhestand“ oder „berufsunfähig“ auf (N 579). Als Erhebungsinstrument kam der „Musterfragebogen für Teilnehmenden-Befragungen in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen“³ zum Einsatz, welcher vom Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Älterer (BAG WiWA) der DGWF entwickelt wurde. Für die Bilanzierungen werden Teilnahmemotive (Erwartungen)⁴ und Auswirkungen (Erfahrungen)⁵ gegenübergestellt, die ähnliche Aspekte abdecken (vgl. Tab. 2).⁶

Bilanzierung	Teilnahmemotiv (Erwartung)	Auswirkung (Erfahrung)
Motivgruppe „Interessenverwirklichung/Bildung an sich“		
geistige Fitness	Ich nehme teil, um mich geistig fit zu halten.	Ich fühle mich in meiner geistigen Leistungsfähigkeit bestätigt.
Reflexion	Ich nehme teil, um andere Ansichten kennen zu lernen.	Ich wurde angeregt, manche meiner eigenen Überzeugungen zu überprüfen.
Allgemeinbildung	Ich nehme teil, um meine Allgemeinbildung zu erweitern.	Ich konnte meine Allgemeinbildung ergänzen und erweitern.
Bildungsinteressen	Ich nehme teil, um eigene Bildungsinteressen zu befriedigen.	Ich wurde motiviert, meinen eigenen Bildungsinteressen stärker nachzugehen.
Motivgruppe „Selbstwirksamkeit/Sinn“		
Selbstvertrauen	Ich nehme teil, um mich einer neuen Herausforderung zu stellen.	Ich habe mein Selbstvertrauen stärken können.
Motivgruppe „Partizipation/soziale Eingebundenheit“		
Kontakte	Ich nehme teil, um gleichgesinnte Menschen kennen zu lernen.	Ich habe neue Kontakte zu Gleichaltrigen geknüpft.

Tab. 2: Gegenüberstellung von Teilnahmemotiven und Auswirkungen.

Geistige Fitness, Reflexion, Allgemeinbildung und Bildungsinteressen verorten sich innerhalb der Motivgruppe „Interessenverwirklichung/ Bildung an sich“. Der Aspekt Selbstvertrauen bildet die Motivgruppe „Selbstwirksamkeit/Sinn“ ab, während der Aspekt Kontakte zur Motivgruppe „Partizipation/soziale Eingebundenheit“ zählt (vgl. Kapitel 2.1).

5 Empirische Ergebnisse

Innerhalb der Stichprobe zeigt sich ein nahezu ausgeglichenes Geschlechterverhältnis (Frauenanteil 48,9 %). Das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden beträgt 70,2 Jahre. 61,5 Prozent verfügen über eine akademische Vorbildung. Rund ein Drittel wohnt allein. Die durchschnittliche Teilnahmedauer beträgt 8,9 Semester. 51,7 Prozent der Befragten besuchten im Sommersemester 2019 nur die GHS-Veranstaltungen, während 14,1 Prozent ausschließlich das reguläre Veranstaltungsangebot der Fakultäten wahrnahm. Aktivitäten des Selbststudiums⁷ sind in der Summe etwas stärker ausgeprägt ($M = 3,4$) als ein auf kommunikativen Austausch ausgerichtetes Studierverhalten ($M = 3,3$). Für den Besuch der Veranstaltungen wenden die Befragten durchschnittlich 5,5 Stunden pro Woche auf und bereiten diese im Mittel 3,1 Stunden vor bzw. nach.

Übereinstimmend mit bisherigen Studien (vgl. Kapitel 3) dominieren Motive der Gruppe „Interessenverwirklichung/ Bildung an sich“ (vgl. Abb. 1). Die große Mehrheit entscheidet sich zur Teilnahme am GHS, um sich geistig fit zu halten (92,0 %), ihre Allgemeinbildung zu erweitern (88,0 %), die eigenen Bildungsinteressen zu befriedigen (87,0 %) oder/und um andere Ansichten kennenzulernen (80,4 %). Die Aspekte aus den Motivgruppen „Selbstwirksamkeit/Sinn“ (neuer Herausforderung stellen) und „Partizipation/soziale Eingebundenheit“ (Gleichgesinnte kennenlernen) sind nur für knapp die Hälfte der Befragten relevant. Von Auswirkungen berichten die Teilnehmenden ebenfalls zuvorderst im Bereich „Interessenverwirklichung/Bildung an sich“.

² Als Bezugsgröße dient das durchschnittliche Rentenzugangsalter (Kaboth & Brüssig, 2019).

³ Der Musterfragebogen ist abrufbar unter: <https://dgwf.net/nachricht-67/musterfragebogen-nachberufliche-wissenschaftliche-weiterbildung.html>

⁴ Frageformulierung: „Welche Erwartungen und Ziele verbinden Sie mit der Teilnahme am Gasthörenden- und Seniorenstudium? Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen!“ 18 Items.

⁵ Frageformulierung: „Welche persönlichen Erfahrungen haben Sie mit dem Gasthörenden- und Seniorenstudium gemacht? Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.“ 8 Items.

⁶ Im Zuge der Bildung der Bilanzen zeigt sich ein auffälliges Antwortmuster. Einige Befragte beantworten nur Items, denen sie voll und ganz zustimmen. Ursächlich dafür könnte eine fehlende Ausfüllanweisung „Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz“ oder die Platzierung der Frage sein. So tritt das auffällige Muster häufiger im Anschluss an Fragen im Mehrfachantwort-Set auf. Die fehlenden Werte werden als „Nichtzustimmung“ gewertet und für die Weiterarbeit ersetzt. Auf eine ähnliche Problematik verweist Malwitz-Schütte (2000).

⁷ Das Studienverhalten wurde anhand von 10 Items erhoben. Mittels Faktorenanalyse wurden zwei Skalen „Selbststudium“ (Recherche, Literatur, Skripte, Übungen; Cronbachs Alpha = 0,69) und „kommunikativer Austausch“ (private Gespräche, Diskussionen in der Lehrveranstaltung, Gruppendiskussionen; Cronbachs Alpha = 0,60) gebildet.

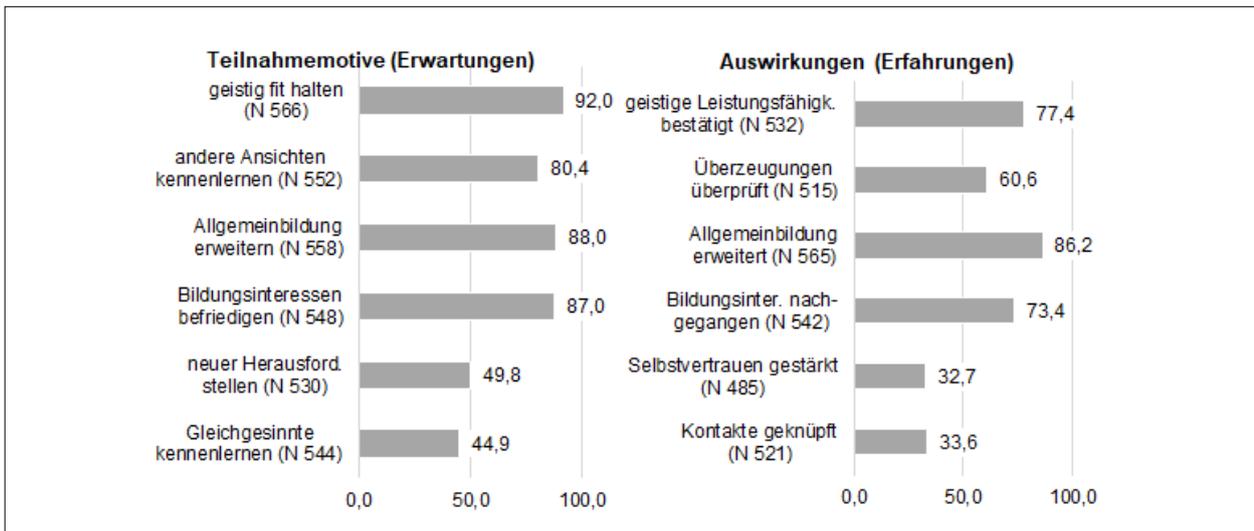


Abb. 1: Teilnahmemotive und Auswirkungen der GHS-Studierenden. Prozente.

Jeweils 5-stufige Antwortskala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“, zusammenfassende Darstellung der Kategorie 4 und 5 zu „Zustimmung“. Datengrundlage: Teilnehmendenbefragung des GHS, Sommersemester 2019.

5.1 Bilanzierung von Teilnahmemotiven und Auswirkungen

Zur Betrachtung der intraindividuellen Bilanzierungen wird für jede Person ermittelt, ob und wie stark die berichteten Auswirkungen von den eigenen Zielsetzungen abweichen. Am positivsten fallen die Bilanzierungen in Bezug auf die Allgemeinbildung ($M = -0,12$; $SD = 0,85$) aus (vgl. Abb. 2). Lediglich ein Viertel der Teilnehmenden (24,4 %) konnte hier die eigene Zielsetzung nicht erreichen. Bei nahezu

zwei Drittel der Befragten (63,6 %) fallen Erwartung und Erfahrung deckungsgleich aus, während 12,1 Prozent die eigene Zielsetzung sogar übertreffen. Es folgen die Aspekte Kontakte ($M = -0,31$; $SD = 1,39$), Bildungsinteressen ($M = 0,33$; $SD = 1,29$) und Selbstvertrauen ($M = -0,34$; $SD = 1,74$). Die größten Diskrepanzen zwischen eigenen Erwartungen und Erfahrungen bestehen in Bezug auf die Aspekte Reflexion ($M = -0,50$; $SD = 1,03$) und geistige Fitness ($M = -0,43$; $SD = 1,03$).

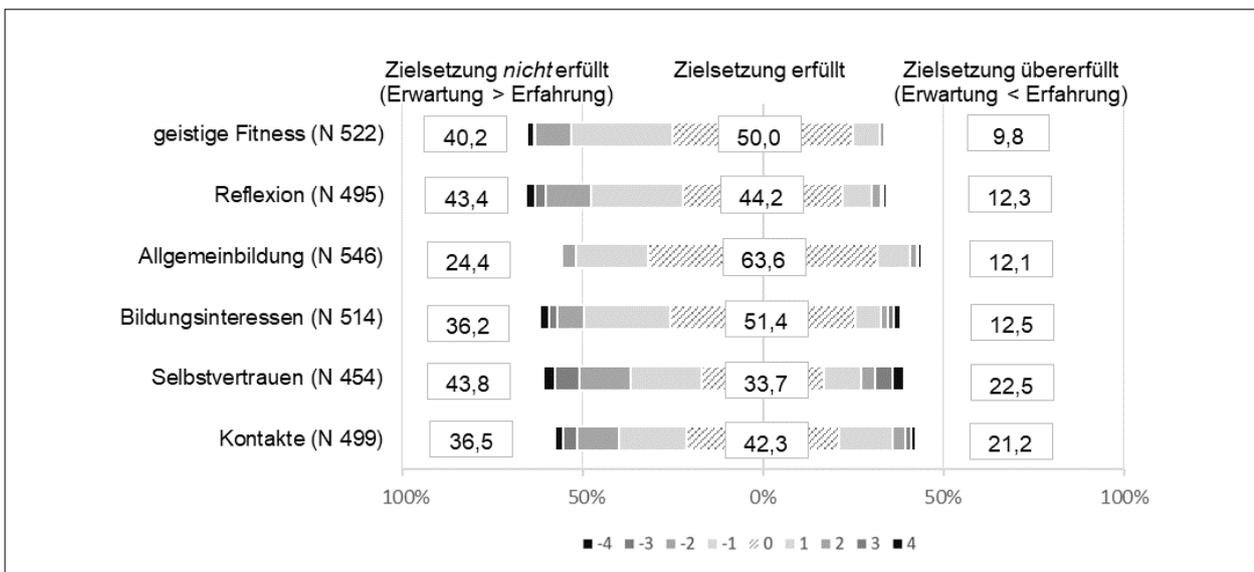


Abb. 2: Intraindividuelle Bilanzierung. Prozente.

Berechnung auf Grundlage der Motive und Auswirkungen. Wertebereich -4 bis +4. Gruppierung negativer Werte zu „Zielsetzung nicht erfüllt“, 0 zu „Zielsetzung erfüllt“ und positiver Werte zu „Zielsetzung übererfüllt“. Datengrundlage: Teilnehmendenbefragung des GHS, Sommersemester 2019.

Die Bilanzierungen können jedoch nur sinnvoll miteinander verglichen werden, wenn die individuelle Wichtigkeit der jeweiligen Motive mitberücksichtigt wird (vgl. Tab. 3). Für jene Motive, die meist im Vordergrund stehen (geistige Fitness, Allgemeinbildung und Bildungsinteressen), zeigt sich eine hohe Kongruenz zwischen intraindividuelle Zielsetzung und Zielerreichung. Die Angebotsseite kann hier die Erwartungen überwiegend erfüllen. Nur ein Teil der Personen, denen diese Motive wichtig für ihre Weiterbildungsteilnahme waren, sehen die Erwartungen nicht in vollem Umfang erfüllt (geistige Fitness 43,3%; Allgemeinbildung 26,9%; Bildungsinteressen 40,4%).

Bilanzierung	Wichtigkeit des Motivs	Zielsetzung nicht erfüllt	Zielsetzung erfüllt	Zielsetzung übererfüllt
geistige Fitness (N 522)	wichtig	43,3	51,3	5,4
	unwichtig	0,0	32,4	67,6
Reflexion (N 495)	wichtig	49,8	46,1	4,2
	unwichtig	14,6	36,0	49,4
Allgemeinbildung (N 546)	wichtig	26,9	67,6	5,6
	unwichtig	4,7	32,3	62,9
Bildungsinteressen (N 514)	wichtig	40,4	55,2	4,4
	unwichtig	6,3	23,8	69,8
Selbstvertrauen (N 454)	wichtig	62,9	31,9	5,2
	unwichtig	23,9	35,6	40,5
Kontakte (N 499)	wichtig	49,3	41,0	9,6
	unwichtig	25,6	43,3	31,1

Tab. 3: Intraindividuelle Bilanzierungen nach Wichtigkeit der Motive. Prozenzte. Datengrundlage: Teilnehmendenbefragung des GHS, Sommersemester 2019.

Anders sieht es bei den für den Großteil weniger relevanten Motiven aus (Reflexion, Selbstvertrauen, Kontakte). Von jenen Personen, denen diese Motive wichtig sind, sehen rund die Hälfte (Reflexion und Kontakte) bzw. sogar zwei Drittel (Selbstvertrauen) ihre Erwartungen nicht eingelöst. Bei Personen, für die die jeweiligen Motive nicht teilnahmeentscheidend waren, fällt auf, dass der Anteil der „Übererfüllung“ erneut vor allem für die Hauptmotive hoch ausfällt. D.h. auch wenn Personen den Erhalt der geistigen Fitness, die Erweiterung der Allgemeinbildung und die Befriedigung der Bildungsinteressen nicht forcierten, so berichten sie dennoch mehrheitlich von positiven Erfahrungen in diesen Bereichen – und zwar in deutlich stärkerem Ausmaß als bei den Aspekten Selbstvertrauen und Kontakte.

5.2 Einflussfaktoren auf Motive, Auswirkungen und Bilanzierungen

Mithilfe von multiplen Regressionsanalysen wird untersucht, inwieweit personenbezogene (Geschlecht, Bildungs-

stand, Wohnsituation) und teilnahmebezogene Aspekte (Teilnahmedauer, Format besuchter Veranstaltungen, Studierverhalten, Zeitaufwand) in Zusammenhang mit den Motiven, Auswirkungen und Bilanzierungen stehen (vgl. Tab. 4).

Bezogen auf die *Teilnahmemotive* verbleibt die Varianzaufklärung auf sehr geringem Niveau, lediglich zur Erklärung der Motive Selbstvertrauen und Kontakte sind die Prädiktoren geeignet. Frauen äußern im Vergleich zu Männern stärker die Zielsetzungen, sich einer neuen Herausforderung stellen und neue Kontakte knüpfen zu wollen. Nochmals stärker ist der Einfluss teilnahmebezogener Aspekte auf diese beiden Motive. Je stärker das Studierverhalten auf kommunikativen Austausch ausgerichtet ist, umso eher werden Selbstvertrauen und Kontakte als Teilnahmemotive genannt. Zudem äußern Personen, die ausschließlich Veranstaltungen aus dem regulären Veranstaltungsangebot der Fakultäten besuchen in geringerem Maß den Wunsch nach Kontakten.

Auch für *Auswirkungen* der Teilnahme bestätigt sich die Relevanz teilnahmebezogener Aspekte. So spielt der kommunikative Austausch für die Stärkung des Selbstvertrauens und das Knüpfen von Kontakten eine Rolle. Zusätzlich ist die Teilnahmedauer relevant. Je länger die Befragten am Weiterbildungsangebot partizipieren, umso eher sehen sie durch die Teilnahme ihr Selbstvertrauen gestärkt und berichten von neuen Kontakten. Für den Aspekt des Selbstvertrauens ist darüber hinaus der Bildungsstand von Bedeutung, wobei Personen ohne Hochschulabschluss hier von stärkeren Auswirkungen berichten als Hochschulabsolvent*innen. Die weiteren betrachteten Auswirkungen stehen durchgängig in einem positiven Zusammenhang zu Aktivitäten des Selbststudiums, während der kommunikative Austausch zusätzlich die geistige Fitness und Reflexion befördert. Bei den personenbezogenen Aspekten berichten Frauen von stärkeren Auswirkungen für die Aspekte geistige Fitness, Allgemeinbildung und Bildungsinteressen als Männer. Zusätzlich sehen sich alleinlebende Personen in stärkerem Ausmaß in ihrer geistigen Leistungsfähigkeit bestätigt, als mit anderen zusammenlebende Personen. Für die *Bilanzierungen* erweisen sich die einbezogenen Prädiktoren jedoch als kaum bzw. gar nicht erklärungskräftig. Hierfür scheinen Faktoren ausschlaggebend, die in künftigen Untersuchungen näher zu erforschen sind.

6 Diskussion und Ausblick

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Bildungsbedürfnisse Älterer in der wissenschaftlichen Weiterbildung mittels der Motivgruppen „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“, „Selbstwirksamkeit und Sinn“, „Partizipation und soziale Eingebundenheit“ und „Qualifikation und Kompetenzerwerb“ systematisieren und an verschiedene Theoriekonzepte rückbinden lassen, wobei in bisherigen Befragungen zumeist klar und zeitlich stabil Teilnahmegründe der ersten Motivgruppe dominieren. Im Rahmen der eigenen Untersuchung kann im Bereich „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“ – auch wenn die eigenen Zielstellungen einbezogen werden – eine positive

Bilanzierung konstatiert und damit auf eine hohe Kongruenz zwischen individuellen Bildungsbedürfnissen und organisationaler Angebotsausgestaltung geschlossen werden. Bezogen auf die Motivgruppen „Selbstwirksamkeit und Sinn“ und „Partizipation und soziale Eingebundenheit“ fallen die Bilanzierungen, insbesondere bei Personen mit hohen Erwartungen in diesen Bereichen, weniger positiv aus. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass die Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung die Differenziertheit der Teilnahmemotive und damit die pluralen Bildungsbedürfnisse im Alter (Iller & Schmidt-Hertha, 2020) noch stärker berücksichtigen sollten.

Der bereits bekannte Einfluss personenbezogener Merkmale, wie Geschlecht und Bildungsabschluss, konnte bestätigt werden. Darüber hinaus zeigen sich auch teilnahmebezogene Aspekte für Motive und Auswirkungen bedeutsam, insbesondere das Studierverhalten. Auch hier könnten die Anbieter unmittelbar ansetzen und noch stärker Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit Lerninhalten – in Form von klassischen Aktivitäten des Selbststudiums und kommunikativen Formaten – eröffnen und unterstützen.

Einschränkend ist anzumerken, dass die Befunde ausschließlich die prä-pandemische Situation abbilden und Befunde zu Motiven und Auswirkungen unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie bislang noch ausstehen. Zukünftig ist zu erwarten, dass der Bedarf an nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung weiter an Bedeutung gewinnt, wenn die Generation der Babyboomer, die über weitaus bessere Bildungs- und Gesundheitsvoraussetzungen verfügt als frühere Generationen, die nachberufliche Phase erreicht. Durch weitere Untersuchungen der Bilanzierungen, z.B. durch den Einbezug weiterer Standorte, weiterer Einflussfaktoren und durch standortübergreifende Vergleiche, können belastbare empirische Grundlagen für die Angebotsgestaltung der Zukunft gewonnen werden. Auch erscheint es ertragreich, dass sich Anbieterorganisationen noch stärker gemeinsam über Implikationen der Befunde verständigen und für ähnliche Herausforderungen gemeinsame Lösungen entwickeln. Denn die Potenziale Älterer durch wissenschaftliche Weiterbildung zu aktivieren, kann wichtige Ressourcen für die soziale Teilhabe und Autonomie im Alter und somit für die gesellschaftliche Entwicklung freisetzen.

Prädiktoren ³	GEISTIGE FITNESS			REFLEXION			ALLGEMEINBILDUNG		
	Motiv	Auswirk.	Bilanz	Motiv	Auswirk.	Bilanz	Motiv	Auswirk.	Bilanz
personenbezogene Merkmale									
Geschlecht (Ref.: weiblich)	-0,048	-0,141**	-0,086	-0,141*	0,056	0,161**	-0,082	-0,134*	/
Bildungsstand (Ref.: ohne HS-Abschluss)	-0,135*	0,052	0,141**	-0,036	-0,053	-0,018	-0,093	-0,043	/
Wohnsituation (Ref.: alleine wohnend)	0,069	0,146**	0,074	0,087	0,084	0,006	0,115*	0,070	/
teilnahmebezogene Merkmale									
Teilnahmedauer (in Semestern)	-0,048	-0,141**	-0,086	-0,141*	0,056	0,161**	-0,082	-0,134*	/
nur Fakultätsveranstaltungen (Ref.: keine/nicht aussch.)	-0,136	-0,031	0,072	0,053	-0,044	-0,081	-0,079	-0,092	/
nur GHS-Veranstaltungen (Ref.: keine/nicht aussch.)	-0,034	0,028	0,049	0,006	-0,041	-0,041	0,079	0,035	/
Selbststudium ¹	0,093	0,243***	0,139*	0,189**	0,234***	0,057	0,052	0,132*	/
kommunikativer Austausch ¹	0,056	0,118*	0,060	0,072	0,164**	0,088	0,064	0,013	/
Zeitaufwand Veranstaltungsbesuch (in Stunden)	0,066	0,071	0,013	0,144*	0,051	-0,069	0,085	0,119	/
Zeitaufwand Vor- und Nachbereitung (in Stunden)	-0,034	-0,023	0,005	-0,110	-0,040	0,052	-0,100	0,020	/
Konstante	4,525	2,875	-1,649	3,529	1,946	-1,583	4,226	4,073	/
Basis (N)	383	383	383	364	364	364	392	392	392
Erklärte Varianz (adj. R ²)	0,041**	0,125***	0,48**	0,64***	0,104***	0,025*	0,041**	0,050**	n.s.
Freiheitsgrade (df)	10	10	10	10	10	10	10	10	/
F-Wert	2,614	6,445	2,945	3,495	5,217	1,923	2,667	3,058	/

Tab. 4: Einflussfaktoren auf Aspekte der Teilnahmemotive¹, Auswirkungen¹ und Bilanzierungen² (Regressionsmodelle, standardisierte Beta-Koeffizienten).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (t-Test). **1** Jeweils 5-stufiges aufsteigendes Antwortformat von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“. **2** Berechnung auf Grundlage der Teilnahmemotive und Auswirkungen. Wertebereich -4 bis +4. Datengrundlage: Teilnehmendenbefragung des GHS, Sommersemester 2019.

Prädiktoren ³	BILDUNGSINTERESSEN			SELBSTVERTRAUEN			KONTAKTE		
	Motiv	Auswirk.	Bilanz	Motiv	Auswirk.	Bilanz	Motiv	Auswirk.	Bilanz
personenbezogene Merkmale									
Geschlecht (Ref.: weiblich)	-0,176**	-0,114*	/	-0,135*	-0,014	0,100	-0,137**	-0,042	0,087
Bildungsstand (Ref.: ohne HS-Abschluss)	-0,024	-0,046	/	-0,045	-0,183***	-0,107	-0,108*	-0,004	0,098
Wohnsituation (Ref.: alleine wohnend)	0,099	0,026	/	0,106	0,074	-0,028	0,043	0,021	-0,020
teilnahmebezogene Merkmale									
Teilnahmedauer (in Semestern)	0,006	0,000	/	-0,070	0,127*	0,157**	0,027	0,200***	0,175***
nur Fakultätsveranstaltungen (Ref.: keine/nicht ausschl.)	0,015	-0,064	/	0,045	-0,079	-0,100	-0,147**	-0,087	0,052
nur GHS-Veranstaltungen (Ref.: keine/nicht ausschl.)	0,030	0,047	/	0,031	0,120*	0,070	0,060	0,051	-0,006
Selbststudium ¹	0,065	0,211***	/	0,107	0,040	-0,056	0,017	0,058	0,041
kommunikativer Austausch ¹	0,105	0,071	/	0,207***	0,168**	-0,036	0,378***	0,274***	-0,083
Zeitaufwand Veranstaltungsbesuch (in Stunden)	0,057	0,054	/	-0,002	-0,008	-0,005	0,056	0,077	0,024
Zeitaufwand Vor- und Nachbereitung (in Stunden)	0,036	0,069	/	0,101	0,089	-0,012	-0,010	-0,011	-0,002
Konstante	4,116	3,459	/	2,055	2,158	0,103	2,362	1,163	-1,199
Basis (N)	374	374	374	341	341	341	371	371	371
Erklärte Varianz (adj. R ²)	0,041**	0,093***	n.s.	0,106***	0,111***	0,047**	0,221***	0,137***	0,030*
Freiheitsgrade (df)	10	10	/	10	10	10	10	10	10
F-Wert	2,594	4,846	/	5,015	5,229	2,683	11,497	6,864	2,154

Tab. 4 (Fortsetzung): Einflussfaktoren auf Aspekte der Teilnahmemotive¹, Auswirkungen¹ und Bilanzierungen² (Regressionsmodelle, standardisierte Beta-Koeffizienten).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (t-Test). **1** Jeweils 5-stufiges aufsteigendes Antwortformat von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“. **2** Berechnung auf Grundlage der Teilnahmemotive und Auswirkungen. Wertebereich -4 bis +4. Datengrundlage: Teilnehmendenbefragung des GHS, Sommersemester 2019.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis: Band 36. Tübingen: dgvt.
- Bubolz-Lutz, E. (2013). Im Alter anders lernen. In J. Stiel, H. Rüdler, D. Köster & E. Heite (Chairs), *Lebensqualität Älterer im Wohnquartier. Selbstbestimmt älter werden im Ruhrgebiet: LiW-Fachtagung* (S. 10-14). Fachhochschule Dortmund.
- Dabo-Cruz, S. & Pauls, K. (2018). 30 Jahre Senior*innenstudium – eine kritische Zwischenbilanz. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha & J. Steinfurt-Diedenhofen (Hrsg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung: Ein Handbuch* (S. 175–186). Stuttgart: Kohlhammer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 36(2), 223–238.
- Felix, A. (2018). Akademische Bildung im Alter – ein Überblick zum Forschungsfeld. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. DOI: 10.3262/EEO20180391
- Iller, C. & Schmidt-Hertha, B. (2020). Weiterbildung im Alter: Beteiligung, Erwartungen und Erträge. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können: Gesellschaftliche Herausforderung für Bildung und Weiterbildung* (S. 45–66). Bielefeld: wbv.
- Kaboth, A. & Brussig, M. (2019). Trotz steigender Altersgrenzen stagniert das durchschnittliche Rentenzugangsalter. Aktuelle Entwicklungen im Rentenzugang. *Altersübergangs-Report*, 2019-02. Abgerufen am 26. September 2021 von https://www.boeckler.de/pdf_fof/101690.pdf
- Kasser, T. (2004). *The Need for Safety/Security. Second International Conference on Self-determination Theory*. Ottawa.

- Kil, M. & Wagner, S. (2006). Entwicklungsarbeit zum Fragebogen [OrTe]: Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung. In E. Nuissl (Hrsg.), *Report: Lehr-, Lernforschung* (S. 63-74). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kolland, F. & Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lechner, D., Lutz, K. & Wagner, E. (2020). Wer sind und was wollen ältere Studierende an den Universitäten? *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, 2020(2). DOI: 10.4119/ZHWB-3402
- Malwitz-Schütte, M. (2000). *Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener: Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Rathmann, A. & Bertram, T. (2017). *Ergebnisbericht der Befragung von Teilnehmenden des Gasthörenden- und Seniorenstudiums (GHS) sowie von Regelstudierenden der Leibniz Universität Hannover zum Thema „Bildung im Alter“*. Hannover: ZEW.
- Rathmann, A. (2016a). *Alter(n)sbilder und Bildung im Alter an Hochschulen: Empirische Untersuchung von organisationalen und individuellen Alter(n)sbildern im Kontext der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland (Dissertation)*. Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg.
- Rathmann, A. (2016b). Sichtweisen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden zum „Studieren ab 50“ im Sommersemester 2014 - Ergebnisse zweier Befragungen. In O. Freymark (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft* (S. 17-43). Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- Sagebiel, F. & Dahmen, J. (2009). *Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen*. Beiträge / DGWF: Vol. 48. Hamburg: DGWF.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schmidt-Hertha, B. (2014). *Kompetenzerwerb und Lernen im Alter. Studententexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
- Schmidt-Hertha, B. (2018). Bildung im Erwachsenenalter. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 827-844). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 370-384). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-17643-3
- Schneider, B. (2020). Situation und Bildungsbedürfnisse von Teilnehmenden der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen am Beispiel des Gasthörenden- und Seniorenstudiums an der Leibniz Universität Hannover. Leibniz Universität Hannover, Hannover. DOI: 10.15488/10906
- Schneider, B., Bertram, T. & Felix, A. (2020). *Die GHS-Befragung 2019: Ergebnisbericht der Befragung von Teilnehmenden des Gasthörenden- und Seniorenstudiums im Sommersemester 2019 an der Leibniz Universität Hannover zum Thema „Lebenslanges Lernen und Bildung in der (nachberuflichen) wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen“*. Leibniz Universität Hannover, Hannover. DOI: 10.15488/9861
- Seidel, E. & Siebert, H. (Hrsg.) (1990). *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 23. SeniorInnen studieren: Eine Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover*. Hannover: ZEW.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studententexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv Bertelsmann. DOI: 10.3278/42/0019w
- Zahn, L. (1993). *Die akademische Seniorenbildung: Eine historische Bilanz in methodisch-didaktischer Absicht*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

Autorinnen

Dr. Annika Felix
annika.felix@ovgu.de

Birgit Schneider, M.A.
birgit.schneider@th-owl.de

Micro-Degrees und Badges als Zukunftsmodell für die Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer?

(Strukturelle) Überlegungen zur Programmentwicklung des Seniorenstudiums

ANDRÉ KUKUK

Abstract

Die Wissenschaftliche Weiterbildung präsentiert sich innerhalb der deutschen Hochschullandschaft nach wie vor als diffuses Feld mit pluralen Akteuren, unterschiedlichen Organisationsformen und zahlreichen Angebotsformaten, deren Kreditierung und Zertifizierung bis heute keiner einheitlichen Struktur folgt. Der Beitrag greift exemplarisch die Empfehlungen verschiedener Expertengremien (HRK, 2020; OECD, 2021) auf, um zu prüfen, inwiefern (neue) Formen der Kreditierung und Zertifizierung in Gestalt von Micro-Degrees und Badges im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer sinnvolle Alternativen darstellen können. Unter Einbezug der Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen zum Seniorenstudium präsentiert der Beitrag hierzu mit Blick auf strukturelle Voraussetzungen einzelner Standorte und motivationale Beweggründe von Seniorstudierenden eine Gegenüberstellung wesentlicher Kernfaktoren, die unter Einbezug soziodemografischer und hochschulpolitischer Trends das Für und Wider eines Einsatzes neuer Zertifizierungsformate in der Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer aufzeigen.

1 Einleitung

Die Wissenschaftliche Weiterbildung präsentiert sich innerhalb der deutschen Hochschullandschaft nach wie vor als diffuses Feld mit pluralen Akteuren, unterschiedlichen Organisationsformen und zahlreichen Angebotsformaten, deren Kreditierung und Zertifizierung bis heute keiner einheitlichen Struktur folgt. Dies gilt insbesondere für Formate unterhalb der Ebene weiterbildender Masterstudiengänge, die einen geringen Grad an Standardisierung aufweisen, der mit Blick auf den deutschen Bildungsföderalismus nicht zuletzt den sehr unterschiedlichen und zum Teil vagen Formulierungen der landesspezifischen Hochschulgesetze geschuldet bleibt (Christmann, 2019, S. 12). Aufgrund des fehlenden Regulationsrahmens co-existiert damit eine unüberschau-

bare Anzahl an unterschiedlichen Abschlüssen, Zertifikaten und Teilnahmebescheinigungen, deren „Gegenwert“ aus Nutzer*innenperspektive oftmals nur bedingt beurteilt werden kann und deren Vergleichbarkeit nur selten gegeben ist. Als Reaktion auf diese Diversität sind in den letzten Jahren verschiedene Expertengremien auf unterschiedlichen Ebenen bestrebt, in Form von Empfehlungen eine Vereinheitlichung von weiterbildenden Abschlussgraden anzuregen, um so nach Möglichkeit eine flächendeckende und damit bundeseinheitliche Zertifizierung von erbrachten Leistungen zu erreichen (u.a. DGWF, 2018; Wissenschaftsrat, 2019). Exemplarisch werden in diesem Beitrag die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zum Einsatz von *Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikationen* (HRK, 2020) und die Handlungsempfehlungen der OECD zur *Weiterbildung in Deutschland* (OECD, 2021b) aufgegriffen, um zu prüfen, inwiefern diese (neuen) Formen der Kreditierung und Zertifizierung von (Teil-)Leistungen im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer sinnvolle Alternativen darstellen können. Unter Einbezug der Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen zum Seniorenstudium soll hierzu mit Blick auf die strukturellen Voraussetzungen einzelner Standorte und die motivationalen Beweggründe von Seniorstudierenden eine Gegenüberstellung wesentlicher Kernfaktoren erfolgen, die unter Einbezug soziodemografischer und hochschulpolitischer Trends das Für und Wider eines Einsatzes neuer Zertifizierungsformate in der Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer aufzeigen.

2 Micro-Degrees, Badges und Partial Qualifications

Schon seit einigen Jahren ist auch auf europäischer Ebene der Trend einer Zerlegung von Studieninhalten in Kleinstteile zu beobachten, der auf Basis einer verstärkten Modularisierung unter gleichzeitiger Kreditierung von Teilleistungen Vorbildern wie Dänemark oder Finnland folgt (Cedefop, 2015, S. 42ff). Zunehmend werden modulare Weiterbildungsformate und

Teilqualifikationen als „Schlüssel zu flexibleren Lernpfaden“ angenommen, um im Kontext eines sich „beschleunigenden Strukturwandels auf dem Arbeitsmarkt und des Zeitmangels vieler Erwachsener mit Weiterbildungsbedarf“ (OECD, 2021b, S. 6) eine breitere Anzahl an Teilnehmenden zu erreichen. Insbesondere als Reaktion auf die US-induzierte Entstehung und Verbreitung von MOOCs (Massive Open Online Courses) und die durch die COVID-19 Pandemie exponentiell gestiegene Anzahl digitaler Lehr- und Lernformate konnten sich auch in Deutschland neue Nachweise vor allem digitaler Lehre entwickeln, die in Gestalt unterschiedlicher Micro-Degrees und Badges nun auch für das Hochschulsystem fruchtbar gemacht werden sollen (HRK, 2020, S. 3).

Vor allem für das Format der Micro-Degrees variieren jedoch das Verständnis wie auch die Ausgestaltung der unterschiedlichen „Abschlussgrade“ teils erheblich, auch wenn die einende Grundidee mithilfe einer „größtmöglichen Modularisierung und Aggregationsfähigkeit“ von Lerninhalten den Anspruch erhebt, „zumindest die Vorstufe eines formalisierten Abschlusses zu sein“ (ebd., S. 7). Die meisten Micro-Degrees werden auf kommerzieller wie auch auf nicht-kommerzieller Ebene ohne den Einsatz von Zertifizierungsagenturen oder die Beteiligung von Prüfungsämtern angeboten, um auf diese Weise mit einem möglichst geringen organisationalen Aufwand eine möglichst hohe Nachfrageorientierung zu erzielen. In der Folge bleiben neben potenziellen Mehrwerten (flexible Organisation des Lernens/ Erhöhung der Durchlässigkeit/ Nutzung von Micro-Degrees als Marketing Tool zur Akquisition von u.a. beruflich Qualifizierten oder Weiterbildungsinteressierten) vor allem vielschichtige Herausforderungen bestehen, für die zwar Lösungsansätze sichtbar werden, deren konsequente Umsetzung jedoch noch aussteht (ebd., S. 7f). Insbesondere die Vereinheitlichung von Qualitätssicherungssystemen wie auch die Standardisierung institutionsübergreifender Anrechnungsreglements gelten hier nach wie vor als Kernprobleme.

Ein vergleichbar diffuses Bild ergibt sich auch für das Zertifizierungskonstrukt der *Badges*, das aus begrifflicher Sicht deutlich weiter gefasst werden muss. *Badges* dienen in der Folge neben ihrer eigenständigen Verwendung sowohl als Nachweise für erbrachte Leistungen aus Micro Degrees, sie können sich jedoch ebenso auf in MOOCs vorgängig erworbene Kompetenzen beziehen (ebd., S. 11). Wurden *Badges* in ihrer Entstehungsphase noch vorrangig als Gestaltungselemente digitaler Spielumgebungen im Sinne von Leistungsabzeichen zu erbrachten Resultaten und gewonnenen Erfahrungen eingesetzt (Lorenz & Meier, 2014, S. 254), dienen sie heute im Bildungssektor auch der Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, die in Form von (*Open*) *Badges* kodiert hinterlegt und digital abgespeichert werden können. Der zentrale Mehrwert von *Badges* entsteht sowohl durch die Schaffung zusätzlicher Transparenz von erworbenen Kompetenzen (durch digitale Dokumentation bzw. Visualisierung von erbrachten Leistungen) als auch durch eine extrinsische Motivationsförderung, da

Badges anstelle Druck zu erzeugen den Ehrgeiz wecken Bildungsziele zu erreichen und die damit verbundenen Anforderungen zu meistern (HRK, 2020, S. 13). Auch wenn erste basale Standards bereits existieren, bleiben die Vereinheitlichung und die Anrechenbarkeit von *Badges* zentrale Herausforderungen, da sie zumeist an „individuelles und kleinteiliges Lernen anknüpfen und entstandene Kompetenzen nur sehr schwer auf zu entwickelnde übergreifende Kompetenz- oder Anerkennungsrahmen bezogen werden können“ (ebd., S. 17).

Entsprechend dezidiert verweisen die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz nicht nur auf die benannten Potenziale in Bezug auf die Ermöglichung einer stärkeren Individualisierung, Modularisierung und Durchlässigkeit von Studienangeboten, sie zeigen auch die Grenzen des Einsatzes von *Micro-Degrees* und *Badges* auf, da auch in Zukunft insbesondere unter hochschulischer Bildung mehr als nur die Summe von Einzelnachweisen verstanden werden muss (ebd.).

Auch der aktuelle OECD-Bericht zur Weiterbildung in Deutschland offeriert vergleichbare Handlungsempfehlungen und plädiert für die „Etablierung von Teilqualifikationen als fester Strukturbestandteil der deutschen Weiterbildungslandschaft“ (OECD, 2021b, S. 7). Teilqualifikationen (*Partial Qualifications*) werden hier als kleinere Einheiten vollständiger Qualifikationen verstanden, die entweder erworben werden, um nachfolgend eine vollständige Qualifikation erlangen zu können, oder aber auch um bereits erlangte Fähigkeiten aufzufrischen bzw. im Sinne einer Spezialisierung zu erweitern. Analog zur Zertifizierung durch Micro-Degrees wird für Teilqualifikationen eine Leistungsfeststellung als grundlegend angesehen, um individuellen Lernfortschritt dokumentieren und formell anerkennen zu können (ebd., S. 8). Entsprechend argumentiert auch der Bericht der OECD in seiner Forderung nach der Einrichtung von verstärkt modularisierten Bildungsangeboten und deren kleinteiligen Zertifizierung mit einer gesteigerten Durchlässigkeit und Flexibilität für Weiterbildungsinteressierte, die auf diese Weise Fähigkeiten und Kenntnisse in kürzerer Zeit neu erwerben oder vertiefen können, um sich den Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen (OECD, 2021a, S. 98).

Damit rücken insbesondere für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung neben bewährten Formaten wie weiterbildenden Masterstudiengängen oder Zertifikatskursen zunehmend kleinteilige Angebotsformen in den Fokus, die sich in Form verstärkt modularisierter Formate mit geringerem organisationalem Aufwand durchführen und zertifizieren lassen. Nach wie vor wird jedoch sowohl in der wissenschaftlichen als auch der bildungspolitischen Rezeption eine Vielzahl unterschiedlicher Begrifflichkeiten genutzt (Micro- oder Nano-Degrees, *Badges*, *Partial Qualifications*, *Micro-Credentials* etc.), die in der Regel jedoch für dieselbe Grundidee stehen: Bildungsinhalte zu zerteilen und Teilleistungen zu kreditieren (INNOVUM-OH, 2021, S. 5). Aktuell bleibt fraglich, ob es in naher Zukunft bundeseinheitliche

Regelungen zu einer Zertifizierung von Micro-Degrees und vergleichbaren Teilqualifikationen für den gesamten Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung geben wird. Viel wahrscheinlicher ist, dass sich zunächst einzelne (kleinere) Teilsegmente auf gemeinsame Standards einigen können. Inwiefern sich der Trend zu neuen Angebotsformaten jedoch gerade für den Einsatz in der Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer anbietet, soll nachfolgend unter Einbezug der strukturellen Voraussetzungen verschiedener Standorte und den Motivlagen von Seniorstudierenden analysiert und hinterfragt werden.

3 Strukturelle Voraussetzungen des Seniorenstudiums und Motivlagen von Seniorstudierenden: Das Für und Wider eines Einsatzes (neuer) Zertifizierungsformate

In den vergangenen zwei Dekaden sind vor allem drei aussagekräftige Studien zur Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer entstanden, die sich u.a. mit den strukturellen Voraussetzungen der unterschiedlichen Angebote des Seniorenstudiums und den Motivlagen von Teilnehmenden befasst haben: *Erstens* eine empirische Erhebung der BAG WiWA (Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere) aus dem Jahr 2009, die zu diesem Zeitpunkt mit Blick auf die Stichprobengröße und der Vielzahl an beteiligten Standorten den bislang breitesten Einblick in strukturelle Gegebenheiten einzelner Standorte wie auch in die Motivlagen von Seniorstudierenden bietet (Sagebiel & Dahmen, 2009); *zweitens* eine Studie des Centrums für Altersstudien der Universität zu Köln, die sich auf die Befragung der eigenen Seni-

orstudierenden fokussiert (Gabrych & Pahl, 2011) und *drittens* eine Untersuchung, die im Sinne eines Pre-Tests den durch den Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik der BAG WiWA erstellten Musterfragebogen u.a. zum Studierverhalten, zu den Motivlagen und Präferenzen, zu den Auswirkungen und zur Zufriedenheit von Seniorstudierenden an den Universitätsstandorten Mannheim, Mainz und Frankfurt überprüfen und weiterentwickeln konnte (Lechner, Lutz & Wagner, 2020).

Nachfolgend werden vor allem die übergreifenden Teilergebnisse zu den strukturellen Entwicklungen des Seniorenstudiums und zu den Motivlagen der befragten Seniorstudierenden herangezogen, um den Einsatz neuer Kreditierungsformen kritisch zu hinterfragen und um hieraus mögliche Hinweise für einen Optimierungsbedarf aktueller Angebote abzuleiten. Unter Berücksichtigung hochschulischer Trends und (sich verändernden) Erwartungshaltungen der Seniorstudierenden wird hierbei auch die Notwendigkeit organisationaler Anpassungen in den Blick genommen, die strukturelle Veränderungen des Regelstudienbetriebes berücksichtigen, um eine angestrebte Ermöglichungshaltung zur Wahrung der vielfältigen Interessen älterer Studierender zu verwirklichen. Als ein möglicher Baustein der strukturellen Anpassung soll der Einsatz von *Micro-Degrees, Badges und Partial Qualifications* gesehen werden, um Motivlagen von Seniorstudierenden (besser) zu entsprechen und ein größeres Interesse potenzieller Teilnehmenden generieren zu können.

Eine Gegenüberstellung der Argumente soll hierzu wesentliche Faktoren eines Für und Widers präsentieren, bevor diese im Einzelnen ausgeführt werden:

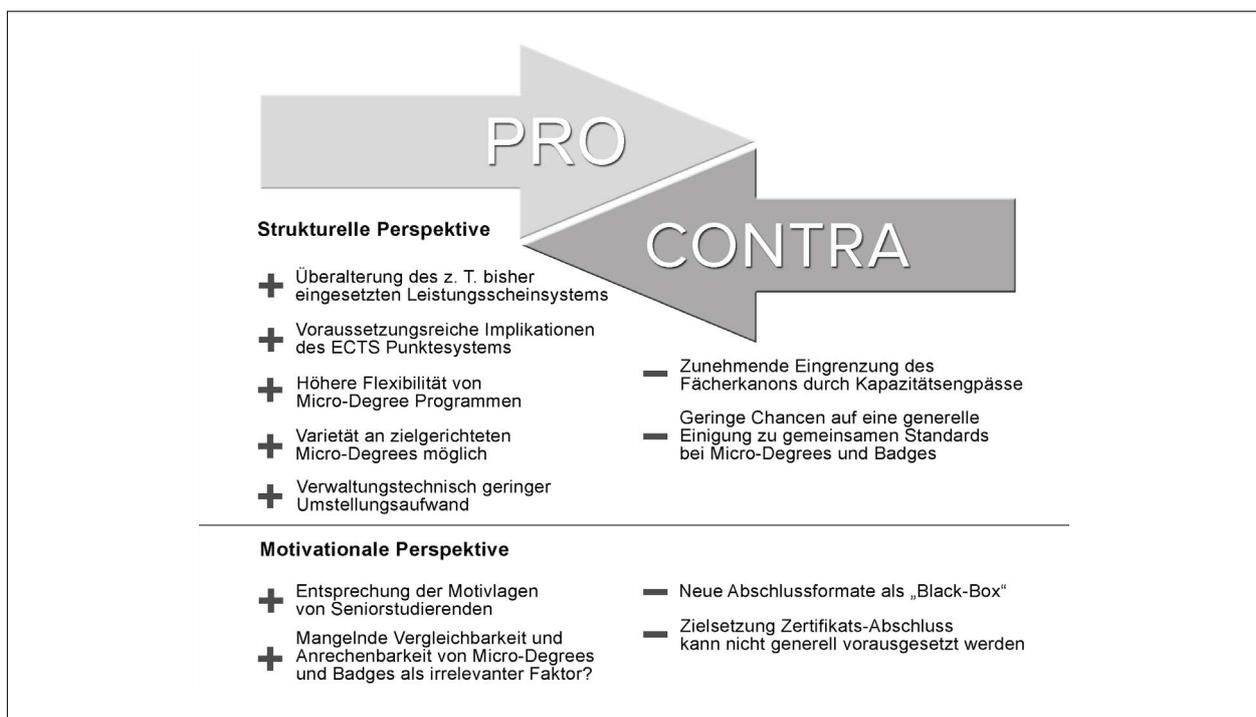


Abb.1: Kernfaktoren eines Für und Widers zum Einsatz von Micro-Degrees und Badges in der Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer (eigene Darstellung)

3.1 Strukturelle Perspektive: Pro

Überalterung des z.T. eingesetzten Leistungsscheinsystems:

Für den Einsatz alternativer (neuer) Kreditierungsformen spricht vor allem das veraltete und seit Einführung des ECTS Systems in die grundständige Lehre nicht mehr zeitgemäß anmutende Leistungsscheinsystem, welches teilweise noch an einzelnen Standorten innerhalb des Seniorenstudiums Anwendung findet. Vor allem dort, wo die Möglichkeit eines zertifizierten Abschlusses geboten wird, bestehen oftmals neben dem ECTS System für grundständig Studierende noch beide Systeme parallel, sodass an Bachelor- und Masterveranstaltungen teilnehmende Seniorstudierende gezielt den Erhalt eines Leistungsscheins einfordern müssen, dessen Ausstellung im Einzelfall häufig Fragen aufwirft. Da die für das Seniorenstudium erforderlichen Leistungspunkte zum Teil von der üblichen in Bachelor-Studiengängen zu vergebenden Leistungspunkteanzahl abweichen, herrscht sowohl auf Seiten der Lehrenden als auf Seiten der Studierenden oftmals Unklarheit darüber, welche Leistungen im Rahmen der jeweiligen Veranstaltung tatsächlich zu erbringen und zu bescheinigen sind.

Voraussetzungsreiche Implikationen des ECTS Punktesystems

Gegen die flächendeckende Übernahme des ECTS Punktesystems und für eine alternative Zertifizierung von Leistungen im Rahmen des Seniorenstudiums sprechen vor allem juristische Grundlagenentscheidungen. Die Vergabe von ECTS Punkten suggeriert eine mögliche Anrechenbarkeit auf grundständige Studiengänge, die in dieser Form nicht gegeben und auch nicht intendiert ist. Zum einen ist der überwiegende Teil der Seniorstudierenden zwar deutlich älter als 55 Jahre (Sagebiel & Dahmen, 2009, S. 16; Gabrych & Pahl, 2011, S. 5), sodass im Grundsatz die Einschreibungsmöglichkeit in grundständige Studiengänge mit NC-Beschränkung entfällt¹. Allerdings ermöglichen einzelne Standorte die Teilnahme am Seniorenstudium bereits ab einem Alter von 50 Jahren (z.B. JGU Mainz > Studium 50 plus) oder verzichten zum Teil vollständig auf eine Altersvorgabe (z.B. Universität Wuppertal > Studium für Ältere). Damit könnte der falsche Eindruck entstehen, dass im Rahmen eines Seniorenstudiums erworbene Leistungspunkte zumindest für ein NC-freies Studium angerechnet werden könnten. Zum anderen ist die Vergabe von ECTS im Rahmen des Seniorenstudiums nur an den Standorten möglich, an denen die Teilnahme nicht an den Besitz einer allgemeinen Hochschulreife geknüpft ist. Vor allem diejenigen Universitäten, die ihr Angebot möglichst niedrigschwellig halten möchten, indem durch den Verzicht auf eine Festlegung von Bildungsvoraussetzungen eine weitgehende Offenheit des Zugangs zum Studium erreicht werden soll, sind nicht ohne Weiteres zur Vergabe von

ECTS Punkten berechtigt. Da aus soziodemografischer Perspektive jedoch ein hoher Anteil der Seniorstudierenden kein Abitur bzw. Fachabitur vorweisen kann (Sagebiel & Dahmen, 2009, S. 17; Gabrych & Pahl, 2011, S. 9²) bliebe zu prüfen, in welchem Ausmaß diese Teilnehmendengruppe zumindest über eine (fachgebundene) Hochschulzugangsberechtigung als beruflich Qualifizierte verfügt, bevor eine mögliche Implementierung des ECTS Systems endgültig ausgeschlossen werden kann. Erst dann käme alternativen Formen der Zertifizierung wie Micro-Degrees oder Teilqualifikationen eine größere Bedeutung zu.

Höhere Flexibilität von Micro-Degree Programmen

Konzeptionell kann die Gestaltung und Implementierung von Micro-Degree Programmen sehr flexibel erfolgen. Mit Blick auf die bereits angesprochenen Unklarheiten im Einsatz des ECTS Punktesystems für das Seniorenstudium könnten Micro-Degree Programme sowohl im Grundsatz niedrigschwellig konzipiert sein, d.h. ohne ein Abitur bzw. Fachabitur vorauszusetzen, als auch die Möglichkeit bieten, durch die Ansammlung von Badges auf einen Micro-Degree oder eine Teilqualifikation hinzuarbeiten. Während abschlussorientierte Zertifikatsprogramme der wissenschaftlichen Weiterbildung und damit auch ihre Pendanten im Bereich des Seniorenstudiums trotz einer nach wie vor ausstehenden Vereinheitlichung zumeist mehrsemestrig ausgelegt sind, könnten Zertifizierungen mithilfe spezifischer Teilqualifikationen, Badges oder auch Micro-Degrees sogar nach kürzerer Studienzeit erfolgen. Damit wäre eine Honorierung von (Teil-)Leistungen auch bereits nach ein oder zwei Semestern möglich, sodass nicht nur die Motivation zur Teilnahme am Studium gesteigert würde, es könnte gleichzeitig auch die Quote derjenigen Teilnehmenden erhöht werden, die eine Form des Abschlusses erreichen³.

Varietät an zielgerichteten Micro-Degrees möglich

Eine höhere Flexibilität (neuer) Zertifizierungsformen wie Micro-Degrees, Badges oder Teilqualifikationen ermöglicht in zunehmendem Maße die Ausgestaltung unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Abschlussformen, ohne diese einseitig auf zuvor festgelegte Fächer zu begrenzen. In der Folge könnten Teilleistungen, die in Form von Badges erbracht wurden, zur Zertifizierung themenbezogener Abschlussformate herangezogen werden, die abseits einer ECTS Punktevergabe beispielsweise interdisziplinär oder auch transdisziplinär erworben wurden, um einen spezifisch benannten Micro-Degree (z.B. MD „Ehrenamt“ oder „Bürgerliches Engagement“) zu vergeben. Der Besuch themengebundener, jedoch fachübergreifender Veranstaltungsbündel könnte so auch als Grundlage dienen, Leistungen zweckgerichtet für

¹ z.B. § 7 Abs. 2 der Studienplatzvergabeverordnung NRW vom 13.11.2020

² In der Studie von Lechner, Lutz & Wagner 2020 wurde lediglich eine Differenzierung ausgewiesen, die auf das Vorhandensein eines Hochschulabschlusses und nicht auf die schulische Qualifikation verwies

³ Nach wie vor erhalten am Standort Wuppertal nur wenige Seniorstudierende ein Abschlusszertifikat, sodass die Abschlussquote seit vielen Jahren auf geringem Niveau stagniert.

eine nachberufliche, beispielsweise ehrenamtliche Zeit zu dokumentieren und nach außen hin sichtbar zu machen.

Verwaltungstechnisch geringer Umstellungsaufwand

Mit der Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen des Seniorenstudiums existieren an den jeweiligen Standorten ebenfalls vielfältige Anbindungsvarianten an die zugehörigen Universitäten⁴. Entsprechend erfolgen die Organisation, Betreuung und Verwaltung dieser Programmbereiche vielerorts losgelöst von Studierendensekretariaten, Prüfungsämtern und Kreditierungsagenturen. So werden erbrachte Leistungen vielerorts – sollte eine Abschlussmöglichkeit bestehen – zwar durch die Dozierenden kreditiert, jedoch durch die organisierende Einheit selbst verwaltet. Damit könnte die Einführung neuer Kreditierungsformen zumindest auf dieser Ebene mit geringem Aufwand erfolgen, da sonstige Verwaltungsbereiche der Gesamtuniversität nicht oder nur bedingt tangiert werden.

3.2 Motivationale Perspektive: Pro

Entsprechung der Motivlagen von Seniorstudierenden

Als eines der zentralen Motive von Seniorstudierenden für einen Studienbeginn konnte in allen drei vorgestellten Studien das Vorhaben 'die individuelle geistige Fitness zu erhalten' aufgezeigt werden, das zumeist mit der bewussten Suche nach neuen Herausforderungen korrespondierte (Sagebiel & Dahmen, 2009, S. 18; Gabrych & Pahl, 2011, S. 22; Lechner, Lutz & Wagner, 2020, S. 38). Insbesondere Badges oder auch Teilqualifikationen scheinen hier als Bestandteil möglicher Micro-Degree Programme besonders prädestiniert, die Honorierung von bewältigten Herausforderungen in Form einer (digitalen) Dokumentation bzw. Visualisierung von erbrachten Leistungen zu gewährleisten und gleichzeitig der extrinsischen Motivationsförderung zu dienen, weitere „Etappen“ eines Studiums zu meistern und einen zertifizierten Abschluss zu erreichen⁵. Dennoch muss an dieser Stelle kritisch hinterfragt werden, inwiefern der Einsatz von Badges im Sinne ihres ureigenen spielorientierten Charakters sowohl für die weitgehend nur bedingt spielaffine Zielgruppe wie auch für den Einsatz in universitären Lehr-Lernkontexten geeignet scheint.

Mangelnde Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit von Micro-Degrees und Badges als irrelevanter Faktor?

Nach wie vor finden (neue) Zertifizierungsformen wie Micro-Degrees, Badges und Teilqualifikationen nur geringe bis gar keine Anwendung in der deutschen Hochschullandschaft, da bislang kein oder nur geringes Einvernehmen über grundlegende Mindeststandards herrscht. Selbst die angeführ-

ten Expertengremien belassen es in ihren Empfehlungen weitgehend bei einer Aufzählung der unterschiedlichen Kreditierungsformate, ohne detailliert konkrete Einsatzfelder oder Ansätze der Vereinheitlichung zu benennen (z.B. INNOVUM-OH, 2021, S. 5). Auch ohne eine bundeseinheitliche Einigung zu Faktoren der allgemeinen Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit könnte der Einsatz dieser Zertifizierungsformen jedoch gerade für die Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer im Sinne eines Pilotprojekts sinnvoll erscheinen. Insbesondere aufgrund der einheitlichen Ausrichtung aller Standorte (das Seniorenstudium als nicht berufsqualifizierendes Studium) und der benannten Altersgrenzen besitzt eine mögliche Anrechenbarkeit für die Teilnehmenden ohnehin keine Relevanz und auch die Vielzahl an unterschiedlichen Organisationsformen verhindert eine generelle Vergleichbarkeit von erbrachten Leistungen. Gerade hier zeigen die Untersuchungen, dass die Teilnehmenden die direkte Nähe zum jeweiligen Studienort bevorzugen und die Einzugsbereiche eng gesteckt bleiben (Gabrych & Pahl, 2011, S. 7). Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass in nachberuflicher Zeit nur selten ein Umzug angestrebt wird, der eine Anrechenbarkeit und Vergleichbarkeit erforderlich machen könnte.

3.3 Strukturelle Perspektive: Contra

Zunehmende Eingrenzung des Fächerkanons durch Kapazitätsengpässe

Vor allem in Zeiten anhaltend hoher Studierendenzahlen stoßen die Universitäten schon seit einigen Jahren in der grundständigen Lehre an ihre Kapazitätsgrenzen, sodass sich aus struktureller Sicht die zusätzliche Aufnahme von Seniorstudierenden in Veranstaltungen auf Bachelor-/ Masterebene zunehmend schwieriger gestaltet. Laut unterschiedlichen Prognosen bleiben die Studierendenanfängerzahlen bis 2030 auf konstant hohem Niveau (KMK, 2019, S. 9), darüberhin- ausgehende Modellrechnungen sprechen sogar von einem Verbleiben des Hochplateaus an Studienanfänger*innen bis zum Jahr 2050⁶. Aus struktureller Sicht wird sich damit die Überlastung einzelner Fachbereiche und der dortigen Lehrenden tendenziell fortsetzen. Auch wenn die zunehmende hochschulpolitische Eingrenzung des Fächerkanons für Seniorstudierende ein Phänomen ist, das schon lange beobachtet und diskutiert wird (Sagebiel & Dahmen 2009, S. 14), scheint sich dieser Trend in den letzten Jahren weiter zu verschärfen: Fächer werden aus dem Angebot für Seniorstudierende herausgenommen oder Dozierende verweigern die Aufnahme von Seniorstudierenden, sodass vermehrt eigene Veranstaltungen konzipiert und sogar ganze Programmbereiche ausschließlich auf diese Zielgruppe ausgerichtet werden

⁴ z.B. als Zentrale Einrichtung/ An-Institut/ gGmbH/ eingetragener Verein/ etc.

⁵ Auch die langjährigen Erfahrungen am Standort Wuppertal zeigen, dass viele Seniorstudierende eine Form der Honorierung ihrer Leistungen erwarten, vor allem, da sie in den Veranstaltungen der grundständigen Lehre oftmals dieselben Herausforderungen bewältigen wie regulär Studierende.

⁶ Verglichen mit den Studienanfängerzahlen des Jahres 2005 (knapp über 355.000/Referenzlinie für den Hochschulpakt 2020), sind am Ende des Prognosezeitraums im Jahr 2050 noch immer mehr als 70.000 zusätzliche Studienanfänger*innen gegenüber 2005 zu erwarten (CHE, 2017, S. 10).

(z.B. JGU Mainz/ U3L; Goethe Universität Frankfurt). Damit sprechen vor allem die Prognosen für die nächsten Dekaden und das damit einhergehende anhaltend hohe Belastungs-niveau vieler Hochschullehrenden gegen die Etablierung neuer Zertifizierungsformen. So würde vor allem die Einführung neuer Kreditierungsformen abseits des ECTS Systems und des zumindest in den meisten Fällen altbekannten Leistungsscheinsystems keine Verbesserung darstellen, sondern vielmehr eine zusätzliche Komplexität erzeugen, da endgültig mehrere Kreditierungssysteme nebeneinander bestehen und die Dokumentation von Leistungen in Form von Badges anhand eines gänzlich neuen Regelwerkes etabliert werden müssten.

Geringe Chancen auf eine generelle Einigung zu gemeinsamen Standards

Auch wenn man die Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer lediglich als kleines Teilsegment der Wissenschaftlichen Weiterbildung allgemein begreift, scheint das Vorhaben einer bundesweiten Vereinheitlichung von Abschluss- und Teilnahmezertifizierungen sehr ambitioniert. Nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher bildungsföderalistischer Rahmenvorgaben und standortspezifischer Organisationsformen müssen selbst landesweite Übereinkünfte als schwierig eingestuft werden.

3.4 Motivationale Perspektive: Contra

Neue Abschlussformate als „Black-Box“

Mit Blick auf die Zielgruppe muss unterstellt werden, dass Abschlussformate wie Micro-Degrees, Badges und auch Partial Qualifications weitgehend unbekannt sind, da diese in den letzten Jahren weder einen nachhaltigen Einzug in das deutsche Bildungssystem gefunden haben noch ein besonderer Bezug von Seniorstudierenden zu anglo-amerikanischen Abschlussgraden unterstellt werden kann. Dies trifft insbesondere auf die spielbasierte Kreditierungsform der Badges zu, deren Einsatz in Bildungszusammenhängen zur Bescheinigung von Lernleistungen erst seit wenigen Jahren erfolgt (Lorenz & Meier, 2014, S. 254). Hinzu kommt, dass zumindest die aktuellen Kohorten große Lebensanteile ohne den Kontakt zu digitalen Spielformen verbracht haben und hier nicht automatisch eine hohe Spielaffinität vorausgesetzt werden kann, die zu einer begeisterten Annahme von Badges als Kreditierung von Lernleistungen führt. Entsprechend gering muss die generelle Anreizfunktion der neuen Kreditierungsformen für die besondere Zielgruppe der Seniorstudierenden eingeschätzt werden, durch deren Ansammlung ein solch neuer - bislang unbekannter - Abschluss erworben werden könnte.

Die Zielsetzung Zertifikats-Abschluss kann nicht generell vorausgesetzt werden

Aktuell bleibt fraglich, welcher Anteil der Seniorstudie-

renden tatsächlich bestrebt ist, einen Zertifikatsabschluss zu erreichen. Da der überwiegende Teil der Studierenden das Studium vorrangig als persönliche und nicht mehr als berufliche Weiterbildung betrachtet, steht i.d.R. nicht der Erwerb eines offiziellen Weiterbildungszertifikats im Vordergrund, sondern es sind vielmehr intrinsische und damit nicht zweckorientierte Beweggründe, die sie ein Studium beginnen lassen (Gabrych & Pahl 2011, S. 23; Lechner, Lutz & Wagner, 2020, S. 38). Exemplarisch kann auch für den Standort Wuppertal das Fehlen einer zielgerichteten Abschlussorientierung bestätigt werden, da bei vorpandemisch steigenden Teilnehmendenzahlen nur wenige Seniorstudierende ein Abschlusszertifikat erwerben konnten⁷. Auch hier muss die Option ein Zertifikat erreichen zu können, nicht als wesentlicher Faktor für den Beginn eines Studiums benannt werden. Für das letztliche Format und die Bezeichnung des Abschlusses ergibt sich hieraus eine geringe Relevanz, sodass eine nachhaltige konzeptuelle Veränderung der Kreditierungsform keinen Mehrwert generieren würde.

4 Ausblick: Strukturelle Entwicklungsmöglichkeiten des Seniorenstudiums

Auch wenn damit auf den ersten Blick die *Argumente* für den Einsatz von (neuen) Zertifizierungsformaten quantitativ zu dominieren scheinen, muss deren Aussagekraft über die tatsächliche Eignung von Micro-Degrees, Badges und Teilqualifikationen zur generellen Implementierung in der Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer eher gering eingeschätzt werden. Die angeführten Studien zeigen zwar weitgehend vergleichbare Motivlagen von Seniorstudierenden, die erheblichen strukturellen Unterschiede der jeweiligen Organisationsformen und die länderspezifischen Rahmenvorgaben erfordern jedoch eine besondere standortabhängige Gewichtung der einzelnen Argumente, die zwangsläufig zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen führen wird.

Dennoch kann die Zertifizierung in Form von Micro Degrees im Einzelfall eine sinnvolle Alternative/Weiterentwicklung zu bisher bestehenden eher starr anmutenden Zertifikatsabschlüssen darstellen, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer im Sinne eines nicht nur wissenschafts-, sondern auch leistungsorientierten Seniorenstudiums über ein rein „zuhörendes“ Gasthörendenprogramm hinausgehen soll. In Gestalt von Micro-Degrees oder Badges könnten erbrachte Leistungen flexibler honoriert bzw. kreditiert werden und in Form zielgerichteter Abschlussformate (z.B. Micro-Degree „Ehrenamt“) besteht zudem die Möglichkeit, unmittelbar auf konkrete nicht berufliche Einsatzformen hinzuwirken. In diesem Zusammenhang scheint die (Teil-)Kreditierung von Leistungen in Form von Badges als Vorstufe zur Erlangung eines Micro-Degrees jedoch nur dann sinnvoll, wenn in naher Zukunft geeignete Konzepte zu deren Einsatz in nicht digitalen

⁷ Abschlusszahlen „Studium für Ältere“ Bergische Universität Wuppertal: z.B. Absolvent*innen 2017=2; 2018=2; 2019=3; 2020=2

Lehr-/ Lernkontexten erarbeitet werden. Da sich die Vergabe von Badges nach wie vor primär auf informell im Vorfeld eines möglichen Studiums erworbene digitale Kompetenzen reduziert, fehlen aktuell konkrete Vorbilder wie Badges auch im Rahmen von Präsenzveranstaltungen eingesetzt werden können, um dort erbrachte Leistungen zu honorieren. Außerdem muss gerade an den Standorten, an denen immer noch ein leistungsscheinbasiertes Kreditierungssystem Anwendung findet, kritisch hinterfragt werden, ob der Einsatz von Badges als „zeitgemäße“ Variante des Leistungsscheins nicht nur vordergründig eine Erneuerung bestehender Praktiken vortäuscht und das Fehlen einer „echten“ konzeptionellen Weiterentwicklung überstrahlt wird. Hier müssten Konzepte entwickelt werden, wie das System der (Open) Badges derart modifiziert werden kann, dass es auch in universitären Zusammenhängen erbrachte Leistungen adäquat und seriös dokumentiert. Erst so könnte der Implementierung alternativer Zertifizierungsformate wie Micro-Degrees, Badges und Teilqualifikationen in der Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer eine Vorbildfunktion zukommen, wenn man unterstellt, dass in diesem speziellen Segment eine bundesweite Einigung auf neue einheitliche Zertifizierungen eher möglich scheint als im gesamten (universitären) Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung. Aktuelle Trends wie die an vielen Standorten zunehmende Reduktion des Fächerkanons oder die vielfache Exklusion von Seniorstudierenden aus grundständigen Veranstaltungen fordern zukünftig sowohl eine höhere Beweglichkeit bestehender Konzepte als auch die Entwicklung alternativer Formate, die mehr als nur die Vergrößerung des Online-Angebots, die Modernisierung veralteter Leistungsscheinsysteme oder die Etablierung eigener Veranstaltungen in Fächern mit Kapazitätsengpässen beinhalten müssen. Die Umstellung von Seniorstudiengängen auf ein Kreditierungssystem unter Einbezug von Micro-Degrees könnte hier einen Baustein zu dieser Erneuerung und Neuausrichtung beitragen, insbesondere dann, wenn die Rolle der Hochschulen als offene Weiterbildungseinrichtungen weiter gestärkt und die Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer als gesellschaftliches Bildungsangebot nachhaltig ausgebaut werden soll. Entsprechend bleibt so lange für den Einzelfall zu prüfen, inwieweit eine Implementierung von Micro-Degrees am jeweiligen Standort geeignet und sinnvoll erscheint, bis intensivierete Forschungsbemühungen – z.B. in Form von Pilotprojekten – neue Wege aufzeigen, Mikroabschlüsse auch flächendeckend für die Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer nutzbar zu machen.

Literatur

- Cedefop (2015). *The role of modularisation and unitisation in vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Abgerufen am 17. Mai 2022 von https://www.cedefop.europa.eu/files/6126_en.pdf
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) (2017). *Auf dem Hochplateau der Studiennachfrage: Kein Tal in Sicht! Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis zum Jahr 2050*. Arbeitspapier Nr. 203, Dezember 2017. Abgerufen am 17. Mai 2022 von https://www.che.de/download/che_ap_203_prognose_studienanfängerzahlen_bis_2050-pdf/
- Christmann, B. (2019). Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, Heft 1, 12–21.
- DGWF (2018). *Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland*. Abgerufen am 17. Mai 2022 von https://www.dgwf.net/files/web/service/publikationen/DGWF_WB-Abschluss.pdf
- Gabrych, P. & Pahl, M. (2011). *Zur Studiensituation von Seniorstudierenden: Studienmotive und -erfahrungen. Ergebnisse einer Umfrage unter Seniorstudierenden an der Universität zu Köln*. Köln: CEFAS (Centrum für Alternsstudien, Universität Köln).
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2020). *Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation*. Empfehlung der 29. Mitgliederversammlung der HRK am 24. November 2020. Abgerufen am 17. Mai 2022 von <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/micro-degrees-und-badges-als-formate-digitaler-zusatzqualifikation/>
- INNOVUM-OH (2021). *Qualitätssicherung von Zertifikatsangeboten in der hochschulischen Weiterbildung. Empfehlungen für die Hochschulen*. Abgerufen am 17. Mai 2022 von <https://www.iit-berlin.de/publikation/qualitaetssicherung-von-zertifikatsangeboten-in-der-hochschulischen-weiterbildung/>
- KMK – Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2019). *Vorausberechnung der Anzahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger 2019 – 2030*. Dokumentation Nr. 219 – Mai 2019. Abgerufen am 17. Mai 2022 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/2019-05-16_Text_SAP.pdf
- Lechner, D., Lutz, K. & Wagner, E. (2020). Wer sind und was wollen ältere Studierende an den Universitäten? Ergebnisse von Studierendenbefragungen an drei Standorten. *ZHWB – Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 34–43.
- Lorenz, A. & Meier, S. (2014). *Digital Badges zur Dokumentation von Kompetenzen: Klassifikation und Umsetzung am Beispiel des Saxon Open Online Courses (SOOC)*. Freiburg. Abgerufen am 17. Mai 2022 von https://www.researchgate.net/publication/264960260_Digital_Badges_zur_Dokumentation_von_Kompetenzen_Klassifikation_und_Umsetzung_am_Beispiel_des_Saxon_Open_Online_Courses_SOOC
- OECD (2021a). *Continuing Education and Training in Germany. Getting Skills Right*. Paris: OECD Publishing. Abgerufen am 17. Mai 2022 von <https://doi.org/10.1787/1f552468-en>

OECD (2021b). *Zentrale Ergebnisse und Handlungsempfehlungen. Continuing Education and Training in Germany*. Paris: OECD Publishing. Abgerufen am 17. Mai 2022 von <https://doi.org/10.1787/a203b814-de>

Sagebiel, F. & Dahmen, J. (2009). Neue Trends im Seniorenstudium. Zwischenergebnisse der BAG WiWA. In F. Sagebiel (Hrsg.), *Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischem Wandel* (S. 14–25). Münster: LIT Verlag.

Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens*. Abgerufen am 17. Mai 2022 von <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html>

Autor

André Kukuk
andre.kukuk@uni-wuppertal.de

Senior*innenstudium digital – Best Practice

Beispiele aus vier Universitäten

SILVIA DABO-CRUZ

BETTINA LÖRCHER

KATHRIN LUTZ

KARIN PAULS

Kurz zusammengefasst ...

Die Umsetzung der Digitalisierung in den Bildungseinrichtungen hat, spätestens seit Beginn der Corona-Pandemie, einen ungeahnten Schub erlebt. Dies betrifft alle Bereiche des Bildungswesens, so auch die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer an Universitäten und Hochschulen. Wurden hier vor Beginn des Sommersemesters 2020 maximal in kleinem Umfang Onlineveranstaltungen angeboten, so sind diese digitalen Veranstaltungen in Pandemiezeiten die einzige Möglichkeit, Lehrangebote zu realisieren. Der vorliegende Artikel stellt unter diesen Voraussetzungen die Situation der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an den Universitäten in Frankfurt am Main, Hamburg, Mainz und München dar und zeigt anhand ausgewählter Beispiele, welche (ungeahnten) Chancen sich für die Bildung Älterer an Hochschulen durch die Digitalisierung ergeben.

1 Senior*innenstudium – Bildung – Digitalisierung

Bildung und Digitalisierung sind Schlüsselbegriffe in unserer Wissens- und Informationsgesellschaft, wie u.a. auch in der Nationalen Weiterbildungsstrategie (BMAS, 2019) hervorgehoben wird. Bildung im Allgemeinen und digitale Bildung im Besonderen gelten als wesentliche Voraussetzungen für gesellschaftliche und soziale Teilhabe und somit für ein gelingendes Altern: „Insbesondere Bildung muss für alle Lebensalter selbstverständlich werden. Bildung, die Kompetenzen für ein eigen- und mitverantwortliches Leben vermittelt, ist ein zentraler Beitrag zur Selbstsorge und Mitverantwortung“, so die Forderung der Sachverständigenkommission im Sechsten Altersbericht der Bundesregierung 2010 (S. 270). Aus der zentralen Rolle von Bildung leiten die Verfasser*innen nicht nur ein „Recht auf Bildung, son-

dern auch eine Pflicht zur Bildung [...] über den gesamten Lebensverlauf hinweg“ (ebd.) ab und sehen dabei sowohl den älteren Menschen selbst als auch die Bildungsanbieter in der Pflicht. Institutionelle Verantwortung sowie individuelle Eigenverantwortlichkeit postulieren die Expert*innen gleichermaßen in Bezug auf die Förderung von Medienkompetenz: „Es ist deshalb eine wichtige Aufgabe für Bildungsträger, auch älteren Menschen Angebote zu machen, um deren Medienkompetenzen zu fördern und den Nutzungsgrad neuer Medien zu erhöhen. Ältere Menschen selbst sind aufgefordert, sich Medienkompetenzen anzueignen und sich mit den Möglichkeiten der digitalen Welt auseinanderzusetzen“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung wird auch im Achten Altersbericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland von 2020 noch einmal deutlich formuliert, welchen großen Stellenwert Medienkompetenzentwicklung im Alter zukünftig einnehmen muss: „Für diesen Personenkreis bieten der (bessere) Zugang zu digitalen Angeboten und die Kompetenz zu ihrer Nutzung besondere Chancen für mehr Teilhabe, Lebensqualität und Sicherheit. Digitalisierung unterstützt damit ein selbstbestimmtes Leben im Alter [...]“ (S. 6).

Hochschulen tragen mit dem Senior*innenstudium, das sich in den 1980er Jahren bundesweit etablierte, zum Leitkonzept des lebenslangen Lernens bei und bieten insbesondere bildungsaktiven älteren Menschen eine Möglichkeit zur (Weiter-)Bildung. Zu den besonderen Merkmalen des Senior*innenstudiums zählen Wissenschaftlichkeit und Forschungsnähe sowie die Möglichkeit des generationenübergreifenden Lernens. Darüber hinaus zeichnet sich das Senior*innenstudium durch ein breites Fächerspektrum, Formatsvielfalt, überregionale Vernetzung, Kooperationen mit außeruniversitären Partnern und den Einsatz digitaler Medien aus (Dabo-Cruz & Pauls, 2018).

2 Digitalisierung im Senior*innenstudium

Das Internet ist im Regelstudium und mithin im Senior*innenstudium zur wichtigsten Informationsquelle avanciert: Es bietet Informationen zum Studium im Allgemeinen, zu den Programmangeboten im Einzelnen und zum Anmeldeverfahren. Es ermöglicht den Einsatz von E-Plattformen zur Bereitstellung von Literatur, Vorlesungs- und Übungsmaterialien. Es ist unverzichtbares Medium bei allen Formen wissenschaftlichen Arbeitens – vom Bibliographieren über Präsentieren bis zum Publizieren. Seniorstudierende sind daher gefordert, sich mit digitalen Medien vertraut zu machen und sie zu nutzen. Die überwiegende Mehrheit der Seniorstudierenden nutzt das Internet, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität; ein kleinerer Teil nimmt die Herausforderung nicht an. Diese Teilnehmenden nehmen das Studienangebot wahr, ohne Zugang zu den digitalen Services der Hochschule (z. B. Zugang zu den E-Plattformen) zu erhalten. Wie groß die Anzahl der „Nicht-User“ ist, lässt sich anhand nicht angegebener E-Mail-Adressen annähernd bestimmen. Im Hamburger Kontaktstudium betrug dieser Anteil beispielsweise 5,5 % im Wintersemester 2019/20. Wenngleich auf vorhandene digitale Strukturen und Prozesse sowie auf fortgeschrittene Medienkompetenzen innerhalb der Gruppe der Studierendenschaft aufgebaut werden konnte, verlangte der Verzicht auf Präsenzlehre im Zuge der Corona-Pandemie und die komplette Umstellung auf digitale Formate sowohl Institutionen als auch Seniorstudierenden sehr viel ab. Institutionen sahen sich folgenden Herausforderungen gegenüber: Umstellung auf digitale Kommunikation und Lehrangebote; erhöhter Verwaltungs- und Beratungsaufwand sowie technischer Support für Teilnehmende und Lehrende; Abbau von Vorurteilen gegenüber digitalem Lernen; Einschnitte im Lehrangebot; Einbrüche bei den Teilnehmendenzahlen inkl. finanzieller Defizite und Wiedergewinnung von Teilnehmenden. Vonseiten der Teilnehmenden wurde insbesondere das Fehlen persönlicher Kontakte und Austauschmöglichkeiten im Allgemeinen, zwischen Jüngeren und Älteren im Besonderen, paralleler Einsatz unterschiedlicher Tools und Plattformen innerhalb einer Hochschule moniert.¹

Inwieweit die Organisationen des Senior*innenstudiums auf die veränderte Situation eingehen konnten, war teils abhängig von der fachlichen und konzeptionellen Ausrichtung bzw. Einbindung des Senior*innenstudiums in das Regelstudium, teils von den technischen und personellen Voraussetzungen und der Größe der Institution. Wie digitale Medien nutzbringend eingesetzt wurden, das zeigen nachfolgend die Beispiele aus der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), der Universität Hamburg (UHH), der Universität des 3. Lebensalters Frankfurt a. M. (U3L) und der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU).

3 Das Senior*innenstudium an vier Universitäten – Kurzporträts, digitale Voraussetzungen und Entwicklungen in der Pandemie

Das „Seniorenstudium“ an der LMU bietet neben ca. 200 ausgewählten Vorlesungen, Seminaren und Übungen des allgemeinen Lehrbetriebs sowie öffentlichen Vortragszyklen seinen Hörer*innen ein eigenes Veranstaltungsprogramm mit ca. 40 Vorlesungen, Vortragsreihen, Seminaren und Übungen. Diese orientieren sich an den Interessen der älteren Generation. Das spezielle Programm für Seniorstudierende wird vom Zentrum Seniorenstudium der LMU entwickelt und durchgeführt.

Einige der Dozierenden des speziellen Programms des Seniorenstudiums, die sich im Sommersemester 2020 noch gegen eine digitale Umsetzung ihres Lehrangebots entschieden hatten, wagten diesen Schritt bereits ein Semester später. Hierbei ist interessant zu sehen, dass dann die Wahl auf die synchrone Lehre fiel; im Wintersemester 2020/21 und im Sommersemester 2021 wurden doppelt so viele Veranstaltungen live (über das Konferenztoll „Zoom“) angeboten als Veranstaltungen, in denen die Inhalte über Videos, Audio-Powerpointdateien oder Dokumente vermittelt wurden. Im Sommersemester 2020 war die Verteilung noch nahezu gleich, wobei etwas mehr Veranstaltungen asynchron angeboten wurden. Es kann festgehalten werden, dass die Zunahme der synchronen Veranstaltungen mit dem Ausbau des Angebots zusammenhängt; Dozierende, die mit asynchroner digitaler Lehre im Sommersemester 2020 begonnen haben, haben diese Lehrform auch beibehalten.

Strukturell vergleichbar ist das Kontaktstudium: Offenes Bildungsprogramm der Universität Hamburg (KST)². Es umfasst in der Regel 350-400 geöffnete Fakultätsveranstaltungen sowie ein aus ca. 65-70 Veranstaltungen bestehendes Zusatzangebot des Zentrums für Weiterbildung (ZFW), das sich speziell an den Interessen und Bedürfnissen der älteren Kontaktstudierenden orientiert. Kontaktstudierende sind laut Grundordnung der Universität Hamburg Angehörige der Universität. Sie erhalten vom Regionalen Rechenzentrum der Universität Hamburg eine Benutzererkennung und können die digitalen Dienste der Universität genauso wie Regelstudierende nutzen. Die digitalen Plattformen CommSy, Moodle und OLAT kamen bereits vor der Pandemie zum Einsatz. Vor dem Hintergrund der kurzfristigen Umstellung von Präsenz- auf uniweite digitale Lehre entschied das Präsidium der Universität Hamburg, das Kontaktstudium im Sommersemester 2020 offiziell auszusetzen. Das Zentrum für Weiterbildung offerierte daraufhin ein kostenloses digitales Ersatzangebot mit 14 Veranstaltungen. Darüber hinaus erklärten sich einzelne

¹ Diese und weitere Nennungen sind Ergebnisse eines Online-Austausches von Mitgliedern der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) am 29.04.2021 (s. <https://dgwf.net/files/web/AG/bag-wiwa/Dokumentation%20BAG%20WiWA-Online-Austausch%20am%2029.04.2021.pdf>, abgerufen am 26.09.2021)

² Bis WiSe 2019/20 bestand an der UHH neben dem 1993/94 eingeführten Kontaktstudium für ältere Erwachsene weiterhin das traditionelle Gasthörerstudium. Gemäß Beschluss des Präsidiums der Universität Hamburg erfolgte zum SoSe 2020 eine Zusammenführung zum „Kontaktstudium: Offenes Bildungsprogramm der Universität Hamburg“.

Lehrende aus den Fakultäten bereit, ihre Veranstaltungen zu öffnen, so dass eine Auswahl von 29 Lehrveranstaltungen zur Verfügung stand. Im Wintersemester 2020/21 und Sommersemester 2021 wurde das Kontaktstudium wieder regulär angeboten. Das ausschließlich digital durchgeführte Veranstaltungsangebot fiel um ein Drittel geringer aus als üblicherweise. Das Beratungsangebot wurde durch zusätzliche Einführungen, Übungen, Einzel- und Gruppensprechstunden erweitert und intensiviert, um Teilnehmende bestmöglich auf das digitale Studium vorzubereiten. Die Veranstaltungen des speziellen Zusatzprogramms wurden in den Pandemiesemestern fast ausschließlich synchron durchgeführt, was den Wünschen der Kontaktstudierenden entspricht. Zur Verfügung stand das bereitgestellte Videokonferenztool Zoom. Die anfänglichen Berührungängste, mit Zoom zu arbeiten, haben sich gelegt. Teilnehmende und Lehrende sind im Umgang mit dem Konferenztool deutlich sicherer geworden.

Die U3L organisiert als e. V. mit Sitz an der Goethe-Universität Frankfurt a. M. ein eigenes Lehrangebot. Bildungsmotive der nachberuflichen Lebensphase sind dabei zentrale Orientierungspunkte, die Teilnahme allerdings nicht an eine Altersgrenze gebunden. In regulären Semestern werden durchschnittlich etwa 110 Vorlesungen und Seminare angeboten. Vortragsreihen und Projektgruppen runden das Angebot ab.

Nachdem die Corona-Pandemie zu Beginn des Sommersemesters alle Pläne für die Vorlesungszeit durchkreuzt hatte, wurde ein großer Teil des geplanten Lehrangebots digitalisiert. Das gelang durch eine schrittweise Entwicklung der technischen Möglichkeiten sowie mit Hilfe von umfangreichen Schulungsangeboten für Lehrende und Studierende. Eine wichtige Voraussetzung der schnellen Umsetzung war, dass die virtuelle Lernplattform OLAT der Goethe-Universität bereits an der U3L eingeführt war und daher als Basis für die Online-Lehre genutzt werden konnte. Hilfreich war zudem die Bereitstellung von Tools und Tipps durch das Hochschulrechenzentrum. In den drei bisher durchgeführten Online-Semestern konnte die Anzahl der Veranstaltungen von 65 auf über 80 erhöht werden. Zumeist handelt es sich dabei um synchrone Lehre in Videomeetings per Zoom. Der technische Zugang stellte für die Teilnehmenden in der Regel keine allzu hohe Hürde dar.³ Aktuelle Rückmeldungen zeigen zudem, dass virtuelle Begegnungen in Seminaren, anfangs mit Skepsis betrachtet, inzwischen durchaus als Situationen sozialer Nähe bei physischer Distanz erlebt werden und sogar dem Gefühl der Isolierung vorbeugen können.⁴ Diese optimistisch stimmenden Erfahrungen der Online-Studierenden dürfen allerdings nicht vergessen lassen, dass für viele am Studienangebot der U3L Interessierte weiterhin Zugangsprobleme zu digitalen Formaten bestehen.

Das Studienprogramm „Studieren 50 Plus“ an der JGU stellt wie auch das der U3L ein segregatives Senior*innenstudium dar. Es wird parallel zum klassischen Gasthörerstudium angeboten, das die Teilnahme an Lehrveranstaltungen des ausbildenden Studiums ermöglicht. Das Studienprogramm wendet sich mit seinen regulär über 80 Veranstaltungen vornehmlich an Menschen der nachberuflichen und nachfamiliären Phase.

Während im Sommersemester 2020 ein asynchrones Lehr- und Lernkonzept gewählt wurde, das nur partiell durch synchrone Angebote ergänzt wurde, um möglichst viele Seniorstudierende so niedrigschwellig wie möglich zu erreichen (Lutz, 2020), so wurde dieses Konzept ab Wintersemester 2020/21 dahingehend verändert, dass synchrone Lehr- und Lernformen den Regelfall darstellten. Grundlage für diese Entscheidung bildeten die Erfahrungen aus dem Sommersemester 2020 sowie Rückmeldungen von Teilnehmenden und Lehrenden. Beide Semester waren zudem gekennzeichnet durch das Ausprobieren neuer Plattformen, die durch zahlreiche Updates beständig neue Möglichkeiten des digitalen Lehrens und Lernens boten, gleichzeitig aber noch störanfällig waren und zudem eine stetige Anpassung der Nutzenden an die neuen Gegebenheiten erforderlich machten. Um sie bei der Umstellung sowie aufkommenden Fragen und Problemen zu unterstützen, entwickelte das Team ein umfangreiches Online-Schulungsangebot für Teilnehmende und Lehrende und beriet zudem im Rahmen der Sprechstunde auch zu individuellen technischen Problemen. Im digitalen Sommersemester 2021 waren Moodle und BigBlueButton (BBB) als Hauptplattformen etabliert, was sich auch in den zu Semesterende durchgeführten Teilnehmendenevaluierungen zeigt. Während im Wintersemester 2020/21 noch 11,9% der Befragten über Schwierigkeiten, auf Inhalte ihres Kurses zuzugreifen, klagten, war dies im Sommersemester 2021 nur bei 3,5% der Befragten der Fall.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Teilnehmendenzahlen an allen Einrichtungen etwa um die Hälfte gesunken sind:

	SoSe 19 ⁵	WiSe 19/20	SoSe 20	WiSe 20/21	SoSe 21
Frankfurt a.M.	3.081	3.887	1.664	1.880	1.911
Hamburg	1.800	2.191	79	945	940
Mainz	831	1.036	280	411	452
München	1.752	2.105	1.111	958	993

Tab. 1: Teilnehmendenzahlen in den Programmen der vier Universitäten

³ Vgl. Evaluation des Lehrangebotes der U3L im Sommersemester 2020 (unveröffentlichte Auswertung von 637 Antworten): 36,7% der Befragten hatten, „nie“, weitere 28,7% „selten“, technische Probleme.

⁴ Vgl. Befragung der U3L-Studierenden im Sommersemester 2021 (unveröffentlichte Auswertung von 887 Antworten).

⁵ Vor der Pandemie registrierten sich in Wintersemestern regelmäßig mehr Personen als in Sommersemestern.

Der Umfang des Veranstaltungsangebotes hat sich ebenfalls reduziert. Ausschlaggebend war hier, dass die Umstellung auf Onlineformate auch für Lehrende eine Herausforderung darstellte und für die im Senior*innenstudium vielfach freiberuflich tätigen Lehrenden (Dabo-Cruz & Pauls, 2018) eine nicht honorierte Mehrarbeit bedeutete. Von institutioneller Seite musste insofern viel Unterstützung geleistet werden. Dennoch zeigt sich, dass das Lehrangebot in einem beträchtlichen Umfang aufrechterhalten werden konnte. Die Akzeptanz digitaler Lehre sowohl unter Lehrenden wie auch Studierenden ist im Verlauf der drei Pandemie-Semester gestiegen. Eine aktuelle Umfrage unter den Online-Studierenden der U3L stützt diese Beobachtung: Ca. 14 % können sich ein Studium vorstellen, das ausschließlich online stattfindet (gegenüber 3% im Sommersemester 2020), ca. 61 % wünschen sich für die Zukunft eine Kombination und 25 % bevorzugen ausschließlich Präsenz-Veranstaltungen. Ähnliche Ergebnisse zeigen auch die unter Seniorstudierenden der JGU durchgeführten Teilnehmendenevaluationen: Während im Wintersemester 2020/21 50,4% der Befragten zukünftig Veranstaltungen in Präsenz bevorzugen würde, war dies im Sommersemester 2021 nur noch bei 29,4% der Fall. Gleichzeitig stieg der Anteil derjenigen, die Blended-Learning-Angebote bevorzugen würden, von 27,2% auf 45,5%. Der Anteil der Befragten, die reine Onlineveranstaltungen präferieren, ist hingegen mit rund 25% konstant geblieben. Dies zeigt sehr deutlich, dass viele Teilnehmende mittlerweile in der Online-Lehre „angekommen“ sind und auch die Vorteile kennen und schätzen gelernt haben. In den Freitextfeldern wurden Aspekte wie „orts- und teilweise auch zeitunabhängige Teilnahme“, „wiederholtes Ansehen“ oder auch „Materialien zur Vertiefung“ genannt. Als das größte Manko der digitalen Lehre wurden vielfach fehlende persönliche Begegnungen genannt. Diese Rückmeldungen verdeutlichen den Beziehungsaspekt in Bildungskontexten und unterstreichen die Bedeutung der Hochschule als sozialen Ort. Die nachfolgenden Beispiele aus München, Mainz, Frankfurt und Hamburg zeigen Möglichkeiten der (digitalen) Begegnung außerhalb des klassischen Hochschulortes.

4 Chancen: Neue Formen der Zusammenarbeit und des sozialen Austauschs

Aufsuchendes Bildungsangebot des Zentrums Seniorenstudium der LMU München

Vor Beginn der Pandemie war die Universität der einzige Ort für Veranstaltungen des Seniorenstudiums, in Hörsälen und Seminarräumen wurden die Inhalte vermittelt. Für das Sommersemester 2020 war geplant, diese Lernräume durch Öffnung der akademischen Bildung für Zielgruppen außerhalb der Universität zu erweitern. In Kooperation mit der Seniorenresidenz Augustinum München-Nord wurde die interdisziplinäre Vortragsreihe „Reife Semester“ geplant. Ziel war es, mit sieben Vorträgen von Dozent*innen des Zentrums Seniorenstudium in den Räumlichkeiten des Augustinums mobil eingeschränkten, aber geistig aktiven

Personen ein Lernangebot zu ermöglichen. Aufgrund der frühzeitigen Schließung von Seniorenwohneinrichtungen für die Öffentlichkeit nach Beginn der Pandemie konnten die für Ende April bis Mitte Juli 2020 geplanten Vorträge nicht angeboten werden. Mit der Erfahrung von zwei digitalen Semestern im Seniorenstudium der LMU reifte im Frühjahr 2021 die Idee, die fertig geplante Reihe im Sommersemester 2021 ebenfalls digital für Bewohner*innen im Augustinum München-Nord sowie für Seniorstudierende anzubieten. So waren die Vortragenden zwar nicht persönlich vor Ort, interessierte Bewohner*innen hatten aber trotzdem die Möglichkeit, wissenschaftliche Vorträge zu hören, ohne dafür die Universität aufsuchen zu müssen. Mitarbeiter*innen der Seniorenresidenz bewarben das Programm, ein technischer Testlauf mit den persönlichen Geräten der Bewohner*innen einige Tage vor Beginn des ersten Vortrags wurde erfolgreich durchgeführt. An den Vorträgen beteiligten sich zwischen 40 und 67 Personen, darunter pro Vortrag zehn bis 15 Bewohner*innen des Augustinums. Die Veranstaltungen wurden live über Zoom angeboten, die Bewohner*innen konnten auf ihren Zimmern daran teilnehmen. Ein besonderes Highlight stellte der Vortrag „Am Ende ein Neuaufbruch - Das Finale von Ludwig van Beethovens 9. Sinfonie“ dar, da der Vortragende seine Informationen mit Musikbeispielen untermalte, die er selbst am Klavier einspielte. Für die digitale Umsetzung wurde sein Vortrag inkl. Klavierspiel vorab aufgezeichnet und das Video am Vortragstag präsentiert. Für Rückfragen und die Diskussion stand der Dozent dann wieder live über Zoom zur Verfügung. Generell war die Veranstaltung entsprechend aufgebaut, dass nach einem etwa einstündigen Vortrag in den nachfolgenden 30 Minuten Rückfragen gestellt und diskutiert werden konnten. In den Diskussionsrunden war auffällig, dass sich die Seniorstudierenden reger und häufiger beteiligten. Dies mag daran liegen, dass Seniorstudierende bereits zwei Semester lang Erfahrungen mit digitaler Lehre und insbesondere mit Zoom gemacht hatten und mit dieser Form der Diskussionsrunden vertraut waren. Die Rückmeldungen von Teilnehmenden aus dem Augustinum München-Nord waren trotzdem sehr positiv, der Wunsch nach Fortsetzung wurde mehrfach geäußert.

Zwar handelte es sich pandemiebedingt bei der Vortragsreihe mit dem Augustinum München-Nord – anders als geplant – nicht um aufsuchende Bildung im Wortsinne. Durch die Möglichkeiten der digitalen Umsetzung ist hier jedoch ein erster Schritt getan. Neben der Vermittlung von Inhalten und dem Kennenlernen neuer Wissensgebiete wurde auch die digitale Kompetenz der Bewohner*innen auf- und ausgebaut – ein schöner Nebeneffekt.

Studieren 50 Plus an der JGU: digitale Premiere des Abschlussfestes

Geschätzte Tradition bei Studieren 50 Plus stellt das immer am letzten Freitag in der Vorlesungszeit stattfindende Abschlussfest dar. So nutzten im Februar 2020 über 350 Seniorstudierende die Möglichkeit, sich über das Programm des

Folgesemesters zu informieren und dafür anzumelden sowie sich im Rahmen eines Markts der Möglichkeiten mit den anwesenden Lehrenden, Teilnehmenden und dem Team in geselligem Rahmen auszutauschen.

Nachdem die Präsenzveranstaltung pandemiebedingt zwei Semester in Folge abgesagt wurde, entschloss sich das Team im Sommersemester 2021, ein digitales Abschlussfest zu veranstalten. Ziel der Veranstaltung war es, nach drei digitalen Semestern dazu beizutragen, das Gemeinschaftsgefühl weiter zu stärken, neue Kontaktmöglichkeiten zu eröffnen sowie transparente Informationen über das Wintersemester 2021/22 und die Möglichkeit zur Rückkehr auf den Campus bereitzustellen.

Im Vorfeld wurde eine Veranstaltungshomepage gestaltet, die den Tagesablauf übersichtlich darstellte sowie alle notwendigen Links enthielt. Nach dem Veranstaltungsende wurden diese Seiten zu Dokumentationszwecken aktualisiert und mit (Video-)Impressionen sowie Materialien bestückt.⁶ Rund 90 Personen nahmen an der digitalen Premiere teil. Begleitend zur Veranstaltung wurde zudem ein digitales Kreuzworträtsel zu Studieren 50 Plus entwickelt.

Im ersten Teil der Veranstaltung gab die Programmleiterin einen Überblick über die Planungen für das Wintersemester. Als Ersatz für die Live-Präsentation der Seminarangebote im Hörsaal waren alle Lehrenden aufgefordert, ein kurzes, selbstgedrehtes Video zu ihren kommenden Seminarthemen beizusteuern. 25 Lehrende beteiligten sich an dieser Aktion; das rund 40-minütige Gesamtvideo wurde hier zum ersten Mal gezeigt und sehr positiv aufgenommen.

Im zweiten Veranstaltungsteil fand ein Austausch in drei thematischen Gruppenräumen statt. Moderiert wurden die Kleingruppen von Teammitgliedern sowie Lehrenden, in jedem Gruppenraum waren zusätzlich Lehrende anwesend, die u. a. weiterführende Fragen beantworten konnten. Der vierte Gruppenraum – ebenfalls von Teammitgliedern moderiert – beinhaltete ein allgemeines Beratungsangebot zu Studieren 50 Plus sowie zum Gasthörerstudium. Es wurde im Vorfeld bewusst darauf verzichtet, die Teilnehmenden vorab auf Gruppenräume zu verteilen, um einen niedrigschwelligen Zugang je nach aktueller Interessenlage sowie einen einfachen Wechsel der Gruppenräume zu ermöglichen. Dies hatte jedoch zur Folge, dass sich nicht alle Teilnehmenden einem Gruppenraum zugeordneten bzw. sich in einigen Räumen weniger stark beteiligten. Zum Abschluss kehrten alle ins virtuelle Plenum zurück, bei dem letzte Fragen beantwortet und die Ergebnisse der Live-Evaluation vorgestellt wurden.

Die Resonanz zu dieser digitalen Premiere fiel sehr erfolgreich aus:⁷ 96,3% der Befragten würden wieder an einem digitalen Abschlussfest teilnehmen. 81,9% beurteilten die Videopräsentation als hilfreich für ihre Wahl der Veranstaltungen. 62% der Befragten empfanden den Austausch in den Kleingruppen als anregend. Hier ist zu überlegen, wie bei einer Wiederholung der Austausch untereinander noch stärker gefördert werden kann bzw. wie sich die informelle Gesprächsatmosphäre, die kennzeichnend für den Markt der Möglichkeiten war, virtuell nachbauen lässt.

Internationale Vernetzung digital: Das Erasmus+-Projekt DENTA an der U3L

Neben den Herausforderungen und Effekten der Digitalisierung auf Lehren und Lernen an der U3L konnten besonders in Kooperationsbeziehungen zu entfernten Partnern Vorteile der verbreiteten Nutzung digitaler Medien beobachtet werden. Das Erasmus+-Projekt DENTA (Discovering European Neighbours in the 3rd Age) ist dafür ein gutes Beispiel. Die U3L ist eine der acht Partnerorganisationen aus sechs Ländern, Frankreich, Italien, Serbien, Bulgarien, Rumänien und Deutschland, die an diesem Projekt beteiligt waren. Im Zeitraum von Oktober 2019 bis September 2021 wurden anhand von Interviews, Bildern und Videoclips von Menschen im Alter 60+ Porträts sowie historische und sozioökonomische Rahmenbedingungen der Lebenssituationen erstellt.

Ein Kernstück der Projektarbeit sollten sechs dreitägige Workshops aller Partner an unterschiedlichen Orten bilden. Ein erstes Treffen fand im Oktober 2019 in Sofia statt, aber der für März 2020 in Frankfurt vorgesehene Termin musste aufgrund der Corona-Lage kurzfristig abgesagt und in einem weiteren Schritt digitalisiert werden. Auch die ca. 15 Mitglieder der Frankfurter DENTA-Gruppe konnten ihre Treffen nur noch per Zoom abhalten. Trotz der anfänglichen Unerfahrenheit mit den technischen Möglichkeiten erwies sich das Online-Format für die Projektschritte als gangbarer Weg, bei dem sogar ein größerer Personenkreis als ursprünglich geplant beteiligt werden konnte. Während für die Reisen zu den realen Treffen maximal vier Personen pro Partnerorganisation vorgesehen waren, konnte diese Begrenzung bei Videokonferenzen aufgehoben werden.

Auch wenn in der europäischen Zusammenarbeit die Option auf digitale Arbeitssitzungen bereits bestanden hatte, wurde nun die Nutzung von Videokonferenzen selbstverständlich und ihre Frequenz deutlich erweitert. Die zunächst aufgrund von Corona vielerorts gezwungenermaßen eingeführte und erprobte Technik erwies sich durch ihre verstärkte Verbreitung als nützliches Instrument für Begegnung und

⁶ Die Videopräsentation sowie weitere Impressionen vom digitalen Abschlussfest sind online abrufbar unter <https://www.zww.uni-mainz.de/weiterbildungsangebote-im-ueberblick/50plus/digitales-abschlussfest-16-07-2021/>

⁷ Es nahmen 27 Personen an der Live-Kurzumfrage am Ende des digitalen Abschlussfests teil. Sie beantworteten jeweils 5 Fragen anhand einer fünfstufigen Likert-Skala.

Austausch aller Beteiligten über Ländergrenzen hinweg. Im DENTA-Projekt wurde Zoom bald nicht nur für die internen Besprechungen der Projektverantwortlichen, sondern auch für Gesamtmeetings aller 120 Teilnehmenden des Projektes und für binationale Treffen einzelner Projektgruppen zum Austausch über Zwischenergebnisse eingesetzt.

Das letzte Projekttreffen im September 2021 konnte dann tatsächlich in Vannes in der Bretagne stattfinden. Die Freude an der persönlichen Begegnung, bei der mühelos an den digitalen Kontakt angeknüpft werden konnte, war groß, wie auch die Zufriedenheit mit dem Gesamtverlauf des Projektes. Die im DENTA-Projekt gewonnenen Erfahrungen zeigen, dass gerade im Kontext von überregionalen Kontakten digitale Formen neue Möglichkeiten der Kommunikation und Zusammenarbeit eröffnen, umso mehr, wenn sie mit realen Treffen kombiniert werden können.

Peer-to-Peer: Zur Rolle der Interessenvertretung des Kontaktstudiums

Das Hamburger Kontaktstudium verfügt über eine aktive Interessenvertretung. Diese arbeitet auf der Grundlage einer eigenen Ordnung, die der Akademische Senat der Universität Hamburg am 17.04.2009 beschloss. Die Interessen der Kontaktstudierenden werden durch einen alle zwei Jahre durch Briefwahl gewählten dreiköpfigen Sprecherrat vertreten.⁸ Zu den Aufgaben des Sprecherrates zählen, sich für die Belange und Interessen der Kontaktstudierenden in Bezug auf Programmangebot, Studienbedingungen und Modalitäten einzusetzen, darüber hinaus den Austausch zwischen Regel- und Kontaktstudierenden sowie untereinander zu fördern und bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Veranstaltungsangebotes aktiv mitzuwirken. (Ordnung für die Interessenvertretung der Studierenden im Kontaktstudium für ältere Erwachsene der Universität Hamburg, § 4, Abs. 2)

Im Folgenden soll an zwei Beispielen dargestellt werden, wie sich die konkreten Angebote und Aktivitäten zur Umsetzung der genannten Aufgaben der Interessenvertretung unter Coronabedingungen entwickelt haben.

Seit 2010 bietet die Interessenvertretung ein sogenanntes Kontakt-Café an. Es findet regelmäßig einmal im Monat, auch in der vorlesungsfreien Zeit, in einer Lokalität in Campusnähe statt. Das Kontakt-Café bietet die Möglichkeit, sich informell auszutauschen und in Caféhaus-Atmosphäre miteinander ins Gespräch zu kommen. Im Mittelpunkt des Interesses steht das Kontaktstudium sowie die Universität im Allgemeinen, aber auch Veranstaltungstipps, Buchempfehlungen und -rezensionen stehen auf dem Programm. Fester Bestandteil darüber hinaus ist ein Vortrag, den externe Referent*innen oder auch Kontaktstudierende zu wechseln-

den Themen halten. Das Kontakt-Café wurde in der Regel von durchschnittlich 30 Personen besucht.

Im Sommersemester 2020 wurde das Kontakt-Café aufgrund der Ausnahmesituation abgesagt, eine digitale Durchführung nicht in Erwägung gezogen. Zum einen ging man davon aus, man könne schnell wieder zu Präsenzveranstaltungen zurückkehren, zum anderen bestanden gewisse Berührungsängste. Da die KST-Vollversammlung im Wintersemester 2020/21 digital durchgeführt werden musste, entschloss sich der Sprecherrat, auch das Kontakt-Café via Zoom stattfinden zu lassen. Eine ZFW-Mitarbeiterin unterstützte mit Rat und Tat, indem sie für den Sprecherrat den Raum anlegte und während der Veranstaltung technischen Support leistete. Im Sommersemester 2021 folgte dann der nächste Schritt, indem der Sprecherrat eigenständig als Host der Zoom-Meetings agierte. Die Teilnehmendenzahlen entwickelten sich seit Einführung des Online-Formates stetig nach oben und liegen inzwischen mit durchschnittlich 57 Teilnehmenden deutlich über denen der präsentisch durchgeführten Kontakt-Cafés.⁹

Zu einem besonderen Kontakt-Café, einem „Lese-Café“, lud der Sprecherrat im Juni 2021 ein. Kontaktstudierende erhielten die Gelegenheit, eigene literarische Texte zu präsentieren, die im Rahmen der ZFW-Schreibwerkstatt „Die gelöste Zunge – Kreatives Schreiben“ unter Leitung einer ZFW-Dozentin entstanden waren. Knapp 40 Teilnehmende folgten hochkonzentriert den literarischen Beiträgen ihrer Mitstudierenden zum Thema „Schulzeit in den 1950er- bis 60er-Jahren. Mein schlimmster Lehrer“. Angereichert durch kleine Musikeinspielungen eines Saxophonisten zwischen den einzelnen Lesungen und angeregter Diskussion mit dem Publikum im Anschluss erwies sich das Online-Format als erfolgreiche Alternative zu einer Lesung in Präsenzform. Als großer Vorteil des Online-Formates wurde der geringe Aufwand genannt, dessen es bedarf, eine solche Veranstaltung „aufzusuchen“. Eine Neuauflage des Lese-Cafés ist für Oktober 2021 geplant.

Der Sprecherrat unterstützt das ZFW regelmäßig auf Veranstaltungen, die der Information und Beratung dienen, und übernimmt sog. Standdienste auf Messen, Infotagen, Tagen der Weiterbildung etc. Überdies übernehmen Mitglieder des Sprecherrates Führungen über das Universitätsgelände zum Kennenlernen der Geschichte der Universität Hamburg und der zentralen Gebäude auf dem Hauptcampus. Peer-to-Peer erfüllt dabei die wichtige Funktion, aus einer erfahrungsbasierten Innensicht heraus zu beraten und auf Augenhöhe zu kommunizieren. Die Gelegenheit zur Peer-to-Peer-Beratung verringerte sich im Zuge der Pandemie deutlich: Campusführungen wurden eingestellt, die Möglichkeiten individueller und spontaner Beratung in

⁸ Der Sprecherrat wird von bis zu sechs Beisitzer*innen unterstützt („Erweiterter Sprecherrat“).

⁹ Zwischen 47 und 71 Personen nahmen an den elf Kontakt-Cafés von November 2020 bis September 2021 teil.

Zwiesgesprächen während der zentralen ZFW-Infoveranstaltungen waren nicht mehr gegeben. Hinzu kommt, dass Ratsuchende vor allem Fragen zur Digitalisierung stellen und technischen Support benötigen. Der Sprecherrat hat auch hier verstanden, seine Aktivitäten an die veränderte Situation anzupassen, indem er Anleitungen verfasste (z. B. für das digitale Ausfüllen und Signieren eines Internetformulars) und im Sommersemester 2021 damit begann, als sogenannte Medienlotsen Gruppensprechstunden via Zoom anzubieten, in denen Fragen rund um das (digitale) Studium von einem Mitglied des Erweiterten Sprecherrates beantwortet wurden. Insgesamt 40-50 Beratungsgespräche wurden an den fünf zweistündigen Terminen geführt.

Die Medienlotsen werden ihre Sprechstunden personell verstärkt fortsetzen. Im Wintersemester 2021/22 stehen drei erfahrene Kontaktstudierende zu Diensten, darunter ein Spezialist für Apple, und führen bei Bedarf auch Einzelberatungen in sogenannten Breakout-Sessions durch.

5 Zusammenfassung

Auch wenn sich mit der Umstellung auf die digitale Lehre die Angebote der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung zunächst verringert haben und die Teilnehmendenzahlen an den vier Universitäten ebenfalls gesunken sind, so zeigt sich doch im Verlauf der Corona-Pandemie eine wachsende Akzeptanz der digitalen Angebote seitens der Teilnehmenden und Lehrenden. Dazu tragen an allen Standorten umfangreiche und gleichzeitig niedrigschwellige Schulungsangebote, teilweise auch Peer-to-Peer organisiert, bei. Der pandemiebedingte Digitalisierungsschub wurde an allen vier Einrichtungen nicht nur dazu genutzt, neue Formen des Lehrens und Lernens, sondern auch der Zusammenarbeit und des sozialen Austauschs auszuprobieren und weiterzuentwickeln: So bieten digitale Angebote beispielsweise mobil eingeschränkten Senior*innen neue Möglichkeiten zum orts- und zeitunabhängigen Lernen (München), ermöglichen größeren Gruppen die niedrigschwellige Mitarbeit an internationalen Projekten (Frankfurt) oder bieten kreative Formate zur digitalen Begegnung (Hamburg und Mainz) an. Bezogen auf aktuelle Diskurse zur Fortführung der Digitalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung lässt sich bilanzierend festhalten: Das inzwischen auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer gewonnene „Bewusstsein für zeit- und ortsunabhängige Lernszenarien und das Zutrauen in die eigene Fähigkeit, sich in so einer digitalen Lernumgebung effektiv zu bewegen“ (Schmidt-Hertha, 2021, S. 26) bildet für alle Akteure einen soliden Erfahrungshorizont, sowohl für die weitere Beteiligung an digitalen Programmen als auch für die Weiterentwicklung von Online-Formaten. Dass dabei nicht nur Konzepte der Wissensvermittlung, sondern auch die Stärkung der Weiterbildungsgemeinschaft und damit die Gestaltung des Senior*innenstudiums als bedeutsamer sozialer Ort eine wichtige Rolle spielen, haben die geschilderten Beispiele gezeigt.

Literatur

- BMAS - Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2019). *Strategiepapier Nationale Weiterbildungsstrategie*. Abgerufen am 04.10.2021 von https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Aus-Weiterbildung/strategiepapier-nationale-weiterbildungsstrategie.pdf;jsessionid=32EE9934BB4E77D89FC59E64180167CD.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=1
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). Achter Altersbericht. *Ältere Menschen und Digitalisierung*. Abgerufen am 13.08.2021 von https://www.achter-altersbericht.de/fileadmin/altersbericht/pdf/aktive_PDF_Altersbericht_DT-Drucksache.pdf.
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010). Sechster Altersbericht. *Altersbilder in der Gesellschaft*. Abgerufen am 13.08.2021 von <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/77898/a96affa352d60790033ff9bbeb5b0e24/bt-drucksache-sechster-altenbericht-data.pdf>.
- Dabo-Cruz, S. & Pauls, K. (2018). 30 Jahre Senior*innenstudium - eine kritische Zwischenbilanz. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha, & J. Steinfurt-Diedenhofen (Hrsg.), *Alter(n) - Lernen - Bildung: Ein Handbuch* (S. 175-186). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lutz, K. (2020). In den besten Jahren anspruchsvoll studieren. *Advanced Studies. Magazin der Universität Basel*, 2020-2021, S. 28-33.
- Schmidt-Hertha, B. (2021). Die Pandemie als Digitalisierungsschub? In: *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)* - 2021 (2), S. 20-29; DOI: 10.3278/HBV2102W003.
- Universität Hamburg. *Ordnung für das Kontaktstudium für ältere Erwachsene an der Universität Hamburg*. Abgerufen am 05.09.2021 von <https://www.fid.uni-hamburg.de/ordnung-kontaktstudium-iv.pdf>.

Autorinnen

Silvia Dabo-Cruz
dabo-cruz@em.uni-frankfurt.de

Dr. Bettina Lörcher
Loercher.seniorenstudium@lrz.uni-muenchen.de

Kathrin Lutz
lutz@zww.uni-mainz.de

Karin Pauls
karin.pauls@uni-hamburg.de

Alter schafft Wissen. Forschendes Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer

Beitrag der Universitäten zu Köln, Münster und Ulm

VERONIKA JÜTTEMANN

ANNE LÖHR

MARKUS MARQUARD

LAZAROS MILIOPOULOS

Kurz zusammengefasst ...

*Das Forschende Lernen hat sich als ein aktivierender Ansatz der Erwachsenenbildung im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an verschiedenen Universitäten im Kontext des Senior*innenstudiums etabliert. In diesem Beitrag werden an Hand des Zyklus des Forschenden Lernens die Arbeitsweisen der Gruppen Forschenden Lernens an den drei Universitäten Köln, Münster und Ulm in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden dargestellt. Es wird aufgezeigt, wie Forschendes Lernen einen reziproken Brückenschlag zwischen Gesellschaft und Wissenschaft ermöglicht und als ein Teil des Senior*innenstudiums zur Öffnung der Universitäten gegenüber der Gesellschaft beitragen kann.*

Stichwörter: Forschendes Lernen, wissenschaftliche Weiterbildung Älterer, Seniorenstudium, Geragogik, Bürgerwissenschaften

1 Einleitung

Das Forschende Lernen hat sich als ein aktivierender Ansatz der Erwachsenenbildung im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an verschiedenen Universitäten im Kontext des Senior*innenstudiums¹ etabliert. Das Konzept geht zurück auf eine Initiative der Bundesassistentenkonferenz von 1970, die Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip mit dem Ziel eingeführt hat, Studierenden die Teilnahme am wissenschaftlichen Prozess schon im Laufe ihres Studiums zu ermöglichen (Mieg & Tresp, 2020, S. 10). Es basiert auf der Vorstellung, „[...] dass die Lernenden selbst

forschen, Lernen und Forschen auch der Tätigkeitsform nach zusammenfallen“ (Huber, 2014, S. 25). Im Mittelpunkt des Forschenden Lernens steht der Lernende bzw. die Lernenden, die im Sinne selbstgesteuerten Lernens über den gesamten Forschungszyklus hinweg Forschungs- und Lerngegenstand, Forschungsstrategien und Methoden weitgehend selbst bestimmen. (Stadelhofer, 2006, S. 47f.). Im Laufe der Jahre hat sich das Forschende Lernen als selbstbestimmte Lernform nicht nur in der universitären Ausbildung bewährt – es kann auch einen hohen Mehrwert für ältere Lernende im Rahmen ihres Senior*innenstudiums bieten.

An den Universitäten Köln, Münster und Ulm ist das Forschende Lernen ein fester Bestandteil der Angebote für ältere Studierende. Dieses Format unterscheidet sich durch den hohen Beteiligungsgrad und Arbeitsaufwand der Teilnehmer*innen von anderen gängigen Formaten im Senior*innenstudium wie Vorlesungen und Seminaren und bedarf daher einer weitreichenderen und meist langfristigeren institutionellen Begleitung. Auf der Basis ihrer langjährigen Erfahrungen mit der Umsetzung von Projekten Forschenden Lernens haben sich die Organisator*innen des Senior*innenstudiums in Köln, Münster und Ulm zusammengefunden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die größtenteils institutionell gewachsen sind, für diesen Artikel aufzubereiten. Gemeinsamkeiten zeigen sich in der Zielsetzung der Teilnehmer*innenorientierung und der konzeptionellen Ausrichtung am Zyklus des Forschenden Lernens, also einer Orientierung an wissenschaftlichen Prozessen und Standards. Diese Gemeinsamkeiten aufgreifend soll in einem ersten Teil in die konzeptionellen Grundlagen eingeführt werden. Unterschiede zeigen sich in der thematischen Schwerpunktsetzung, dem Grad der wissenschaftli-

¹ An den Universitäten ist wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere unterschiedlich institutionell organisiert und benannt (weitere Beispiele sind „Gasthörendenstudium“, „Studium für Ältere“, „Universität des 3. Lebensalters“).

chen Begleitung und den jeweiligen Umsetzungsstrategien in den einzelnen Phasen des Forschenden Lernens. Die unterschiedlichen Umsetzungsstrategien werden in einem zweiten Teil entlang des Forschungszyklus ausgearbeitet und bieten dem/der Leser*in damit verschiedene Handlungsoptionen für die Umsetzung eigener Projekte an. Abschließend werden in einem dritten Teil sowohl Anknüpfungspunkte an verwandte Konzepte wie Citizen Science als auch an hochschulstrategische Diskurse diskutiert.

2 Grundlagen des Forschenden Lernens

Die Etablierung von Gruppen des Forschenden Lernens im Senior*innenstudium verfolgt die Zielsetzung, älteren Studierenden Partizipation an Forschung zu ermöglichen, in deren Verlauf sich ein tiefergehendes Verständnis von Forschungsprozessen entwickelt. Es ist eine Lernform, die besonders motivierte Studierende erreicht, die Wissen nicht nur rezipieren, sondern selbst produzieren möchten. Sie wenden sich wissenschaftlichen Themenfeldern zu, die sie besonders interessieren und die eine Nähe zu ihrer Lebenswelt aufweisen. Forschendes Lernen hat dabei den Anspruch, nach wissenschaftlichen Methoden neues Wissen zu erarbeiten, welches auch für Dritte interessant ist, und das veröffentlicht wird. Das so definierte Forschende Lernen ist abzugrenzen vom forschungsbasierten Lernen, bei dem „[...] das Lehren und Lernen auf Forschung gegründet ist oder aufruhrt“ (Huber, 2014, S. 24) und dem forschungsorientierten Lernen, das auf Forschung hin ausgerichtet ist bzw. die Lernenden qualifizieren soll, selbst zu forschen (Huber, 2014, S. 24). Die Teilnahme an Gruppen Forschenden Lernens ist nicht an Voraussetzungen geknüpft, somit ist mit Beginn eines Forschungsprojektes von einer heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmer*innen in Bezug auf das fach- und methodenspezifische Vorwissen auszugehen. Sie werden daher von Fachwissenschaftler*innen begleitet, die die Teilnehmer*innen bei dem Weg von einer Alltagsorientierung hin zu einer Wissenschaftsorientierung unterstützen. Sie sorgen mit dafür, dass die Fragestellungen, Forschungsstrategien und Forschungsmethoden den Kriterien der Wissenschaftlichkeit entsprechen. Die wissenschaftliche Begleitung im Forschenden Lernen ist häufig von dem Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung gekennzeichnet. Zum einen können die Teilnehmer*innen den Forschungsprozess ergebnisoffen und selbstbestimmt gestalten, zum anderen werden sie dazu angehalten, die Spielregeln der Wissenschaft einzuhalten.

Die folgende Abbildung 1 zeigt im Außenkreis den klassischen, zyklischen Verlauf eines Forschungsprozesses, der im Forschenden Lernen komplett durchlaufen wird. Damit unterscheidet sich das Forschende Lernen von anderen partizipativen Forschungs-Konzepten, in denen Bürger*innen etwa lediglich für die Phase der Datenerhebung einbezogen werden. Der Innenkreis verdeutlicht den individuellen Lernprozess, den die Forschenden durchlaufen, wenn sie während ihrer Forschungsaktivitäten lernen, selbst zu forschen – ver-

gleichbar dem erfahrungsorientierten Lernen nach Kolb. Die Erfahrung mit der oft ungeübten Tätigkeit des Forschens wird im Gruppenkontext und zusammen mit der wissenschaftlichen Begleitung reflektiert. Gemeinsam wird überlegt, was funktioniert oder nicht funktioniert hat (Reflexion) und es werden Strategien erarbeitet, wie man sich verbessern kann (Konzept), mit denen dann experimentiert wird (Experiment). Mit jedem neuen Forschungsvorhaben können die Teilnehmer*innen ihre Fähigkeiten und Forschungskompetenzen weiterentwickeln. Idealtypisch gibt es demnach beim Forschenden Lernen am Ende zwei Ergebnisse: zum einen das wissenschaftliche Forschungsergebnis, zum anderen den individuellen Lernerfolg, das Forschen gelernt zu haben. Während der Forschungsprozess systematisch dokumentiert wird, verläuft der individuelle Lernerfolg oft unbemerkt. Eine bewusste Reflexion dieses Prozesses hilft dabei, diese Lernerfolge für weitere Forschungsprojekte fruchtbar zu machen. Die Phase der Reflexion ist daher im Forschenden Lernen unabdingbar und sollte konzeptionell am Ende des Prozesses vorgesehen werden.

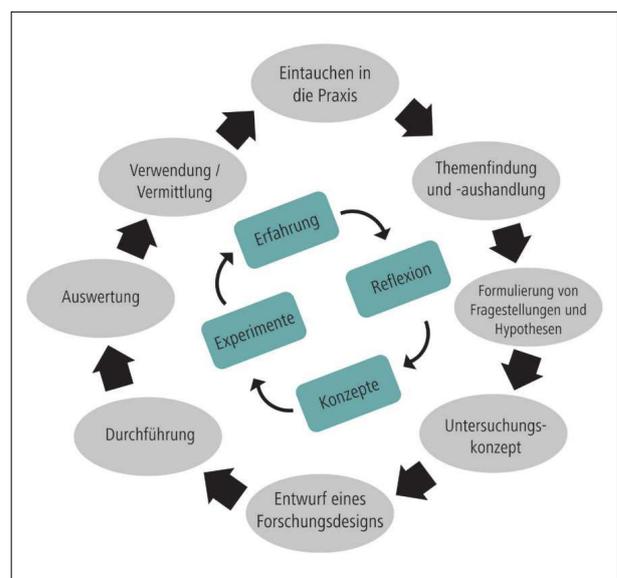


Abb.1: Synchronisation von Forschungs- und Lernzyklus. (Mooraj & Pape 2015, S.3 in Anlehnung an Wildt, 2009)

3 Umsetzung des Forschenden Lernens

Die Gruppen Forschenden Lernens können unterschiedlich institutionell angebunden und organisiert sein – dies zeigen auch die Beispiele an den Universitäten Köln, Münster und Ulm. In Münster und Köln ist das Forschende Lernen Teil des Angebotes für ältere Studierende, die als Gasthörer eingeschrieben sind. In Münster ist die „Kontaktstelle Studium im Alter“ in der Universitätsverwaltung angesiedelt, die Kölner „Koordinierungsstelle Wissenschaft und Öffentlichkeit“ ist dem Rektorat zugeordnet. In Münster wird jedes Semester eine Gruppe des Forschenden Lernens von einer hauptamtlichen Mitarbeiterin wissenschaftlich betreut, die etwa 15 Teilnehmer*innen umfasst. In Köln sind jedes

Semester 4 bis 6 Gruppen aktiv, an denen sich jeweils 5 bis 15 Teilnehmer*innen beteiligen. Sie werden von Honorarkräften wissenschaftlich betreut. Am „Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung“ (ZAWiW) in Ulm hat sich das Forschende Lernen abseits eines klassischen Gasthörendenstudiums als eigenständige Programmlinie entwickelt, mit 8 bis 12 Gruppen pro Semester und insgesamt etwa 80 Teilnehmer*innen. Das ZAWiW ist eine Abteilung des Departments für Geisteswissenschaften und realisiert die Organisation von Gruppen Forschenden Lernens über praxis- und partizipationsorientierten Drittmittelprojekte.

Die Phasen des Forschungszyklus: Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Ausgestaltung in Köln, Münster und Ulm

Im Folgenden werden an Hand des Zyklus des Forschenden Lernens die Arbeitsweisen der Gruppen Forschenden Lernens an den drei Universitäten Köln, Münster und Ulm in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden dargestellt.

Wahl der Forschungsgegenstände und Zustandekommen der Gruppen Forschenden Lernens

An allen drei Standorten haben sich Gruppengrößen von 7 bis 15 Studierenden als besonders arbeitsfähig bewährt. Sie arbeiten über mehrere Semester an einem Projekt zusammen, über das in den Vorlesungsverzeichnissen des Senior*innenstudiums informiert wird. Ansonsten unterscheidet sich das Zustandekommen der Gruppen und ihrer Forschungsprojekte an den drei Standorten deutlich: Während sich die Gruppe in Münster nach dem Abschluss eines Projekts auflöst, bestehen die Gruppen in Köln und Ulm teils über mehrere Projekte fort, und die Gruppenmitglieder handeln nach Projektende gemeinsam ein neues Thema aus. Hierbei knüpfen sie jedoch in der Regel an die bisherige Forschungsrichtung bzw. das Oberthema an. Neue Mitglieder können hier zu Semesterbeginn zu den Gruppen dazu stoßen, während dies in Münster nur zu Beginn eines neuen Projekts möglich ist.

Bei der Auswahl eines komplett neuen Forschungsgegenstandes und der damit verbundenen Neugründung einer Gruppe greifen die Organisatoren in Köln und Ulm neben eigenen Ideen auf Vorschläge und Interessen der Seniorstudierenden zurück, die sie in Formaten wie dem „Runden Tisch“ in Köln oder bei verschiedenen Veranstaltungen und Drittmittelprojekten in Ulm erhalten haben. Die Einrichtungen des Senior*innenstudiums organisieren hier die wissenschaftliche Begleitung und Moderation der Gruppe durch wissenschaftliche Honorarkräfte, die je nach Gruppe und Zeitpunkt des Forschungszyklus in unterschiedlicher Intensität erfolgt. Denn während die etablierten Gruppen bereits auf fachwissenschaftliche und methodische Kenntnisse der Studierenden aufbauen können, müssen bei neu gegründeten Gruppen erst einmal Zugänge geschaffen werden. Aus diesem Grund werden in Köln „Pilotprojekte“ zunächst enger fachwissenschaftlich begleitet, Grundlagen vermittelt und methodische Herangehensweisen angeboten. Die Selbstverantwor-

tung der Gruppen bleibt jedoch erhalten. In Köln und Ulm existieren so immer mehrere Gruppen Forschenden Lernens unterschiedlicher sozial-, kultur- und naturwissenschaftlicher Fachrichtungen nebeneinander, wobei einzelne Studierende mehreren Gruppen angehören können.

In Münster hingegen existiert immer nur eine Gruppe Forschenden Lernens gleichzeitig, da die Gruppen während des gesamten Projekts von einer Mitarbeiterin des Senior*innenstudiums als Seminarleitung wissenschaftlich begleitet werden. Projekte Forschenden Lernens werden daher nur in den Fächern angeboten, die der Qualifikation der Mitarbeiterinnen entsprechen, den Sozialwissenschaften und der Geschichtswissenschaft, aus Zeitgründen derzeit auch nur eine Gruppe gleichzeitig. Das Thema, zu dem die Gruppe forscht, wird ebenfalls im Vorfeld von der wissenschaftlichen Begleitung festgelegt, jedoch mit Themen wie zum Beispiel Demokratiegeschichte so breit gewählt, dass die forschenden Studierenden genug Möglichkeiten haben, im Laufe der ersten Projektmonate eigene Fragestellungen zu entwickeln und die dazu passenden Methoden und Archivalien auszuwählen.

Fragestellung und theoretische Zugänge

Wie in jedem anderen Forschungsprozess steht auch am Anfang des Forschenden Lernens die Findung einer Fragestellung und eines theoretischen Zugangs im Mittelpunkt. In Köln erarbeiten sich die Gruppen in dieser Phase einen theoretischen Sachstand zu bereits existierenden Ergebnissen und Forschungsdesiderate zum gefundenen Oberthema und formulieren eine oder mehrere Fragestellungen. In Ulm wird ähnlich vorgegangen, dabei wird allerdings viel stärker von biografischen und lebensweltlichen Problemstellungen der Teilnehmenden oder ihres sozialen Umfeldes ausgegangen, d.h. die Erfahrungen aus der Lebens- und Berufswelt der Teilnehmenden bilden hier den Ausgangspunkt.

Auch in Münster ist nur das Oberthema (hier von der Seminarleitung) vorgegeben. Die Forschungsprojekte dort sind, anders als in Ulm oder Köln, aufgrund der beschriebenen Mitarbeiterinnen- und Organisationsstruktur auf Geschichtswissenschaft begrenzt und fokussieren sich insbesondere auf lokal- und regionalgeschichtliche Ansätze. So bieten die Projekte viele Anknüpfungspunkte an die Lebenswelten der forschenden Studierenden, zudem sind die Archive vor Ort leicht erreichbar. Den fortlaufenden Findungsprozess zur Fragestellung hat Münster mit Köln und Ulm gemeinsam. Das heißt, die Seminargruppe entscheidet sich im Laufe des ersten Semesters, wie sie das Oberthema anhand konkreter Fragestellungen enger fasst. Zudem entwickeln die forschenden Studierenden in dieser Zeit selbstständig jeweils eigene Forschungsprojekte: Im Fall der Demokratiegeschichte etwa die Frage, welchen Beitrag die eigene Schule zur Demokratisierung ihrer Schüler*innen geleistet hat oder wie sich die Kommunalpolitik im Heimatort des Studierenden am Übergang vom Kaiserreich zur Weimarer Republik geändert hat. Den für die jeweiligen Einzelprojekte relevanten

Stand der Wissenschaft und die zur Verfügung stehenden Archivalien erarbeiten sich die Studierenden selbstständig. Dabei achtet die Seminarleitung darauf, dass die Fragen die forschenden Studierenden wirklich interessieren, so dass sie sie als zentrale Motivation durch die Höhen und Tiefen des Forschungsprozesses tragen. Die Seminarleitung ist dabei in allen Sitzungen der Gruppe anwesend.

In Köln wiederum steht eine wissenschaftliche Ansprechpartner*in zwar zur Verfügung, diese*r kommt in bestehenden Gruppen Forschenden Lernens jedoch nur nach Bedarf zum Einsatz. Der wissenschaftliche Anspruch wird auch hier von Beginn an kommuniziert, beginnend bei der Kursbeschreibung bis hin zu den fachwissenschaftlichen Beratungen, die von den Gruppen mindestens zwei bis dreimal im Semester angefordert werden. Um sicher zu stellen, dass die Gruppen ohne fortlaufende Moderation durch die Fachwissenschaftler*innen hinreichend arbeitsfähig sind, hat sich folgende Vorgehensweise bewährt: Zunächst wird in den Gruppen zu Projektbeginn intern ausgehandelt, in welchem Rhythmus Treffen erfolgen und Arbeitsergebnisse in der Gruppe diskutiert werden sollen. Es wird eine Person bestimmt, die die Gruppenleitung und Protokollführung übernimmt. Diese Koordinator*in kommuniziert regelmäßig den aktuellen Forschungsstand sowie Bedarfe zu wissenschaftlicher Beratung gegenüber der zuständigen Koordinierungsstelle der Universität. Hier lässt sich beobachten, dass die Studierenden solche Aushandlungsprozesse aus anderen Kontexten „gewöhnt“ sind. Interventionen von außen sind dabei aller Erfahrung nach in Köln nicht notwendig. Ob Gruppen für diesen weitgehend selbst steuernden Prozess des Forschenden Lernens bereit, geeignet und motiviert sind, wird in einer vorgeschalteten, stärker wissenschaftlich angeleiteten Pilotphase eruiert.

In Ulm ergibt sich aufgrund des stärker lebensweltlichen Ausgangspunktes stärker als an den anderen beiden Standorten die Herausforderung, mit den Teilnehmenden zusammen solche lebensweltlichen Themen in eine wissenschaftliche Fragestellung zu überführen und diese dann mit entsprechenden Forschungsmethoden zu bearbeiten. Häufig tun sich die älteren Teilnehmenden schwer, sich in die wissenschaftlichen Forschungsfelder eigenständig einzuarbeiten und dabei auch den aktuellen Forschungsstand mit einzubeziehen. Nicht selten neigen sie zu einem pragmatischen Vorgehen, das dann aber nicht immer den wissenschaftlichen Ansprüchen genügt. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung ist es hier, angemessen in das Forschungsfeld einzuführen und die Teilnehmenden schrittweise beim wissenschaftlichen Arbeiten zu unterstützen. Das ist nicht selten sowohl eine pädagogisch-geragogische als auch wissenschaftliche Herausforderung.

Oft erfolgen in der ersten Phase an allen drei Standorten Binnendifferenzierungen in Kleingruppen, wenn verschiedene Fragestellungen bearbeitet werden möchten. Insofern sind in dieser ersten Phase wichtige gruppenspezifische

Prozesse aktiv, die den Grundstein für die weitere Zusammenarbeit und Arbeitsfähigkeit legen. Dazu gehört es auch, dass mit Hilfe der Seminarleitung (Münster) oder der wissenschaftlichen Begleitungen (Köln, Ulm) fortlaufend darauf geachtet wird, dass die Studierenden eine Fragestellung wählen, die auch wissenschaftliche Erkenntnisse verspricht und angesichts ihres Umfangs und Zuschnitts und der erforderlichen Methodik umsetzbar erscheint. Die Forschungstätigkeit wird vor allem in Ulm und in Köln dann in sehr unterschiedlichen Settings realisiert: in Einzelarbeit, Kleingruppen oder im Plenum.

Methoden und Forschungsdesign

Je nach Bedarf erhalten die Studierenden an allen Standorten – genau wie in den späteren Projektphasen – Unterstützung. Diese Hilfe reicht von Literaturtipps über Beratungsgespräche bis hin zu Methodenworkshops für einige oder alle Mitglieder der Gruppe, je nach Ressourcen der Institutionen und Bedarf der Studierenden. Vor allem in der Erarbeitung der Methoden und des Forschungsdesigns ist eine methodologische Einführung oder Methodenschulung durch die wissenschaftliche Begleitung oder durch zusätzliches Personal sinnvoll. In den länger bestehenden Gruppen Forschenden Lernens in Köln funktioniert hier aber auch ein Mentoring innerhalb der Gruppen – Erfahrene unterstützen Unerfahrene. Die Auswahl der Methoden wird an allen drei Standorten unter Mithilfe der wissenschaftlichen Begleitungen bzw. Seminarleitungen am Ende gemeinsam in der Gruppe erarbeitet und beschlossen. Als didaktisches Konzept haben alle drei Standorte den Anspruch, dass die Teilnehmenden nicht nur eigenständig über den Forschungs- und Lerngegenstand, sondern auch über die Forschungsstrategien und die entsprechenden Methoden entscheiden.

Die verwendeten Methoden sind insgesamt sehr vielfältig, sie umfassen quantitative und qualitative Ansätze; in den historischen Forschungsprojekten wird in Archiven gearbeitet, es werden Dokumente ausgewertet und Zeitzeugen interviewt. Im sozialwissenschaftlichen Bereich werden neben qualitativen Interviews auch Befragungen durchgeführt; teils arbeiten die Gruppen auch mit mehreren Methoden (Mixed Methods) arbeitsteilig und führen die Ergebnisse dann wieder zusammen. In praxisorientierten Forschungsgruppen wird oft iterativ gearbeitet, z.B. werden Bildungskonzepte partizipativ entwickelt, durchgeführt und evaluiert. In naturwissenschaftlichen Gruppen werden mit Sensoren und per Hand Daten erhoben und miteinander verglichen.

Durchführung der forschenden Tätigkeit

Die Durchführung der forschenden Tätigkeit sieht einen hohen Anteil an Eigenleistung der Teilnehmer*innen vor, die in Münster meist in Einzel- oder Partnerarbeit erfolgt, in Köln und Ulm auch in Kleingruppen oder im Plenum stattfinden kann. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung in dieser Phase ist es, eventuell entstehende Probleme und Schwierigkeiten, wie etwa fehlendes Methodenwissen, im Projektverlauf ausufernde Fragestellungen etc., rechtzeitig

zu bemerken und gemeinsam mit den Studierenden Auswege zu erarbeiten. Es hat sich zudem bewährt, mit Blick auf die Ergebnispräsentation Reflexions- und Feedbackschleifen in der Gruppe einzuplanen, um allgemeine wissenschaftliche und formale Standards (wie z.B. Transparenz im Hinblick auf die Methodik der Quellen- und Datenerhebung, Einhaltung von Bildrechten und Zitationsregelungen) sicher zu stellen. Durch den Austausch erhalten die forschenden Studierenden nicht nur konstruktives Feedback von den anderen Mitgliedern der Gruppe und der wissenschaftlichen Begleitung. Sie erleben auch, dass andere vor ähnlichen Schwierigkeiten stehen wie sie selbst, sie können sich gegenseitig motivieren und unterstützen, offene Fragen zur Diskussion stellen und ganz nebenbei üben sie ein, wie wissenschaftliche Debatten geführt werden.

Unterschiede zwischen den Standorten zeigen sich hier vor allem in der Intensität und der Frequenz der wissenschaftlichen Begleitung. In Münster sind wöchentliche bis zweiwöchentlich Treffen der Gruppe mit der wissenschaftlichen Leitung während des Semesters Pflicht, zudem stellt jede/r Teilnehmer*in einmal im Semester die eigene Arbeit im Plenum vor. In Ulm kommen die Arbeitsgruppen etwa einmal im Monat mit ihrer wissenschaftlichen Begleitung zusammen und in Köln entscheiden die Gruppen selbst, wann eine wissenschaftliche Beratung und Reflexion für den Arbeitsprozess sinnvoll ist.

Ergebnispräsentation und Reflexion

Forschendes Lernen zielt auf ein wissenschaftliches Ergebnis in Form einer Publikation oder anderweitigen Veröffentlichung, dies gilt für die Standorte Köln, Münster und Ulm gleichermaßen. Während in Münster diese wissenschaftliche Veröffentlichung obligatorisch ist, wird in Köln und Ulm dies dem Entscheidungsprozess der Gruppen Forschenden Lernens überlassen. Die Veröffentlichungen können in Sammelbänden in wissenschaftlichen Verlagen oder im Eigenverlag, Veröffentlichungen der universitären Publikations-Server (Open Access), auf Webseiten, in Wikis, Publikation von Artikeln, Forschungspostern oder Broschüren erfolgen. Für die Teilnehmenden am Forschenden Lernen ist darüber hinaus die Präsentation der eigenen Arbeit eine wichtige Motivation, sie erhöht die eigene Vorstellung von Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben und motiviert dazu, weiter beim Forschenden Lernen am Ball zu bleiben. Die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse kann in Vorträgen im Umfeld der Universität, zum Beispiel dem *studium generale*, aber auch im städtischen Umfeld, etwa in Volkshochschulen, im Rathaus, in Cafés, in Schulen und Heimatvereinen oder anderen Orten des öffentlichen Raums geschehen. Neben Vorträgen werden verschiedene andere Formate genutzt: Ausstellungen, Lesungen, oder kulturelle Veranstaltungen wie das Format „Historisches zur Kaffeezeit“ in Münsteraner Cafés.

Neben den Forschungsergebnissen in Form der Veröffentlichungen ist es wichtig, auch die individuellen Lernerfolge der Teilnehmenden am Forschenden Lernen bewusst zu machen, dies betrifft insbesondere das wissenschaftliche Arbeiten und die Forschungsmethodik. Dabei sind dem Forschenden Lernen auch manchmal Grenzen gesetzt, als didaktisches Konzept sind die Standards der Forschung immer Ziel, können aber nicht immer gleichermaßen erreicht werden. Die Anschlussfähigkeit an die Scientific Community steht und fällt aber auch damit, dass diese wissenschaftlichen Standards eingehalten werden, dies ist die zentrale Herausforderung für die wissenschaftliche Begleitung. Die zentralen Homepages vermitteln ebenfalls einen Einblick in die Forschungsergebnisse älterer Studierender an den drei Standorten.²

4 Vom hochschuldidaktischen Konzept zur strategischen Neuverortung des Senior*innenstudiums in Hochschule und Gesellschaft

Fazit zum didaktischen Konzept

Das Konzept des Forschenden Lernens lebt eine selbständige und kreierende Form von Beteiligungs-Wissenschaft vor. Dabei wird der partizipative Ansatz eng mit dem klassischen Zyklus des Forschenden Lernens verbunden. Die Teilnehmenden werden in allen Phasen des Forschungszyklus in die Rolle von aktiv Forschenden versetzt. Damit leisten diese Studienangebote eine Integration von Lernen und Forschen und bietet damit im Vergleich zu anderen Veranstaltungsformaten einen besonders nachhaltigen Lernerfolg.

Die verschiedenen Umsetzungen dieses Konzepts an den drei Standorten sind vor allem eine Folge der unterschiedlichen Entscheidung, wie die wissenschaftliche Begleitung organisiert wird. Während diese in Ulm und Köln von wissenschaftlichen Honorarkräften gezielt zu bestimmten Phasen des Projekts übernommen wird und die Gruppen ansonsten selbst organisiert sind, wird die Gruppenleitung und wissenschaftliche Begleitung in Münster durchgängig von einer Mitarbeiterin des Senior*innenstudiums übernommen. So können in Ulm und Köln mehrere Gruppen Forschenden Lernens gleichzeitig angeboten werden, die zudem eine große Themenbreite aufweisen. Zum Zwecke der Qualitätssicherung erfolgt die wissenschaftliche Begleitung hier punktuell. In Köln werden bis zur Etablierung einer Gruppe üblicherweise stärker angeleitete Pilotphasen vorgeschaltet. In Münster wiederum sind die Themen auf die Disziplin der Geschichtswissenschaft beschränkt, es findet nur eine Gruppe gleichzeitig statt, dafür erfolgt die professionelle Begleitung und methodische Schulung fortwährend.

² Köln: <https://gasthoerersenioren.uni-koeln.de/archiv/ergebnisse-aus-den-citizen-science-projektgruppen>, Münster: www.uni-muenster.de/studium-im-alter/publikation.html, Ulm: <https://www.uni-ulm.de/einrichtungen/zawiw/programmlinien-und-themen/forschendes-lernen>

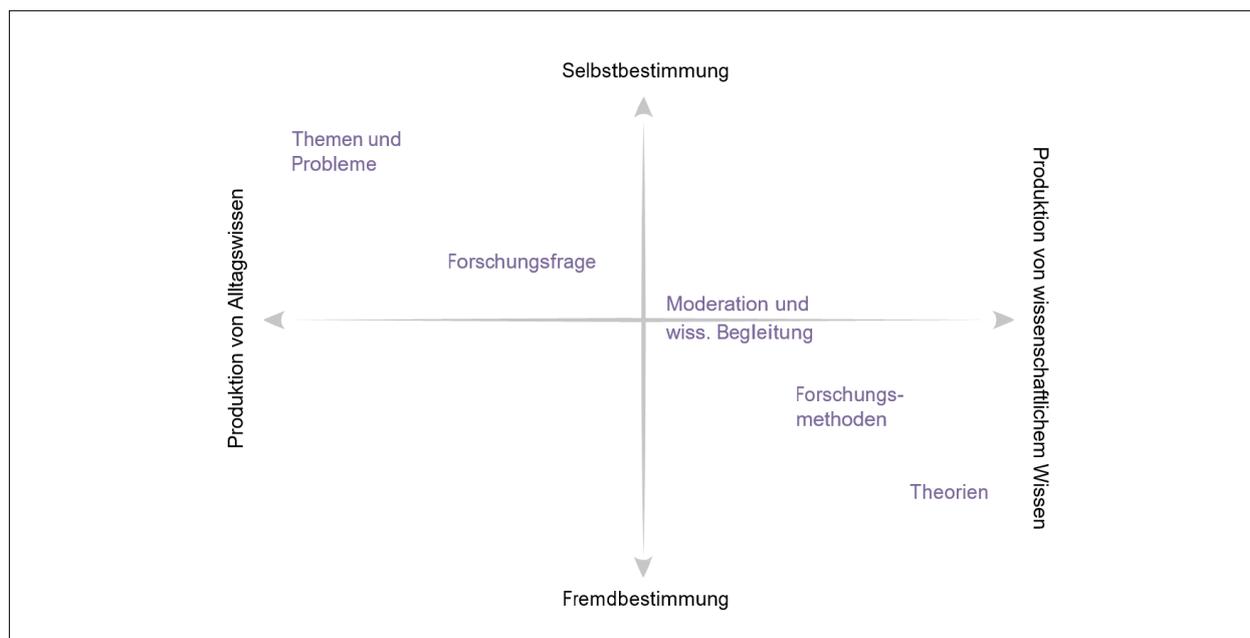


Abb.2: Forschendes Lernen zwischen Selbst- und Fremdbestimmung und Produktion von Alltags- und wissenschaftlichem Wissen; die Zuordnung der einzelnen Elemente aus dem Forschungszyklus variieren je nach Umsetzung. (In Anlehnung an Hrabal, Marquard, Wettstein & Hutterer 2020)

Die unterschiedlichen Herangehensweisen an das Forschende Lernen und ihre Umsetzung, die exemplarisch anhand der Standorte in Köln, Münster und Ulm vorgestellt wurden und auch noch anders denkbar sind, sollen zusammengefasst in folgender Grafik dargestellt werden. Beim Forschenden Lernen geht es einerseits darum, den Teilnehmer*innen selbstbestimmtes Forschen zu ermöglichen (auf der vertikalen Achse in Richtung Selbstbestimmung), sie andererseits anzuleiten, wissenschaftliche Standards einzuhalten (auf der horizontalen Achse in Richtung Produktion von wissenschaftlichem Wissen). Je nach Projekt, individuellen Voraussetzungen der Studierenden und konzeptioneller Ausrichtung der Institutionen lassen sich die in der Grafik enthaltenen Items unterschiedlich positionieren und können sich im Projektverlauf auch noch einmal verschieben. So können zum Beispiel die „Themen und Probleme“ sowohl von den Teilnehmer*innen selbst gewählt als auch von der wissenschaftlichen Begleitung vorgegeben werden; sie können sich sowohl an der Lebenswelt der Teilnehmer*innen orientieren als auch an der Auswertung von Forschungsliteratur.

Die Abbildung 2 verdeutlicht damit auch die Bandbreiten an möglichen Umsetzungsformen von Projekten Forschenden Lernens.

Ein ursprüngliches Anliegen hat sich jedoch unabhängig von der unterschiedlichen Vorgehensweise bei allen drei Standorten verwirklicht: Das Sichtbarmachen der Forschungsergebnisse älterer Studierender lädt immer wieder dazu ein, bestehende Altersbilder in Universität und Scientific Community zu hinterfragen und zu reflektieren und Vorurteilen und negativen Stereotypen positive Argumente entgegenzusetzen.

Strategische Neuverortung

Das Forschende Lernen hat sich an den Universitäten Köln, Münster und Ulm als ein zentrales Angebot des Senior*innenstudiums entwickeln können. Als didaktisches Konzept ermöglicht es neben einer aktiven Einbindung auch die Heranführung der Teilnehmenden an das wissenschaftliche Arbeiten und Forschen. Es ergänzt damit nicht nur das klassische Senior*innenstudium, sondern positioniert die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer als wichtigen Akteur an der Schnittstelle zwischen Universität und Gesellschaft in Bezug auf „Third Mission“ und Transfer.

Unter diesen Begriffen werden solche Aktivitäten in der Hochschulentwicklung zusammengefasst, die neben der Forschung und Lehre dazu beitragen, Wissen für die Gesellschaft verfügbar und verwertbar zu machen und gleichzeitig Impulse aus der Gesellschaft in die Universität zurück spiegeln. Wissenschaft muss in einer modernen Gesellschaft angemessen kommuniziert werden, Wissenstransfer- und Wissenschaftskommunikation sind dabei keine Einbahnstraße. An dieser Stelle kommt dem Forschenden Lernen als eine spezifische Form der Bürgerwissenschaft bzw. Citizen Science eine besondere strategische Bedeutung zu.

Was als hochschuldidaktisches Format im Senior*innenstudium begonnen hatte, findet nun vielfältige Anknüpfungspunkte in hochschulinternen Diskursen. Diese Anknüpfungspunkte sind, je nach Profil der Universität, unterschiedlich gelagert, wie auch die Beispiele in Köln, Münster und Ulm zeigen.

Die Universität zu Köln versteht sich als Bürger*innenuniversität, daher wurde die „Third Mission“ in den ver-

gangen Jahren stärker profilbildend ausgearbeitet mit den Handlungsfeldern Forschungstransfer, gesellschaftliches Engagement und lebenslanges Lernen. In diesem dritten Handlungsfeld werden auch die Forschungsaktivitäten der älteren Studierenden als eine Form von Citizen Science sichtbar gemacht. Die Koordinierungsstelle Wissenschaft und Öffentlichkeit positioniert sich nicht nur als Organisatorin von Citizen-Science-Projektgruppen sondern auch als hochschulinterne Ansprechpartnerin für Wissenschaftler*innen, die ältere Studierende in ihre Forschung partizipativ – im Sinne des Forschenden Lernens – einbinden möchten.

Auch in Münster begreift die Kontaktstelle Studium im Alter das Forschende Lernen als eine Form von Citizen Science. Dadurch ergeben sich Vernetzungsmöglichkeiten und Sichtbarkeit in zwei Bereichen, die an der WWU in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen haben: Zum einen dem hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens, dem sich die Universität im Rahmen des Qualitätspakts Lehre verpflichtet hat und dessen beispielhafte Umsetzung durch den Politikwissenschaftler Matthias Freise 2019 mit dem Preis für die beste Lehre durch das Rektorat der WWU gewürdigt wurde. Zum anderen begreift die Universität Münster den Transfer zwischen Wissenschaft und Gesellschaft als zentrale Aufgabe einer Hochschule und baut ihre entsprechenden Aktivitäten aus. Hier hat sie Citizen Science als ein zentrales Handlungsfeld identifiziert. Eine fachbereichsübergreifende Citizen-Science AG sowie ein jährlich verliehener Citizen Science Preis geben dem Ausdruck. Durch ihre Mitarbeit in der Citizen-Science AG und der Jury des Citizen Science Preises ist die Kontaktstelle Studium im Alter an der Weiterentwicklung von der Citizen Science an der WWU beteiligt und kann sich stärker innerhalb der Hochschule verankern.

Mit der Integration des ZAWiW in ein Department für Geisteswissenschaften der Universität Ulm wurden dessen Aufgaben um wissenschaftliche Forschung im Bereich der Geragogik und des Forschenden Lernens erweitert und aufgewertet. Bei der Entwicklung innovativer Bildungsangebote stehen Partizipation, Forschendes Lernen und Bürgerwissenschaften im Fokus. Hier eröffnete die Programmlinie des Forschenden Lernens dem ZAWiW die Möglichkeit, sich einerseits im Bereich der praxisorientierten und partizipativen Bildungsforschung auch als Forschungseinrichtung profilieren zu können, andererseits neue Formate der Bürgerwissenschaften in der Hochschullandschaft in Ulm und Umgebung zu initiieren und weiter zu entwickeln. Im Rahmen der aktuellen Weiterentwicklung des Struktur- und Entwicklungsplans soll die Bedeutung des ZAWiW als Teil des Department für Geisteswissenschaften als Brückenbauer zwischen Wissenschaft und Gesellschaft weiter verankert und als ein wichtiger Aspekt der strategischen und innovativen Weiterentwicklung der Universität Ulm mit berücksichtigt werden.

Forschendes Lernen ermöglicht damit einen reziproken Brückenschlag zwischen Gesellschaft und Wissenschaft. Die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer kann sich damit neu in der universitären Landschaft verorten und ihre bis-

herigen Aufgaben entsprechend erweitern. Das Forschende Lernen als Teil des Senior*innenstudiums unterstreicht damit die wichtige Rolle des Senior*innenstudiums für die Öffnung der Universitäten gegenüber der Gesellschaft.

Literatur

Hrabal, E.; Marquard, M.; Wettstein, A.; Hutterer, E. (2020): *Forschendes Lernen Älterer*. Posterpräsentation bei der virtuellen Jahrestagung der DGWF 2020.

Hrabal, E.; Marquard, M.; Wettstein, A. (2022): *Forschen ohne (Alters)Grenzen – Forschendes Lernen in der nachberuflichen Phase*. In: Schramek, R.; Steinfort-Diedenhofen, J.; Kricheldorf, C. (Hrsg.): *Diversität der Altersbildung – Geragogische Handlungsfelder, Konzepte und Settings*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. S. 150-159

Huber, L. (2014): *Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens*. *Das Hochschulwesen*, 62(1+2), S. 22-29.

Mieg, H. A.; Tremp, P. (2020). Editorial: *Forschendes Lernen im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15(2), S. 9-16.

Mooraj, M.; Pape, A. (2015): *NEXUS Impulse für die Praxis: Forschendes Lernen*. (Nr.8), Herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz. Bonn, November 2015

Stadelhofer, C. (2006): *Forschendes Lernen älterer Erwachsener an der Universität Ulm als Beitrag zu einer neuen Lernkultur*. In Stadelhofer, C. (Hrsg.). *Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium*. Neu-Ulm: Digitaldruck leibi.de, S. 39-68.

Wildt, J. (2009): *Forschendes Lernen. Lernen im „Format“ der Forschung*. In: *journal hochschuldidaktik* 20 (2), Dortmund, September 2009, S. 4-7

Autor*innen

Dr. phil. Veronika Jüttemann
veronika.juettemann@uni-muenster.de

Dr. phil. Anne Löhr,
anne.loehr@uni-koeln.de

Dr. phil. Markus Marquard
markus.marquard@uni-ulm.de

Dr. phil. Lazaros Miliopoulos
lazaros.miliopoulos@uni-koeln.de

Feministische Perspektiven auf das SeniorInnenstudium.

Reflexionen zu meinem beruflichen Engagement in der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)

FELIZITAS SAGEBIEL

1 Das Engagement für das SeniorInnenstudium

Als ich an der Gesamthochschule Wuppertal 1986 beauftragt wurde ein Konzeptionspapier zu einem Seniorenstudium für eine Kommission zu erstellen und dazu die vorhandenen Konzeptionen auf Übertragbarkeit auf die Wuppertaler Situation zu überprüfen, hatte ich zuvor eher Ideen von einem Weiterbildungsstudium als Frauenstudium. Aus diesen Ideen kam auch meine Anregung zur ersten offenen Frauenhochschule an der Gesamthochschule Wuppertal 1989, die ich v.a. von der Freien Universität Berlin aufgegriffen hatte, die dort allerdings mehr als 10 Jahre vorher stattfand¹.

Es verstand sich von selbst, dass ich deshalb auch in das SeniorInnenstudium einige feministische Ideen einbrachte. Das Wuppertaler SeniorInnenstudium war ein strukturiertes, sozialwissenschaftliches Weiterbildungsangebot mit vier Leistungsnachweisen in zwei gewählten Fächern aus dem Spektrum der Sozialwissenschaften² und sah zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens im ersten Semester eine Studienbegleitveranstaltung vor, die ich regelmäßig durchführte. In der Praxis waren zu Beginn 80% der Nachfragenden Frauen, wobei der Hauptteil sog. Familienfrauen waren, d.h. Frauen, die nicht oder kaum erwerbstätig gewesen waren und die auch jünger waren als die ehemals berufstätigen Frauen. Sie hatten ein besonderes Bedürfnis durch das Weiterbildungsstudium ein neues Selbstbewusstsein zu entwickeln (Sagebiel, 2002). Dass das insbesondere bei den sog. Familienfrauen auch gelang, zeigt die erste Evaluation des Wuppertaler SeniorInnenstudiums (Sagebiel, Arndt & Bopp-Schmehl, 1999), die das Nordrhein-Westfälische Ministerium für Arbeit und Soziales unter dem Thema „Der Beitrag des Seniorenstudi-

ums zur Neubestimmung ehrenamtlicher Tätigkeiten von älteren Frauen“ als Projekt förderte.

1.1 Der Wuppertaler Förderverein des SeniorInnenstudiums (vfsa) als Netzwerk der Seniorstudierenden

Hochschulintern regte ich relativ früh die Gründung eines Netzwerks der Seniorstudierenden an, da sie einen anderen Status als Regelstudierende hatten und somit im ASTA als Studierendenvertretung keine Heimat finden konnten. Der vfsa (Verein zur Förderung des Studiums im Alter) wurde 1992 von Frauen in der Privatwohnung der Studierenden Karin Sierenberg de Boer gegründet, die dann auch als erste Vorsitzende gewählt wurde. Lange Zeit war er ein Frauennetzwerk mit ein paar männlichen Studierenden. Bald entwickelte sich neben der Kooperation zwischen der Hochschulorganisation des SeniorInnenstudiums und dem vfsa eine gewisse Konkurrenz, die teilweise durch den von mir finanzierten Lehrbeauftragten aus Dortmund Dr. Matthias Pfaff indirekt gefördert wurde, weil sich in seinen Lehrveranstaltungen schon bald ein sog. „Fanclub“ v.a. von Seniorstudentinnen herausbildete. Von dem Dortmunder Seniorenstudium wurde auf Initiative des vfsa die Abschlussarbeit übernommen, obgleich das Dortmunder Modell auf der anderen Seite keine dem Wuppertaler Modell entsprechenden Studienleistungen vorsah. Auf diese Weise wurde das Wuppertaler Modell noch anspruchsvoller. Die eingeführte Abschlussarbeit bot aber auch die Möglichkeit ein eigenes Thema zu beforschen oder sich ein Thema von den Lehrenden geben zu lassen. Durch mehrere Initiativen des vfsa kam es 1994 zu konzeptionellen Veränderungen des SeniorInnenstudiums, und zwar die folgenden:

¹ Die erste sog. „Offene Frauenhochschule“ an der BUGH Wuppertal 1989 zum Thema „Frauen untereinander“ geht auf meine Initiative zurück, mit der ich die Erfahrungen aus anderen Hochschulen, wie FU Berlin, Bremen, Kassel hier in ein Team von engagierten Studentinnen einbrachte. Das Konzept sah vor für Frauen innerhalb und außerhalb der Hochschule ein niederschwelliges Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Frauenforschung in den unterschiedlichen Disziplinen zu machen. Es lief einige Jahre recht erfolgreich (Hendrix & Windheuser, 2020).

² Diese sozialwissenschaftliche Ausrichtung hatte ihre Basis in dem Integrierten Studiengang Sozialwissenschaften als Regelstudiengang des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften.

- Erweiterung des Fächerspektrums auf ausgewählte Geisteswissenschaften (zunächst auf Initiative von Karin Sierenberg de Boer Philosophie und Literaturwissenschaften)³
- Auswahl eines sozialwissenschaftlichen Faches und nach Wahl eines zweiten sozialwissenschaftlichen oder geisteswissenschaftlichen Faches
- Einführung der Abschlussarbeit
- Verlängerung der Studienbegleitveranstaltungen um ein Semester

Alle Änderungen wurden durch Fachbereichsratsbeschluss und Senatsbeschluss 1994 gültig.

Nachdem Karin Sierenberg de Boer u.a. dank des leistungsbezogenen SeniorInnenstudiums ein beruflicher Einstieg gelang, wurde Marlis Hahne im Dezember 1996 als zweite Vorsitzende des vfa gewählt. Unter ihrem Vorsitz stand wieder klar die Kooperation mit der Organisation des SeniorInnenstudiums im Vordergrund. So wurde der Verein Träger der ersten größeren Evaluation des Wuppertaler SeniorInnenstudiums, die zunächst 1996 über AMB (Arbeitsbeschaffung) Mittel, von 1997 bis 1999 durch das MAGS (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen) finanziert wurde. Für dieses quasi Drittmittelprojekt wäre eine direkte Finanzierung der Hochschule nicht möglich gewesen. Die Projektverwaltung durch den vfa war mit viel finanzieller und Personalverantwortung verbunden, die der Vorstand unter Marlis Hahne sehr gut bewältigte. Die Verbindung zu Marlis hat sich in eine Freundschaft entwickelt, die noch heute besteht.

In einer nächsten Evaluation 2005 (durch Eigenmittel) wurde eine Replikation der Studie von 1999 mit Regelstudierenden als studentische Hilfskräfte vorgenommen, wobei nun die Verschickung des Fragebogens per Email erfolgte. Die Ergebnisse hatten sich im Vergleich zur ersten Evaluation verändert (Sagebiel & Dahmen, 2009).

Marlis Hahne wurde 2002 von Gerlinde Karow abgelöst, die ihre Schwerpunkte mehr auf Öffentlichkeitsarbeit innerhalb der Hochschule und in Kooperation mit der Pressestelle der Universität nach außen legte. Auf Gerlinde Karows Initiative geht die Einführung eines Newsletters in Kooperation mit der Organisation des SeniorInnenstudiums einmal im Semester zurück. Zusammen beteiligten wir uns am Weiterbildungstag in der VHS, machten Beratung in Einkaufszentren, veröffentlichten regelmäßig in der örtlichen und regionalen Presse, führten Interviews durch und beteiligten uns an Radiosendungen. Während meiner intensiven EU Forschung hat mich Gerlinde Karow oft im SeniorInnenstudium unterstützt indem sie z.B. die Organisation des Newsletters regelmäßig vorantrieb. Auch mit ihr verband mich eine bis zu ihrem Tod anhaltende Freundschaft.

1.2 Die BAG WiWA als bundesweites Netzwerk

Bald nach der Einführung des SeniorInnenstudiums an der Universität Gesamthochschule Wuppertal (später Bergische Universität Wuppertal) habe ich mich überregional vernetzt in der „Bundesvereinigung Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“, einem bundesweiten Netzwerk, der späteren BAG WiWA. An anderen Standorten, in Oldenburg, Marburg und Dortmund z.B. wurde das SeniorInnenstudium ein paar Jahre früher institutionalisiert. Bei der Gründung der BAG WiWA (Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere) als organisatorischer Teil des AUE (Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung) jetzt der DGWF (Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium) 1994 hatte ich persönlich mitgewirkt. In diesem Netzwerk trafen sich die OrganisatorInnen der SeniorInnenstudien an den Hochschulen einmal im Jahr zu einer Jahrestagung, die an wechselnden Hochschulstandorten stattfand.

Auf einer dieser Tagungen lernte ich relativ früh Carmen Stadelhofer kennen, die in Ulm gerade ein in der VHS verankertes Frauenstudium initiiert und durchgeführt hatte und danach ein SeniorInnenangebot an der Universität in Form von Kontaktwochen entwickelte und mich im Rahmen einer Tagung zu einem Vortrag über Forschung im SeniorInnenstudium (Sagebiel, 1996a) einlud. Mit Carmen verbindet mich eine lange Freundschaft.

Wichtige Kooperationspartner für mich wurden auch Mechtild Kaiser aus Münster, die einerseits eine hohe Nachfrage nach einfach geöffneten Lehrveranstaltungen hatte, aber daneben ein leistungsbezogenes strukturiertes Studienangebot für eine kleinere Gruppe ähnlich dem Konzept in Wuppertal konzipiert hatte mit dem Ziel der Qualifizierung für ein Ehrenamt. Ihr war ich über ihr nachhaltiges Engagement in der Sache nahe.

Magdalene Malwitz-Schütte organisierte das das Studium für Ältere an der Universität Bielefeld, ein Ansatz, der aus der Öffnung von Lehrveranstaltungen für ältere Studierende bestand. Da sie als Soziologin ebenfalls an Forschung interessiert war, ergab sich daraus eine gewisse Nähe und wir haben wechselseitig beieinander veröffentlicht (Sagebiel, 1998).

Sensibilisiert durch mein Forschungsprojekt zur Frauenfreundschaft von ostdeutschen Frauen hatte ich auch näheren Kontakt mit Monika Sosna von der Universität Leipzig bekommen, die dort ein SeniorInnenstudium koordinierte. 1994 planten wir gemeinsam mit der Berliner Akademie für weiterbildende Studien e.V. (Jutta Arnold engagierte sich bei dieser Tagung) ein Ost-West-Thema und hofften so ins Gespräch zwischen ost- und westdeutschen älteren Studierenden zu kommen. Publiziert wurde ein Band zum Thema „Individuelle Umbrüche und Aufbrüche im gesellschaftlichem

³ Später wurde mit Hilfe des Dekans Prof. Dr. Horst Hübner die Öffnung weiterer Fächer mit Unterstützung durch das Concilium Decanale weiter initiiert.

Kontext als Herausforderung an die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer“ beim AUE, der über die Tagungsbeiträge hinausging (Sagebiel, 1996b, Sagebiel & Sosna 1996). So wurden auch Beiträge von Christine Kulke und Dieter Klein eingeworben, die sich in den 1990er Jahren über Ostdeutschland geforscht haben, Kulke unter dem Geschlechteraspekt. Diese Veröffentlichung erfolgte nach einer längeren Aus- und Reisezeit in Neuseeland und Australien zusammen mit meinem jüngeren fast sechsjährigen Sohn und dessen Vater.

Mit Silvia Dabo-Cruz von der Universität des Dritten Lebensalters an der Universität Frankfurt verband mich eine persönlich ausgerichtete Kolleginnenschaft. Das dortige Modell arbeitete zunächst bis zur Einführung des Bachelor-Master-Systems überwiegend mit geöffneten Lehrveranstaltungen, in denen Seniorstudierende und Regelstudierende zusammen studierten; später mussten selber organisierte Lehrangebote entwickelt und angeboten werden, die auch offen für Regelstudierende sind. Eine Besonderheit ist bis heute der gerontologische Schwerpunkt, der besonders durch den lange Zeit verantwortlichen Hochschullehrer Prof. Dr. Günther Böhme betont wurde.

In den letzten Jahren habe ich zunehmend die Vertreterin des GasthörerInnenstudium in der Universität Oldenburg Christiane Brockmann-Nooren schätzen gelernt, nicht zuletzt über ihre poetischen Ambitionen – sie schreibt interessante Bücher.

Mit meinem Forschungsimpetus war ich in der BAG WiWA wie auch meine Kolleginnen Malwitz-Schütte, Kaiser, Stadelhofer und Brockmann-Nooren in der Minderheit. Die meisten verstanden sich als AdministratorInnen und OrganisatorInnen, ein Mangel, den Karl Weber aus der Schweiz auch für die Funktionäre der DGWF beklagte. Leider ist über die Entwicklung des SeniorInnenstudium außer zu Beginn der Institutionalisierung (damals in Marburg) keine kontinuierliche Drittmittelforschung betrieben worden. Das gehörte nicht zum Selbstverständnis der BAG WiWA Mitglieder.

Heute hat sich das in der BAG WiWA etwas geändert. Eine ForscherInnengruppe, die mittlerweile teils im Vorstand ist, hat meine Mahnung bei meinem Ausscheiden ernst genommen und über längere Zeit gemeinsam im Team Evaluationsforschung zum SeniorInnenstudium gemacht (Lechner, Lutz & Wagner 2020).

Eine gewisse Sonderstellung im BAG WiWA Netzwerk nahm für mich Ingrid Dummer als Seniorstudierende in Kiel mit ihrem Förderverein als Träger des dortigen SeniorInnenstudiums ein. Sie engagierte sich auf BAG WiWA Tagungen und war auch in der EFOS, der Organisation von OrganisatorInnen des Studiums für Ältere in Zentraleuropa aktiv. Mit Gewinn habe ich als BAG WiWA Vorstand auch einige Veranstaltungen in

diesem Netzwerk besucht, z.B. in Breslau, und Ingrid Dummer auch dort immer wieder getroffen. Zu ihr entwickelte sich im Laufe der Zeit eine freundschaftliche Beziehung.

1.3 Emanzipation als Bildungsbedürfnis und Lernziel insbesondere für ältere Frauen

Teilweise gemeinsam mit Brunhilde Arnold haben wir den Frauenfokus im SeniorInnenstudium diskutiert und veröffentlicht (Sagebiel & Arnold, 1998). Buni Arnold hatte früher das SeniorInnenstudium in Oldenburg mit aufgebaut und war eine der ersten VertreterInnen dieses Bereichs. Später machte sie regelmäßig an der Universität Frankfurt in der U3L als Lehrbeauftragte Angebote, die offenbar bei den Studierenden positiv aufgenommen wurden.

In einem von BAG WiWA Kollegen⁴ herausgegebenen Handbuch zur „Altenbildung“ habe ich mich mit dem Thema 'Geschlechtsspezifisches Lernen: Frauen' (Sagebiel 2000) befasst. In diesem Beitrag wurden Ergebnisse der Evaluation des Wuppertaler SeniorInnenstudiums mit verarbeitet. „Diese Konzentration der älteren Frauen auf sich selber und das bewusste partielle Abstreifen ihres traditionellen Bezogenseins auf andere kann als eine Form von Emanzipation im Alter verstanden werden“ (Sagebiel, 2000, S. 316).

Mit seiner Zuordnung zu ‚Bildung und Lernen im Alter‘ sind die vier begrifflichen Kategorien Frauen, Alter, Bildung und Lernen relevant. Die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien werden in verschiedenen Forschungsfeldern untersucht, die selber Spezialgebiete häufig mehrerer Disziplinen umfassen. In den Teildisziplinen, die sich mit alten Frauen befassen, werden diese meistens unter negativem Tenor als benachteiligt angesehen. Unter einer Emanzipationsperspektive wurden und werden alte Frauen kaum gesehen. Die geronto- und bildungspädagogische Literatur geht generell von der scheinbaren Geschlechtsneutralität von Bildung im Alter aus, in der Weise, dass geschlechterdifferenzierende Unterschiede nicht thematisiert werden. Dieser Bias bestimmt eine tendenziell negative Sicht von alten Frauen, insbesondere dann, wenn sie auf Familienfrauen verengt wird. Wenige Forscherinnen haben dazu eine kritische Position eingenommen, z.B. auf die andere Lage der berufstätigen Frauen im Alter hingewiesen oder die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung für die alten Frauen zugeschriebene negative Lage verantwortlich gemacht (nach Sagebiel, 2000). Nach der Frauenbildungsforschung diente der größte Teil der institutionalisierten Frauenweiterbildung und der Frauenbildungsinitiativen in der Vergangenheit der beruflichen Förderung und richtete sich v.a. an Frauen mittleren Alters, insbesondere sog. Familienfrauen. Eine allgemeine Weiterbildung, deren Ziel nicht in erster Linie die Vermittlung nützlicher Qualifikationen z.B. für ein Ehrenamt ist, sondern die eher der Entwicklung von Subjektivität und Individualisierung der Frauen diene, war gering institutionalisiert. Hier

⁴ Das Handbuch wurde von den Kollegen S. Becher, L. Veelken & K. Wallraven herausgegeben.

liegt ein Potenzial des SeniorInnenstudium. Universitäre wissenschaftliche Weiterbildung älterer Frauen innerhalb der Seniorenstudien an den Hochschulen ist ein wenig gearbeitetes Thema (Sagebiel & Arnold, 1998).

Die Folie des weiblichen Lebenszusammenhangs gilt uneingeschränkt nur für einen Teil der älteren Studierenden, nämlich die westdeutschen Familienfrauen. Sie sind es v.a., die sich in ihren Studienmöglichkeiten beschränkt fühlen, sich einen zeitlichen Freiraum zum Lernen im Alter erst erkämpfen müssen (Sagebiel, 2002). Ältere ostdeutsche Frauen hatten nicht die Bildungsdefizite wie die westdeutschen Frauen vergleichbaren Alters. Ihre gesellschaftlich-individuellen Reflexionsbedürfnisse im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Umbruch infolge der Wiedervereinigung Deutschlands werden auch innerhalb der Seniorenstudien an den Universitäten kaum explizit gemacht (Sagebiel & Sosna, 1996).

Weiterentwickelt habe ich meine theoretisch-feministischen Überlegungen über Geschlecht und SeniorInnenstudium einmal in meinem Aufsatz zum SeniorInnenstudium für den von Peter Faulstich herausgegebenen Band ‚Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung‘ (Sagebiel, 2006), später noch einmal in meinem Beitrag für einen Sammelband von Arnold und Pachner (Sagebiel, 2011). Da aber Weiterbildung als Spezialdisziplin regelmäßig in den Erziehungswissenschaften, aber weniger in den Sozialwissenschaften organisiert ist, diese Disziplin bei den vielen Disziplinen, die ich seinerzeit studiert habe, nicht dabei war, habe ich mich wohl für die theoretische Weiterentwicklung nicht so zuständig gefühlt. Meine Anregungen hat aber wohl in der DGWF oder darüber hinaus auch niemand groß aufgegriffen.

1.4 Einige empirische Ergebnisse zum gestärkten Frauenbewusstsein im SeniorInnenstudium

Ein Arbeitskreis an der Universität Wuppertal, der sich nach dem Abschlusszertifikat mit dem Thema „Frauen im SeniorInnenstudium“ unter Koordination von Helga Köhler befasste, und an dem vor allem sog. Familienfrauen teilnahmen, hat einige interessante Muster gezeigt. Im Abschlussbericht, für den ich ein Vorwort schrieb (Sagebiel 2002), durchzieht die „Normalpartnerschaft“ alle Berichte. Eigene Berufs- und Erwerbstätigkeit wird nachrangig eingeschätzt und bei „Bedarf“ aufgegeben.

Die Frauen versprechen sich vor allem ein gestiegenes Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Erwartungen, die das SeniorInnenstudium in der nachträglichen Reflexion eingelöst hat. Es ist auch etwas wie ein Frauenbewusstsein bei den Frauen aus dem SeniorInnenstudium jetzt im Alter entstanden (Sagebiel 2000, S. 314), u.a. als Folge von Lern- und Bildungsprozessen in der Universität, auf die sie sich eingelassen haben. Ihre Emanzipation hat sich aber nicht ganz vom männlich dominierten androzentrischen Denken gelöst.

Die empirische Evaluation des Wuppertaler SeniorInnenstudiums (Sagebiel, Arndt & Bopp-Schmehl 1999) zeigte, dass

sich das geringere Selbstbewusstsein der Frauen sich auch in der Einschätzung von Schwierigkeiten spiegelt. So geben männliche ältere Studierende nicht nur weniger Probleme an, sie verhalten sich auch so als hätten sie weniger Studienschwierigkeiten. Das größere Problembewusstsein der weiblichen Studierenden korrespondiert mit der eigenen Infragestellung ihrer Leistungsfähigkeit, die u.a. auch eine Folge von Entmutigungsversuchen seitens einiger gleichaltriger Frauen ihres bisherigen sozialen Netzwerks ist. So thematisieren Seniorstudentinnen, dass einige das Studium der Freundin/Bekanntes eher infrage zu stellen suchen. Das geht männlichen Seniorstudierenden nicht so.

2 Im Vorstand der BAG WiWA 2003 bis 2011

Die Institutionalisierung der BAG WiWA vollzog sich von einem losen Freundeskreis zur Sektion eines Vereins (Dachverband). Voraus gingen Diskussionen ob sich das SeniorInnenstudium eher einem geragogischen Verein oder dem AUE als Verein der wissenschaftlichen Weiterbildung anschließen sollte. Die Präferenzen waren mit Namen verbunden wie Ludger Veelken (Dortmund) für die geragogische Anbindung, während Sagebiel u.a. die in ihrem Konzept keinen eindeutigen gerontologischen Schwerpunkt hatten, eher für die Anbindung an die wissenschaftliche Weiterbildung waren; letztere haben sich dann durchgesetzt in Form der Anbindung an den AUE. Mit Carmen Stadelhofer zusammen gingen wir 1994 zur Mitgliederversammlung des AUE in Berlin und beantragten formell die Aufnahme der BAG WiWA als Arbeitsgemeinschaft in den AUE, die positiv entschieden wurde.

2.1 Vorstandsarbeit der BAG WiWA nach innen

Die BAG WiWA hatte eine Satzung, in der die Aufgaben der Mitglieder und des Vorstands (SprecherInnen) geregelt waren. Jedes Jahr war eine Mitgliederversammlung, auf der regelmäßige Punkte, wie die Vorbereitung der jährlichen Tagung, Öffentlichkeitsarbeit, überregionale Ringvorlesungen und ein Erfahrungsaustausch zwischen den Einrichtungen behandelt wurden. Alle zwei Jahre wurden der Vorstand und zwei BeisitzerInnen gewählt. Es war nicht leicht KandidatInnen zu gewinnen.

Während meiner Zeit als erste Sprecherin der BAG WiWA war meine damalige Kollegin Beate Hoerr die zweite Sprecherin und meine Stellvertreterin. Das Modell, das sie in Mainz erarbeitet hatte, unterschied sich stark vom Wuppertaler Modell. Dennoch konnten wir sehr offen, gut und freundschaftlich im Vorstand zusammen arbeiten. Sie kam regelmäßig für einen Tag nach Wuppertal, um anstehende Fragen zu diskutieren und Arbeiten zu erledigen. Wir arbeiteten bis spät, sie übernachtete bei einer Freundin und fuhr am nächsten Tag wieder nach Mainz. Damals hatte ich schon Kinder, sie hatte noch keine; deshalb war sie flexibler. Tagungsorganisation und Vor- und Nachbereitung der Mitgliederversammlung waren regelmäßige Gegenstände unserer Besprechungen. Alle zwei Jahre wurde auf der Mitgliederversammlung auch der Vorstand neu gewählt oder bestätigt.

2.2 Organisation der Jahrestagungen der BAG WiWA

Ich war bereits vor meiner Vorstandsposition an der Konzeption und Planung von zahlreichen Jahrestagungen beteiligt. Nach der Wiedervereinigung/Wende habe ich mich besonders für die Integration ostdeutscher Hochschulen und Angebote des SeniorInnenstudiums in den Verband und seine Inhalte engagiert und durch eine einschlägige Tagung 1995 zum Thema „Individuelle Umbrüche und Aufbrüche im gesellschaftlichen Kontext als Herausforderung an die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer“ betont, zu der ich 1996 eine Dokumentation herausgegeben habe (Sagebiel, 1996b).

Zweimal habe ich eine BAGWiWA Jahrestagung an der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt, einmal zu einem Geschlechterforschungsthema 1999, einmal als Jubiläumstagung zum 20jährigen Bestehen des Wuppertaler SeniorInnenstudiums vom 16. - 17. November 2007 zum Thema „SeniorInnenstudium zwischen Hochschulreform und demographischem Wandel“. Aus dieser Tagung entstand die Publikation „Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischen Wandel“. (Sagebiel, 2009).

Die Tagungsorganisation begann regelmäßig auf der Mitgliederversammlung mit der einvernehmlichen Festlegung des Tagungsortes und möglichst auch schon des Themas. Als nächster Schritt wurde die Ausschreibung für die Einreichung von Vortragsvorschlägen in Form von Kurzfassungen (Abstrakt) in Kooperation zwischen organisierender Einrichtung und Sektionsvorstand. Die von BAG WiWA Mitgliedern eingereichten Abstrakte wurden gesichtet und entschieden.

Seit meiner Sprecherinnenfunktion für die BAG WiWA habe ich an den Universitäten Magdeburg, Heidelberg, Frankfurt und Münster die Jahrestagungen inhaltlich zusammen mit den Veranstalterinnen vor Ort konzipiert, die sich vor allen mit den Veränderungen der Angebote der SeniorInnenstudien infolge des Hochschulstrukturwandels (Bolognaprozess) befassten.

Der zeitliche Rahmen der Jahrestagungen lag zwischen 2 und 2½ Tagen. Neben der Behandlung des Tagungsthemas sollte immer auch zum wechselseitigen Austausch zwischen den BAG WiWA Mitgliedern eingeplant sein. Zu dem gewählten Thema wurden teils auswärtige ExpertInnen zum Vortrag eingeladen, die dann möglichst noch zur Diskussion zur Verfügung stehen sollten. Regelmäßig war neben Plenumsitzungen auch Arbeit in kleineren Gruppen vorgesehen, um das aktive Mitarbeiten der TeilnehmerInnen zu fördern.

Nach der Tagung wurden die Beiträge nach Möglichkeit veröffentlicht, eine Zeit lang in einem kleinen eigenen „BAG

WiWA-Info“⁵ oder in der Zeitschrift „Hochschule und Weiterbildung“, dem Organ der DGWF. Manche Tagung wurde auch in einem Tagungsband oder in einem Buch publiziert.

2.3 Evaluation des SeniorInnenstudiums der BAG WiWA in Deutschland

Die DGWF hat unter meiner Vorstandstätigkeit zwei Studien zur BAG WiWA finanziert, deren Zuschlag ich im Wettbewerb einer Ausschreibung bekommen habe. Die quantitative Untersuchung wurde in dem Band 48 der DGWF publiziert (Sagebiel & Dahmen, 2009) und ihre Ergebnisse wurden 2010 im Rahmen der BAG WiWA Jahrestagung an der Universität in Ulm präsentiert.

Für die Evaluation des SeniorInnenstudiums in der BAG WiWA erfolgte eine DGWF weite Ausschreibung, der Rücklauf wurde im Vorstand der BAG WiWA (oder DGWF) gesichtet. Ich wirkte nicht mit, weil wir uns bei der Ausschreibung beteiligt hatten und ein Angebot zur Evaluation eingereicht hatten. Von mehreren eingereichten Bewerbungen wurde mein Antrag genommen. Die Untersuchung wurde als Online-Befragung aller Einrichtungen der BAG WiWA von Jennifer Dahmen durchgeführt, von uns gemeinsam ausgewertet und als DGWF Beiträge 48 unter dem Titel „Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen“ 2009 von mir zusammen mit Jennifer Dahmen veröffentlicht (Sagebiel & Dahmen 2009).

Eine zweite Ausschreibung betraf die qualitative Untersuchung von ausgewählten typischen Modellen von Einrichtungen des SeniorInnenstudiums. Diese wurde von mir mit Hilfe von Telefoninterviews durchgeführt, ausgewertet und in Form von öffentlichen Vorträgen, z.B. auf der Jahrestagung der DGWF in Bern 2011 präsentiert und anschließend publiziert (Sagebiel 2012).

Ergebnisse der qualitativen Studie wurden im Rahmen des sog. Vorseminars der DGWF Tagung in München (2010) und im Rahmen der BAG WiWA Tagung 2012 an der Universität Hildesheim vorgestellt.⁶

2.4 Zum Beitrag der Organisation des SeniorInnenstudiums und der BAG WiWA Vorstandstätigkeit für soziales Kapital?

Ich habe mir überlegt, inwiefern mir das SeniorInnenstudium, das ich fast 25 Jahre an der Bergischen Universität Wuppertal betreut habe, mit den fachlichen Kontakten soziales Kapital gebracht hat. Es sind Publikationen überwiegend als Tagungsdokumentationen entstanden in Form von Buchveröffentlichungen und Aufsätzen. Schlecht einschätzen kann ich inwiefern ich Nutzen aus der Vorstandstätigkeit für

⁵ Die „Zeitung“ der BAG WiWA erschien in unregelmäßiger Folge von 1986 bis 1999. Es 13 Ausgaben. Die Redaktion wechselte zwischen den Hochschulen, einige Male hat Mechthild Kaiser die Herausgabe übernommen und sie ist es auch gewesen, die immer wieder Beiträge dafür anmahnte.

⁶ Obgleich diese Publikation eher auf die Reflexion meiner Tätigkeit im Rahmen der DGWF und BAG WiWA ausgerichtet war, sollen doch einige zentrale Ergebnisse der beiden Studien hier eingeflochten werden. Beide Studien, besonders die qualitative, fielen in das Ende meiner formellen Berufstätigkeit (Oktober 2010).

mein soziales Netzwerk gezogen habe. Sicher bin ich dadurch besser überregional sichtbar geworden, aber ich bezweifle ob es mir in meiner Wuppertaler Universität Anerkennung gebracht hat. Fachvertreter für Weiterbildung war Prof. Dr. Müller und nach dessen Tod Prof. Dr. Jürgen Wittpoth, der aber kein besonderes Interesse am SeniorInnenstudium zeigte. Ob ich eine Rolle demgegenüber als Funktionärin der DGWF hatte und welche das hätte sein können, kann ich nicht sicher sagen. Jedenfalls habe ich irgendwann den Auftrag bekommen die Hochschule als Ansprechpartnerin in der DGWF zu vertreten.

Dennoch glaube ich, dass wissenschaftliche Anerkennung nicht aus diesem Bereich kam, sondern eher meine gleichzeitige ca. 10jährige Drittmittelforschung über „Ingenieurwissenschaften und Gender“ die Voraussetzung für die außerplanmäßige Professur wurde, die mir 2008 verliehen wurde. Insofern war es mir auch wichtig für meine „Karriere“, dass meine Arbeit für das SeniorInnenstudium nur eine Teilidentität ausmachte. Wo ich sicherlich eine Zeitlang erfolgreich war, war in der Rolle der Vermittlerin zwischen den Konzepten der SeniorInnenstudien vor Ort, der BAG WiWA und der DGWF, gerade weil ich Forschung machte und theoretisch reflexiv tätig war, besonders was den Genderaspekt in dieser Weiterbildung im Alter anging.

3 Meine BAG WiWA Perspektiven in der DGWF während meiner achtjährigen Vorstandstätigkeit

Ab 2003 nach der Wahl als Sprecherin der BAG WiWA wurde ich Mitglied des Vorstands der AUE/ DGWF. Ich kann mich noch gut an meine erste Vorstandssitzung anlässlich der Jahrestagung an der Universität Dresden erinnern. Eigentlich hatte mir Ulrike Strate, die schon länger in der DGWF war und die meine Wahl in den BAG WiWA unterstützt hatte, versprochen, neben Ina Grieb (für die AG Wissenschaftliche Einrichtungen) auch anwesend zu sein, neben den zahlreichen Vorstandsmännern. Dem war aber nicht so, es stellte sich heraus, dass ich die einzige Frau in dieser Sitzung des Vorstands bleiben sollte. Ausnahmsweise war ich pünktlich am Sitzungsort erschienen und nach mir trudelten nach und nach die männlichen Vorstandsmitglieder ein, die ich alle nicht kannte. Es begann vor dem Start der formellen Sitzung ein informelles Geplänkel mit der ausgedrückten Freude über das kommende Bier. Irgendwoher hatte ich das kurz zuvor im Rahmen meiner Forschungen zu „Gender in den Ingenieurwissenschaften“ gelesen, ja in einem australischen Aufsatz über Männernetzwerke in den Ingenieurwissenschaften, indem u.a. über die Bedeutung der Bierkultur in den männlich geprägten Ingenieurwissenschaften berichtet wurde. Im Verlauf der Sitzung fielen mir noch weitere in der Literatur beschriebene auf das männliche Geschlecht bezogene kulturelle Muster auf. Meine eigene Rolle blieb in die-

ser ersten Sitzung die einer Beobachterin. Nach der Sitzung ging es dann ins gemeinsame Hotel und ich wurde gefragt ob ich noch einen mittrinken wollte. Ich bejahte und fragte bald, ob sie als Vorstand denn Ingenieure seien. Tatsächlich waren die Mehrzahl Ingenieure bzw. solche gewesen, ich war elektrisiert. Der Pädagoge in der Geschäftsführung und ein Politikwissenschaftler hatten sich wohl der dominanten informellen Kultur der Ingenieure angepasst. Ich erzählte beim Bier dann von meinen Beobachtungen und dem Aufsatz dazu aus dem fernen Australien, der diese deutsche Vorstandskultur der DGWF so gut erfasst hatte.

3.1 Der Vorstand des AUE und der DGWF und Personen, die ich erinnere

Den Vorsitz des AUE/DGWF Vorstands hatte 2003 Prof. Dr. Peter Faulstich, der mich später zu einem Beitrag über das SeniorInnenstudium aufforderte in einem von ihm herausgegebenen Buch über öffentliche Wissenschaft (Sagebiel 2006)⁷. Von den anderen Vorstandsmitgliedern war Helmut Vogt (Leiter der Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung in Hamburg) als Geschäftsführer sehr präsent. Mitglieder waren u.a. auch Bernhard Christmann von der Universität Bochum, Dr. Martin Beyersdorf von der Universität Hannover, Prof. Dr. Joachim Loeper als Vertreter für das Fernstudium von Koblenz, später Burkhard Lehmann. Weitere zeitweilige Vorstandsmitglieder waren Ina Grieb von der Universität Oldenburg als Vertreterin für die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, Ulrike Strate von der Technischen Universität Berlin, zeitweise in dergleichen Funktion im Vorstand. Ich glaube die Larmoyanz der KollegInnen wie es Karl Weber in seinem Interview (Weber, 2016) ausdrückte, nahm ich auch wahr und sie störte mich. Eine ähnliche Larmoyanz gab es lange Zeit auch bei den Mitgliedern der BAG WiWA. Das scheint mir in der nächsten Generation nicht mehr so zu sein. Es gibt ein neues Selbstbewusstsein (Dabocruz & Pauls 2018).

3.2 Meine Politik des Einbringens des Lernens/ Studierens Älterer in die DGWF Jahrestagungen

Meine Aufgabe war es in dem Gesamtvorstand der DGWF, der sich mit der Weiterbildung berufstätiger Menschen beschäftigte, Themen nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung (in Form von SeniorInnenstudium) als sichtbares Thema einzubringen und durchzusetzen, und das, wo wir uns mit der gesellschaftlich unattraktiven Zielgruppe der Älteren beschäftigten. Im Ausschreibungstext des Calls für Abstracts musste ein sichtbarer Ort für inhaltliche Beiträge aus der BAG WiWA eingerichtet werden. War das gelungen, meine Versuche waren nicht immer erfolgreich, mussten die BAG WiWA Mitglieder motiviert werden sich um Beiträge bei den Tagungsausschreibungen mit Kurzfassungen potenzieller Vorträge zu bewerben, was damals auch kein leichtes Unterfangen war. Nur so konnte unsere Sektion in den DGWF Tagungen auf Dauer sichtbar werden. Wenn das gelungen

⁷ Hier griff ich den Frauenfokus von meinem Beitrag im Handbuch „Altenbildung“ (Sagebiel 2000) wieder auf und vertiefte meine theoretischen Überlegungen.

war, Und wenn die Beiträge dann von der Tagungsorganisation nicht angenommen wurden, was in der Regel für mich mangels direkter Beteiligung nicht transparent war, war die Motivation für die folgende Jahrestagung etwas einzureichen weiter gesunken.

Damit die Sektion auf jeden Fall sichtbar wurde, habe ich dann regelmäßig selber einen Beitrag eingereicht und gleichzeitig versucht mein Thema feministisch auszurichten. Da ich mich an das Abstract-Schreiben aus meinen Forschungsfeldern gewöhnt hatte, fiel mir das auch im Feld der Weiterbildung für Ältere nicht allzu schwer. Anhand der Tagungspublikationen der DGWF kann ich nachvollziehen, welche Themen ich von der BAG WiWA wann während meiner Vorstandstätigkeit eingebracht habe. Es beginnt 2004 mit der Vorstellung der Ergebnisse der Wuppertaler Evaluationsstudie unter dem Thema „Life long learning und Geschlecht (Sagebiel, 2004). Als nächstes Thema habe ich mich mit den Auswirkungen des Wandels der Studienabschlüsse in der deutschen Hochschulstruktur im Bolognaprozess auf das SeniorInnenstudium befasst (Sagebiel, 2006a). Auf der Jahrestagung in Wien habe ich zum Thema Vernetzung in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer referiert (Sagebiel, 2006b). Zusammen mit meiner Mitarbeiterin Jennifer Dahmen habe ich für die Jahrestagung in Bern 2007 zu den strukturierten Konzepten des SeniorInnenstudiums, zur Abschlussorientierung, Desintegration und Nützlichkeitsorientierung referiert (Sagebiel & Dahmen, 2008). Die Interdisziplinarität in der BAG WiWA habe ich auf der Jahrestagung in Bielefeld reflektiert (Sagebiel 2012). Auf der Jahrestagung in München habe ich das Vorseminar genutzt, um Ergebnisse der qualitativen BAG WiWA Evaluation unter dem Thema „Strukturierter Leistungsbezug und aktivierende Allgemeinbildung“ vorzustellen (Sagebiel, 2013).

3.3 Meine Politik feministische Perspektiven in die Vorstandsarbeit einzubringen

Als ich nach 16jähriger Praxis in der Organisation und Begleitung des Wuppertaler SeniorInnenstudiums 2003 als Vertreterin der BAGWiWA (Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere) in den Vorstand der DGWF gewählt wurde, wurde mir die Notwendigkeit der Verfolgung meiner feministischen Perspektiven besonders deutlich.

Was mir an feministischen Versuchen von den folgenden Vorstandssitzungen in Erinnerung blieb, war mein Bemühen, Forscherinnen oder feministische Themen in die Tagungsplanungen einzubringen. Jedes Jahr musste die jeweilige Jahrestagung vorbereitet werden, was einen großen Teil der Aktivitäten des Vorstands einnahm. Dazu musste man/frau entweder Themen und/oder Namen parat haben, die für Plenumsvorträge infrage kämen. Da solche Vorträge die Sichtbarkeit einer Wissenschaftlerin fördern, hätte ich gerne positiv etwas beigetragen. Leider kannte ich die wissenschaftliche Weiterbildung als disziplinäres Feld zu wenig, um einschlägige Frauennamen schnell zur Verfügung zu haben –

das Handy gab es für mich für diesen Zweck des schnellen Nachsehens noch nicht. Auf das Geschlecht bezogene thematische Schwerpunkte waren auch nicht so leicht schnell auf den Tisch zu bringen.

3.4 Mein kontinuierliches Bestreben patriarchale Strukturen im Vorstand der DGWF aufzubrechen

Die Möglichkeiten das Männernetzwerk als meistens einzige Frau in den Vorstandssitzungen zu verändern waren nicht sehr groß. Selbst wenn mehrere Frauen selten genug anwesend waren, verhiess das noch keine Veränderungsmöglichkeit, wenn die Anwesenden kein Bewusstsein oder keine Veränderungsnotwendigkeit verspürten. Solche Hindernisse gegen das Aufbrechen patriarchaler Strukturen sind nicht auf die DGWF beschränkt. Sie waren Tagesgeschäft in den zahlreichen Hochschulgremien, in denen ich während meines Berufslebens mitgewirkt habe. Geschlechtliche Diskriminierung anzusprechen war in der Regel eine kleine Mutprobe, die ich aber gerne praktiziert habe, zumal häufig kein(e) andere(r) das tat. Sondervoten in Berufungskommissionen anzudrohen oder einzureichen und zu begründen hatte ich gelernt und das hat mir keine Angst mehr gemacht. Fällen von Genderbias auf den Grund zu gehen war Teil meines professionellen Wirkens (Sagebiel 2015).

Vita Prof. Dr. Felizitas Sagebiel

- Jahrgang 1945
- 1970 Abschluss des Studiums der Sozialwissenschaften an der Universität Erlangen-Nürnberg als Diplom-Sozialwirtin.
- 1973 - 1978 Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Forensische Psychiatrie der Freien Universität Berlin
- 1978 Promotion an der TU Berlin mit der Dissertation zum Thema „Zur Sicherung einer therapeutisch orientierten Organisationsstruktur für sozialtherapeutische Anstalten“
- 1979 - 2012 Wissenschaftliche Angestellte an der Gesamthochschule, an 2001 Bergische Universität Wuppertal
- 1987 - 2010 Wissenschaftliches Sekretariat für das SeniorInnenstudium
- 2001 - 2012 Drittmittelprojekte zu Gender und Ingenieurwissenschaften (v.a. für die EU)
- 2008 Ernennung zur außerplanmäßigen Professorin an der Bergischen Universität Wuppertal

Literatur

- Arnold, B. (1996). 1996, Explorativ Altern: Ältere studierende Frauen in den Universitäten. In F. Sagebiel (Hrsg.), *Individuelle Umbrüche und Aufbrüche im gesellschaftlichen Kontext als Herausforderung an die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer* (S. 64-76). Bielefeld: AUE Verlag.

- BAG WiWA (2013). *Oldenburger Erklärung zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung Äterer der BAG WiWA in der DGWF.*
- Dabo-Cruz, S. & Pauls, K. (2018). 30 Jahre Senior*innenstudium – eine kritische Zwischenbilanz. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha, & J. Steinfurt-Diedenhofen (Hrsg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung: Ein Handbuch* (S. 175-186). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hörr, B. (2012). Seniorenstudium und Bildung Äterer. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 152-158.
- Hendrix, U. & Windheuser, J. (2020): Ein Raum für das andere Denken. Die Offene Frauenhochschule als ‚geschichtliche Gegenwart‘. In A. Schlüter, S. Metz-Göckel, K. Sabisch & L. Mense (Hrsg.), *Kooperation und Konkurrenz im Wissenschaftsbetrieb. Perspektiven aus der Genderforschung und -politik* (S. 80-94). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Lechner, D., Lutz, K. & Wagner, E. (2020). Wer sind und was wollen ältere Studierende an den Universitäten? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung ZHWB*, (2), 34-43. <https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/article/view/3402>.
- Sagebiel, F. (2015). Peer Review – Kontrolle oder Legitimation. Ein geschlechtergerechtes Verfahren zur transparenten Qualitätssicherung? *die hochschule, journal für wissenschaft und bildung* 24(2), 143-157.
- Sagebiel, F. (2013). Allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung in Hochschulen zwischen strukturiertem Leistungsbezug und aktivierender Allgemeinbildung. In H. Vogt & R. Tippelt (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen* (S. 12-19). Dokumentation der Jahrestagung der DGWF, 12.-14.9.2012, Universität München. Beiträge 53.
- Sagebiel, F. (2012). Wissenschaftliche Weiterbildung Äterer als interdisziplinäre wissenschaftliche Weiterbildung im bundesweiten Vergleich. In U. Bade-Becker & M. Beyersdorf (Hrsg.), *Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung*. DGWF Jahrestagung 2011 (S. 162-170). Dokumentation der Jahrestagung der DGWF, 14.-16.9.2011, Universität Bielefeld. Beiträge.
- Sagebiel, F. (2011). Wissenschaftliches Lernen im Alter. In Arnold, R. & Pachner, A. (Hsg.), *Lernen im Lebenslauf*. (S. 60-88) Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Sagebiel, F. & Dahmen, J. (2009), *Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen*. DGWF Beiträge 48. Hamburg: DGWF.
- Sagebiel, F. & Dahmen, J. (2009). Wuppertaler SeniorInnenstudium. Angleichung der Geschlechter? In F. Sagebiel (Hrsg.), *Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischem Wandel*. (S. 107-122) Berlin: LIT Verlag.
- Sagebiel, F. (2009) (Hrsg.), *Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demographischen Wandel*. Berlin: LIT Verlag.
- Sagebiel, F. & Dahmen, J. (2008). Abschlussorientierung, Desintegration und Nützlichkeitsorientierung als neue Entwicklungstendenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere. In H. Vogt & K. Weber (Hrsg.), *Wa(h)re Bildung. Gegenwart und Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung angesichts von Bologna und GATS*. Dokumentation der Jahrestagung der DGWF, 19-21.9.2007. (S. 218-228) Beiträge 46. Hamburg: DGWF e.V.
- Sagebiel, F. (2006). Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung Äterer in nationaler und internationaler Vernetzung. Vielfalt von Konzeptionen und Forschungsperspektiven. In E. Cendon, D. Marth & H. Vogt (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa*. (S. 43-52). Hamburg: DGWF e.V.
- Sagebiel, F. (2006). Demographischer Wandel und Bolognaprozess. Auswirkungen auf das SeniorInnenstudium und Zukunftsperspektiven. Einleitung zur gleichnamigen Jahrestagung der BAG WiWA. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 9-19.
- Sagebiel, F. (2004). Life Long Learning und Geschlecht: Evaluation des SeniorInnenstudiums in Wuppertal. In B. Christmann & V. Leuterer (Hrsg.), *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft* (S. 134-152) Hamburg: DGWF e.V.
- Sagebiel, Felizitas (2002), *Vorwort zu: „Frauen im Seniorenstudium. Biographie und soziologische Aspekte“* von Bücher, Gisela; Köhler, Helga; Ruff, Doris; Carl, Ellen; Stock-de-Jong, Angenita; Doelen, Edeltraud. (S. 2-5). Arbeitskreis im SeniorInnenstudium: Universität Wuppertal, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften.
- Sagebiel, F. (2000). Bildung und Lernen im Alter: Geschlechtsspezifisches Lernen: Frauen. In S. Becher, L. Veelken & K. Wallraven (Hrsg.), *Handbuch Altenbildung*. (311-318). Opladen: Leske und Budrich.
- Sagebiel, F., Arndt, S. & Bopp-Schmehl, A. (1999). *Der Beitrag des Seniorenstudiums zur Neubestimmung ehrenamtlicher Tätigkeiten von älteren Frauen*. Abschlussbericht eines Forschungsprojekts für das Ministerium für Frauen, Familie, Jugend und Gesundheit. Wuppertal.

- Sagebiel, F. & Arnold, B. (1998). Frauen im SeniorInnenstudium. In M. Malwitz-Schütte (Hrsg.), *Lernen im Alter - wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere* (S. 195-223). Münster: Waxmann.
- Sagebiel, F. & Sosna, M. (1996). Frauenspezifische Erfahrungen im Erleben und im Umgang mit biographischen Brüchen infolge der Wiedervereinigung Deutschlands als thematischer und didaktisch-methodischer Impuls für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer. In F. Sagebiel (Hrsg.), *Individuelle Umbrüche und Aufbrüche im gesellschaftlichen Kontext als Herausforderung an die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer*. (S. 33-39). Bielefeld: AUE Verlag.
- Sagebiel, F. (1996b) (Hrsg.). *Individuelle Umbrüche und Aufbrüche im gesellschaftlichen Kontext als Herausforderung an die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer*. Bielefeld: AUE Verlag.
- Sagebiel, F. (1996a). Forschung lernen im SeniorInnenstudium - Lehrforschungsprojekt. In C. Stadelhofer (Hrsg.), *Kompetenzen und Produktivität im 3. Lebensalter*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Weber, K. (2016). Interview. Geführt mit Wolfgang Jütte. In T. E. Zimmermann, W. Jütte & F. Horváth (Hrsg.), *Arenen der Weiterbildung*. (S. 269-291). Bern: hep.

Autorin

Prof. Dr. Felizitas Sagebiel
sagebiel@uni-wuppertal.de

Zur Produktivität des Alters

Ein persönlicher Rückblick auf die Entwicklung der universitären
Erwachsenenbildung

ORTFRIED SCHÄFFTER

*Das Leben wird vorwärts gelebt
jedoch erst rückwärts verstanden*

Kierkegaard

Zur Symbiogenese von Erwachsenenbildung und wissenschaftlicher Weiterbildung

Dem Aphorismus von Rolf Arnold (2020, S. 62f), demzufolge Erwachsenenbildung als die „Mutterdisziplin“ der wissenschaftlichen Weiterbildung anzusehen sei, mag ich aus meiner eigenen wissenschaftlichen Berufsbiographie heraus nicht so recht zustimmen. Für mich stellte sich ihr Verhältnis geradezu umgekehrt dar: Aus meiner berufspraktisch immanenten Erfahrung heraus erschloss sich mir ein professionelles Verständnis von Erwachsenenbildung erst über den Horizont von Wissenschaftlicher Weiterbildung, der rückblickend und erst gegenwärtig in relationstheoretischer Deutung als ein responsiver Entstehungsprozess in Formen einer ineinander „verzwirnten“¹ Entstehungsgeschichte rekonstruiert werden kann. Relationstheoretisch gefasst, ließe sich ein solches Verhältnis mit Heinrich Rombach (1980) strukturtheoretisch als eine „ko-evolutive“ Entwicklung oder in Anschluss an Donna Haraway (2018) als eine „Symptiosis“ und das heißt, einen beidseitig mitmachenden Entstehungsverlauf. Meine Zeitzeugenschaft beschränkt sich hinsichtlich einer symptiotischen Deutung fraglos auf einen avantgardistischen Verschränkungszusammenhang, wie er mir in den 1968ern als Erfahrungskontext in Westdeutschland einschließlich Berlin (West) zugänglich war und der mich bis heute nachhaltig geprägt hat.

In ihrer ko-evolutiven Verschränkung mit dem Herausbilden von Erwachsenenbildung in der Funktion eines „reflexiven Mechanismus“² zur Orientierung in transformativen Übergängen kam wissenschaftlicher Weiterbildung ein beson-

derer Stellenwert nach innen, wie nach außen zu: Aus dem Blickwinkel eines *critical friend* hat man damals eine ganz besondere Bildungslandschaft zu Gesicht bekommen, auf die ich im Rückblick von einem privilegierten Aussichtspunkt des Alters schauen kann und der mir nun in Form einer rekurrenten Rekonstruktion die Möglichkeit zu einer „rückwärts laufenden Erkenntnisgewinnung“ verschafft. Erst heute wird mir deutlich, in welchem hohem Maße mein beruflicher Zugang zur Erwachsenenbildung von einer wissenschaftshistorisch einzigartigen Konstellation geprägt war. Ohne es damals ahnen, geschweige denn intentional beeinflussen zu können, nistete ich mich berufsbiographisch in eine historisch-epistemische Schnittstelle ein und bezog hieraus nachfolgend eine gewisse Produktivität, die bezeichnenderweise weniger unterwegs, sondern explizit erst in späteren Phasen rekurrenter Reflexion zum Ausdruck gelangen konnte. Dies ist es wohl, was wir in unserer Publikation im Deutschen Zentrum für Altersfragen³ bereits 1985 programmatisch als eine spezifische „Produktivität des Alters“ herauszuarbeiten versuchten und auf sie als eine weitgehend unterschätzte zivilgesellschaftliche Ressource aufmerksam machten. Diese Position war als eine entschiedene Absage an die inzwischen als obsolet erkannte biologistische „Defizit-These“ kognitiver Entwicklung gerichtet. Aus heutiger Sicht verdanke ich demzufolge meinen derzeitigen „*epistemic vantage point of view*“, im Tourismus-Label gesagt, meinen „*Platz zur schönen Aussicht*“ einem inzwischen erreichten Alter, das mir den „Chronotopos“ einer Zeit/Raum-Verdichtung⁴ verfügbar macht und mich mit einer all die Jahre geduldig geschliffenen Linse ausgestattet hat.

¹ Schaffter, O. (2014). Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft: Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie.

² Schaffter, O. (2003). Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Funktion von Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten.

³ Knopf, D., Schaffter, O. Schmidt, R. (1985) (Hrsg.). Produktivität des Alters.

⁴ Schaffter, O. & Ebner von Eschenbach (2022). Temporalität der Rekurrenz. Entwurf einer relationslogischen Hinsicht auf Chronofrenz und ihre bildungswissenschaftlichen Entwicklungsperspektiven (i.E.).

Dafür, dass mir dies überhaupt möglich wurde, lassen sich zwei Persönlichkeiten in ihrer Bedeutung für die damalige „Weichenstellung“ identifizieren. Es geht im Folgenden um ihren wegweisenden Einfluss auf die konstituierende Entwicklung von Erwachsenenbildung und dies in der Verschränkung mit wissenschaftlicher Bildung im westlichen Nachkriegsdeutschland, nämlich um Fritz Borinski und Hans Tietgens. In meinem berufsbiographischen Erfahrungshorizont erhält hierbei Borinskis zivilgesellschaftlich partizipatorische Programmatik von Erwachsenenbildung als „Weg zum Mitbürger“ (1954) und somit sein Konzept von „Politischer Bildung als Prinzip“ den Stellenwert einer demokratischen Grundhaltung, die einer alltagspraktischen Operationalisierung und pragmatischen Handlungsorientierung bedarf. Hierbei kommt ergänzend und weiterführend das institutionspolitische Engagement von Tietgens ins Spiel, der mit Borinski gesellschaftspolitisch übereinstimmend seine volle Lebensenergie⁵ auf die erwachsenenpädagogische Professionalisierung im Sinne von beruflicher Kompetenz sowie auf pädagogische Qualitätssicherung in Formen nachhaltiger Professionsentwicklung vorantrieb. Bei beiden Schlüsselpersonen der deutschsprachigen Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit bis zur deutsch-deutschen Vereinigung und der Jahrtausendwende lässt sich die oben beschriebene ko-evolutionäre Verschränkung einer gesamtgesellschaftlichen Institutionalisierung von Erwachsenenbildung in einer Pluralität und Diversität systemisch vernetzter Institutionalformen beobachten und an ihren politischen Aktivitäten nachweisen. Gemeinsam ist beiden die besondere Bedeutung, die dabei der Institutionalform der „Universitären Erwachsenenbildung“⁶ von Borinski und der „Wissenschaftlichen Weiterbildung“ oder auch „Hochschulweiterbildung“ von Tietgens zugemessen wurde. Immerhin waren beide aktiv an der Gründung vom „Arbeitskreis universitärer Erwachsenenbildung (AUE)“ beteiligt. Sie wurde zunächst von Borinski von der FU Berlin aus über eine erste Vernetzung der damals bestehenden „Kontaktstellen“ vorbereitet und schließlich durch eine Vereinsgründung in Berlin (West) etabliert, die Geschäftsstelle dann aber in Niedersachsen (Hannover) angesiedelt.

Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Reflexionsfunktion und Marktorientierung

Im Verlauf meiner wissenschaftsbiographischen Entwicklung führten die Gründung des AUE und die daraufhin nachfolgenden kollegialen Kontakte anlässlich der Fachtagungen zu einer Festigung und Ausdifferenzierung meines Verständnisses von dem, was wir an der FU Berlin unter „Universitärer Erwachsenenbildung“ (Borinski, 1971)

verstanden bzw. in Kontrast zu den „westdeutschen“ Kontaktstellen verstehen wollten. Auffällig schien mir bei den bundesweiten Tagungen, wie aufmerksam die anderen Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung die ständig wechselnden Ansagen aus ihren je nach Bundesland unterschiedlich „aufgestellten“ Ministerien lauschten und danach ihre pädagogische Programmplanung im Sinne eines sich wandelnden „Weiterbildungsmarkts“ auszurichten bemühten. An der FU Berlin hingegen meinten wir uns in einem akademischen Freiraum zu bewegen, in dem universitäre Erwachsenenbildung weiterhin im Sinne wissenschaftlicher Weiterbildung eine Non-Profit-Organisation⁷ darstellen würde, die sich zwar effizient, keinesfalls aber marktförmig zu verhalten hätte. Mit dieser Auffassung wuchsen allerdings universitätsinterne und externe Schwierigkeiten, sodass der weitere Bestand des Referats in immer kürzeren Abständen zur Disposition gestellt wurde. Von Seiten des Universitätspräsidenten wurde die Kooperation mit den Berliner Bezirksvolkshochschulen infrage gestellt, weil man sich von Kooperationsverträgen mit zahlungskräftigen Partnern zur Durchführung von berufsfeldbezogen zugeschnittenen Studiengängen wissenschaftlicher Weiterbildung sogar Zuflüsse in den Universitätsetat oder die daran beteiligten Fachbereiche irrtümlicherweise erhoffte. Von externer Seite wurden von den immer zahlreicher anwachsenden kommerziellen Weiterbildungsträgern die Kooperation mit den Volkshochschulen und die pädagogischen Dienstleistungen für Initiativgruppen bürgergesellschaftlichen Engagements als staatliche „Schmutzkonkurrenz“ auf einem sich etablierenden Weiterbildungsmarkt diffamiert und gefordert, die Mitwirkung der Universität an Entwicklungsprojekten beruflicher Weiterbildung einzustellen und zwar subito! Woran im Verlauf einer Kommerzialisierung der Erwachsenenbildung und einem zunehmenden Glauben an die Steuerungswirkung eines Markts Anstoß genommen wurde, war das entschlossene Beharren im Referat für Erwachsenenbildung auf einer demokratietheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung im Sinne einer gesellschaftskritischen Reflexionsfunktion⁸ für eine sich permanent im Wandel befindliche Industriegesellschaft, die sich zudem bereits in krisenhaftem Übergang zu einer in ihrer Logik noch undurchschaubaren „Dienstleistungsgesellschaft“ befand. Ließ sich zu Beginn meines Zugangs zur Erwachsenenbildung in der historischen Konstellation vor der „realistischen Wendung in der Erziehungswissenschaft das pädagogische Kompetenzprofil noch auf die zugegebene platte Formel: Sozialwissenschaftler*in mit pädagogischem Engagement bringen, so wurde es nun abgelöst von: Betriebswirt*in mit instruktionspädagogischer Kognition.

⁵ Schäffter, O. (2010). Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung.

⁶ Schäffter, O. (1975). Universitäre Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin.

⁷ Schäffter, O. (1993). Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation.

⁸ Schäffter, O. (2003). Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik.

Unabhängig von dem gesellschaftlichen Wandel in der Lernkultur im historisch-epistemologischen Übergang von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung veränderte sich ihre Reflexionsfunktion in ihrem Kern allerdings nicht grundsätzlich oder wurde gar durch eine wie immer geartete ökonomische Steuerungslogik ersetzt. Weiterhin steht das Weiterbildungssystem durchgehend vor der Herausforderung, die sich in permanenter Transformation aufspaltenden Übergangszeiten als Bildungszeiten zu verstehen und somit irritierende Unterbrechungen als mobilisierende Lernanlässe pädagogisch zu nutzen. Weiterhin wird universitäre Erwachsenenbildung ihren Beitrag leisten müssen, dass hierfür die wissenschaftlichen Ressourcen von Universitäten, Hochschulen, Akademien oder Forschungsinstituten in den öffentlichen Diskurs jenseits ökonomischer Barrieren einbringen und hierbei auch zivilgesellschaftlichen Bewegungen zugänglich zu machen verstehen. Über meine eigenen biographischen Erfahrungen in der universitären Erwachsenenbildung hinaus wird Wissenschaftliche Weiterbildung zur gesellschaftlichen Orientierung einer diskursiven Öffentlichkeit zukünftig nicht mehr allein auf bereits disziplinar abrufbare Wissensbestände zurückgreifen müssen, um diese für Adressatenbereiche aus transitiven Lebensbereichen wissenschaftsdidaktisch aufzubereiten und anwendungsbezogen zu vermitteln.

Bereits heute wird der Bedarf an transdisziplinärer Forschung erkennbar, die sich analog zur Tradition extramuraler Erwachsenenbildung Formen disziplinübergreifender Forschung außerhalb von Universitäten in unmittelbarer Zusammenarbeit mit einem lebensweltlichen Praxisfeld wissenschaftliches Wissen zu generieren vermag, das als „Gemeinwissen“ im „Zwischen“ von bisher getrennten Wissensordnungen und dies in einer sich dabei herausbildenden „Wissensallmende“ zu verorten wäre. Ein derartiger Transformationsprozess, wie er sich gegenwärtig bereits in Umrissen abzeichnet, lässt sich als Bestandteil und konsequente Folge einer Revolution von Wissenschaft hin zu ihrer funktionalen Öffnung gegenüber einer Pluralität gesellschaftlicher Mitwelten bedeuten. Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung werden dann nicht mehr Transferstellen zur Distribution disziplinbasierter Erkenntnisproduktion sein. Sie gewinnen mit ihrer alltagsbasierten Forschungs- und Erkenntnispraxis ohne Frage Zugang zum institutionellen Kern einer Universität oder Hochschule und überwinden damit auch ihre bisherige periphere und jederzeit verzichtbare Stellung. Zugleich setzt eine solch tiefgreifende Transformation allerdings voraus, dass die Beziehungsqualität zwischen wissenschaftlicher Erkenntnispraxis und praxisfeldbasierter Forschung in ihrer wechselseitigen Relationalität in der Weise verstanden wird, dass hieraus ein bildungspraktisch realisierbares Forschungsdesign entwickelt und erprobt werden kann.⁹ Immerhin gibt es hierzu bereits gegenwärtig

einen breiten Diskurs zu einer sich abzeichnenden „Wissenschaftsrevolution“ und in Verbindung damit eine Reihe von grundagentheoretisch angelegten Überlegungen für sich hieraus ergebende Entwicklungsperspektiven. Es entwickelt sich derzeit ein neuartiges Verständnis von Wissenschaftlicher Weiterbildung, welches auf der Basis einer „Transformativen Wissenschaft“ in ihrer Kommunikation mit ihren Adressatenbereichen von der bisherigen anbieterzentrierten Einbahnstraße zu einem beidseitigen Dialog überzugehen versucht (Alexander, 2022).

Was in diesem Ausblick auf eine in diesem Jahrtausend für durchaus möglich erscheinende Zukunft zum Ausdruck gebracht wird, liegt ganz auf der Linie eines optimistisch vorantreibenden Engagements, wie ich sie auch berufsbiographisch im Zugang in die sich zunehmend entwickelnde und sich selbst besser verstehende Welt lebensbegleitender Bildung im Erwachsenenalter im Sinne von „Living Learning“ weiterhin programmatisch vertreten konnte. Hierfür fand sich in der Hochschulweiterbildung ein ermöglichungsdidaktisch gestaltbarer Kontext. Um sich das utopische Moment, das in einem derartigen Entwurf zu einem lernenden Umgang mit Unbestimmtheit und permanent unvorhersehbaren Irritationen plastisch vor Augen zu führen und es vor einer üblich gewordenen Banalisierung und Trivialisierung zu bewahren, kann man nur dazu ermuntern, sich die dramatische Entwicklungsgeschichte der Erwachsenenbildung in einem von Bomben zerstörten und durch mitverschuldete Verbrechen zutiefst desillusionierten Land zu vergegenwärtigen, um hohen Respekt darüber zu empfinden, dass in einer solchen keineswegs zukunftsfrohen Übergangszeit verordneter reeducation ein derartiger „Weg zum Mitbürger“ und hin zu einer pädagogisch professionellen Institutionalisierung von Erwachsenenbildung Platz zu greifen vermochte. Vor allem anlässlich der gegenwärtig abermals ausgerufenen „Zeitenwende“ scheint es mir im Horizont von „Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft“ unvermeidlich, auf eine Kontinuität diskontinuierlicher Entwicklungen hinzuweisen, aus der sich mit Anbruch der frühen Moderne einerseits die historischen Bedingungen der Möglichkeit von lebensbegleitender Bildung im Erwachsenenalter, aber auch ihr modernitätstheoretisch geradezu zwingendes Erfordernis erklärt. Insofern scheint es mir wichtig zu erkennen, dass die gegenwärtige transitorische Lebenslage aus der Perspektive wissenschaftlicher Weiterbildung notwendigerweise als eine „Zone der nächsten Entwicklung“ zu betrachten ist.

Aus dieser Sicht heraus lohnt es sich aber auch, wissenschaftliche Weiterbildung selbst als eine alternde Institution zu betrachten, die sich aufgrund eines gelingenden Wissenstransfer im Generationswechsel (Kade, 2004) nur zu erneuern vermag, wenn sie sich hierbei den historischen Abstand zum damaligen Zeitenwechsel vergegenwärtigt und andererseits

⁹ Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung.

mit Respekt anzuerkennen vermag, wie unsere historischen Vorgänger den Sprung in eine sich erst durch den Riss in der Zeit eröffnende Zukunft gewagt haben. Dies scheint mir ein wichtiger Anlass, sich frühere Übergangszeiten in der Erwachsenenbildung zu vergegenwärtigen:

Borinski war bereits in der Weimarer Republik an der gesellschaftlichen Institutionalisierung einer demokratisch verfassten und sozialintegrativ wirksamen Erwachsenenbildung politisch aktiv engagiert und war nach 1933 zur Emigration nach Großbritannien gezwungen, wo er die dortige Entwicklung hin zu gewerkschaftsnahen worker's education association (WEA) sowie eines *university extension movements*, das später zur Gründung der open university führen sollte. *Borinski* betrachtete dies, neben den skandinavischen Institutionen als derart vorbildlich, dass er – als Remigrant wieder nach (West-)Deutschland zurückgekehrt, im Rahmen der politischen Programmatik einer „re-education“ die neu zu gründenden Institutionen einer demokratisch verfassten Erwachsenenbildung über eine „Restauration“ der Neuen Richtung Weimarer Traditionsbestände hinaus zum Kernbereich einer sich langsam, dann aber doch beharrlich herausbildenden demokratischen Öffentlichkeit gehören sollte. Aus Sicht von *Borinski* und der ihn tragenden bildungspolitischen sozialen Bewegung kam der Bildung Erwachsener damit die gesellschaftspolitische Funktion einer demokratischen Neuorientierung, oder wenn man will, als integralem Bestandteil einer sich hierbei herausbildenden deliberativen Öffentlichkeit.¹⁰ Programmatisch gefasst und bildungswissenschaftlich begründet wurde dies in *Borinski* (1954): „Der Weg zum Mitbürger. Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland“. Diese Schrift ermöglichte ihm dann auch den Zugang zu einer Professur für Erziehungswissenschaft an der FU Berlin, von wo er regional und bundesweit Einfluss auf die Entwicklung der westdeutschen Institutionen der Erwachsenenbildung und ihrer internationalen Vernetzung diesseits des „Eisernen Vorhangs“ nehmen konnte. Aus der ihm damit verfügbaren Position erhielt die von ihm in enger Zusammenarbeit mit Gleichgesinnten aktiv vertretene gesellschaftliche Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung zusätzliche Möglichkeiten ihrer bildungspraktischen Realisierung. Dies bot seiner Zeit aufgrund dieser historischen Epoche für mich als Studierenden der Politikwissenschaft überhaupt erst die Möglichkeit, zu der mir fremden „pädagogischen Provinz“ beruflichen Zugang zu finden. *Borinski* führte neben seinen erziehungswissenschaftlichen auch Lehrveranstaltungen zur politischen Bildung in den soziologischen und politologischen Studiengängen durch, weil er deren wissenschaftliches Kompetenzprofil als notwendige Erweiterung einer mikrodidaktisch verstandenen Pädagogik ansah. Ein Verständnis

von Pädagogik, das sich auf unterrichtliche Lehr/Lern-Arrangements beschränkt, gerät leicht in Gefahr, die Ebene gesamtgesellschaftlicher Richtziele aus den Augen zu verlieren.

Borinski hingegen ging von dem mitbürgerlichen Verständnis einer „politischen Bildung als Prinzip“ aus, das methodisch-didaktisch fächerübergreifend und somit „transdisziplinär“ angemessene Berücksichtigung finden sollte. Hieraus begründete sich sein Konzept eines erwachsenenpädagogischen Kompetenzprofil in einer Verschränkung von sozialwissenschaftlichem Reflexionsvermögen mit dem einer bildungspraktischen Gestaltung auf den didaktischen Handlungsebenen einer Weiterbildungseinrichtung. Nicht zuletzt aufgrund der existenziell bedrohlichen Erfahrung einer Generation, die von den Nachwirkungen aus zwei Weltkriegen und ihren Umbruchzeiten traumatisiert waren, bildete hinter allem eine Grunderfahrung den Bedeutungshintergrund aller Konzeptualisierungen von „lebensbegleitender Bildung im Erwachsenenalter“ die schließlich im Deutschen Ausschuss für das Bildungswesen niedergelegte Formel mündete. In diesem Begründungszusammenhang versteht man die „Bildung Erwachsener“ als einen lebensbegleitenden Prozess, „sich selbst, die Gesellschaft und die gesamte (auch natürliche) Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“.

Unter diesem programmatischen Vorzeichen konnte ich als Politologin über *Borinski* Zugang zur Erwachsenenbildung finden und daher sollten auch meine Schriften zur Erwachsenenbildung nicht ohne diesen historischen Hintergrund gelesen werden. Eng damit verbunden ist mit der Erwachsenenbildung konstitutiv die Erfahrung eines sich beschleunigenden gesellschaftlichen Wandels, in dem lebensbegleitende Bildung entsprechend der Formel „Irritation als Lernanlass“ nicht nur beschleunigend, sondern auch in der Bereitstellung von reflexiv ausgestalteten „Auszeiten“ in Erscheinung zu treten vermag.

In meinem berufsbiographischen Übergang hatte ich das Glück, vom Status eines Studierenden zu einem Pädagogisch-Tätigen im „Internationalen Ferienkurs für Erwachsenenbildung“ zu wechseln, der vom damaligen „Sekretariat für Erwachsenenbildung“ an der FU Berlin (West) jährlich unter wechselnder Themenstellung veranstaltet wurde und sich zu Beginn noch weitgehend am angelsächsischen Konzept der Summer School orientierte.¹¹ In Übereinstimmung mit der oben skizzierten, meist aber implizit mitgeführten Funktionsbestimmung von Erwachsenenbildung ging es grundsätzlich darum, Bildungsadressat*innen im regionalen oder internationalen Einzugsbereich bei der Bewältigung „gesellschaftlichen Wandels“ durch lernförmige und meist kogni-

¹⁰ Schäffter, O. (2021). Erwachsenenbildung - Begleiterin auf dem „Weg zum Mitbürger“. Zur Orientierungsfunktion lebensbegleitender Bildung in Prozessen gesellschaftlicher Transformation.

¹¹ Schäffter, O. (1971). Internationale Ferienkurse für Erwachsenenbildung.

tiv orientierende Bildungsangebote zu unterstützen. Unter diesem Leitziel, das sich in späteren Entwicklungsphasen sozialpädagogisch ausdifferenzierte, waren zumindest in der damals von mir mitvollzogenen konstituierenden Phase einer Institutionalisierung von Erwachsenenbildung einer gemeinsamen Entwicklungslogik unterworfen. Dies kam nicht zuletzt auch in vielfacher Vernetzung und Kooperation mit außeruniversitären Institutionalformen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, beruflichen Weiterbildung aber auch konfessioneller, gewerkschaftlicher oder sozialpädagogisch außerschulischer Bildungsträger. Das institutionelle Leitbild, das mir in meiner langjährigen Mitarbeit aufgrund einer dazu begleitenden institutionstheoretischen und zugleich organisationspädagogischen Reflexion strukturell zunehmend erkennbar wurde, zielte auf eine pädagogische Dienstleistung für zivilgesellschaftliche Bewegungen ab, die sich gerade in einem dynamischen Umfeld wie im krisengebeutelten Berlin (West) und im entgrenzt ausufernden Berlin nach 1989 in immer neuen Formen herausbildeten.

Insofern lässt sich aufgrund einer derartigen „Verzwirrung“ der Entwicklung einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung institutionalisierter Erwachsenenbildung und ihrer universitären Spielart nur von einem ko-evolutionären Verlauf sprechen, bei dem beide Seiten ihren jeweiligen Part einer für beide Entwicklung erforderliche Voraussetzungen beitragen. Aus einem dazu gegenwärtig generierten relationalen Verständnis heraus, ließe sich daher das eingangs eingeführte „Mutter-Tochter-Verhältnis“ von Erwachsenenbildung und dem Herausbilden von wissenschaftlicher Weiterbildung in Anschluss an Donna Haraway als „Sympoiese“ verstehen. Beide bringen sich im Verlauf ihres Entstehens erst wechselseitig hervor und benötigen sich hierzu gerade auf der Grundlage ihrer Differenz.

Dies lässt aus berufsbiographischer Sicht auf die zweiten, meinen Werdegang maßgeblich Richtung verleihende Persönlichkeit, nämlich auf *Hans Tietgens* überzugehen und dies nicht, weil er die Differenz verkörperte, sondern weil er produktive Funken aus ihr zu schlagen wusste. Tietgens wiederum hatte sich als Begründer und lebenslanger Leiter der „Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands“ in Frankfurt am Main diese unter seiner Ägide im Laufe der Jahrzehnte bei aller Nähe zur Volkshochschule zunehmend zu einer Scharnierstelle zwischen allen relevanten Institutionalformen der Erwachsenenbildung einschließlich der beruflichen Weiterbildung entwickelt. Rückblickend lässt sie sich als Grundlage des später unter seinem Nachfolger Ekkehard Nuissl gegründete „Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Leibniz-Institut für lebenslanges Lernen“ ansehen. Aus meiner persönlichen wissenschaftsbiographischen Sicht verbindet sich Hans Tietgens' Bedeutung mit der berufspraktischen Umsetzung einer pädagogischen Profes-

sionalisierung. Zeitgleich mit dem Beginn meiner Arbeit in der „universitären Erwachsenenbildung“ erhielt ich damals die Möglichkeit, zu der letzten Veranstaltung der mittlerweile legendären „Falkenstein-Seminare“ eingeladen zu werden. Hierbei handelte es sich um eine Serie von Berufseinführungen in die Erwachsenenbildung. Sie verfolgten hierbei eine mehrfache Zielsetzung: Zum einen boten die tradierten Rahmenbedingungen einer „Heimvolkshochschule“ persönlich bedeutsame Erfahrungsmöglichkeiten mit einer Lernkultur einer Bildung von und zwischen Erwachsenen, die sich im Sinne einer „Arbeitsgemeinschaft“ darin grundlegend von schulischem Unterricht unterschied, weil hier „Arbeit und Leben“ fließend ineinander übergingen. Zum zweiten wurde Erwachsenenbildung in Deutschland und Europa in ihrer Pluralität verschiedener Praxisfelder und historischer Entstehungszusammenhänge präsentiert und hierbei trotz aller Diversität als ein empirisch vorhandenes Berufsfeld erkennbar, in das man nun selbst in Begriff war, einzutreten und in ihm seinen Platz zu finden. Ein drittes und nicht zu unterschätzendes Ziel bestand darin, über den persönlich direkten Kontakt die Voraussetzungen zur Bildung sozialer Netzwerke zu schaffen. Es regte somit zu einer integrativen Personalentwicklung bei den Mitarbeitenden in unterschiedlichen Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung an. Mit dem Konzept der Berufseinführung in Falkenstein wurde somit ein Modell vorgestellt, das bereits spätere Ansätze der Personalentwicklung vorwegnahm.

In meiner eigenen Berufsentwicklung bot es mir die frühe Gelegenheit, mich fachlich zu orientieren und trotz aller scheinbaren Strukturlosigkeit über das Initiieren von kollegialen Netzwerken verorten zu können. Über persönliche Strategien hinaus bezog ich aus dieser Schlüsselerfahrung den Impuls, in meinen jeweiligen Arbeitszusammenhängen das Erfordernis einer orientierenden Berufseinführung im Auge zu behalten und es auch für nebenberuflich Arbeitende, wie beispielsweise für Kursleitende zur Aufgabe einer zu entwickelnden „Organisationspädagogik“ zu zählen, für die hauptamtliche pädagogisch Mitarbeitende zu qualifizieren sind, um pädagogische Professionalität einer Einrichtung zu gewährleisten.¹² Berufspolitisch erwies sich pädagogische Personalentwicklung von hoher Relevanz in ihrer Verbindung mit der Professionalitätsentwicklung in neu erschlossenen Tätigkeitsfeldern der Zielgruppenarbeit wie Alphabetisierung, zivilgesellschaftliches Engagement, Bildungsarbeit mit Älteren etc. Die Programmentwicklung im Referat für Erwachsenenbildung orientierte sich responsiv an transitiven Lebenslagen in Adressatenbereichen, wie sie in dynamischen Ballungsräumen von sozialen Bewegungen politisch zum Ausdruck gebracht und von einer Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung als ein Weiterbildungsbedarf gedeutet, der sich letztlich auch aus

¹² Schäffter, O. (1985). Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen haupt-beruflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung.

dem Potential einer Universität oder Fachhochschule mit passfähigen Weiterbildungsangeboten beantworten lässt. Im Verlauf meiner planend/disponierenden Arbeit habe ich selbst einen langjährigen Prozess pädagogischer Professionsentwicklung vollziehen können, der eng mit der entwicklungsbegleitenden Arbeit der pädagogischen Arbeitsstelle verschränkt war und an der ich schließlich selbst aktiv in einem „organisationspädagogischen“ Rahmen mitbeteiligen konnte. Seinen bildungspraktischen Ertrag fand der zunächst latent und implizit verlaufende Prozess ko-evolutionärer Strukturgenese in gemeinsamen Projektvorhaben für Einrichtungen der Erwachsenenbildung in den damals so genannten „neuen Bundesländern“, die sich um eine erste Orientierung für ihre weitere Organisationsentwicklung bemühten und sie aufgrund unserer gemeinsamen Entwicklung auch erhalten konnte.

Die Orientierungsfunktion der Erwachsenenbildung¹³

In Kontakt mit einer recht großen Zahl von zivilgesellschaftlichen Initiativgruppen ließ sich wissenschaftliche Weiterbildung auch als Medium für eine responsive Strukturanalyse ihrer jeweiligen Lebenslage ausgestalten und in ihrem Ergebnis als ein von ihnen artikulationsfähiges „Gemeinwissen“ verfügbar. Fasst man dies nachträglich zusammen, so übernimmt diese wissensgenerierende Form lebensweltbasierter Erwachsenenbildung eine wichtige Orientierungsfunktion: Gesellschaftliche Transformation wird von den jeweils betroffenen „Zeitgenossen“ als ein existenzielles Widerfahrnis erlebt, dem sie sich zunächst ohnmächtig und hilflos ausgesetzt fühlen: Das, was zuvor noch als selbstverständlich galt, hat seine handlungsleitende Kraft verloren, während noch keine neue Ordnungsstruktur in Sicht ist. In derartigen „Übergangszeiten“ besteht hoher Orientierungsbedarf bei allen, von diesem Strukturwandel existentiell betroffenen sozialen Gruppen. Im Rahmen der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung wird hierbei auf das Konstrukt der „transitorischen Lebenslage“ zurückgegriffen, mit dem sich der lebensweltliche Orientierungsbedarf zielgruppenbasiert bestimmen und in partizipatorische Programmplanung und Angebotsentwicklung übertragen lässt.

Im Rahmen der Bestimmung eines Adressatenbereichs unter dem Merkmal einer „transitorischen Lebenslage“ wird dieser nicht mehr nach extern zugeschriebenen wohlfahrtsökonomischen Indikatoren sozialer Ungleichheit bestimmt, sondern vielmehr hinsichtlich einer bislang latenten und deshalb noch klärungsbedürftigen Veränderungsdynamik. Ihre immanente Transitivityt erscheint im Gegensatz zum Narrativ einer biographischen Übergangserzählung in ihrer Ausrichtung noch weitgehend offen. Sie ist in ihren Zielen somit subjektiv gestaltbar. Die immanente Struktur lässt sich

vielmehr als ein Spannungsfeld kennzeichnen, das aus dem wechselseitigen Gegeneinander zwischen unterschiedlichen Elementen hervorgerufen wird. Metaphorisch lässt sich dies an dem Bild „tektonischer Platten“ veranschaulichen, aus deren gegenläufigen Bewegungen eines Gegen-, Unter- oder Übereinander-Schiebens mit erheblichen Friktionen und „Umbrüchen“ sich (de)formierende Transformationen im Übergangsprozess erklären lassen. Woran derartige „Platten“ letztlich als Elemente einer transitorischen Lebenslage sachlich, temporal oder sozial beobachtbar werden, gehört zur empirischen Strukturanalyse einer transitorischen Lebenslage am konkreten Fall.

Führt man nun mit der Bestimmung einer transitorischen Lebenslage als einem immanent spannungsgeladenen relationalen Feld konfligierender Elemente die vertikal verlaufende Unterscheidung zwischen Subjektposition und Subjektperspektive ein, so wird erkennbar, dass die basal vorgegebene Subjektposition auf der fluiden Grundlage eines transitorischen Spannungsgefüges immer neuer tektonischer Verschiebungen aufruht. Eine solche in sich aufgerissene und gebrochene Basis wird aus der Sicht und dem Erleben der Subjektperspektive existenziell betroffener Akteursgruppen in seiner dynamischen Bewegungsrichtung nicht notwendigerweise als Faktor einer positiv fortschreitenden Entwicklung wahrgenommen, sondern je nach verfügbaren Deutungsmustern eher als ein verstörender „Widerstreit“ erlebt, den es im Sinne einer Stabilisierung zu begrenzen, wenn nicht sogar harmonisierend aufzulösen gilt. Grundsätzlich ist an dieser Stelle festzuhalten, dass eine transitorische Lebenslage nicht hinreichend allein aus ihren strukturellen Konstitutionsbedingungen bestimmbar ist. In der hier entwickelten relationstheoretischen Konzeptualisierung von „Lebenslage“ beschränkt sie sich nicht auf ihre objektivierbare Subjektposition. Vielmehr beschreibt sie darüber hinaus die jeweilige Form, wie die strukturellen Bedingungen des mit sich im Widerstreit befindlichen Spannungsgefüges im Deutungszusammenhang der Subjektperspektive praktisch „in Erscheinung“ zu treten vermag. Innerhalb des relationalen Gefüges einer Lebenslage konstituieren sich die Pole der Subjektposition und der Subjektperspektive in einem komplementären Bedingungsverhältnis wechselseitiger Aussteuerung. Das Konstrukt einer transitorischen Lebenslage beschreibt somit eine höchst instabile dynamische Vollzugsordnung, deren Deutungsmuster von der Spannungslage der konstitutiv zugrundeliegenden „Plattentektonik“ geprägt werden und wiederum auf deren bedeutungsbildende Wahrnehmung verstärkend zurückwirken. Hierdurch festigt sich das spezifische in sich geschlossene „Selbst- und Weltverhältnis“ einer Lebenslage, das durch Intervention von außen nicht willkürlich pädagogisch „aufzubrechen“ ist, sondern nur durch den Aufbau einer dialogischen Mitwelt eines „inneren Außen“ eine reflexiv angelegte Binnenperspektive immanent zu entwickeln vermag. Erst aus ihr selbst heraus wird eine

¹³ Schäffter, O. (2021). Erwachsenenbildung - Begleiterin auf dem „Weg zum Mitbürger“. Zur Orientierungsfunktion lebensbegleitender Bildung in Prozessen gesellschaftlicher Transformation.

intern verfügbare Position des Dritten zugänglich, aus deren Sicht ein breites Spektrum möglicher Entwicklungsoptionen einer transitiven Lebenslage beobachtbar wird, die zunächst noch latent geblieben waren.

Hochschulweiterbildung und Alter – ein rückwärts verlaufender Erkenntnisprozess

Die gesellschaftliche Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung bezieht ihre Orientierungskraft aus kritischen Ereignissen, was sich bildungstheoretisch auf die Formel „Irritation als Lernanlass“¹⁴ verdichten lässt. Wissenschaftliche Weiterbildung kommt daher in ihrer Orientierungsfunktion besonders dort zum Ausdruck, wo sie in transitorischen Lagebeziehungen ein „Denken in Übergängen“ initiiert und methodisch unterstützt. In meiner pädagogischen Arbeit am Referat für Erwachsenenbildung wurden derartige transitorischen Lebenslagen im responsiven Kontakt mit zwei unterschiedlichen sozialen Bewegungen manifest und zu einer dynamischen Lernbewegung, in der sich wissenschaftliche Weiterbildung an der Hochschule mit einer sich zunehmend ausdifferenzierenden Zielgruppenentwicklung verschränkte. Es handelte sich um die so genannte Seniorenbewegung und das heißt eine der „neuen sozialen Bewegungen“, die ihren gesellschaftspolitischen Vortrieb aus der Frauenbewegung bezog und sich u.a. in der Institutionalisierung von gewählten „Seniorenvertretungen“ im kommunalen Raum politisches Gehör und Einfluss zu verschafften. In empirischer Bestätigung meiner These, dass jede soziale Bewegung einerseits Ausdruck einer strukturellen Transformation ist, die sich aber zugleich auch als Lernbewegung versteht, gingen von der „Seniorenbewegung“ starke Impulse auf die Erwachsenenbildung aus.

Sie erfasste auch die universitäre Erwachsenenbildung und führte in ihrem Ergebnis zu einem Kooperationsverbund von zunächst drei und nach dem Mauerfall aller vier Berliner Universitäten. Aufgrund eines deutlichen Aussendruckes durch die von uns pädagogisch begleitete Gründung einer „Berliner Akademie für Weiterbildende Studien e.V.“ ließ sich die „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ als einen genuinen Bestandteil wissenschaftlicher Weiterbildung institutionalisieren und bis heute auf Dauer stellen. Bemerkenswert ist daran, dass sich im Verlauf dieser Entwicklung recht unterschiedliche Formate herausgebildet haben. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie im Gegensatz zum europäischen Modell der „Seniorenuniversität“ eine inklusiv angelegte Strategie der Öffnung aller regulären Lehrveranstaltungen verfolgen, was nicht ausschließt, dass Seniorenstudierende

auch in reguläre Studiengänge überwechseln können, soweit die erforderlichen Voraussetzungen gegeben sind.

Bildungsarbeit mit Zeitzeug*innen¹⁵

In engem Zusammenhang mit der Seniorenbewegung, dem von ihr betriebenen Zugang zur universitären Erwachsenenbildung und dies in dem transitorischen Umbruch der deutsch-deutschen Verschränkungen, die sich in Berliner Lebenswelten keineswegs als ein Prozess der Vereinigung, sondern vielmehr als eine Chronofrenz im Sinne eines Zusammenpralls differenter Entwicklungszustände darstellte, bekam es Erwachsenenbildung in ihrer Reflexionsfunktion auch noch mit deren temporalen Spielart zu tun, nämlich mit ihrer Synchronisationsfunktion.¹⁶ Zuvor noch aufgrund ihrer hohen Abstraktion nicht verstanden oder als akademisches Gedankenspiel belächelt, bestimmte nun die Herausforderung das tägliche Leben der Stadt, nicht nur ihre beiden räumlich auseinandergerissenen Hälften wieder zusammenzufügen, sondern aus einer bedrohlichen Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeiten eine beide Seiten synchronisierende Gegenwärtigkeit¹⁷ zu schaffen. Der Weg führt über eine wechselseitige Selbstvergewisserung, wie sie von Michail Bachtin in seinem literatur- und kulturwissenschaftlichen Konstrukt der „Dialogizität“ entworfen und handlungstheoretisch begründet wurde. Erwachsenenbildung war damals in ihrer gesellschaftlichen Orientierungsfunktion auf dialogisch angelegte Erinnerungsarbeit verwiesen und wissenschaftliche Weiterbildung hatte hierfür die erforderlichen Kompetenzen bereitzustellen oder sie in praxisfeldbasierter Forschung zu entwickeln. Entsprechend der Formel: Irritation als Lernanlass galt es in Kooperation mit einer sich hierbei selbst herausbildenden „Zielgruppe aus Osis und Wessis“ unter der Regie einer engagierten „Seniorenvertretung“ ein Konzept zur „Bildungsarbeit mit Zeitzeugen gemeinsam zu erarbeiten um es schließlich als sich selbst organisierende „Zeitzeugenbörse“ ihrem eigenwilligen Entwicklungsverlauf zu überlassen, der bis heute nachhaltig seinen eigenen Weg zu bahnen vermochte.

Dimension und Format einer anlassbezogenen Theoriegenerierung

Im Kontext einer Auffassung universitärer Erwachsenenbildung, die sich nicht als Distribution disziplinärer Wissensbestände auf einem Markt zwischen Angebot und Nachfrage von vorgefertigten Bildungsgütern bewegt, sondern sich stattdessen responsiv über zielgruppenspezifische Verwendungssituationen verständigt, richtet sich die Aufmerksam-

¹⁴ Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlass. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren.

¹⁵ Schäffter, O., Doering, O., Geffers, E. & Perbandt-Brun, H. (2005). Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.

¹⁶ Schäffter, O. (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems.

¹⁷ Schäffter, O. & Ebner v. Eschenbach, M. (2022). Zur synchronisierenden Bewegung der Chronofrenz differenter Zeitordnungen im Dialog.

keit der Bildungsorganisation weniger auf die individuell Nachfragenden in ihrer jeweiligen „Subjektperspektive“, sondern auf die Struktur einer Lebenslage, aus der Lern-Anlässe zur Neuorientierung, Weiterbildung oder zu einem zielgerichteten Kompetenzerwerb hervorgehen. Im Vordergrund steht daher weniger die Beratung oder das Verkaufsgespräch, sondern vielmehr die dialogische Klärung einer transitorischen Lebenslage, die den Adressatenbereich mit einer noch nicht einschätzbaren und zugleich bedrohlichen Entwicklung konfrontiert. Manifest wird eine transitorische Lebenslage darin, dass bisherige Alltagsroutinen nicht mehr befriedigende Ergebnisse zeitigen oder dass bereits absehbar wird, dass notwendige Veränderungen ins Haus stehen. Dies zu klären, um daraus mögliche Entwicklungsperspektiven in den Blick zu nehmen, kann als das Planungsprinzip einer „relationalen Zielgruppenentwicklung“¹⁸ gelten, mit der die obsolet gewordenen anbieterzentrierte Strategien des Verkaufs standardisierter Bildungsangebote zukünftig abgelöst werden sollen.¹⁹

Wie aber sieht es, aus, wenn auch die Institutionen der Erwachsenenbildung und wissenschaftlichen Weiterbildung im Zuge gesellschaftlicher Transformationsbewegungen in ihren bislang erfolgreichen Routinen nur unbefriedigend vorankommen und es mit einem Erkenntnishindernis zu tun bekommen, das erhebliche Irritation auslöst und die Kontinuität des bisherigen Entwicklungsverlaufs infrage zu stellen droht? Gilt auch hier die programmatische Formel: „Irritation als Lernanlass und Mobilisierungsereignis“? Mit diesem Phänomen steht wissenschaftliche Weiterbildung der Herausforderung gegenüber, inwieweit sie in ihrer eigenen organisationalen Struktur eigentlich ebenso entwicklungs- und lernfähig ist, wie dies von ihren Bildungsadressaten und Teilnehmenden erwartet und abverlangt wird. Analog zur transitorischen Lebenslage ihrer Bildungsadressaten finden sich auch Institutionen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung immer wieder aufs Neue in prekären Phasen des Übergangs vor, die ihnen im historischen Verlauf gesellschaftlicher Transformation eine konzeptionelle Neuorientierung abverlangen. Aus einer berufsbiographisch rekurrenten Sicht auf die Folge meiner Schriften zur Erwachsenenbildung, die während des institutionellen Entwicklungsverlauf geschrieben wurden, wird eine spezifische „Textsorte“ erkennbar, die einen offenkundig dokumentarischen Charakter aufweist. An ihm ließen sich zentrale Themen wissenschaftlicher Weiterbildung historisch-epistemologisch rekonstruieren. Rückblickend wird erkennbar, dass es sich hierbei ein intermittierend vollziehender Prozess „anlassbezogener Theoriebildung“ abzuzeichnen scheint, wie sie Sinne von Donald Schön (1983) durch einen „*reflective practitioner*“ prozessbegleitend ausgearbeitet wurde. An den intermittierend zu

weiterer Reflexion anregenden Schriften manifestiert sich nicht zuletzt das reflexive Wechselverhältnis zwischen Erwachsenenbildung und ihrer wissenschaftlichen Erkenntnispraxis in einer Serialität anlassbezogener Theoriebausteine. Auch diese Sichtweise ließe sich der Thematik eines Wissenstransfers im Generationswechsel in einer Institution wissenschaftlicher Weiterbildung hinzufügen und wäre sicherlich wert, historisch-epistemologisch weiterverfolgt zu werden.

Vita Prof. Dr. Ortfried Schäßfter

- Jahrg. 1943,
- 1964 - 1969 Studium der Politischen Wissenschaften am Otto-Suhr-Institut der FU Berlin. Diplom 1969
- 1968 Wissenschaftlicher Angestellter am Referat für Erwachsenenbildung der FU: Organisation von internationaler Bildungsarbeit und wissenschaftlicher Weiterbildung (Mitarbeiter von Prof. Fritz Borinski).
- ab 1972 Ausbildung und Praxis in gruppendynamischen Methoden; Anwendung in hochschuldidaktischen und erwachsenenpädagogischen Kontexten. Moderation, Beratung und Teamtraining in sozialpädagogischen Einrichtungen und Initiativgruppen sowie im Rahmen praxisfeldbasierter Forschung zur Strafvollzugsreform.
- ab 1976 berufsbegleitendes Promotionsstudium in Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik), Psychologie und Soziologie.
- 1980 Promotion zum Dr. phil. in Erziehungswissenschaft. Dissertations-Thema: Institutionsberatung als neue Aufgabe beruflicher Weiterbildung.
- Pädagogische Praxis in enger Verbindung mit Forschungs- und Publikationstätigkeit in den Schwerpunkten: Mitarbeiterfortbildung in der Erwachsenenbildung, Konzepte der Zielgruppenarbeit, Interkulturelle Bildung, Ansätze wissenschaftlicher Weiterbildung, systemtheoretische Ansätze und konstruktivistische Perspektiven in der EB.
- 1991 Abschluss des Habilitationsverfahrens: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. (Frankfurt/M. 1992)
- 1992 Berufung an die Humboldt-Universität zu Berlin zum Universitätsprofessor für Theorie der Weiterbildung.
- 2008 bis 2011 Seniorprofessor an der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung

¹⁸ Schäßfter, O. (2014). Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel.

¹⁹ Schäßfter, O. (2019). Transitionsanalyse. Komplementäres Denken in Übergängen.

Literatur

- Alexander, C. (2021). Vermittlung als Relationsgefüge. Wissenschaftliche Weiterbildung als transformative Wissenschaft. In M. Ebner von Eschenbach & O. Schäffter (Hrsg.), *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft* (S. 214–234). Weilerswist: Velbrück.
- Alexander, A. (2022). »Ungeklärte Verhältnisse« – Eine relationstheoretische Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung. Dissertation. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- Arnold, R. (2020). Disziplinäre Blickwinkel auf die Wissenschaftliche Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 61–77; hier S. 62f). Wiesbaden: Springer.
- Borinski, F. (1971). Geschichte und Problematik der universitären Erwachsenenbildung in Berlin. In Ders. (Hrsg.), *Universitäre Erwachsenenbildung in Berlin* (S. 1–20). Berlin: Freie Universität.
- Büchner, G. (1971). Die Arbeit des Sekretariats für Erwachsenenbildung – Bilanz und zukünftige Aufgaben, In F. Borinski (Hrsg.), *Universitäre Erwachsenenbildung in Berlin* (S. 21–36). Berlin: Freie Universität.
- Ebner von Eschenbach, M. & Schäffter, O. (2021) (Hrsg.). *Denken in wechselseitiger Beziehung. Das Spectaculum relationaler Ansätze in der Erziehungswissenschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- Haraway, D. (2018). Sympoiesis. Symbiogenese und die dynamischen Künste, beunruhigt zu bleiben (Kap. 3). In Ders. (Hrsg.), *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Frankfurt/New York: Campus.
- Kade, S. (2004). Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Knopf, D., Schäffter, O. & Schmidt, R. (Hrsg.) (1989). Produktivität des Alters. *Reihe: Beiträge zur Gerontologie und Altenarbeit* (Bd. 75). Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen (DZA).
- Rombach, H. (1980). *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewusstseins*. Freiburg/München: Alber.
- Schäffter, O. (1971). Internationale Ferienkurse für Erwachsenenbildung. In F. Borinski (Hrsg.), *Universitäre Erwachsenenbildung in Berlin* (S. 52–69). Berlin: Freie Universität.
- Schäffter, O. (1975). Universitäre Erwachsenenbildung der Freien Universität Berlin. In Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.), *Einrichtungen der universitären Weiterbildung*. (S. 39–56). Hannover: AUE.
- Schäffter, O. (1985). Kursleiterfortbildung. Überlegungen zur Intensivierung der Arbeitsbeziehungen zwischen hauptberuflichen und freien Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung. In Ders. (Hrsg.), *Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen*. Frankfurt a.M.: PAS
- Schäffter, O. (1993). Erwachsenenbildung als Non-Profit-Organisation. In Ders. (Hrsg.), *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*. Textziffer 4.10.20, Frankfurt/M.: Luchterhand.
- Schäffter, O. (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 3, S. 443–462.
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H. H. Krüger u.a. (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691–708). Opladen: Leske und Budrich.
- Schäffter, O. (2003). Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (S. 48–62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schäffter, O. (2003). Erwachsenenbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft. Institutions-theoretische Überlegungen zur Funktion von Selbstorganisation und Selbststeuerung in Lernkontexten. In Ch. Gary & P. Schlögl (Hrsg.), *Erwachsenenbildung im Wandel. Theoretische Aspekte und Praxiserfahrungen zu Individualisierung und Selbststeuerung* (S. 33–56). Wien: Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF).
- Schäffter, O., Doering, D., Geffers, E. & Perbandt-Brun, H. (2005). Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. In Ders. (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogischer Report* (Bd. 9). Berlin: Humboldt Universität.
- Schäffter, O. (2010). Die lernförderliche Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In Gieseke, W. & Ludwig, J. (Hrsg.), *Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. *Erwachsenenpädagogischer Report*, Band 16, (S.373–383) Berlin: Humboldt-Universität Berlin
- Schäffter, O. (2014). *Relationale Zielgruppenbestimmung als Planungsprinzip. Zugangswege zur Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Ulm: Klemm + Oelschläger.

- Schäffter, O. (2014). Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft: Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie. In DRUCKFREI FEST-GESCHRIBEN. Für Georg Rückriem zum 80. URL: <http://gr80.wordpress.com/>
- Schäffter, O. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung im Medium von Praxisforschung - eine relationstheoretische Deutung. In B. Hörr & W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung der Wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 221-240). Bielefeld: wbv.
- Schäffter, O. (2019). Transitionsanalyse. Komplementäres Denken in Übergängen. In K. Obermeyer & H. Pühl (Hrsg.), *Übergänge in Beruf und Organisation* (S. 199-226). Gießen: Psychosozial.
- Schäffter, O. & Ebner von Eschenbach, M. (2022). Temporalität der Rekurrenz. Entwurf einer relationslogischen Hinsicht auf Chronoferenz und ihre bildungswissenschaftlichen Entwicklungsperspektiven (i.E.)
- Schäffter, O. (2021). Erwachsenenbildung - Begleiterin auf dem „Weg zum Mitbürger“. Zur Orientierungsfunktion lebensbegleitender Bildung in Prozessen gesellschaftlicher Transformation. In K. Deutsch, B. Hörr & S. Lerch (Hrsg.), *Lernfeld „Bürgerschaftliches Engagement“. Zwischen erwachsenenpädagogischem Anspruch und gesellschaftlicher Realität* (S.39-67). Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Autor

Prof. Dr. Ortfried Schäffter
ortfried.schaeffter@googlemail.com

Dokumente

Oldenburger Erklärung zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer der BAG WiWA in der DGWF (2013)

Der demografische Wandel wird in den kommenden Jahren die europäischen Gesellschaften wesentlich prägen und sie vor Gestaltungsaufgaben stellen, die mit vielfältigen Lernprozessen verbunden sind. Es ist jetzt schon zu beobachten, dass mit der Veränderung des Altersaufbaus der Bevölkerung auch der Anteil aktiver und bildungsinteressierter älterer Menschen wächst. Daher ist eine Weiterentwicklung von Strukturen notwendig, die Bildung und Lernen in allen, besonders auch in späten Lebensphasen, ermöglichen und fördern.

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) setzt sich für lebenslanges Lernen ein und unterstützt als bundesweites Forum von über 50 deutschen Hochschulen besonders den Bestand und die Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für ältere Menschen.

Als Netzwerk bündelt die BAG WiWA Wissen und Erfahrungen, die auf langjähriger Forschungstätigkeit sowie institutioneller Arbeit auf nationaler und internationaler Ebene basieren, und treibt auf dieser Grundlage die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Bildung im Alter voran. Die Studienangebote an Hochschulen sind in ihrem Wissenschafts- und Forschungsbezug vielfältig und setzen sich innovativ mit dem Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Gesellschaft auseinander. Die bisherige Entwicklung ist durch ein großes Engagement der Akteure gekennzeichnet. Für einen nachhaltigen Erfolg bedarf es

aber auch einer gesteigerten öffentlichen Wahrnehmung der Bildungsarbeit mit Älteren in ihren Potentialen sowie einer angemessenen Unterstützung durch alle gesellschaftlichen Gruppen.

Daher stellt die BAG WiWA die folgenden Forderungen auf:

1. Die BAG WiWA beruft sich auf aktuelle Forschungsergebnisse und Best-Practice-Beispiele, die unmissverständlich aufzeigen, dass das Lernen im Alter entscheidend dazu beiträgt, aktive gesellschaftliche Teilhabe sicherzustellen und einen zukunftsorientierten Dialog der Generationen zu ermöglichen. Auch zum Erhalt von Gesundheit, Selbstständigkeit und Lebensqualität älterer Menschen tragen Bildung und Lernen entscheidend bei. Die BAG WiWA fordert daher von allen Beteiligten:

Lassen Sie das gesicherte Wissen um die positive Wirkung des Lernens im Alter zu einem entwicklungstreibenden Bestandteil der gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurse werden.

2. Die BAG WiWA stellt fest, dass trotz der demographischen Entwicklung, die ein neues Rollenverständnis des Alters erfordert, die Bildungsbedürfnisse und -potentiale älterer Menschen marginalisiert werden und im Bildungsbereich eine Separierung der Altersgruppen vorherrscht.

Sie ruft daher die Entscheidungsträger aus Politik und Wissenschaft auf:

Treten Sie dafür ein, dass ältere Menschen im Bildungsbereich stärker in den Blick geraten, und fördern Sie dazu den Ausbau von Bildungsangeboten für Ältere sowie Konzepte intergenerationellen Lernens.

3. Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung verstehen sich als Mittler zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Indem sie in ihren Programmen für lebenslanges Lernen Wissenschaft mit Lebens- und Berufserfahrung verknüpfen, erschließen sie die spezifischen Bildungspotentiale und die gesellschaftliche Produktivität der älteren Generation. Die BAG WiWA sieht hier besonders die Hochschulen in der gesellschaftlichen Verantwortung. Von den Hochschulen fordert die BAG WiWA:

Stärken Sie die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, institutionell wie auch strukturell. Unterstützen Sie sie in ihrem Bemühen, die Wissenschaftsbeteiligung Älterer sicherzustellen, auszubauen und durch Forschung zu begleiten.

4. Die BAG WiWA weiß, dass es nicht nur geeigneter Konzepte und Programme bedarf; diese müssen vielmehr auch finanziell abgesichert sein. Die BAG WiWA appelliert daher an die Vertreterinnen und Vertreter aus Bund, Ländern und Kommunen:

Stellen Sie finanzielle Mittel bereit, die das lebenslange Lernen und insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung fördern. Dazu sind ressortübergreifende Lösungsansätze und die öffentliche Unterstützung durch Förderprogramme unerlässlich.

5. Das „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission ist bisher nur äußerst unbefriedigend umgesetzt. Dabei ist das Ziel einer für alle zugänglichen und an den Bedürfnissen und Erfordernissen der Adressatinnen und Adressaten ausgerichteten lebenslangen Bildung weiterhin erstrebenswert. Die BAG WiWA fordert alle zuständigen Akteure im Bildungs-, Kultur- und Sozialbereich auf:

Engagieren Sie sich mit uns gemeinsam für die Verbreitung, Gestaltung und Weiterentwicklung von Bildungsangeboten, die die Inklusion aller Lebensalter und gesellschaftlichen Gruppen anstreben und für ältere Menschen während und nach der beruflichen bzw. familiären Tätigkeit attraktive Lernchancen bieten. Lassen Sie uns dieses Ziel entschlossen und mit gemeinsamer Verantwortung weiter verfolgen.

Aus der Fachgesellschaft

Wissenschaftliche Weiterbildung und Zukunft

Bericht zur 9. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF

17. bis 18. März 2022 an der FernUniversität in Hagen und virtuell über Zoom

Unter dem Motto „Wissenschaftliche Weiterbildung und Zukunft“ fand die 9. Forschungswerkstatt der AG Forschung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) am 17. und 18. März 2022 statt. Das hybride Veranstaltungsformat trug sowohl dem Veranstaltungsthema als auch der nach wie vor andauernden Covid-19-Pandemie Rechnung. Das Organisationsteam rund um die Gastausrichterin Prof.'in Dr. Eva Cendon von der FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, Lehrgebiet Wissenschaftliche Weiterbildung und Hochschuldidaktik, empfing zwölf Personen vor Ort in Hagen und etwa 30 Personen über ein Videokonferenztool. Inhaltlich wurden aus einer didaktischen Perspektive Fragen zur zukunftsweisenden Gestaltung von Lehr-Lern-Settings in Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung und den dafür erforderlichen Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden sowie forschungsmethodische Ansätze im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert.

Nachdem sich die Teilnehmenden zum gegenseitigen Kennenlernen und der Vernetzung bereits vor dem offiziellen Beginn des ersten Werkstatt-Tages über ein kollaboratives Whiteboard vorstellen konnten, wurden alle Anwesenden von der Gastausrichterin und Prof. Dr. Uwe Elsholz, Prorektor für Weiterbildung, Transfer und Internationalisierung der FernUniversität Hagen, begrüßt.

Der erste Werkstatt-Tag stand ganz im Zeichen des inhaltlichen Austauschs zum Veranstaltungstitel. Den thematischen Einstieg übernahm Prof.'in Dr. Cendon mit ihrem Impulsvortrag. Sie zeigte auf, dass sich entlang gesellschaftlicher Megatrends und aufkommender Unsicherheitsfaktoren Fragen zu den Konsequenzen in der Zukunft ergeben. Wie wirken sich die Digitalisierung, Internationalisierung,

Arbeit 4.0, Umweltveränderungen, Covid-19-Pandemie und Entwicklungen der Wissensgesellschaft auf Lehren, Lernen, Kompetenzbedarfe, Bildungseinrichtungen und die wissenschaftliche Weiterbildung aus? Nach Eva Cendon birgt das Feld der Weiterbildung insgesamt viele Potentiale zur Gestaltung der Zukunft, da es u.a. Innovation, Transformation, Profilbildung und die Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht. Nach einem Überblick über die Forschungsbezüge lenkte der Vortrag die Aufmerksamkeit aber nicht nur auf das, was in der Zukunft liegt, sondern auch auf das, was beispielsweise im Hinblick auf individuelle Lernpfade sowie Inklusion und Teilhabe in Lehr- und Lernsettings der wissenschaftlichen Weiterbildung bereits zukunftsweisend auf den Weg gebracht wurde.

Bei der darauffolgenden Diskussion wurde sichtbar, wie Präsenz- und Onlineformate sinnvoll eingesetzt werden können bzw. wie diese miteinander vereinbar sind. Gefragt wurde, welche digitalen Lehr-/Lernsettings nach der Pandemie bleiben, da die Digitalisierung weiterhin eine Herausforderung in der Lehre darstellt. Bedarf wird bei Qualität und Quantität von Blended Learning-Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung gesehen. Dies steht auch im Zusammenhang mit der Barrierefreiheit und anderen Querschnittsthemen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Anbetracht der heterogenen und diversifizierten Studierenden sind eine weitere Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende, der Abbau finanzieller Hürden und die Integrierbarkeit von Bildungsangeboten in das (Arbeits-)Leben nötig. In diesem Zusammenhang wurde auch das Theorie-Praxis-Verhältnis im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen aufgegriffen und die Nachfrage nach regionaler Vernetzung von hochschulischen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen, welche ebenso im Bereich transdisziplinärer und partizipativer Forschung wesentlich ist. Es

wurde festgestellt, dass das Potential der wissenschaftlichen Weiterbildung bei Weitem noch nicht ausgeschöpft ist.

Um sich vertiefend mit dem Veranstaltungsthema auseinanderzusetzen, hatten die Werkstatt-Teilnehmenden im Anschluss die Möglichkeit, in einem von drei parallelen Workshops mitzuarbeiten. In Hagen leitete Elise Glaß, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität Hagen, den Workshop „Lernen im Studium zwischen Theorie und Praxis“ für die Personen, welche in Hagen anwesend waren. Im Kern ging es um die Frage, was das Studium der Bildungswissenschaft im Vergleich zu anderen Formen der (Weiter-)Professionalisierung ausmacht und welche Lernprozesse entstehen. Die Online-Teilnehmenden waren eingeladen, mit Prof.ⁱⁿ Dr. Eva Cendon zu diskutieren, was Zukunftsforschung (nicht) ist. Alternativ wurde für die Online-Teilnehmenden angeboten mit Magda Zarebski, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität Hagen, eigene Lehr-/Lernsettings zu reflektieren und digitale Kompetenzen von Hochschullehrenden zu beleuchten.

Der offizielle Teil des ersten Werkstatt-Tages wurde für alle mit einem Rundgang durch die Posterausstellung beendet. Für die virtuell Teilnehmenden wurden die Poster zusätzlich in das werkstattbegleitende digitale Whiteboard geladen. Vorgestellt wurden Forschungsprojekte zu den Themen „Kompetenzentwicklung in der digitalen Fernhochschullehre“, „Wie wird das Theorie-Praxis-Verhältnis in der wissenschaftlichen Weiterbildung adressiert?“, „Verortung der wissenschaftlichen Weiterbildung an österreichischen Hochschulen mit einem Fokus auf Fachhochschulen“, „Förderung von Schlüsselkompetenzen non-traditioneller Studierender durch gelungenes Tandem-Teaching im blended-learning-Ansatz“ und „Bildungsfachkräfte im Kontext von Hochschulbildung“. Nach der Posterausstellung begann der inoffizielle Teil des Tages. Die Präsenzteilnehmenden hatten Austauschmöglichkeiten während eines gemeinsamen Abendessens. Zeitgleich nutzten die virtuell Teilnehmenden die Chance zum Netzwerken und überbrückten beim geselligen Austausch über das Videokonferenztool große geografische Distanzen.

Am zweiten Tag der Forschungswerkstatt wurden zwei konkrete Forschungsprojekte aus der wissenschaftlichen Weiterbildung besprochen. Den Anfang machte Alina Elsner, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Kaiserslautern, mit einem Scoping Review zum Schwerpunkt der „Hochschulwahl in der wissenschaftlichen Weiterbildung“, mit der Leitfrage, inwiefern anhand der Ergebnisse das Ziel ihres Scoping Reviews erreicht werden konnte.

Als nächstes präsentierte Kerstin Böhm, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Berlin, den Entwurf ihres Promotionsvorhabens mit dem Titel „Digitalisierung der Hochschulen als Herausforderung für die Erwachsenenbildung“. Sie geht der Frage nach, wie hochschulinterne Unterstützungsstrukturen der Herausforderung der

Digitalisierung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive begegnen werden.

Den Abschluss der Veranstaltung bildete die öffentliche Mitgliederversammlung der AG-Forschung der DGWF. Die Sprecher*innen der AG Forschung informierten die Teilnehmenden über die Aktivitäten der Arbeitsgruppe wie beispielsweise die Ausschreibung des Dissertationspreises, Publikationsmöglichkeiten - v.a. in der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung - und zukünftige Veranstaltungen.

Die hybride Umsetzung der Forschungswerkstatt wurde von den Teilnehmenden sehr gelobt, da die Technik einwandfrei funktionierte und auf die Bedarfe der unterschiedlichen Gruppen durch die Veranstaltenden und die Anwesenden umfassend Rücksicht genommen wurde. Der fachliche Austausch fand in wertschätzender Atmosphäre statt und gestaltete sich konstruktiv und spannend. Betrachtet man das hybride Format als ein Lehr-/Lernsetting der Zukunft, wie es in der wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt werden kann, ging die Forschungswerkstatt mit einem guten Beispiel voran. Durch die virtuelle Teilnahme kann der CO₂-Verbrauch - vorausgesetzt, das Video der Teilnehmenden wird zwischendurch öfter ausgeschaltet - deutlich reduziert werden. Zudem konnten durch die örtliche Flexibilität insgesamt mehr interessierte Personen an der Forschungswerkstatt partizipieren als in den Vorjahren.

Autorin

Cornelia Herzog, Dipl.-Päd.in
cornelia.herzog@uni-wuerzburg.de

Verzeichnis der Autor*innen

Autor*innen der Beiträge

Silvia Dabo-Cruz
dabo-cruz@em.uni-frankfurt.de

Dr. Annika Felix
annika.felix@ovgu.de

Cornelia Herzog, Dipl.-Päd.in
cornelia.herzog@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de

Dr. phil. Veronika Jüttemann
veronika.juettemann@uni-muenster.de

André Kukuk
andre.kukuk@uni-wuppertal.de

Dr. Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de

Dr. Bettina Lörcher
loercher.seniorenstudium@lrz.uni-muenchen.de

Dr. Anne Löhr,
anne.loehr@uni-koeln.de

Kathrin Lutz
lutz@zww.uni-mainz.de

Dr. Markus Marquard
markus.marquard@uni-ulm.de

Dr. Lazaros Miliopoulos
lazaros.miliopoulos@uni-koeln.de

Karin Pauls
karin.pauls@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Felizitas Sagebiel
sagebiel@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Ortfried Schäffter
ortfried.schaeffter@googlemail.com

Birgit Schneider, M.A.
birgit.schneider@th-owl.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt
tippelt@edu.lmu.de

Prof. Dr. Elisabeth Weiss
elisabeth.weiss@lmu.de

Aktuelle Ausgaben

2|2019

Steuerung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1|2020

Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung

2|2020

Professionalisierung der Hochschulweiterbildung

1|2021

Kooperation und Vernetzung in der Hochschulweiterbildung

2|2021

Programmplanung und Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

1|2022

Hochschulweiterbildung und Alter(n)

Vorschau

2|2022

Disziplinäre und wissenschaftliche Verortungen der Hochschulweiterbildung

1|2023

Regionale und (sozial-)räumliche Kontexte der Hochschulweiterbildung

2|2023

Bildung durch Wissenschaft (liche Weiterbildung)

1|2024

Gesellschaftliche Trends und Zukunft der Hochschulweiterbildung

2|2024

Strukturfragen der wissenschaftlichen Weiterbildung



WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

e-ISSN: 2567-2673 | ISSN: 0174-5859