

„Bildung und kein Ende“

Bildung Älterer im Kontext der Hochschule

Silvia Dabo-Cruz

Zusammenfassung

Günther Böhme gehörte in den 1980er Jahren zur Gründergeneration des Seniorenstudiums in Deutschland. Er engagierte sich als Professor an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main für den Aufbau der dortigen Universität des 3. Lebensalters, deren Vorsitzender er von 1984 bis 2012 war. Er setzte sich in Theorie, Praxis und Forschung mit Fragen der wissenschaftlichen Bildung im Alter auseinander und entwickelte eine Bildungstheorie des Alters aus philosophischer Perspektive. Ausgehend von Umbrüchen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt der Beitrag den Entstehungskontext und einige Grundzüge der Theorie Böhmes dar, setzt sich mit kritischen Einwänden auseinander und fragt nach der Relevanz seiner Thesen für Entwicklungsperspektiven des Seniorenstudiums.

1. Einleitung

Die Universitäten des 3. Lebensalters weltweit und das Seniorenstudium in Deutschland sind in die Jahre gekommen. Ihre Entwicklung und jahrzehntelange erfolgreiche Arbeit wird aktuell einer Bilanzierung unterzogen – in der Absicht, Zukunftsperspektiven auszuloten. Generell steht die Frage im Vordergrund, wie die gegenüber den Anfängen in den 1970er Jahren veränderten Bildungsanliegen der älteren Generation konzeptionell aufgenommen werden können (Formosa 2014).

Für die Situation in Deutschland spielt auch die Entwicklung im Hochschulbereich eine wichtige Rolle (Steinhoff 2010, Hörr 2012, Bertram et al. 2017), da das Seniorenstudium in Universitäten und Hochschulen verortet ist. Der Umbau nach den Bologna-Prinzipien und die damit zunehmende Ausbildungsorientierung der Studiengänge haben auch die Rahmenbedingungen für das allgemeinbildende Studium im Alter deutlich verändert, so dass an manchen Standorten die Öffnung von regulären Veranstaltungen, die ein Kernelement des Studiums im Alter bildet, stark eingeschränkt worden ist und die Seniorstudierenden damit stärker an den Rand gedrängt wurden (Bertram et al. 2017, S. 77). Im Zuge der weiterreichenden Umsetzung der Strategie des lebenslangen Lernens im hochschulisch-wissenschaftlichen Kontext

zeichnet sich möglicherweise eine gegenläufige Entwicklung ab, bei der es zu einer Bedeutungsaufwertung der Gruppe der älteren Studierenden kommt, die nun unter veränderten Vorzeichen ihren Platz in der Hochschule als Institution des lebenslangen Lernens finden (sollen) (Wolter 2011, S. 26).

Ältere Menschen bilden in Bezug auf den Hochschulzugang nicht zwangsläufig eine besondere Gruppe. Für ein reguläres Studium bestehen in den meisten Fächern keine Altersgrenzen und auch eine Gasthörerschaft ist altersunabhängig. Die folgenden Ausführungen beziehen sich vor allem auf zielgruppenspezifische Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung, die ältere Erwachsene in nachberuflichen Lebensphasen bzw. in der Zeit nach der aktiven Familienphase explizit adressieren. Solche Angebote gibt es an rund 60 Hochschulen in Deutschland.¹ Gerade an diesen spezifischen Angeboten eines Studiums im Alter zeigt die Zielgruppe ein konstantes und teilweise steigendes Interesse (Hörr 2012, S. 155).

Während sich im Zuge der genannten neuen Rahmenbedingungen schon einige Veränderungen in der Angebotsstruktur des Seniorenstudiums beobachten lassen, spielt die systematische Bearbeitung von theoretischen Positionen bislang eine untergeordnete Rolle. Die Absicht dieses Beitrags ist es, eine Verständigung über Grundlagen und Grundbegriffe im Sinne Günther Böhmes anzuregen und damit zu einer deutlicheren Positionierung des Studiums im Alter im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen beizutragen. Im Folgenden werden zunächst die Idee und Entwicklung von Universitäten des 3. Lebensalters in internationaler Perspektive beschrieben und ihre Relevanz für die Entstehung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere in Deutschland dargestellt, wobei die Universität des 3. Lebensalters in Frankfurt als die Wirkungsstätte Günther Böhmes besonders hervorgehoben wird (2). Böhmes zentrale Positionen zur wissenschaftlichen Bildung Älterer, die in eine Theorie der Universität des 3. Lebensalters münden, schließen sich an (3) und werden in einem weiteren Schritt einer kritischen Reflexion unterzogen. Diese führt im Ergebnis zum Plädoyer, verstärkt die Chancen zu ergreifen, die das Seniorenstudium als spezifische Form der wissenschaftlichen Weiterbildung sowohl für die Entwicklung partizipativer Wissenschaftskonzepte als auch für Bildungsperspektiven des Alters bietet (4). Die aktuelle Herausforderung besteht darin, diese Entwicklungschancen im Kontext der gegenwärtigen Hochschulentwicklung zu reflektieren. Eine Verständigung über die Eigenart des Seniorenstudiums und seine theoretischen Prämissen, für die sich in den Schriften Günther Böhmes zahlreiche Anknüpfungspunkte finden lassen, wird als notwendige Voraussetzung dafür dargestellt (5). Den Abschluss des Beitrags bildet ein Perspektivwechsel von der Verortung der Schriften Böhmes im Fachdiskurs zur Rezeption durch ältere Studierende (6).

2. Universität des 3. Lebensalters – ein weiterer Blick

Unter dem Namen „Universität des 3. Lebensalters“ haben sich in den letzten vier Jahrzehnten ausgehend von Frankreich und England weltweit Institutionen der Bildung in späteren Lebensphasen entwickelt, die als besonders erfolgreich beschrieben werden können (Formosa 2014, S. 42). Ein quantitativer Überblick bringt beeindruckende

ckende Zahlen hervor, z. B. 798 Universitäten des 3. Lebensalters in England, 240 in Australien und sogar 40.000 in China (ebd., S. 43). Unabhängig von der jeweiligen geografischen Lage orientieren sich die Konzepte an der Vorstellung eines aktiven und ressourcenorientierten nachberuflichen Lebensalters, das nach Peter Laslett (1987) als das dritte Lebensalter bezeichnet wird.

Die Zielsetzungen der Einrichtungen reichen von der Bereitstellung wissenschaftlicher Bildungsangebote („Öffnung der Hochschulen“) bis zur Einrichtung von selbstorganisierten Lerngruppen und einer Parteinahme für besonders benachteiligte Teile der älteren Bevölkerung (ebd., S. 42).

Auch wenn ein zentraler Ausgangspunkt der Erstgründung einer Universität des 3. Lebensalters in Frankreich die Ermöglichung der Teilnahme am Studienangebot einer Universität war, so gilt der Zusammenhang zu Hochschule und Wissenschaft nicht generell. Die englische Variante setzt explizit auf Unabhängigkeit und Selbstorganisation; Modelle in anderen Ländern haben eher die Funktion von Volkshochschulen.² Universitäten des 3. Lebensalters können als sozio-kulturelle Zentren beschrieben werden, die es älteren Menschen ermöglichen, ihr Wissen auf eine Weise zu erweitern oder zu erneuern, die besondere Lernbedürfnisse und -präferenzen Älterer aufnimmt (ebd., S. 43). Positive Auswirkungen der Teilnahme u. a. auf die Verbesserung der Lebensqualität, des gesundheitlichen und psychosozialen Befindens älterer Menschen sind inzwischen durch einige Studien belegt (Formosa 2014, 48-52).

Die Entwicklung der Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere in Deutschland hat sich vor allem das französische Modell zum Vorbild genommen (Hörr 2012, S. 152). Insofern ist hierzulande die Organisation des Studiums im Alter Teil der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen oder eng mit Hochschulen verbunden; sie folgt einer strikten Wissenschaftsorientierung. Gleichzeitig lassen sich innerhalb des Feldes aber auch Elemente wiedererkennen, die in der globaleren Bewegung wurzeln, z. B. das Element der selbstorganisierten Arbeitsgruppen (vgl. z. B. Malwitz-Schütte 2000), ein hoher Grad von ehrenamtlichem Engagement unter den älteren Studierenden³ sowie Programmangebote, die mit dem Ziel der sozialen Teilhabe explizit Menschen ansprechen, die nicht so leicht einen Zugang zur Hochschule finden (vgl. z. B. Ludescher/Waxenegger 2016a, S. 5). Internationale Beziehungen und Kooperationen, vorwiegend mit europäischen Universitäten des 3. Lebensalters, werden kontinuierlich unterhalten (vgl. z. B. Brokmann-Noren 2015) und durch verschiedene Projekte⁴ aktualisiert.

Diese Elemente sprechen dafür, dass die Einrichtungen des Studiums im Alter innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung einen eigenen Profilhorizont bilden (können), in dem Bildungsarbeit für Ältere unter sozialgerontologischem Anspruch⁵ mit Zielen und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung verknüpft ist (vgl. Dabo-Cruz 2003).

Diese Profilierung ist an der Frankfurter Universität des 3. Lebensalters, die über drei Jahrzehnte Günther Böhmes Wirkungs- und Forschungsfeld war, besonders gut sichtbar. Sie hat sich nicht nur mit ihrer Namensgebung in die Tradition der beschriebenen Bewegung⁶ gestellt, sondern auch die damit zusammenhängende Auseinandersetzung mit Altersfragen in ihr Selbstverständnis aufgenommen (Böhme 2003,

S. 49). Eine Besonderheit der Universität des 3. Lebensalters im Feld der Einrichtungen des Seniorenstudiums ist ihr Status als eingetragener Verein, der ihr Gestaltungsfreiheit und eine relative Unabhängigkeit von hochschulinternen Vorgaben ermöglicht.

3. Günther Böhmes grundlegende Positionen zur Bildung Älterer im Kontext der Hochschule

Die Impulse, die von der Bewegung der Universitäten des 3. Lebensalters ausgegangen sind, wurden von Günther Böhme aufgegriffen, so dass Bildungsfragen des Alters zu einem wichtigen Thema für ihn wurden. Für seine Theoriebildung waren trotz gerontologischer Akzentsetzung in erster Linie bildungsphilosophische und bildungshistorische Bezüge entscheidend.

Bildung im dritten Lebensalter

Das Studium im Alter fasst er im Kern als einen Bildungsprozess in humanistischer Tradition auf. „Bildung ist geistige Gestaltwerdung des Individuums, permanente Steigerung der geistigen Kapazitäten, Anerkennung und Anverwandlung kultureller Werte mit der Betonung eines ästhetischen Anspruchs und ethischer Imperative, Teilhabe an gesellschaftlich vermittelten Werten der Wissenschaft.“ (Böhme 2010a, S. 12) Sie ist als ein lebenslanger unabschließbarer Prozess aufzufassen, der auf lebenslangem Lernen basiert. „Am eindrucksvollsten hat das lange vor unserer Zeit der geniale Comenius beschrieben, als er im Rahmen seiner Pansophie seine „Pampädie“ entwarf, eine „Allunterweisung“ mithin, die vom Gedanken des lebenslangen Lernens und dem des Lebens als einer Schule getragen war.“ (ebd., S. 20) Böhme beschreibt das lebenslange Lernen einerseits als eine alltägliche Erfahrung – „man lernt nie aus“ – und andererseits als einen lang schon anthropologisch und pädagogisch begründeten Begriff. Als Paradigma und Programm für die Erwachsenenbildung taugt ihm der Begriff zunächst nicht, da er seiner Auffassung nach durch eine eher diffuse Verwendung in unterschiedlichen Kontexten zu einem modernen Schlagwort geworden ist, aber kein theoretisches Fundament hat (ebd., S. 17). „Man kann [...] vom vertrauten Bilde des lebenslangen Lernens ausgehen als einer Notwendigkeit, sich den steten Wandlungen einer gleichsam von außen auferlegten Lebenswelt anzupassen. Doch muß man es konkretisieren am Gedanken einer lebenslangen Bildung mit altersspezifischen Bildungsgehalten.“ (Böhme 1988, S. 192)

Nach Böhme können idealtypisch drei Altersphasen unterschieden werden, die durch spezifische Bildungsbedürfnisse gekennzeichnet sind, als Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen Person und gesellschaftlichem Kontext. Der ältere Mensch, aktiv und leistungsfähig, sucht kurz nach dem Übergang in die nachberufliche Zeit *Orientierung* in der neuen Situation, der alternde Mensch, körperlich schon etwas eingeschränkt, zieht Bilanz, ordnet die Dinge seines Lebens und priorisiert sie. Sein Anliegen ist die *Rationalisierung*. Der alte Mensch wird sich immer stärker des Endes sei-

ner Lebenszeit und der letzten Dinge und des Ausklang des Lebens bewusst. Er strebt nach *Kontemplation* (Böhme 2012, S. 47-57).

Der Übergang in die nachberufliche Zeit stellt für die Teilnahme an organisierten Bildungsangeboten eine entscheidende Zäsur dar. Bildung ist nun intrinsisch motiviert und ganz der Wahl der Person überlassen. Es scheint, als könne gerade im Alter „Bildung zu sich selbst“ (Kumlehn 2012, S. 175) kommen. Allerdings werden aktuell die Eintrittsgrenzen in den Ruhestand neu verhandelt und seine kulturelle Bedeutung wandelt sich. Vor dem Hintergrund einer aus neo-liberaler Perspektive immer häufiger formulierten gesellschaftlichen Verpflichtung, sich nützlich zu machen, scheint eine *Vita contemplativa* auch im Ruhestand nicht mehr angemessen zu sein (Haubl 2015, S. 300). Qualifizierung für berufliche und nachberufliche Tätigkeiten könnte daher auch das Seniorenstudium stärker als bisher betreffen (Hörr 2012, S. 154). Teilt man die Auffassung von Böhme, dann wäre allerdings genau darauf zu achten, die Polarität von Arbeit und Freizeit nicht in die dritte Lebensphase zu übertragen. Altersspezifische Bildungsgehalte können durchaus auf Tätigkeiten und gesellschaftliche Funktionen bezogen sein, erschöpfen sich darin aber nicht. Soweit in der Orientierung auf nützliche Tätigkeit und Engagement letztlich auch im Alter das Modell der *Vita activa* attraktiv bleibt, so sehr Bildungsanstrengung auch Schritthalten mit gesellschaftlichen Entwicklungen intendiert, bleibt im Festhalten am Bildungsbegriff etwas, das als „geistige Arbeit an sich selbst“ (Böhme 2010b, S. 107) bezeichnet werden kann und ganz dem Individuum überlassen bleibt. Böhme verwendet den Begriff Muße, um eine Dimension geistiger Bemühung zu beschreiben, die jenseits der Polarität von Arbeit und Freizeit gerade im Alter als eine Zeit eigener Prägung entdeckt werden kann. „Das Rad im Getriebe bleibt immer ein Rad. Aber der Mensch sollte mehr sein“ (Böhme 2010b, S. 105).

Seniorenstudium – Ziele und Aufgaben

Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter ermöglicht eine „Teilnahme an den Ereignissen der Wissenschaft“, deren Kern weder die Erweiterung von Wissen noch instrumentelle Qualifizierung ist, sondern ein Bildungsprozess nach individuellen Neigungen und Interessen (Böhme 1985, S. 45). Böhme beschreibt das Seniorenstudium als einen eigenen Bereich mit spezifischem Problematisierungshorizont. Ältere Studierende reihen sich nicht als unauffällige Gäste möglichst reibungslos in den Studienbetrieb ein, sondern begegnen der Wissenschaft mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Fragen, die lebensphasenspezifisch sind, aber im Kern den humanen Anspruch von Bildung im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Verpflichtung und Freiheit beinhalten. Ältere Studierende bringen auch ihr Erfahrungswissen ein und können als wichtige Dialog- oder sogar Forschungspartner und -partnerinnen gesehen werden. „Eine ‚Universität des 3. Lebensalters‘ ist in dem doppelten Anspruch, sich einerseits der Wissenschaft zur Verfügung zu stellen und andererseits von sich entwickelnder Wissenschaft Gebrauch zu machen, auf die Wechselseitigkeit von Beiträgen älterer Menschen und wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis verwiesen, auf die Wechselseitigkeit von Lebenserfahrung und wissenschaftlicher Analyse“ (Böhme

1985, S. 47). Die besondere Qualität des Alters bestimmt die Form der Teilnahme am Wissenschaftsprozess, die nicht nur rezeptive, sondern auch partizipative Züge trägt. Eine Vermittlung von Ergebnissen der Wissenschaft nach dem „Kaskadenmodell“ (Faulstich 2006), das einen einseitigen Transfer von der Hochschule in die Gesellschaft annimmt, ist nicht die primäre Intention des Seniorenstudiums, sondern die Entwicklung von Formen der Teilnahme an der Wissenschaft. Die systematische Öffnung der Hochschule für ältere Menschen verspricht daher sowohl einen Nutzen für die Zielgruppe als auch für Lehre und Forschung.

Man könnte die These aufstellen, dass Böhme die Vision einer klassischen *universitas magistrorum et scholarium* aufscheinen lässt, als Ort einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, einer auf Forschung bezogenen Lehre, der gemeinsamen Suche nach Erkenntnis (vgl. Kellermann 2016). Es mutet utopisch an, die heutige zunehmend ausbildungsorientierte Hochschule mit der klassischen historisch-humanistischen Vorstellung der Universität oder ausgerechnet mit dem Begriff der Muße zusammenbringen zu wollen. Böhme selbst war ein kritischer Beobachter der Entwicklung der Hochschulen, dennoch galt ihm deren wissenschaftlicher Auftrag und ein wissenschaftlich orientiertes Bildungsangebot als spezifische Voraussetzung dafür, ältere Menschen das wissenschaftliche Denken zu lehren, die Mittel für die geistige Bemühung zu bieten, weil dort durch „die aller forschenden Wissenschaften eigentümliche Fragehaltung die Fragwürdigkeit des Menschen“ bewusst werden kann, weil „das Alter‘ zum Gegenstand vieler Wissenschaften geworden ist und Wissenschaft Aufklärung des Alters über das Alter betreibt“ und weil die Wissenschaft den Auftrag hat, „vor letzte Fragen zu führen und neue Antworten zu geben“ (Böhme 2005, S. 259).

4. Reflexionsherausforderungen

Wenn man nach der Übertragbarkeit von Böhmes Positionen auf gegenwärtige Debatten fragt, wird man vor allem das Anregungspotential seiner Fragestellungen nach Sinn, Gehalt und Form einer wissenschaftlichen Bildung im Alter entdecken können. Da seine Antworten in eine recht geschlossene Theorie einer idealtypischen Universität des 3. Lebensalters münden, greifen sie allerdings für hybride Institutionalisierungsformen des Seniorenstudiums nur bedingt. Aus der Perspektive aktueller Diskurse kann zudem ein kritischer Blick auf einige Aspekte der vorgestellten grundlagentheoretischen Ansätze sowie auf ihre Relevanz für die Praxis gerichtet werden. Einige dieser Einwände werden im Folgenden reflektiert.

Kritische Überlegungen zu Böhmes Grundbegriffen

Der Rückgriff auf den humanistischen Bildungsbegriff birgt die Gefahr, ein idealistisches Programm zu formulieren, das als überholt und praxisfern in der Kritik steht (vgl. z. B. Sandkaulen 2009). Tatsächlich sind Böhmes theoretische Bezüge vor allem in der Bildungsgeschichte und der Bildungsphilosophie zu finden und wirken mit ihrer normativen Ausrichtung teilweise „blind“ für die Realität des Alters. Neuere Bei-

träge rekonstruieren allerdings den humanistischen Bildungsbegriff als „Möglichkeit der Generierung und Beförderung humaner Freiheit“ (Kumlehn 2012, S. 175) im Kontrast zu gesellschaftlichen Altersbildern, die das Ethos der Leistungsgesellschaft aufrufen und Bildungsangebote in erster Linie zweckrational begründen (ebd., S. 173). Eine solche Engführung des Bildungsbegriffs kann gerade auch in der Programmatik des lebenslangen Lernens aufgespürt werden (Sandkaulen 2009). Festzuhalten ist: Ein durchgehend geteiltes Verständnis in Bezug auf Bildung gibt es nicht. Eine Verständigung über Bildung ist „in ihrer Entfaltung auf das Medium einer diskutierenden Öffentlichkeit angewiesen, die es erlaubt, Differentes im Widerstreit zu erfahren, zu reflektieren und mit ihm in pluralen Formen von Kritik zu experimentieren“ (Benner 2010, S. 175).

Ähnliche Einwände können auch gegen Böhmes normative Theorie der Altersphasen und der phasenspezifischen Bildungsbedürfnisse erhoben werden. Individuelle Lebenssituationen, Geschlechterperspektiven, Biografie- und Milieufragen finden darin keine Berücksichtigung. Empirisch lassen sich einerseits durchaus Zusammenhänge zwischen Alter und thematischen Interessen beobachten. Z. B. nennen Studierenden der Universität des 3. Lebensalters der Geburtsjahrgänge 1931-40 ein höheres Interesse an Geschichtswissenschaften, Kunstgeschichte und Theologie. Die Gruppe der Jahrgänge 1951-60 interessiert sich besonders für Psychologie, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften.⁷ Andererseits ergab eine Längsschnittstudie zum Belegungsverhalten an der Universität des 3. Lebensalters keine lebensphasenspezifischen Muster. Was sich zeigte, war eine Heterogenität der Interessen und ein großer Einfluss von alltäglichen und gesundheitlichen Rahmenbedingungen. Der Zugang zu Bildungsangeboten wird vor allem individuell und situationsabhängig genutzt (Böhme et al. 2010, S. 35).

Im Kontrast zur Vorstellung, dass Bildung als ein relativ gradliniger Weg zur Steigerung des Menschen aufzufassen ist, steht das Bild des permanent unfertigen Menschen, der immer wieder mit neuen Lernanlässen konfrontiert ist. Die Erfahrung des Scheiterns oder des „nicht mehr Könnens“ gehört zum Prozess des Älterwerdens. Paul Baltes plädiert für eine positive Integration dieser Erfahrung. Er bedient sich der Sisyphos-Geschichte, um aufzuzeigen, dass der im letzten Augenblick erfolglose Versuch, einen Felsbrocken auf die Spitze eines Berges zu wälzen, im Licht der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne nicht als Versagen interpretiert werden muss, sondern der Erkenntnis dienen kann, dass Absurdität oder Misserfolg zum Leben gehört. „So wie das Leben aus einer Sequenz von nur teilweise miteinander verknüpften Lebenszielen besteht, ist es keineswegs immer derselbe Felsbrocken, derselbe Stein, den Sisyphos auf die Bergspitze zu wälzen versucht. Ähnlich den Meilensteinen des Lebens [...] ist es immer ein neuer, immer der, der sich als nächste Aufgabe im Leben stellt. Wir bewegen nacheinander den Murmelstein in der Kindheit, den Stein des Anstoßes in der Jugend, den Prüfstein des Erwachsenenalters, den Weisheitsstein im reifen Alter oder auch den Stolperstein des beginnenden Hochalters“ (Baltes 2004). Der Schluss liegt nahe, dass die Steigerung der Person durch Bildung als eine relationale Vorstellung aufzufassen ist, die gerade ihre Unerreichbarkeit einschließt. Der lernende Mensch „wird die Erfahrung machen, dass er, wie alle anderen auch,

nie ans Ziel gelangen wird. Aber eben darin liegt der Reiz und die Fülle eines Studiums, das zu lebenslanger Bildung beitragen soll.“ (Böhme 2001, S. 89)

Zur Praxis des Seniorenstudiums zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Im Hinblick auf die Praxis des Seniorenstudiums stellt sich die Frage, inwieweit die Ansprüche einer aktiven und partizipativen Teilnahme an der Wissenschaft tatsächlich eingelöst werden können. Hierbei spielen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Wünsche auf der Seite der Teilnehmenden eine Rolle,⁸ aber z. B. auch Monopolansprüche der Wissenschaft, Machtverhältnisse, Bewertungsmuster und Fachkulturen. In Projekten des forschenden Lernens, die an einigen Standorten des Seniorenstudiums eine wichtige Facette bilden (Costard et al. 2012), potenzieren sich solche Fragen (vgl. Dabo-Cruz 2012). „Bildung durch Wissenschaft“ (Reinmann 2017) ist kein Selbstläufer, sondern bleibt – durchaus als Begleitung einer unter dieser Zielsetzung stattfindenden Praxis – eine offene Frage.

Auch der Anspruch einer „Bildung für alle“ muss aufgrund der tatsächlichen Nutzung des Bildungsangebots kritisch reflektiert werden. Die Teilnehmenden verfügen in der Mehrzahl über höhere Bildungsabschlüsse als der Durchschnitt der Bevölkerung (Bertram et al. 2017, S. 81). Auch die multikulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung findet im Seniorenstudium keine Entsprechung. Zu diesem Thema ist international mehr geforscht worden als in Deutschland. Formosa (2014) fasst die Ergebnisse zusammen: Bildungsstand und gesellschaftlicher Status, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit und hohes Lebensalter (S. 53-55) wirken sich als selektierende Merkmale deutlich aus. Weiter greifend ist eine Forschungsarbeit von ihm, die in Anlehnung an Bourdieu die Entstehung und die Wirkung von Distinktionsmechanismen im Prozess der Teilnahme problematisiert. Alleine schon der Name „Universität“ erweist sich für die Absicht einer Demokratisierung des Bildungszugangs als eine unglückliche Wahl. Universität ist vor allem im „Bildungsbürgertum“ ein vertrauter und positiv besetzter Begriff, so dass sich Menschen aus bildungsferneren Milieus gar nicht erst angesprochen fühlen. So kann die Zugehörigkeit zu einer Universität des 3. Lebensalters – ganz im Gegensatz zur Absicht – die Folge haben, den ohnehin herausgehobenen Status elitärer Gruppen weiter zu festigen (Formosa 2007).

Abschließend soll noch eine andere Art von Skepsis erwähnt werden, der sich die Akteure im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer gegenübersehen. Negative und ambivalente Altersbilder halten sich auf allen Ebenen der Hochschule sehr hartnäckig. Die gängige Auffassung, dass das Seniorenstudium lediglich eine Art schöngestiger Zeitvertreib und ein verzichtbares Zugeständnis an ältere Bürgerinnen und Bürger sei, verweist die Einrichtungen in eine Nische und marginalisiert die Seniorstudierenden. In der *scientific community* außerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer herrscht immer noch ein großes Unwissen über den Bereich und es fehlt eine breitere Akzeptanz der Beiträge älterer Studierender in Lehre und Forschung.

Chancen für Theorie und Praxis

Die geschilderten Einwände sprechen weder gegen die von Böhme vorgelegte Bildungstheorie noch das Konzept eines Studiums im Alter. Ganz im Gegenteil. Sie machen deutlich, an welchen Stellen ein Entwicklungsbedarf besteht und können als Plädoyer dafür gelten, den Diskurs über theoretische Positionen zu verstärken und die Praxis mit mehr (Handlungs-)Forschung zu untermauern. Idealerweise kann das nicht alleine den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer überlassen bleiben. Viel zu gering sind dort die Ressourcen und Kapazitäten. Im Kontakt mit den Studierenden im Praxisfeld und ihren häufig begeisterten Berichten von Erkenntnissen und Studienerfahrungen drängen sich geradezu auch Forschungsfragen auf, die nicht an Problemen ansetzen, sondern den subjektiven Wert und den Reichtum der Bildung im Alter erfassen.

Im Idealfall, jedenfalls nach der geschilderten umfassenderen Idee eines Studiums im Alter, sind auch Studierende an den Forschungsprozessen beteiligt. „So taucht die Vision eines Studiums auf, in dem alterskulturelle Entwicklungsaufgaben durch explorative wissenschaftliche Pionierarbeit mit den älteren Studierenden zusammen angegangen werden könnten.“ (Steinhoff 2010, 295)

5. Zur Weiterentwicklung der Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer – ein Ausblick

Die Hochschulreformen zur Einführung der Bologna-Prinzipien und die Umsetzung der Strategie des lebenslangen Lernens, zu der sich die Universitäten 2008 in der „European Universities’ Charter of Lifelong Learning“ verpflichtet haben (Hanft/Brinkmann 2013, S. 16), bringen verstärkt neue Studienformen und Zielgruppen an die Hochschulen. Darüber hinaus konfrontiert der demografische Wandel alle Akteure mit der Notwendigkeit einer Lösung von tradierten Lebenslaufmustern und der Neubestimmung von Bildungs- und Berufsphasen. Mit wissenschaftlicher Weiterbildung soll dem wachsenden gesellschaftlichen Bedarf an Qualifizierung und Kompetenzentwicklung entsprochen werden, aber auch einem „gestiegenen Bedarf der erwachsenen Bevölkerung zur lebensbegleitenden Bildung und Weiterbildung zum Zwecke der persönlichen Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung“ (Dollhausen 2015).

Während die Hochschulen auf eine heterogener werdende Zielgruppe und deren divergierende Bildungswünsche und -interessen mit einer Zunahme von verschiedenen Aktivitäten im Bereich der öffentlichen Wissenschaft und Third Mission nachfrageorientiert reagieren, ist auch das Angebot im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere vielfältiger geworden (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009, S. 16-17). Zudem etablieren sich zunehmend Vernetzungs- und Verbundprojekte als wichtiges Format innerhalb des Angebotportfolios (Pauls/Rathmann 2015, S. 62-63).

In der aktuellen Situation wird das Studium im Alter mancherorts „von den Hochschulleitungen gern als öffentlichkeitswirksame Maßnahme verstanden, die geeignet ist, das Image der Hochschule aufzupolieren“ (Hörr 2012, S. 157). Aus der

Perspektive der Verantwortlichen des Seniorenstudiums ist mit dem eigenen Angebot allerdings mehr verbunden als eine Funktion im Kontext von Marketingstrategien der Hochschulen. Ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als öffentlicher Wissenschaft oder Fragen einer lebenslauforientierten Hochschulbildung (vgl. Seitter 2017, S. 146) spielen in den entsprechenden Diskursen eine größere Rolle als ein vorwiegend ökonomisches Verständnis der Angebotsentwicklung. Aufgrund der Vielfalt an Bedeutungskontexten, Formaten und Bezeichnungen kann die Wissenschaftliche Weiterbildung derzeit insgesamt als „ein auslegungsbedürftiges wissenschaftliches Untersuchungs- und bildungspraktisches Gegenstandsfeld“ (ebd., S. 145) bezeichnet werden, in dem auch kontroverse Positionen verhandelt werden.

Für die Verantwortlichen des Seniorenstudiums ergibt sich in dieser Situation die Notwendigkeit, das eigene Angebot abzugrenzen und unter den aktuellen Bedingungen das Profil zu schärfen (Hörr 2012, S. 157). Wie kann das aussehen? Welche Wurzeln aus den Gründungsphasen der Universitäten des 3. Lebensalters bzw. des Seniorenstudiums sollten bewahrt und für die Zukunft transformiert werden? Solche Fragen werden auch im internationalen Kontext der Universitäten des 3. Lebensalters verhandelt. Einige Stichworte dazu sind: Diversifikation der Angebote, stärkere Beteiligung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Programmplanung sowie Intensivierung der Bemühungen um Integration unterschiedlicher Milieus und Gruppen inkl. hochaltriger Menschen (Formosa 2014). Denkbar ist allerdings auch, dass das Seniorenstudium in einer Hochschule für alle Lebensalter seine Sonderstellung aufgibt. Das Alter als besonderes Merkmal verliert dann an Bedeutung und damit auch die Bezüge zu Debatten der Gerontologie und Geragogik. Beide Entwicklungen zeichnen sich innerhalb des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer ab und bilden Pole eines Spektrums.

Vor einer zunehmenden Beliebtheit des Angebots oder einer puren Anpassung an von der Hochschule gesetzte Bedingungen – mit Blick auf die Ausrichtung der Hochschulen, die organisatorische Anbindung des Angebots für Ältere, ihren hochschulrechtlichen Status oder Fragen der Finanzierung – schützen eine Verständigung über Qualitätskriterien (Ludescher/Waxenegger 2016b) und eine Verstärkung der Zielgruppenforschung (Bertram et al. 2017, S. 82). Weiterhin wichtig ist eine Selbstvergewisserung über Ziele und Aufgaben, durchaus im Rückgriff auf historische Wurzeln, internationale Debatten und das Reflektieren von kritischen Punkten. Auf den Spuren von Günther Böhmes Schriften muss ergänzt werden, dass hier auch eine Bearbeitung von bildungstheoretischen Positionen nicht fehlen sollte. Die von ihm gestellten Fragen, allen voran diejenigen nach dem Sinn von Bildung im Alter (Böhme 2006), können für eine Wahrnehmung und Reflexion von Alters- und Bildungskonstrukten sensibilisieren, die implizit in programmatische Entscheidungen eingehen. Weiterhin kann seine immer wieder präziserte Suche nach den Spezifika einer wissenschaftlichen und wissenschaftlich vermittelten Bildung im Unterschied zu einer allgemeinen Erwachsenenbildung (Böhme 1985, S. 45) beispielgebend sein. Die von ihm ausgearbeiteten Grundbegriffe können für einen Diskurs über Bildung Älterer im Kontext der Hochschule dann produktiv werden, wenn sie nicht nur als geschlossene normative Vorgaben wahrgenommen werden, sondern als Anregungen für eine

Verständigung darüber, welche regulativen Ideen für strategische Entscheidungen und die methodisch-didaktische Entwicklung von Bildungsangeboten für Ältere gelten sollen.

Epilog: Einladung zur Bildung

Um den Eindruck von Günther Böhmes Schriften zu Fragen der Bildung Älterer in der Hochschule zu vervollständigen, soll zum Abschluss an ihren Entstehungskontext erinnert werden. Die enge Verbindung zur Universität des 3. Lebensalters als Erfahrungs-, Praxis- und Forschungsfeld lässt sich an vielen Stellen ablesen. Mindestens ebenso viel wie an einem fachwissenschaftlichen Diskurs war Günther Böhme an einer für die Universität des 3. Lebensalters praktischen Theorie gelegen, die vor allem auch den Studierenden zur Kenntnis gebracht werden kann. Letzten Endes waren sie es, die er mit seinen Gedanken erreichen und für Bildung begeistern wollte. Sie waren ihm nahe, vielleicht auch deshalb, weil er selbst die Altersphasen, die er theoretisch zu begreifen suchte, während seines Engagements an der U3L durchschritten hat. Er legte seine Thesen zur Bildung den Bildungsnutzern und -nutzerinnen zur Diskussion vor und lud zu einer Verständigung ein. Auf diese Weise gelang es ihm, einen reflexiven Umgang mit Lernen anzustoßen und Sensibilität für Bildungsprozesse zu wecken. Zahlreiche Äußerungen der älteren Studierenden zeugen davon.

Anmerkungen

- 1 Sie sind in der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF) als Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) zusammengeschlossen. Alternativ zur Bezeichnung „Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere“ werden die Begriffe „Seniorenstudium“/„SeniorInnenstudium“ oder „Studium im Alter“ verwendet. Zur Entstehung und Entwicklung des Feldes vgl. z. B. Bertram et al. 2017, zu Formaten und Praxisbeispielen vgl. z. B. Hörr 2012.
- 2 Vgl. z. B. die U3A in Zagreb in Kroatien, die der Volkshochschule angegliedert ist.
- 3 Beispielsweise existieren an vielen Einrichtungen Fördervereine. Sie sind in der Dachorganisation DENISS zusammengeschlossen.
- 4 Vgl. z. B.: EduSenNet unter Beteiligung von 6 Ländern, online unter: edusenet.efos-europa.eu/ (zuletzt geprüft am 03.01.2018), Education and the Third Youth, ein Projekt der U3L Zagreb und U3L Frankfurt, online unter: www.uni-frankfurt.de/49165779/Zagreb (zuletzt geprüft am 03.01.2018)
- 5 Der Bezug auf alternswissenschaftliche Themen oder auf Geragogik als Bezugsdisziplin gilt nicht für alle Einrichtungen.
- 6 Der Name wird in Deutschland seltener verwendet als international. Hier existieren Universitäten des 3. Lebensalters nur in Frankfurt a.M. und Göttingen. Insgesamt sind sehr verschiedene Namensgebungen, z. B. Kontaktstudium für ältere Erwachsene, Seniorenstudium, Studieren ab 50 zu finden.
- 7 Vgl. noch unveröffentlichte Auswertung einer Teilnehmerbefragung der Universität des 3. Lebensalters im WS 1916/17.
- 8 Vgl. Bertram et al. 2017, S. 81: Neuere Befragungen zeigen, dass zunehmend rezeptive Formen des Studierens (z. B. Vorlesungen) bevorzugt werden.

Literatur

- Baltes, Paul B. (2004): Heiter scheitern. Sisyphos als moderner Erfolgsmensch: In jeder Lebensphase wälzen wir neue Steine – bis ins hohe Alter. In: Der Tagesspiegel 2004 (14.9.2004). Online unter www.tagesspiegel.de/weltspiegel/gesundheit/heiter-scheitern/547168.html, zuletzt geprüft am 28.11.2017.
- Benner, Dietrich (2010). Bildsamkeit und Bildung. In: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim u. a., S. 174-215.
- Bertram, Thomas; Dabo-Cruz, Silvia; Pauls, Karin; Vesper, Michael (2017): Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In: Beate Hörr und Wolfgang Jütte (Hrsg.): Weiterbildung an Hochschulen. Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld, S. 73-84.
- Böhme, Günther (1985): Soziale Gerontologie und Erwachsenenbildung. Zur Problematik einer Universität des 3. Lebensalters. In: Hessische Blätter für Volksbildung 35 (1), S. 44-51.
- Böhme, Günther (1988): Pädagogische Theorie des Alters. In: Hessische Blätter für Volksbildung 38 (3), S. 188-193.
- Böhme, Günther (2001): Studium im Alter. Handbuch Bildung im Dritten Lebensalter. Frankfurt am Main.
- Böhme, Günther (2003): Idee, Genese und Gestalt der Universität des 3. Lebensalters. In: Böhme, Günther; Dabo-Cruz, Silvia (Hrsg.): Gerontologie in Bildungstheorie und Praxis. 20 Jahre Frankfurter Universität des 3. Lebensalters. Idstein, S. 47-64.
- Böhme, Günther (2005): Die Zukunft akademischer Bildung älterer Menschen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 55 (3), S. 253-262.
- Böhme, Günther (2006): Der Sinn von Bildung im Alter. In: Hochschule und Weiterbildung (2), S. 20-25.
- Böhme, Günther (2010a): Bildung im Kontext lebenslangen Lernens – neue Perspektiven auf einen alten Begriff. In: Müller, Wolfgang W.: Alter und Bildung. 30 Jahre Seniorenbildung in Luzern. Fribourg, S. 11-31.
- Böhme, Günther (2010b): Muße als Zeitraum der Bildung. In: Böhme, Günther; Brauerhoch, Frank-Olaf; Dabo-Cruz, Silvia (Hrsg.): Lust an der Bildung. Resultate eines gerontologischen Projekts zu Studienverläufen im 3. Lebensalter. Idstein, S. 93-107.
- Böhme, Günther (2012): Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende. Eine gerontologische Studie. Idstein.
- Böhme, Günther; Brauerhoch, Frank-Olaf; Dabo-Cruz, Silvia (Hrsg.) (2010): Lust an der Bildung. Resultate eines gerontologischen Projekts zu Studienverläufen im dritten Lebensalter. Idstein.
- Brokmann-Nooren, Christiane (2015): „Grenzkontakte“. Seit mehr als 25 Jahren gelebte deutsch-niederländische Kooperation zwischen älteren Studierenden aus Oldenburg und Groningen/Drenthe. In: Hochschule und Weiterbildung (2), S. 55-56
- Costard, Astrid; Haller, Miriam; Meyer-Wolters, Hartmut; Pietsch-Lindt, Ursula (Hrsg.) (2012): Alter forscht! Forschungsaktivitäten im Seniorenstudium. Forschendes Lernen, Aktionsforschung und Ageing Studies (DGWF Beiträge, 51).
- Dabo-Cruz, Silvia (2003): Studium im Alter im Kontext von Geragogik und Gerontologie. In: Gösen, Eva; Pfaff, Matthias: Lernen im Alter – Altern lernen. Oberhausen, S. 156-165.
- Dabo-Cruz, Silvia (2012): Partnerschaften in späten Lebensphasen – die Herausforderung des Alters. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem forschungsorientierten Projekt. In: Universität des 3. Lebensalters (Hrsg.): Forschung und Projekte Nr. 3.
- Dollhausen, Karin (2015): Hochschule als „offener“ Bildungskontext für lebenslanges Lernen? Befunde und Perspektiven für die empirische (Weiter-)Bildungsforschung. In: Zeitschrift

- für Weiterbildungsforschung – Report, (3). Online unter: www.die-bonn.de/zfw/32015/dollhausen-01.pdf; [dx.doi.org/10.1007/s40955-015-0041-x](https://doi.org/10.1007/s40955-015-0041-x), zuletzt geprüft am 05.01.2017.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft. Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Bielefeld: transcript Verlag (Theorie Bilden, 4). Online verfügbar unter [dx.doi.org/10.14361/9783839404553](https://doi.org/10.14361/9783839404553), zuletzt geprüft 15.7.2017.
- Formosa, Marvin (2007): A Bourdieusian Interpretation of the University of the Third Age in Malta. In: Journal of Maltese Education Research (2), S. 1-16. Online unter: s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30236242/jmern4i2p1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515160091&Signature=LTRNfpMa2BGrkYF52q6KgiKqRNs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_Bourdiesian_interpretation_of_the_Uni.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2018.
- Formosa, Marvin (2014): Four decades of Universities of the Third Age. Past, present, future. In: Ageing and Society : the Journal of the Centre for Policy on Ageing and the British Society of Gerontology, 34 (1). S. 42-66. doi:10.1017/S0144686X12000797.
- Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Online verfügbar: [www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-\(5\).pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/higher-education/eua_charter_eng_ly-(5).pdf?sfvrsn=0), zuletzt geprüft 10.07.2017.
- Haubl, Rolf (2015): Ruhestand in der Arbeitsgesellschaft. In: Psychotherapie im Alter: PiA; Forum für Psychotherapie, Psychiatrie, Psychosomatik und Beratung 12 (3), S. 295-307.
- Hörr, Beate (2012): Seniorenstudium und Bildung Älterer. In: Hessische Blätter für Volksbildung 62 (2), S. 152-158.
- Kellermann, Paul (2016): Die „Europäische Universität“. In: Paul Kellermann, Helmut Guggenberger und Karl Weber (Hrsg.): Universität nach Bologna? Hochschulkonzeptionen zwischen Kritik und Utopie. Wien, S. 11-15.
- Kumlehn, Martina (2012): Alterskonstrukte bilden. Bildung im Alter – Bildung für das Alter. In: Martina Kumlehn (Hrsg.): Konstrukte gelingenden Alterns. Stuttgart, S. 172-188.
- Laslett, Peter (1987): The emergence of the third age. In: Ageing and Society: The journal of the Centre for Policy on Ageing and the British Society of Gerontology 7 (2), S. 133-160.
- Ludescher, Marcus; Waxenegger, Andrea (2016a): Wissenschaftliche Allgemeinbildung – ein Konzept und seine Umsetzung. Bildungsansatz und -arbeit des Zentrums für Weiterbildung an der Universität Graz (27). In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Online verfügbar: erwachsenenbildung.at/magazin/16-27/07_ludescher_waxenegger.pdf, zuletzt geprüft 31.11.2017.
- Ludescher, Marcus; Waxenegger, Andrea (2016b): Qualitätskriterien wissenschaftlicher Weiterbildung in der nachberuflichen Lebensphase. Online verfügbar: static.uni-graz.at/fileadmin/Weiterbildung/fqwwbae_handr_lang_web_2016.pdf, zuletzt geprüft am 29.11.2017.
- Malwitz-Schütte, Magdalene (Hrsg.) (2000): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Pauls, Karin; Rathmann, Annika (2015): Das Studium für Ältere: Aufbruch zu neuen Ufern?. Tagungsbericht zur Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In: Hochschule und Weiterbildung, (2), S. 62-63.
- Reinmann, Gabi (2017): „Bildung durch Wissenschaft“. Vortrag auf der Tagung Forschendes Lernen – the wider view. Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster. Münster, 27.09.2017, Tagungsprogramm: Online verfügbar: www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/transfer/detailliertesprogramm.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.2018
- Seitter, Wolfgang (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 67 (2), S. 144-151.

- Sandkaulen, Birgit (2009): Bildung und lebenslanges Lernen. Eine kritische Analyse des Bildungsbegriffs aus normativer Perspektive. In: Staudinger, Ursula M.; Heidemeier, Heike; Kocka, Jürgen (Hrsg.) Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Akademiengruppe Altern in Deutschland; Tagung „Altern, Bildung und lebenslanges Lernen“. Stuttgart (Nova acta Leopoldina), S. 21-30.
- Steinhoff, Bernd (2010): Flug der Eule – Zukunftsbild Seniorenstudium. In: Feininger, Bernd (Hrsg.): Orte – Worte – Wege. Beiträge zu Kultur, Altern und Lernen; Sonderband, Festschrift zum Jubiläum des Seniorenstudiums an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Frankfurt am Main u. a. (Übergänge, 18), S. 294-313.
- Wolter, Andä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33 (4), S. 8-35.