

Florian Feuser,  
Carmen Ramos Méndez-Sahlander,  
Christiane Stroh (Hg.)

# DIVERSITÄT AN HOCHSCHULEN

Unterschiedlichkeit  
als Herausforderung und Chance

**Aus:**

*Florian Feuser, Carmen Ramos Méndez-Sahlander,  
Christiane Stroh (Hg.)*

## **Diversität an Hochschulen**

### Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance

Juni 2019, 208 S., kart., Dispersionsbindung, 7 SW-Abbildungen

34,99 € (DE), 978-3-8376-4367-1

E-Book:

PDF: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4367-5

Als international vernetzte und gesellschaftlich einflussreiche Akteure stehen Hochschulen vor der Aufgabe, Organisations- und Lehrentwicklung auch unter dem Gesichtspunkt von Diversität zu betrachten. Doch wie gehen sie eigentlich damit um?

Die Beiträge des Bandes untersuchen, ob und inwieweit Diversität an Hochschulen aktuell eine Rolle spielt und wie die zukünftige Entwicklung in Theorie und Praxis aussehen könnte. Dabei gewähren die Autor\_innen Einblicke in ihren Arbeitsalltag und stellen praxiserprobte Modelle vor.

**Florian Feuser** (Dr. phil.) ist Professor für Interkulturelle Kommunikation an der Hochschule für Angewandte Sprachen des SDI München. Seine Forschungsschwerpunkte sind interkulturelle Kompetenz, Kollaboration und kulturelle Identität.

**Carmen Ramos Méndez-Sahlander** (Dr.) ist Professorin für Spanisch an der Hochschule für Angewandte Sprachen des SDI München. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Fremdsprachen- und Hochschuldidaktik sowie Spanisch als Herkunftssprache.

**Christiane Stroh** (Dr. phil.) ist Professorin für Italienisch an der Hochschule für Angewandte Sprachen des SDI München. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kompetenzorientierung, selbstgesteuertes Lernen und Studiengangsentwicklung.

Weiteren Informationen und Bestellung unter:

[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4367-1](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4367-1)

# Inhalt

---

## **Vorwort**

Carmen Ramos Méndez-Sahlander | 7

## **Chancen von Generationenvielfalt im Lernfeld Hochschule**

Bettina Lörcher, Elke Heublein | 11

## **»Der Eindruck ist natürlich schon, dass wir jetzt 'ne viel heterogenere Studierendenschaft haben«**

Deutungsmuster von Diversität in verschiedenen Fachkulturen  
Halyna Leontiy | 33

## **Kulturelle Vielfalt in Unterrichtssituationen**

Zur wechselseitigen Wahrnehmung chinesischer Studierender und  
Dozenten. Zwischenbericht zu den Ergebnissen explorativer Studien  
an einer deutschen Hochschule  
Florian Feuser | 59

## **Collaborative Intelligence**

Chance kognitiver Diversität an Hochschulen  
Sabine Flores | 73

## **Diversitätsbezogene Kompetenz entwickeln durch reflexives Schreiben in Lehre, Lernen und Beratung**

Margret Mundorf | 81

## **Bottom up!**

Wege zu einem offenen und konstruktiven Umgang  
mit Vielfalt in Lernkontexten an der Hochschule  
Antonia Happ | 109

## **Identitätslernen durch Erfahrungen mit Diversität an Hochschulen**

Vorschlag eines Tools zum Anstoß von Selbstreflexionsprozessen  
Christiane Stroh | 127

**Zur Diversität von Textsorten: Ein Fremdsprachencurriculum  
für die internationale Wirtschaftskommunikation**

Regina Freudenfeld | 151

**Von kultureller Diversität profitieren**

»SDiversity« – ein Praxisbeispiel aus der Hochschule für  
Angewandte Sprachen in München

Ursula Leitzmann, Karin Schwesig | 171

**Diversität in virtuellen Umgebungen im Projekt »Ask a leader!«**

Studienanfänger im Gespräch mit internationalen Führungskräften

Pilar Salamanca Fernández | 189

**Autorinnen und Autoren | 205**

# Vorwort

---

*Carmen Ramos Méndez-Sahlander*

Diversität ist längst an den Hochschulen angekommen. Sie ist im Alltag von Forschung und Lehre präsent. Davon zeugen unterschiedliche Herkunftskulturen bei Studierenden und Lehrenden, verschiedene Lern- und Arbeitsstile oder diverse Grundannahmen darüber, was es bedeutet zu studieren, zu forschen und zu lehren. Nicht zuletzt haben sich Hochschulen die oft zitierte Internationalisierung als wesentliche Strategie auf die Fahnen geschrieben und versuchen, mit mehr oder weniger Erfolg, internationale Studierende und Lehrende zu akquirieren und ihnen den Einstieg in die neue Hochschule sprachlich und organisatorisch zu erleichtern. Das Hauptziel ist dabei ihre Integration in die täglichen Abläufe.

Noch selten geht es in eine andere Richtung, nämlich Diversität als konstituierendes Element einer Hochschule zu sehen, aus dem sicherlich Herausforderungen entstehen, das aber auch große Chancen bietet. Das setzt eine ganzheitliche Sicht auf Unterschiedlichkeit voraus, die nicht nur »Neuankömmlinge« fokussiert, sondern die Gesamtheit der Studierenden und Lehrenden berücksichtigt. Diversität ist demnach nicht mit Internationalität gleichzusetzen, sondern bezieht sich auch auf unterschiedliche Persönlichkeiten, Weltanschauungen und Einstellungen, unabhängig von den Herkunftskulturen der Menschen.

Oft taucht Diversität im öffentlichen Diskurs im Rahmen der Genderdebatte auf. Diese Diskussion aus wissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Sicht ist notwendig und wird an vielen Hochschulen bereits geführt. Gender ist zweifelsohne ein Aspekt der Diversität, aber eben nicht der einzige.

Das Verständnis von Diversität ist im vorliegenden Band vielfältiger, passend zum Thema. Es geht natürlich um Interkulturalität, aber auch um persönliche Entwicklung, Lernen in verschiedenen Lebensphasen, »Collaborative Intelligence« oder die Sicht auf Diversität aus unterschiedlichen Fachkulturen.

In ihrem Beitrag stellen BETTINA LÖRCHER und ELKE HEUBLEIN anhand konkreter Beispiele intergeneratives Lernen an der Hochschule als Chance der Bereicherung vor. Auf der Grundlage einer quantitativen Untersuchung, bei der Studierende innerhalb einer großen Altersspanne (zwischen 40 und 90 Jahren) befragt wurden, zeigen sie überzeugend auf, dass das Miteinander unterschiedlicher Generationen viele Facetten hat, die weit über den Begriff »Alter« hinausgehen. Mit einer weiteren Perspektive der Diversität bei den Studierenden setzt sich HALYNA LEONTIY auseinander, nämlich mit der Frage, wie Diversität aus verschiedenen Fachkulturen heraus gedeutet wird. Mit ihrer empirischen Studie zeigt sie große Unterschiede in der Auffassung von Heterogenität auf, die davon abhängen, ob sie Teil des Habitus und des wissenschaftlichen Diskurses im jeweiligen Fach sind. Hier zeigt sich die Notwendigkeit interkultureller Kompetenz bei den Lehrenden. Zu diesem Schluss kommt auch FLORIAN FEUSER in seiner explorativen Studie über die wechselseitige Wahrnehmung chinesischer Studierender und Dozenten und plädiert für eine kritische Hinterfragung gängiger Lern- und Kompetenzziele, die den Anschein von Internationalität und Interkulturalität haben, aber die Lehrenden im Umgang mit unterschiedlichen Kulturen – auch Lernkulturen – im Seminarraum alleine lassen. Einen Weg, gängige hochschuldidaktische Konzepte zu durchbrechen, um bestehende Potenziale bei den Studierenden zu fördern und sie weiterzuentwickeln, schlägt SABINE FLORES vor. In ihrem Beitrag plädiert sie für die Einrichtung von »Innovation Hubs« an Hochschulen, um Raum für kognitive Diversität zu schaffen.

Wie kann das Denken über Diversität durch konkrete Kompetenzen an der Hochschule gefördert werden? MARGRET MUNDORF schlägt eine Triade aus Schreiben, Reflektieren und diversitätsbezogener Kompetenz als komplementäre Dimensionen vor. Dabei zeigt sie auf, wie Schreibprozesse genutzt werden können, um Diversitätskompetenz zu entwickeln. Ein relativ neuer Weg in der Didaktik, Kompetenzen zu aktivieren und zu bündeln, sind aktivierende und die Selbstorganisation fördernde Lernszenarien für Studierende. In ihrem Beitrag plädiert ANTONIA HAPP für eine andere Form von Szenarien, nämlich solche, in denen Lehrende und Lernende zusammen Selbstlernbausteine konzipieren. Sie verfolgt dabei einen Bottom-up-Ansatz, der einem diversitätssensiblen Klima an der Hochschule förderlich ist, weil bestehende Machtstrukturen (Lehrende-Lernende) aufgehoben werden. Hierbei ist eine Begleitung zur Förderung von Reflexion hilfreich. Mit Reflexionsprozessen beschäftigt sich auch CHRISTIANE STROH in ihrem Beitrag. Ihre Perspektive richtet sich auf das Identitätslernen auf Grund von Erfahrungen mit Diversität. Sie hat ein Tool erarbeitet, das Selbstreflexionsprozesse über die eigene Identität in Situationen mit erlebter Diversität aktiviert und somit der Persönlichkeitsentwicklung dient. Zudem wird die Refle-

xionskompetenz gestärkt. Eine weitere wichtige Kompetenz für die Kommunikation ist die Textkompetenz. In diesem Zusammenhang legt REGINA FREUDENFELD den Fokus auf die Textkompetenz in der internationalen Wirtschaftskommunikation. Sie bezieht sich dabei auf die sprachliche Studierfähigkeit internationaler Studierender und stellt Teile eines Gesamtsprachencurriculums als Textsortenportfolio vor, das textuelle Anforderungen abbildet und als Grundlage für studienvorbereitende bzw. -begleitende Maßnahmen dienen kann.

Die letzten zwei Beiträge in diesem Sammelband stellen Projekte mit Studierenden vor, bei denen der Umgang mit Diversität eine wesentliche Rolle spielt. URSULA LEITZMANN und KARIN SCHWESIG zeigen, wie Studierende für den Umgang mit Diversität sensibilisiert werden können. Sie berichten über eine Workshop-Reihe für Studierende und Lehrende, in der sich die Teilnehmer bewusst mit kultureller Vielfalt auseinander gesetzt haben und dabei nach der Methode der »Appreciative Inquiry« in ihren Reflexionsprozessen begleitet wurden. Das von PILAR SALAMANCA FERNÁNDEZ durchgeführte Projekt »Ask a Leader« fügt zur Diversität noch ein wichtiges Element hinzu: Kommunikation in virtuellen Umgebungen. Dabei kommen Studienanfänger der internationalen Wirtschaftskommunikation mit internationalen Führungskräften ins Gespräch. Hauptziel des Projekts ist die Erlangung berufsrelevanter Kompetenzen. Auch hier war die Reflexion über die erfolgten Kommunikationsprozesse ein wichtiges Bestandselement.

Die Beiträge in diesem Band werden von folgenden Grundgedanken geleitet: Diversität ist als komplexes und multiperspektivisches Konstrukt zu betrachten, sie ist eng mit kommunikativer Kompetenz verbunden und kann mit Hilfe von Reflexion begreifbar gemacht werden. Diese Ideen passen gut zu einer Hochschule als Ort, an dem Studierende und auch Lehrende sich ständig im Lernprozess befinden.

Wir danken den Autoren und Autorinnen für ihre wertvollen Beiträge aus Forschung und Lehre, für ihre theoretischen Überlegungen und ihre Beispiele aus der Praxis. An dieser Stelle danken wir auch URSULA GROSS-DINTER, die uns in den Anfängen von diesem Band tatkräftig unterstützt hat.

Möge diese Lektüre uns allen Diversität als Chance (be)greifbarer machen.

# Chancen von Generationenvielfalt im Lernfeld Hochschule

---

*Bettina Lörcher, Elke Heublein*

## THEMATISCHE HINFÜHRUNG

Durch den demografischen Wandel nimmt die Altersdiversität in der Arbeitswelt zu. Hucke (2017: 46) geht davon aus, dass in den nächsten Jahren vier bzw. potentiell fünf verschiedene Generationen beschäftigt sein werden und somit junge Arbeitnehmer\*innen zunehmend gefordert sind, in generationenübergreifenden Teams zu arbeiten. Gleichzeitig haben junge Menschen generell immer weniger Kontakt zur älteren Generation. Jüngere und Ältere bleiben in funktional getrennten Lebensräumen zunehmend unter sich, die gemeinsamen Schnittmengen werden kleiner und spontane Lernprozesse zwischen den Generationen finden kaum noch statt (vgl. Steinhoff 2008: 131), so dass eine »zunehmende Sprach- und Beziehungslosigkeit zwischen Jung und Alt« (Eichhorn 2016: 71) zu beobachten ist.

Das Lernumfeld Universität<sup>1</sup> bietet die Chance der intergenerativen Begegnung und des Lernens voneinander. Allerdings lässt sich im universitären Alltag nach Erfahrung der Verfasserinnen eher ein Nebeneinander der unterschiedlichen Studierendengenerationen beobachten und die vorhandenen Potentiale werden nicht genutzt: »Die Altersheterogenität bei Studierenden spielt (bislang) kaum eine Rolle in der hochschulischen Diskussion« (Czock et al. 2012: 21)<sup>2</sup>.

- 
- 1 Die Ausführungen im Folgenden beziehen sich allgemein auf Hochschulen, d.h. sowohl auf Universitäten als auch auf Fachhochschulen.
  - 2 Werden im Folgenden verschiedene Studierendengenerationen gegenübergestellt, so wird ausschließlich auf die Unterscheidung zwischen Regel- und Seniorenstudieren-



Wie aber können die Chancen jenseits von »Verwertungskriterien« (van Dyk 2016: 73) und »passivierenden Defizitperspektiven auf das Alter« (ebd.) genutzt und die »positive Andersartigkeit« (ebd.) als Lernchance für alle Beteiligten (im Hochschulkontext) gestaltet werden? Welchen Herausforderungen begegnen Lehrende dabei? Und wie gestalten sich Best-Practice-Beispiele? Diese und weitere Fragen möchte vorliegender Artikel beantworten.

## **GEGENSTANDSBEREICH**

Bei der Beschäftigung mit den Chancen von Generationenvielfalt im Lernfeld Hochschule werden Themenbereiche angesprochen, die einer genaueren Betrachtung und Abgrenzung bedürfen. So ist zuerst zu klären, von welchen Generationenformen im Lehr-/Lernkontext gesprochen werden kann.

Der Generationenbegriff, der das Lernen im Alltag und in der landläufigen Vorstellung am häufigsten widerspiegelt, basiert auf Überlegungen Friedrich Schleiermachers und lässt sich als pädagogischer Generationenbegriff bezeichnen. Kennzeichnend für diese Vorstellung ist die unidirektionale Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Für Schleiermacher stand fest, dass die Wissensvermittlung und kulturelle Weitergabe von der älteren zur jüngeren Generation stattfindet (vgl. Schleiermacher 1965: 8). Im Bildungskontext, also auch in der Hochschullehre, wird basierend auf diesen Überlegungen von einer dyadischen Unterscheidung der Generationen gesprochen. Die Mitglieder der Generationen müssen sich dabei jedoch nicht aufgrund ihres Alters unterscheiden – auch wenn dies in den meisten Bildungsinstitutionen aktuell noch der Fall ist (vgl. Schmidt/Schnurr/Tippelt 2009: 146) –, sondern anhand des vorhandenen Wissens (vgl. Franz 2010: 14f.). Das bedeutet, dass »sowohl Ältere als auch Jüngere als Wissensvermittler fungieren können« (Eichhorn 2016: 68).

---

den zurückgegriffen, da diese im Kontext der Altersdifferenzierung an Hochschulen die größten Gruppen widerspiegeln. Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dass dies eine vereinfachte Darstellung ist und beide Gruppen in sich nicht homogen sind. Diversität, verstanden als Kombination von Unterschieden und Gemeinsamkeiten (vgl. Thomas 1996: 5), impliziert, dass bei den betrachteten Gruppen jenseits des kalendarischen Alters beispielsweise Geschlecht, Herkunft, Muttersprache, sozialer Status, Behinderung, sexuelle Orientierung und Identität in unterschiedlicher Ausprägung vorliegen. Welches Potential der Begegnung sich aus den vielfältigen Unterschieden und Gemeinsamkeiten ergibt, wird unter dem Punkt »Empfehlungen« betrachtet.

Neben dem pädagogischen Generationenbegriff existiert eine genealogische Betrachtungsweise, die den Schwerpunkt auf das Aufeinanderfolgen verschiedener Generationen legt, wie sie am natürlichsten im familiären Rahmen auftreten. Diese Sichtweise ist ebenfalls hierarchisch geprägt. So wird als zentral angesehen, die nachfolgenden Generationen in die Gemeinschaft einzuführen und sie für Aufgaben und Funktionen von gesellschaftlicher Relevanz zu befähigen. Nach Franz und Schmidt-Hertha (2018: 165) basieren viele Bildungsprogramme auf diesem Generationenbegriff, der sich eher an dem Konzept ›Jung lernt von Alt‹ orientiert und bei dem ein wechselseitiger Austausch selten bis nie Betrachtung findet.

Im Gegensatz dazu und im Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung von Generationen steht der historisch-soziologische Generationenbegriff, der untrennbar mit Karl Mannheim (1928) verbunden ist. Für Mannheim stellen Generationen soziokulturelle Ordnungskategorien dar. So werden diejenigen Menschen zu einer Generation zusammengeschlossen, die denselben historischen Hintergrund bzw. dieselben Erfahrungen zur selben Zeit gesammelt haben. Diese generationenbildenden Erfahrungen führen demnach auch zu gesellschaftlich relevanten Handlungen und prägen die jeweilige Generation. Dabei können die entscheidenden Ereignisse politischer Natur sein, aber auch technologische, kulturelle oder demografische Entwicklungen können für die Herausbildung neuer Generationen grundlegend sein (vgl. Eckert et al. 2011: 13).

Der historisch-soziologische Generationenbegriff bietet für den Austausch zwischen den Studierendengenerationen<sup>3</sup> die Chance, die bekannten unidirektionalen Lehr-/Lernabläufe aufzubrechen, da er »den gleichberechtigten Dialog von Generationen mit ihren jeweils spezifischen Deutungsmustern und Weltansichten in den Mittelpunkt« (Franz/Schmidt-Hertha 2018: 166) rückt.

Bezugnehmend auf dieses Generationenverständnis wird nachfolgend der Begriff »Alter« genauer betrachtet, wobei dessen Kontextabhängigkeit im Vordergrund stellen soll. Denn auch wenn das kalendarische Lebensalter mit den damit verbundenen Altersphasen bzw. Altersgrenzen eine erste Annäherung ermöglicht, greift dies für die Überlegungen zur vorliegenden Thematik nicht weit genug. Alter und Alterungsprozesse sind vielfältig, »das Alter« gibt es nicht. Gesellschaftliche sowie historische oder kulturelle Einflüsse prägen die unter-

---

3 Im vorliegenden Artikel liegt der Fokus auf unterschiedlichen Studierendengenerationen. Die Generation(en) der Lehrpersonen sowie weiterer Mitglieder der Hochschulen und deren Interaktionen mit den Studierenden werden nicht weiter betrachtet, auch wenn diese bspw. im Kontext von Fremd- und Selbstbildern durchaus wirkmächtig werden können.

schiedlichen Lebensphasen, wodurch die vermeintlich festen Altersgrenzen verschwimmen (vgl. Backes/Clemens 2013: 22). Auch führen eben jene Einflüsse dazu, dass entweder Personen, die im selben Jahr geboren wurden, in verschiedenen Kontexten bezogen auf ihr Alter anders eingestuft werden können oder ein und dieselbe Person in unterschiedlichen Situationen als »zu alt« oder »zu jung« für ein bestimmtes Amt, eine bestimmte Aufgabe etc. klassifiziert wird. Der Gedanke »Ich bin zu alt« spielt in der Selbstwahrnehmung gerade auch im Kontext der Bildungsbeteiligung und des Generationenaustauschs eine entscheidende Rolle.

Die bildungspolitische Diskussion über das Lebenslange Lernen – spätestens seit dem im März 2000 von der Europäischen Kommission veröffentlichten »Memorandum on Lifelong Learning« – und die gesellschaftlichen bzw. demografischen Veränderungen geben dem Lernen, aber auch den Ressourcen Älterer neue Relevanz. Im Bildungsbereich spiegelt beispielsweise die kontinuierlich steigende Zahl der Gaststudierenden über 65 Jahren an Hochschulen die Folgen der Bildungsexpansion der 1970er Jahre mit der gestiegenen Anzahl an hohen Bildungsabschlüssen wider (vgl. Statistisches Bundesamt 2018). Der Terminus »Alter« wird im Lernfeld Hochschule meistens mit dem Gaststudium/Seniorenstudium und entsprechenden Angeboten in Verbindung gebracht.

## **STUDIUM IM ALTER**

Bei der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an Hochschulen und Universitäten handelt es sich noch um ein verhältnismäßig junges Angebot. Die erste Institution in Europa, die Studienangebote speziell für Ältere entwickelte, war 1973 die »université du troisième âge« (U3A) in Toulouse, deren Konzept in den folgenden Jahren an zahlreichen Universitätsstandorten, auch in Deutschland, umgesetzt wurde.

Tiefgreifende soziale und gesellschaftliche Veränderungen der 1970er Jahre, verbunden mit einer Suche nach differenzierten Antworten auf drängende politische Fragen, erzeugten einen Handlungsbedarf für Hochschulen, Wissenschaft und Forschung einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Damit verbunden war die steigende Nachfrage nach akademischer Bildung für eine Generation, in der aufgrund der Bedingungen zu ihrer Jugendzeit viele keine Möglichkeit hatten, ein Studium zu absolvieren.

Darüber hinaus änderte sich zu dieser Zeit das Bild von älteren Menschen in der Öffentlichkeit: Die psychologischen Defizitmodelle – wenn auch bereits kritisch diskutiert – hatten mit ihren Aussagen zum abnehmenden Leistungspotenti-

al mit fortschreitendem Alter die gesellschaftliche Sicht auf ältere Menschen geprägt. In den 1970er Jahren setzten sich immer mehr Forschungsergebnisse durch, die Potentiale, Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten über die Lebensspanne in den Fokus nahmen (vgl. Dabo-Cruz/Pauls 2018: 175 f.). Neben anderen Bildungseinrichtungen reagierten auch Hochschulen mit der Öffnung für »neue« Zielgruppen auf diese gesellschaftlichen Veränderungen.

Doch wie kann nun im Alter studiert werden? Unabhängig von speziellen Programmen und spezifischen Angeboten besteht für Ältere die Möglichkeit – mit allen Rechten und Pflichten –, als ordentliche Studierende ein reguläres Studium aufzugreifen und Abschlüsse zu erwerben, wenn die nötigen, altersunabhängigen Voraussetzungen erfüllt werden.<sup>4</sup> Die Möglichkeit, ohne Prüfungsdruck oder modularisierte Studienpläne zu studieren, besteht durch die speziellen Angebote des Gast- oder Seniorenstudiums. Hier muss unterschieden werden: Das Gasthörendenstudium ermöglicht den Besuch ausgewählter Lehrveranstaltungen ohne Ziel eines Studienabschlusses; zusätzliche spezielle, altersorientierte Angebote existieren – anders als beim Seniorenstudium – nicht; ein Gaststudium kann bspw. auch von hochbegabten Schüler\*innen besucht werden.

Für das Seniorenstudium lassen sich in Deutschland je nach Standort unterschiedliche Formen identifizieren, wobei zu erwähnen ist, dass bundesweit keine einheitlichen Bezeichnungen für das Studium im Alter gebräuchlich sind. So verwenden manche Standorte konkrete kalendarische Altersangaben in ihren Titeln (bspw. Studieren 50 Plus, Mainz), orientieren sich am Konzept der U3A (Universität des 3. Lebensalters, Frankfurt am Main) oder nutzen den Terminus des Seniorenstudiums (Zentrum Seniorenstudium, München).

Betrachtet man nun die verschiedenen Formen der Studienangebote, so lässt sich konstatieren, dass an einigen Standorten Zertifikatsstudiengänge für ehrenamtliche oder nachberufliche Tätigkeiten existieren, beispielhaft sei hier das Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Aktivitäten (BANA) der Technischen Universität Berlin genannt. Andere Standorte bieten ergänzend strukturierte Studienmöglichkeiten an, die zur Erleichterung eines »sinnvoll fortschreitende[n] Kennenlernen[s] einer wissenschaftlichen Disziplin« (Philips-Universität Marburg 2018: 8) dienen. Die dritte Form stellen Angebote dar, die

---

4 So bestehen beispielsweise generelle Altersbegrenzungen nur im Zusammenhang mit der Bewerbung für zulassungsbeschränkte Studiengänge, bei denen die/der Bewerber\*in zum Bewerbungsstichtag nicht älter als 55 Jahre sein darf, es sei denn, es liegen »unter Berücksichtigung der persönlichen Situation schwerwiegende wissenschaftliche oder berufliche Gründe« (Art. 1 Abs. 3 Bayerisches Hochschulzulassungsgesetz 2007) vor.

aus einer Mischung von Veranstaltungen aus dem allgemeinen Lehrbetrieb der Hochschule und speziellen Zusatzangeboten bestehen. Diese Angebote sind vor allem unter dem Aspekt der Generationenvielfalt interessant, da hier (meist jüngere) Regelstudierende und Seniorenstudierende relativ einfach miteinander in Kontakt kommen und lernen können – Hochschulen sind im Kontext der formalen Bildung die einzigen Institutionen, die dieses Potential bieten!

Eine Universität, an der diese Mischform zu finden ist, ist die Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), die aufgrund ihrer Fächervielfalt zu den Volluniversitäten gezählt werden kann. Aus dem breiten Lehrangebot von 17 Fakultäten können Gaststudierende des Seniorenstudiums<sup>5</sup> geöffnete Vorlesungen besuchen. Ergänzt wird das Programm durch ein spezielles Lehrangebot mit eigenen Dozierenden des Zentrums Seniorenstudium. Hier werden Vorlesungen und Seminare, aber auch Arbeits- und Gesprächskreise sowie Kunstführungen und Kunst- und Musikpraxis angeboten. Die Anzahl der möglichen Lehrveranstaltungen, die besucht werden können, orientiert sich an der Höhe der gezahlten Semestergebühr. Gemäß dem Bayerischen Hochschulgesetz vom 23. Mai 2006 gilt auch für Seniorenstudierende der Besitz einer Hochschulzugangsberechtigung als Voraussetzung für die Immatrikulation. Damit bildet die LMU eine Ausnahme, denn generell bestehen für ein Seniorenstudium keine Qualifikationsvoraussetzungen<sup>6</sup> (vgl. Dabo-Cruz/Pauls 2018: 179). Trotz dieser Einschränkung waren im Wintersemester 2017/18 knapp 2000 Personen in das Seniorenstudium in München eingeschrieben.

Im Hinblick auf die Generationenvielfalt im Lernfeld Hochschule wird nachfolgend präsentiert, wie sich der Kontakt zur jüngeren Generation für die Seniorenstudierenden der LMU darstellt. Als Grundlage dient eine 2015 durchgeführte quantitative Fragebogenerhebung von 778 eingeschriebenen Studierenden (Rücklaufquote 66 %) mit einer Spannweite der Altersverteilung von 40-90 Jahren. Ziel der Befragung war eine umfassende Programmevaluation, bei der darüber hinaus auch intergenerative Aspekte im Hochschulkontext thematisiert wurden.

Gefragt nach der Art des Kontakts (fachlich oder persönlich) zu jüngeren oder gleichaltrigen Studierenden fällt auf, dass 69 % angeben, Kontakte zu Gleichaltrigen zu haben (37 % auf persönlicher Ebene, 32 % im fachlichen Aus-

---

5 Im Folgenden wird von »Seniorenstudierenden« gesprochen. Der Zusatz verdeutlicht nur den besonderen Status und wurde deshalb der Vollständigkeit halber mit aufgeführt.

6 Das Zentrum Seniorenstudium der LMU bietet regelmäßig Vortragszyklen und Sonderveranstaltungen an, für die keine Einschreibung nötig ist.

tausch), wohingegen lediglich 14 % von generellen Kontakten zu jüngeren Studierenden berichten. Anders als zu den Gleichaltrigen besteht der Kontakt zu Jüngeren eher im fachlichen als im persönlichen Austausch (9 % zu 5 %). 17% der Befragten gaben an, gar keinen Kontakt zu anderen Studierenden zu haben.

Die Möglichkeit, mit jüngeren Studierenden in Kontakt zu kommen, stellt für 57 % der befragten Seniorenstudierenden eine Bereicherung dar. 20 % geben an, vom Wissen der Jüngeren profitieren zu können, 12 % sehen den Kontakt als Chance, ihr eigenes Wissen an die Jüngeren weiterzugeben.<sup>7</sup>

Eine Voraussetzung für ein gutes und ertragreiches Miteinander im Sinne des intergenerativen Lernens ist das Fremdbild bzw. die Wahrnehmung der anderen Generation. Die Seniorenstudierenden an der LMU wurden 2015 daher auch nach dem wahrgenommenen Klima zwischen ihnen und anderen Studierenden befragt. Die eindeutige Tendenz der Antworten liegt hier auf einem guten bis neutral eingeschätzten Klima, wobei das Klima im Kontakt zu Gleichaltrigen etwas besser eingeschätzt wird; den Jüngeren gegenüber ist die Wahrnehmung überwiegend positiv-neutral. Keine\*r der Befragten empfindet das Klima als »eher schlecht« bzw. »schlecht« (vgl. Lörcher 2017).

## **INTERGENERATIVES LERNEN – CHANCEN UND HERAUSFORDERUNGEN**

Bei intergenerativem Lernen steht der Austausch verschiedener Generationenperspektiven im Mittelpunkt – hier sei speziell an die Ausführungen zu Mannheims Generationenverständnis erinnert (siehe oben), jedoch finden auch die anderen Generationenbegriffe Anwendung – und nicht der Dialog von Lernenden in unterschiedlichen Lebensphasen, wie es bei rein altersgemischten Lerngruppen der Fall ist (vgl. Franz/Schmidt-Hertha 2018: 166). Der Fokus liegt also nicht auf dem Unterscheidungskriterium des kalendarischen Alters, sondern auf generationentypischen Denkweisen. So zeigt Steinhoff (2008: 134) auf, dass

»in Abgrenzung zu Imitations- und Anpassungslernen und entgegen Harmonisierungsbestrebungen [...] das Generationengespräch an der Hochschule als kritischer Dialog verstanden [wird], in dem Jüngere und Ältere lernen, sich über ihre unterschiedlichen Standpunkte und Sichtweisen zu verständigen. Das Lernen ist durch Wechselseitigkeit gekennzeichnet. Es soll Ausgangspunkt und Anreiz zu einer reflexiven Verständigung im Gene-

---

7 Vorgegebene Antwortauswahl, Mehrfachnennung möglich.

rationendialog sein und zielt auf eine produktive Auseinandersetzung ohne persönliche Kränkung, auf Kritikfähigkeit und ›Streitkultur.«

Die gängige Unterteilung der intergenerativen Lernformen basiert interessanterweise auf einer Untersuchung aus dem Hochschulkontext, genauer dem Seniorenstudium der Universität Hannover von Seidel und Siebert 1990. Beide Wissenschaftler differenzierten vom klassischen »Voneinander lernen« das »Miteinander lernen« und das »Übereinander lernen«, auch wenn diese drei Begriffe nicht völlig trennscharf voneinander verwendet werden:

»Voneinander lernen« setzt den Expert\*innenstatus einer Generation gegenüber der anderen voraus, die diesen durch Wissenszuwachs noch erreichen möchte. Die Generationeneinteilung ist hier nicht an ein bestimmtes Alter gebunden, auch wenn in dieser »natürlichsten Form des Lernens« (Franz et al. 2008: 38) die Lernenden meistens der (kalendarisch) jüngeren Generation angehören. Ein Beispiel für diese Lernform bei einem pädagogischen Generationenverständnis sind Mentoringprozesse: Im Lernfeld Hochschule können ältere Studierende, die (noch) im Berufsleben stehen oder erst seit kurzem im Ruhestand sind, jüngeren Studierenden Hilfestellungen bei Bewerbungen oder Tipps für den Berufseinstieg geben.

»Miteinander lernen« legt den Fokus auf ein gemeinsames Thema, welches von den verschiedenen Generationen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sichtweisen und Deutungsmuster bearbeitet wird. Expertenstatus kommt keiner Generation zu, jedoch sind die unterschiedlichen Prägungen der beteiligten Generationen relevant. In Veranstaltungen der Erwachsenenbildung kann bei diesen Lernformen die Lehrperson unterstützend wirken. Als Beispiele für ein miteinander Lernen im Hochschulkontext kann eine gemeinsame Exkursion in eine (vorher unbekannte) Stadt oder die Wissenserarbeitung zu einem technischen Thema genannt werden.

Im »Übereinander lernen« finden sich Züge der Oral History. Die Erfahrungen und Erlebnisse der jeweiligen Generationen werden Bestandteil des Lernarrangements; der historische Kontext, in dem die Generationen eingebunden waren und sind, spielt eine entscheidende Rolle. Museumspädagogische Konzepte können beispielhaft für diese Lernform genannt werden (Franz et al., 2008). An Hochschulen liegt hierfür die Einbeziehung speziell der Älteren als Zeitzeugen nahe.

Ziel und gleichzeitig Methode des intergenerativen Lernens ist die Förderung des Verständnisses für die den Einstellungen und Handlungen der jeweils anderen Generationen zugrundeliegenden Deutungsmuster (vgl. Schmidt et al. 2009: 146), aber auch die Reflexion der eigenen Denkweisen. Dadurch tragen interge-

nerative Lernarrangements auch zum Auf- und Ausbau des sozialen Kapitals der Lernenden bei (vgl. Franz/Schmidt-Herta 2018: 171).

## **Chancen intergenerativen Lernens**

Eine Chance der Generationenvielfalt an Hochschulen liegt also in der Möglichkeit des intergenerativen Austauschs. Hier führte von Rosenstiel bereits 1998 an, dass Jüngere durch den Kontakt mit der älteren Generation eine Schlüsselkompetenz erwerben können, zu der sie andernfalls aufgrund geänderter Familienkonstellationen immer seltener Zugang haben: die Fähigkeit, mit der anderen Generation umzugehen und dadurch menschlich zu gewinnen: »Universitäten [...] könnten dieses Gespräch zwischen den Generationen lehren« (von Rosenstiel, 1998: 565).

Durch den direkten Kontakt der verschiedenen Generationen können darüber hinaus bestehende Altersbilder<sup>8</sup> (genauso wie Jugendbilder) beeinflusst werden, da ein Verständnis für die jeweils andere Generation entwickelt werden kann. So zeigt sich, dass sich der Austausch und das gegenseitige Kennenlernen positiv auf die bestehenden Altersbilder auswirken. Dies ist vor allem deshalb relevant, da negative Vorstellungen von der anderen Generation den intergenerativen Austausch erschweren bzw. verhindern, wohingegen eine positive Einstellung gegenüber den Jüngeren respektive Älteren diesen begünstigen (vgl. BMFSFJ 2010: 152). Gerade im Bereich der Hochschulbildung haben Ältere durch ihren Studierendenstatus und die gemeinsamen Lerngelegenheiten die Möglichkeit, den Jüngeren ein positives, handlungs- und ressourcenorientiertes Bild von Älteren und dem Prozess des Alterns (vgl. Kolland 1998: 87) zu vermitteln. Den Älteren ermöglichen die Begegnungen eine Selbstüberprüfung bezogen auf zeitgemäßes Denken (vgl. Kaiser 1998: 92) sowie die Chance, »etwas über Vorstellungen, Interessen und Nöte [der Jüngeren] zu erfahren«<sup>9</sup>

Da die Hochschulen durch Studienprogramme für Ältere eine leicht zugängliche Plattform für intergenerativen Austausch bieten, wundert es wenig, dass speziell empirische Untersuchungen zur Planung und Umsetzung generationenübergreifender Lehrveranstaltungen im Bereich der akademischen Seniorenbil-

---

8 Unter Altersbildern können »individuelle und gesellschaftliche Vorstellungen vom Alter (Zustand des Altseins), vom Altern (Prozess des Älterwerdens) oder von älteren Menschen (die soziale Gruppe älterer Personen)« (BMFSFJ 2010: 36) verstanden werden.

9 Angabe einer 73-jährigen Seniorenstudentin im Rahmen der Befragung des Zentrums Seniorenstudium der LMU München 2015, interner Bericht.



derung vorliegen. Hinzu kommt, dass das Interesse an und die Offenheit für intergeneratives Lernen mit der Bildungsaktivität steigt (vgl. Schmidt et al 2009: 155) und dass ein ähnlicher sozialer Status der Beteiligten eine Voraussetzung für gelingendes generationenübergreifendes Lernen darstellt (vgl. Kolland 1998: 88).

Wirkliches generationenübergreifendes Lernen entsteht nicht allein durch das Besuchen derselben Lehrveranstaltung; hierfür ist direkte themenbezogene Kommunikation nötig (vgl. Kaiser 1998: 99, Veelken 1998: 133). Die unten aufgeführten Praxisbeispiele geben einen kleinen Einblick in die Vielfalt intergenerativer Lehr-Lernmöglichkeiten im Hochschulkontext. Aber selbst wenn die themenbezogene Kommunikation vorhanden ist, verläuft das »Nebeneinander von Jung und Alt im Hörsaal [...] nicht immer konfliktfrei« (Klammer/Ganseuer 2015: 52). Dabei gibt es verschiedene Herausforderungen, die eine Begegnung von Senioren- und Regelstudierenden erschweren, deren theoretischer Hintergrund vorab dargestellt wird.

### **Herausforderungen intergenerativen Lernens**

Zunächst sei das Phänomen der sozialen Homophilie angeführt, welches sich definieren lässt, als die »Tendenz, Menschen zu schätzen, die einem –z.B. in Bezug auf Herkunft, Bildung oder gesellschaftlichen Status – ähnlich sind, und sich bevorzugt mit ihnen zu umgeben« (Hucke 2017: 255). Kontakt zwischen Individuen, die sich ähnlich sind, tritt also häufiger auf als Kontakt zwischen Individuen, die sich unähnlich sind.

Dabei kann zwischen Status- und Werte-Homophilie unterschieden werden. Die Status-Homophilie basiert beispielsweise auf Alter, Geschlecht und Beruf. Die Werte-Homophilie umfasst Einstellungen, Verhaltensweisen und Präferenzen. Individuen tendieren dazu, sich mit anderen Individuen im selben Alter zu vernetzen, da sie auf gleiche Erfahrungen zurückgreifen können.

Dieses Phänomen tritt sowohl in freundschaftlichen als auch in kollegialen Beziehungen auf. Des Weiteren interagieren Menschen häufiger mit anderen, wenn diese ähnliche Verhaltensweisen wie sie selbst haben und ihnen in sozial wichtigen Attributen ähnlich sind. Damit besteht aufgrund der Homophilie die Gefahr, dass sich Regelstudierende und Seniorenstudierende jeweils mit Mitgliedern ihrer eigenen Gruppe vernetzen und stärker in Interaktionen treten und das »Ähnlichkeits-Anziehungskraft-Paradigma« die Begegnung und damit das intergenerative Lernen behindert (vgl. Frieling/Fröhlich 2018: 180ff.).

Eine weitere Herausforderung für die Begegnung und das intergenerative Lernen stellt die soziale Kategorisierung von Menschen in Ingroup/Eigengruppe

und Outgroup/Fremdgruppe dar. Die Eigengruppe ist die Gruppe, mit der sich ein Individuum identifiziert und der es aufgrund persönlicher Beziehungen und demografischer Merkmale angehört. Die Fremdgruppe hingegen setzt sich aus den Menschen zusammen, mit denen man weniger Gemeinsamkeiten wahrnimmt und eine geringere Verbundenheit empfindet.

Im Hochschulkontext ist also davon auszugehen, dass Regel- und Seniorenstudierende schon allein aufgrund demografischer Merkmale eine Unterscheidung in Eigen- und Fremdgruppe vornehmen.

Die Gruppenzugehörigkeit hat Einfluss auf das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Wahrnehmung der Fremdgruppenmitglieder (vgl. Hucke 2017: 255, Aronson et al. 2004: 491). Dabei besteht die Tendenz, die Mitglieder der Fremdgruppe kritischer zu sehen als die Mitglieder der Eigengruppe.

Besonders deutlich zeigt sich die Abwertung einer Fremdgruppe, wenn Menschen den Eindruck haben, dass ihre Interessen bedroht sind, oder sie sich in Konkurrenz um knappe Ressourcen befinden (vgl. Hucke 2017: 99). Im Hochschulkontext und hier bei der Begegnung bzw. Interaktion von Regel- und Seniorenstudierenden kann dies ein negatives Klima erklären, wenn Ressourcen wie bspw. Plätze im Hörsaal begrenzt sind.

Gegenüber Mitgliedern der Eigengruppe gibt es positivere Gefühle und eine bessere Behandlung bzw. Bevorzugung als gegenüber den Mitgliedern der Fremdgruppe. Hinzu kommt ein Gefühl der Überlegenheit gegenüber der anderen Gruppe (vgl. Aronson et al. 2004: 492).

Hinsichtlich der Eigen- und Fremdgruppenwahrnehmung sind unter intergenerativen Aspekten die Forschungsergebnisse von Levy und Banaji (2004) zu berücksichtigen. Die Wissenschaftlerinnen stellen fest, dass Ältere aufgrund negativer Altersstereotype dazu neigen, sich – zumindest auf einem unbewussten Level – nicht mit der eigenen Ingroup zu identifizieren: »older individuals tend to identify with the young as strongly as the young themselves do« (Levy/Banaji 2004: 66). Dies bedeutet, dass die Kategorisierung in Eigen- und Fremdgruppe von Seiten der Seniorenstudierenden tendenziell ein geringeres Risiko darstellt – identifizieren diese sich doch weniger stark über die Altersgruppe. Von Seiten der Regelstudierenden lässt sich jedoch vermuten, dass die Unterscheidung vorgenommen wird und ein Hindernis für die Begegnung und das Lernen darstellt.

In engem Zusammenhang mit sozialen Kategorisierungen stehen Stereotype und Vorurteile<sup>10</sup>. Die Mitglieder der Eigengruppe werden differenzierter wahr-

---

10 »Ein Stereotyp ist ein Bündel von Annahmen über die Eigenschaften der Mitglieder einer Gruppe und bildet die Basis für Vorurteile. [...] Die vorgefasste Meinung beein-

genommen als die der Fremdgruppe. Merkmale und Verhaltensweisen von Fremdgruppenmitgliedern werden als »typisch« eingeordnet und auf alle Gruppenmitglieder übertragen. Durch den sogenannten »Confirmation Bias« werden Situationen, die dem bereits vorhandenen Bild entsprechen, stärker wahrgenommen. Dies führt zu einer Verfestigung von Stereotypen (vgl. Hucke 2017).

In der intergenerativen Begegnung beider Gruppen können sowohl Regelstudierende mit Stereotypen konfrontiert sein, z.B. in Form von Zuschreibungen der Naivität und Unerfahrenheit, als auch Seniorenstudierende, z.B. in Form von Vorbehalten hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit (vgl. Czock et al. 2012: 20). Von verschiedenen Autoren werden aber vor allem die Stereotype und Vorurteile betont, die gegenüber Älteren vorherrschen (vgl. z.B. Levy/Banaji 2002, Brauer/Clemens 2010, Vogel et al. 2017).

»Die Begriffe ›Alter‹ und ›alt‹ [sind] nach wie vor häufig negativ konnotiert. Sie werden etwa in Medienbeiträgen stereotyp und unreflektiert als Synonyme für Gebrechlichkeit und Vergesslichkeit verwendet. Zudem wird Alter medial häufig mit einer positiven Vorstellung von Jugendlichkeit kontrastiert, die unter anderem für eine als anstrengenswert dargestellte Aktivität und Leistungsfähigkeit stehen soll.« (Vogel et al. 2017: 49)

Wichtig ist hierbei, dass Altersvorurteile unbewusst sein und sogar unkontrollierbar wirken können –auf kognitiver, affektiver und behavioraler Ebene (vgl. Levy/Banaji 2004: 50). Negative implizite Altersvorurteile konnten Levy und Banaji jedoch nicht nur bei jüngeren Befragten feststellen: »To our knowledge, the elderly is the only group that shows as strong negative implicit attitudes toward their own group as does the out-group (the young).« (Levy/Banaji 2004: 67)

Die Gefahr der Stereotype liegt zum einen darin, dass durch negative Selbstbilder das eigene Verhalten und die Leistungsfähigkeit negativ beeinflusst werden. Sie können aber auch von Seiten der Jüngeren ein (unbewusstes) diskriminierendes Verhalten oder eine Vermeidung des Kontakts zu Älteren zur Folge haben (vgl. Levy/Banaji 2004: 59ff.).

Die vorliegende Auswahl von Phänomenen aus der Sozialpsychologie verdeutlicht beispielhaft zentrale Herausforderungen für die Begegnung und somit das Lernen von Regel- und Seniorenstudierenden. Damit lassen sich Hinweise darauf finden, warum im universitären Kontext die Kontakte zwischen altershomogenen Gruppen wahrscheinlicher und die Begegnung zwischen Studieren-

---

flusst die Sichtweise auf alle Gruppenmitglieder und behindert uns dabei, mehr über den oder die einzelne zu erfahren.« (Hucke 2017: 87)

den unterschiedlicher Generationen weniger häufig sind, wenn nicht bewusst versucht wird, diesen Phänomenen zu begegnen.

## **PRAXISBEISPIELE**

Wie können nun intergenerative Begegnungen in universitären Lernkontexten konkret gestaltet werden? Im Folgenden wird eine Auswahl<sup>11</sup> intergenerativer Lehrveranstaltungen verschiedener Hochschulen vorgestellt. Dabei soll exemplarisch herausgearbeitet werden, welche der genannten Erfolgsfaktoren für gelungenen intergenerativen Kontakt sich in den Praxisbeispielen wiederfinden lassen und wie den Herausforderungen der Vielfalt begegnet wird.

### **Münster: »flurgespräche«<sup>12</sup>**

In diesem Projekt an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster erarbeiteten 15 ältere Teilnehmer\*innen des Programms »Studium im Alter« und 34 jüngere Regelstudierende des Fachbereichs Geschichte ein Gedenkkonzept für Opfer des Nationalsozialismus an der Universität Münster. Insgesamt wurden in vier Semestern 110 Biografien von ehemaligen Angehörigen der Universität erstellt mit dem Ziel, die »Verfolgten aus der Anonymität des Vergessens [zu] holen und eine angemessene Form des universitären Gedenkens an sie zu finden« (Jüttemann/Happ 2018: 15).

Die Herausforderungen des intergenerativen Arbeitens lagen dabei in den Unterschieden bezogen auf die Studienmotivation, die Studienanforderungen und die Studienfreiheiten (Modularisiertes Studieren auf Seiten der Regelstudierenden und freie Studiengestaltung auf Seiten der älteren Studierenden). Ohne klare Problemstellung, vergleichbare Aufgaben und Zuständigkeiten aller Beteiligten besteht die Gefahr des Auftretens von Konflikten, welche das generationenübergreifende »voneinander« und »miteinander Lernen« verhindern. In Münster wurde der Ansatz des forschenden Lernens gewählt, wobei die Sinnhaftigkeit des Projektziels von allen Beteiligten empfunden wurde und mit ausschlaggebend für den Austausch auf Augenhöhe war. Bei organisatorischen An-

---

11 Die genannten Beispiele stellen selbstverständlich nur einen kleinen Ausschnitt aus der Vielzahl an intergenerativen Projekten an Hochschulen dar, können aber die Vielfaltigkeit der Angebote bereits gut aufzeigen.

12 Ergebnisse des Projekts und weitere Informationen unter <http://www.flurgespraech.de/>.

liegen oder Interessenskonflikten wurden die Regelstudierenden bevorzugt behandelt. Auf die unterschiedlichen Zeitkapazitäten der Studierenden wurde zum Vorteil für das Projekt dahingehend reagiert, dass die Dauer der Teilnahme nicht vorgegeben war. Da einige ältere Studierende in mehreren Semestern teilnahmen, blieb ein Erfahrungsschatz vorhanden, der mit »frischen« Ideen der neu hinzugekommenen Studierenden ergänzt wurde. Über das Recherchieren der Lebensgeschichten im Archiv und deren Verschriftlichung hinaus kam einigen älteren Studierenden die Sonderaufgabe zu, Beiträge, die in nicht publikationsfähiger Form vorlagen, zu korrigieren und eine Co-Autorenschaft dafür zu übernehmen. (vgl. Jüttemann, 2018)

### **München: »Intergeneratives Bachelorkolloquium«<sup>13</sup>**

Diese Lehrveranstaltung im Sommersemester 2018 wurde für Seniorenstudierende der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München unter dem Titel »Aktuelle seniorenbezogene Forschung an der LMU« angeboten und war in das Begleitkolloquium zur Abschlussarbeit im Bachelorstudiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft integriert. Diese Kombination wurde möglich, da sich alle Bachelorarbeiten bei der Dozentin mit dem Themenkomplex »Alter« befassten. In der Veranstaltung wurden Zwischenergebnisse aktueller Bachelorarbeiten präsentiert und inhaltliche wie forschungsmethodische Aspekte diskutiert. Durch die Begleitung der fünf Regelstudierenden bei der Erstellung ihrer Abschlussarbeit konnten die fünf bis acht teilnehmenden Seniorenstudierenden aktuelles forschungsmethodisches Vorgehen im sozialwissenschaftlichen Kontext kennenlernen. Darüber hinaus war es möglich, auch inhaltlich zum Thema Anmerkungen zu machen und die Forschungsideen der Absolventinnen mit dem Blick »von außen« zu kommentieren. Von den beschriebenen intergenerativen Lernformen konnten bei dieser Veranstaltung also das »voneinander« sowie ein »übereinander Lernen« beobachtet werden.

Die Herausforderung lag hier darin, den Absolventinnen die nötige fokussierte Unterstützung beim Erstellen der Abschlussarbeit zu ermöglichen und gleichzeitig die Lehrveranstaltung für die Seniorenstudierenden interessant und lehrreich zu gestalten. Da den Seniorenstudierenden viel daran lag, die Absolventinnen zu unterstützen, gestalteten sich manche Anregungen als sehr ausschweifend, so dass hier durch die Kolloquiumsleitung moderierend eingegriffen wurde. Die Bachelorkandidatinnen bewerteten jedoch die Anmerkungen und Rückfragen der Seniorenstudierenden dahingehend durchweg positiv, dass ihnen

---

13 Die Ausführungen beziehen sich auf eine interne Evaluation.

neue Perspektiven eröffnet wurden, die hilfreich für das Erstellen der Abschlussarbeiten waren.

Die abschließende Veranstaltungsevaluation zeigte, dass die Veranstaltung von allen beteiligten Generationen positiv aufgenommen wurde.

### **Hannover: »Projektarbeit in altersgemischten Teams«**

Das folgende Praxisbeispiel unterscheidet sich von den beiden vorangegangenen darin, dass in dieser Lehrveranstaltung alle beteiligten Generationen Leistungspunkte erworben haben und die Studierenden unter dem Fokusthema »Diversität« zusammengeführt wurden. Im Sommersemester 2015 wurde erstmals für Studierende des (berufsbegleitenden) Weiterbildungsstudiengangs Interdisziplinäre Arbeitswissenschaft sowie in Seminaren zu Schlüsselkompetenzen für jüngere Regelstudierende der Leibniz Universität Hannover eine gemeinsame intergenerative Lehrveranstaltung zum »Diversity-Merkmal Alter« (Eichhorn 2016: 74) angeboten. Sechs jüngere Studierende und acht Fach- und Führungskräfte des Weiterbildungsstudiengangs bearbeiteten Methoden des Projektmanagements speziell unter dem Gesichtspunkt altersgemischter Teams. Eichhorn beschreibt Chancen und Herausforderungen, die sich mit den bisherigen Ausführungen decken. Erleichtert wurde der generationenübergreifende Kontakt – mehr noch als in den beiden anderen Beispielen – dadurch, dass die Teilnehmenden aufgrund des gemeinsamen akademischen Hintergrunds eine sehr homogene Gruppe bildeten (siehe auch die Ausführungen zum intergenerativen Lernen oben). Die hohe Motivation der Teilnehmenden war einerseits eine Voraussetzung für das Gelingen des Projekts und begünstigt andererseits die Wahrscheinlichkeit, »Ergebnisse des intergenerationellen Lernprozesses tatsächlich in [...] [der] zukünftige[n] Arbeitssituation nutzen und einbringen zu können« (Eichhorn 2016: 78).

### **München: »Das Lebenserhaltende ist die Vielfalt«**

Im Wintersemester 2018/19 führten die Autorinnen dieses Artikels ein Seminar zum Thema »Vielfalt und Diversität« für Regelstudierende im fünften Fachsemester des Bachelorstudiengangs Pädagogik/Bildungswissenschaft und Seniorenstudierende durch. Um Diversität ganz praktisch auch im Seminarraum erlebbar zu machen, wurde das Seminar in Zusammenarbeit mit dem Zentrum Seniorenstudium der LMU München konzipiert und durchgeführt. So konnten Interessen der Regelstudierenden im Hinblick auf mögliche spätere Berufsfelder mit

(Berufs- und Studien-)Erfahrungen der Seniorenstudierenden kombiniert werden.

An dem Seminar nahmen acht Regelstudierende und zwischen zehn und 14 Seniorenstudierende teil. Die Regelstudierenden verfügten im Schnitt bereits über ein großes Vorwissen zu aktuellen Themen der Diversitätsthematik. Viele der Seniorenstudierenden verfügten über Praxiswissen dazu, beispielsweise durch berufliche Tätigkeiten im Personalwesen oder als Führungskräfte.

Organisatorisch wurde auf die verschiedenen Bedürfnisse der Teilnehmenden eingegangen, auch wurden die Vorgaben der Studien- und Prüfungsordnung berücksichtigt: Nach einem gemeinsamen Kennenlernermin zu Beginn der Vorlesungszeit besuchten die Seniorenstudierenden in den folgenden drei Monaten ein eher theoretisches, inhaltsfokussiertes wöchentliches Seminar, die Regelstudierenden erarbeiteten sich den gleichen Wissensstand in einem Blockseminar. Weitere Voraussetzung für die Regelstudierenden zum Erwerb der ECTS-Punkte war die Durchführung einer Forschungsarbeit mit Diversitätsschwerpunkt (z.B. zu Familienbildern in Kinderbüchern oder zur Zusammenarbeit in heterogenen Teams in der Kita). Hier hatten die Regelstudierenden sehr große Freiheit, selbstbestimmt ein Thema mit pädagogischer Relevanz auszuwählen. Die letzten fünf Termine des wöchentlichen Seminars dienten (nach einem praxisnahen Einstieg in die Chancen und Herausforderungen intergenerativen Lernens in der ersten gemeinsamen Sitzung) zur Präsentation der Forschungsergebnisse, die dann gemeinsam mit den Seniorenstudierenden diskutiert wurden.

Die aus dieser Unterrichtsform gewonnenen Erfahrungen sowie Hinweise zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Seminars werden im Folgenden präsentiert.

## **CHANCEN VON GENERATIONENVIELFALT – HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN**

Welche Empfehlungen lassen sich also aus den vorliegenden Erläuterungen ableiten, um einen Dialog der Generationen zu ermöglichen und intergeneratives Lernen im Seminarraum zu fördern?

Wie bereits erwähnt, können die Potentiale der Generationenvielfalt nicht allein durch das gemeinsame Besuchen von Lehrveranstaltungen genutzt werden. Vielmehr sind die Lehrenden gefordert, die Begegnung und Interaktionen im Seminarraum didaktisch fundiert und professionell zu initiieren und zu begleiten. Die Grundkonzeption sollte daher ein gemeinsames Arbeiten an einer Aufgabe vorsehen, bei der die Beteiligten ein sachliches Ziel verfolgen. Idealerweise sind

zur Zielerreichung die Kompetenzen aller Beteiligter hilfreich bzw. vonnöten. Wenn es gelingt, das Erfahrungs-, Fach- und Praxiswissen aller Studierendengenerationen als sich komplementär ergänzend zu nutzen und gleichzeitig durch die Expertise der Dozent\*innen zu vervollständigen, kann »Voneinander und miteinander lernen« begleitet von »Übereinander lernen« optimal stattfinden.

Bei der Veranstaltungsplanung ist darüber hinaus zu beachten, dass das Erleben von Konkurrenz um Ressourcen zwischen den Studierendengruppen so gering wie möglich gehalten wird, da diese ein Störfaktor im intergenerativen Lernen bedeuten kann (siehe oben). Ziel sollte es sein, einen bewussten Umgang mit diesem Phänomen zu etablieren und bei Konkurrenzsituationen ggf. diejenigen Studierenden zu bevorzugen, die Leistungsnachweise erbringen müssen. Die transparente Kommunikation mit den Teilnehmenden hierüber ist wichtig.

Die Betonung der Unterschiede der Studierenden (hinsichtlich des Alters) kann zu einer Verfestigung der Eigen- und Fremdgruppen-Wahrnehmung und -Bildung führen. Die Differenzkategorie »Alter« muss angesprochen und damit verbundene Herausforderungen durch Phänomene, wie bspw. die soziale Homophilie, Gruppenbildung etc., müssen reflektiert werden – jedoch darf keine einseitige Fokussierung auf die Unterschiede erfolgen.

Wichtig bei der Arbeit in (alters-)heterogenen Gruppen ist über alle Unterschiede hinweg das Bewusstmachen von Gemeinsamkeiten der Beteiligten. Hierzu kann beispielsweise das »Diversity-Rad«<sup>14</sup> hilfreich sein, das dabei unterstützen kann, zu erkunden, welche anderen Diversitätskategorien die Beteiligten ggf. verbinden bzw. wo Übereinstimmungen vorliegen. Dazu müssen auf didaktischer Ebene immer wieder Austauschmöglichkeiten zwischen den einzelnen Studierenden jenseits der Gruppenebene erfolgen. Diese Erfahrungen können dazu beitragen, bestehende Stereotype, die auf beiden Seiten zu finden sind, abzubauen.

Aus didaktischer Sicht ist des Weiteren eine bewusste, diversitätsgerechte Gestaltung der Lehrveranstaltung wichtig, z.B. durch:

- diskriminierungsfreien Sprachgebrauch und Reflexion über unbewusste alltags sprachliche Diskriminierung,
- die Verwendung von diversitätsgerechten Arbeitsmaterialien (vgl. Working Between Cultures, in Vorbereitung) und
- die Verhinderung von Ausschluss durch Nicht-Barrierefreiheit.

---

14 Vgl. <https://www.charta-der-vielfalt.de/>



Neben einer nicht-barrierefreien Umgebung können auch verschiedene, in der Lehrveranstaltungskonzeption nicht bekannte Bedürfnisse der Zielgruppe möglicherweise ein unsichtbares und nicht-intendiertes Ausschlusskriterium sein. So stellten die Autorinnen bei der ersten Durchführung ihres Seminars in einem früheren Semester fest, dass von Seiten der Regelstudierenden ein Blockseminar als Organisationsform gewünscht wurde, die Seniorenstudierenden aber regelmäßige Termine bevorzugten. Eine Lösung wurde in der oben beschriebenen Mischform gefunden.

Um etwas über die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmenden zu erfahren und diese berücksichtigen zu können, ist ein enger Dialog zwischen Lehrenden und Teilnehmenden nötig. So sollte der Zielgruppe partizipativ die Möglichkeit gegeben werden, Einfluss auf das Seminar (auf Inhalte, aber auch auf die Organisationsstruktur) zu nehmen, um einen (unbewussten) Ausschluss der Zielgruppe zu verhindern (vgl. hierzu Gawinek-Dagargulia et al. 2016: 10f., Klammerer/Ganseuer 2015: 136ff.). Dabei ist jedoch der Handlungs- und Gestaltungsspielraum des/der einzelnen Lehrenden beschränkt. Deshalb ist es wichtig, auch auf Organisationsebene das intergenerative Lernen an der Hochschule als Ziel zu formulieren und auf Organisationsentwicklungsebene unter Einbeziehung aller Beteiligten voranzutreiben.

Die Ansätze des Diversity Managements ermöglichen hierbei Teilhabe und bauen Zugangsbarrieren ab (vgl. Klammerer/Ganseuer 2015: 136). Somit können Hochschulen, »gesellschaftliche Veränderungen befördern, spiegeln und in ihren eigenen Organisationsformen vorleben« (ebd).

## **FAZIT UND AUSBLICK**

In diesem Artikel wurden erfolgreiche Beispiele vorgestellt, die zeigen, dass intergeneratives Lernen an Hochschulen gelingen und eine Bereicherung für alle Beteiligten darstellen kann. Durch eine fundierte methodisch-didaktische Konzeption und Umsetzung steigen die Chancen auf eine erfolgreiche Durchführung. Somit haben Hochschulen die Möglichkeit, auf die Herausforderungen des demografischen Wandels zu reagieren: Sie können durch intergenerative Lernarrangements eine »vorgelegerte Personalentwicklung« realisieren und einen Beitrag zum gesellschaftlichen Miteinander der Generationen schaffen (vgl. Eichhorn 2016: 78).

Intergeneratives Lernen kann dabei nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss sinnvollerweise in umfassende Diversitätskonzepte eingebunden werden, sowohl auf methodisch-didaktischer Ebene als auch auf Ebene der Organisatio-

nen und Institutionen. Die Dimension »Alter« muss beachtet, aber nicht als alleinige Diversitätskategorie betrachtet werden, da sonst die Gefahr einer »Schubladisierung« (Klammerer/Ganseuer 2015: 54) gegeben ist. Hier können Intersektionalitätsansätze, die das Verhältnis und das Zusammenspiel verschiedener Diversitätskategorien untersuchen, herangezogen werden und dabei helfen, intergeneratives Lernen unter dem Erleben von Unterschieden und Gemeinsamkeiten umfassend zu realisieren.

## LITERATUR

- Aronson, Elliot/Wilson, Timothy D./Akert, Robin M. (2004): Sozialpsychologie. München: Pearson Studium.
- Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang (2013): Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Alternforschung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bayerisches Hochschulzulassungsgesetz (BayHZG) vom 9. Mai 2007 [online] <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHZG-1> [20.08.18]
- Brauer, Kai/Clemens, Wolfgang (Hg.): Zu alt? »Ageism« und die Altersdiskriminierung auf Arbeitsmärkten, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland: »Altersbilder in der Gesellschaft«.
- Czock, Heidrun/Donges, Dominik/Heinzelsmann, Susanne (2012): Endbericht zum Projekt Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen, [online] <https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/download/endberichtdiskriminierungsfreie-hochschule-ger.pdf> [30.11.18].
- Dabo-Cruz, Silvia/Pauls, Karin (2018): »30 Jahre Senior\*innenstudium – eine kritische Zwischenbilanz«, in: Renate Schramek et al. (Hg.), Alter(n) – Lernen – Bildung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 175-186.
- Eckert, Thomas et al. (2011): »Vorwort der Herausgeber. Bildung der Generationen«, in: Thomas Eckert et al. (Hg.), Bildung der Generationen, Wiesbaden: Springer, S. 11-20.
- Eichhorn, Peter (2016): »Intergenerationelles Lernen an der Hochschule: Die Lehrveranstaltung »Projektarbeit in altersgemischten Teams«, in: Günther Vedder/Florian Krause (Hg.), Personal und Diversität, Schriftenreihe zur interdisziplinären Arbeitswissenschaft, München und Mering: Rainer Hampp, S. 65-80.

- Franz, Julia et al. (2008): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung, Bielefeld: wbv.
- Franz, Julia (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Franz, Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard (2018): »Intergenerationelles Lernen«, in: Renate Schramek et al. (Hg.), Alter(n) – Lernen – Bildung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 164-174.
- Frieling, Madeline/Fröhlich, Dominik E. (2018): »Homophilie, Diversity und Feedback: eine soziale Netzwerkanalyse«, in: Barbara Covarrubias Venegas/Katharina Thill/Julia Domnanovich (Hg.), Personalmanagement: Internationale Perspektiven und Implikationen für die Praxis, Wiesbaden: Springer, S. 179-192.
- Gawinek-Dagargulia, Marta/Skowron, Eliza/Zimmermann, Nils-Eyk (2016) (Hg.): Steps Toward Action. Empowerment for Self-Responsible Initiative. Berlin: MitOst Association.
- Hucke, Veronika (2017): Mit Vielfalt und Fairness zum Erfolg. Praxishandbuch für Diversity und Inclusion im Unternehmen, Wiesbaden: Springer.
- Jüttemann, Veronika (2018): Das Projekt »flurgespräche«. Ältere und jüngere Studierende erarbeiten ein Gedenkkonzept für NS-Opfer der WWU, Präsentation auf der Jahrestagung Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) in Cottbus, 01. März 2018.
- Jüttemann, Veronika/Happ, Sabine (2018): »Einleitung«, in: Sabine Happ/Veronika Jüttemann (Hg.), »Es ist mit einem Schlag alles restlos vernichtet«. Opfer des Nationalsozialismus an der Universität Münster. Münster: Aschendorff, S. 15-47.
- Kaiser, Mechthild (1998): »Wunsch und Wirklichkeit des intergenerationellen Lernens an der Hochschule«, in: Siegfried Keil/Thomas Brunner (Hg.), Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung, Graftschafft: Vektor, S. 89-100.
- Klammer, Ute/Ganseuer, Christian (2015): Diversity Management. Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Kolland, Franz (1998): »Intergenerationelles Lernen – zwischen Nähe und Distanz. Ergebnisse einer Untersuchung in Österreich«, in: Siegfried Keil/Thomas Brunner (Hg.), Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung, Graftschafft: Vektor, S. 75-88.
- Levy, Becca R./Banaji, Mahzarin R. (2004): »Implicit Ageism«, in: Todd D. Nelson (Hg.), Ageism. Stereotyping and Prejudice against older Persons. Massachusetts: MIT Press Paperback ed., S. 49-75.

- Lörcher, Bettina (2015): Altersbilder an Universitäten. Fremd- und Selbstbilder älterer Studierender an deutschen Universitäten. Eine qualitative Studie mit Schwerpunkt auf der Ludwig-Maximilians-Universität München, Münster: LIT.
- Lörcher, Bettina (2017): Kontinuitäten und Veränderungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer, Präsentation auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) in Magdeburg, 13. September 2017, [online] [https://dgwf.net/fileadmin/user\\_upload/Jahrestagung/2017/Vortraege/DGWF\\_Loercher.pdf](https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/2017/Vortraege/DGWF_Loercher.pdf) [13.08.18].
- Mannheim, Karl (1928). Das Problem der Generationen, in: Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie, H. 2, S. 157-185.
- Philips-Universität Marburg (2018): Studienführer für Seniorinnen und Senioren, [online] <https://www.uni-marburg.de/de/studium/studienangebot/pdf/studienfuehrerseniorenstudium2018.pdf> [13.08.18].
- Rosenstiel, Lutz von (1998): »Die Universität im Wandel«, in: Erwin Möde/Felix Unger/Karl Matthäus Woschitz (Hg.), An-Denken. Festgabe für Eugen Biser. Europäische Akademie der Wissenschaften und Künste, Graz: Styria, S. 555-568.
- Schleiermacher, Friedrich (1965): »Gedanken zu einer Theorie der Erziehung: aus der Pädagogikvorlesung von 1826« in: T. Ballauff et al. (Hg.), Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Quellentexte für Seminar und Arbeitsgemeinschaft. 19. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schmidt, Bernhard/Schnurr, Simone/Tippelt, Rudolf (2009): »Intergeneratives Lernen«, in: Rudolf Tippelt et al. (Hg.), Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel, Bielefeld: Bertelsmann, S. 146-155.
- Seidel, Erika/Siebert, Horst (1990): SeniorInnen studieren. Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover. Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover.
- Statistisches Bundesamt (2018): Pressemitteilung Nr. 192 vom 30.05.2018: Zahl der Gaststudierenden an Hochschulen 2017 etwas geringer, [online] [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/05/PD18\\_192\\_213.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/05/PD18_192_213.html) [30.08.18]
- Steinhoff, Bernd (2008): »Intergenerationelles Lernen. Zur Entwicklung einer altersintegrativen Lernkultur«, in: Sylvia Buchen/Maja S. Maier (Hg.), Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demografischen Wandel, Wiesbaden: VS/GWV, S. 131-144.
- Thomas, R. Roosevelt (1996): Redefining diversity. New York: American Management Association,

- Van Dyk, Silke (2016): »Doing Age? Diversität und Altern(n) im flexiblen Kapitalismus. Zur Norm der Alterslosigkeit und ihrer Kehrseiten.«, in: Karim Fereidooni/Antonietta P. Zeoli (Hg.), *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*, Wiesbaden: Springer, S. 67-87.
- Veelken, Ludger (1997): »Entwicklung wissenschaftlicher Studiengänge für Ältere und deren Auswirkung«, in: Gerhard Breloer/Mechthild Kaiser (Hg.), *Auswirkungen des Seniorenstudiums. Dokumentation des VI. Internationalen Workshops ›Öffnung der Hochschulen für Ältere Erwachsene‹ vom 30.9.-2.10.96 an der Universität Münster*, Münster: Waxmann, S. 151-157.
- Working Between Cultures (in Vorbereitung): *Checkliste: Diversitätsgerechte Arbeitsmaterialien in der Hochschullehre*.
- Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation, Technische Universität Berlin (2018): *Die Zukunft beginnt jetzt – Das Gasthörerstudium für Menschen ab 45 Jahren*, [online] [https://www.zewk.tu-berlin.de/v\\_menu/bana\\_gasthoererstudium/](https://www.zewk.tu-berlin.de/v_menu/bana_gasthoererstudium/) [13.08.18].
- Zentrum Seniorenstudium Ludwig-Maximilians-Universität München (2018): *Lehrveranstaltungen des Zentrums Seniorenstudium*, [online] <https://www.seniorenstudium.lmu.de/bildungsangebot/lehrveranstaltungen-speziiel/index.html> [13.08.18].