

Annika FELIX¹ (Magdeburg), Birgit SCHNEIDER (Lemgo) & Tobias SCHMOHL (Detmold)

Senior:innenstudierende als nicht-traditionelle Zielgruppe der Hochschulbildung

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Diskussion zur Öffnung der Hochschulen sowie der gestiegenen Bedeutung Lebenslangen Lernens widmet sich der Beitrag einer besonderen Untergruppe nicht-traditioneller Studierender: „learners in later life“, die an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmen. Anhand von Daten der Universitäten Hannover und Magdeburg (2014–2021) werden die Bedeutung der Studienmotive „Selbstwirksamkeit & Sinn“ für die Weiterbildungsteilnahme im Zeitverlauf identifiziert und Korrelationen mit akademischer Vorbildung und Geschlecht festgestellt. Sodann werden Implikationen für die Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Lehre diskutiert.

Schlüsselwörter

wissenschaftliche Weiterbildung Äterer, Seniorenstudium, Studienmotive, nachholende Bildung, Teilnehmendenbefragung

¹ E-Mail: annika.felix@ovgu.de



Learners in later life: a non-traditional target group in higher education

Abstract

This article addresses a particular subgroup of non-traditional students: “learners in later life” who participate in further academic education. Our research ties in with the educational policy discussion on opening universities and the increased importance of life-long learning in empirical educational research. Based on survey data from the universities of Hanover and Magdeburg (2014–2021), the importance of the study motives “self-efficacy and meaning” was gauged over time, and correlations with previous academic education and gender were identified. Based on the empirical results, we discuss the implications for higher education and teaching quality development.

Keywords

learners in later life, further academic education, motives for studying, survey of participants

1 Problemaufriss

Im tertiären Bildungsbereich wird verstärkt die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende diskutiert (BANSCHERUS & WOLTER, 2016). Dabei liegt der Fokus meist auf den Zugangsvoraussetzungen für Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Unter der Perspektive eines lebenslangen Lernens ist aber nicht nur der Übergang in ein grundständiges Erststudium oder berufsbegleitende Weiterbildung von Interesse. Es sollte die gesamte Lebensspanne, also auch die nachberufliche Phase, betrachtet werden (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, 2000). Diese Zielgruppe der Senior:innen-studierenden („learners in later life“) identifizieren SLOWEY und SCHÜTZE (2012, S. 15) als einen von sieben Typen der „lifelong learners“ im Hochschulsystem.

Für nicht-traditionelle Studierende eröffnet der Hochschulzugang die Option, Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf zu korrigieren und Bildungsgelegenheiten

nachzuholen. Auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer stellte die Ermöglichung nachholender Bildung, unabhängig von der Hochschulzugangsberechtigung, eine der anfänglichen Kernideen dar (SAGEBIEL, 2015; ZAHN, 1993). Entsprechende Angebote kommen dem spezifischen Bedürfnis Älterer entgegen, die eigene Biografie zu reflektieren und weiter zu gestalten (ILLER & SCHMIDT-HERTHA, 2020).

Nach Einordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer in die Öffnungsdebatte stellt der vorliegende Beitrag die Frage, inwieweit aus Sicht der Senior:innenstudierenden nachholende Bildung, Lebensbewältigung und Sinnstiftung relevante Teilnahmemotive sind, insbesondere für Personen ohne akademische Vorbildung und Frauen.

2 Theoretische Rahmung

2.1 Öffnung der Hochschulen als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer

Die politischen Bestrebungen zur Öffnung der Hochschulen reichen über mehr als drei Jahrzehnte zurück. Anlässe lassen sich auf mindestens drei Ebenen abbilden: a) gesellschaftlich – durch die demografisch bedingten Veränderungen der Zielgruppen; b) bildungspolitisch – insbesondere durch die Agenda der Europäischen Kommission, flexiblere Bildungswege zu ermöglichen und c) ökonomisch – durch die Anforderung, den zukünftigen Fachkräftebedarf zu sichern (WOLTER et al., 2015). Meilensteine der Öffnungsdebatte liegen in der Bildungsexpansion und Reformbewegung der 1960er-Jahre, der Gründung von Fachhochschulen und den damit verbundenen neuen Zugangswegen seit 1969, dem Aufkommen dualer Studienmodelle mit der anschließenden Gründung von Berufsakademien in den 1970ern und deren Verankerung im Bildungssystem Anfang der 1980er-Jahre.

Bereits in diesem Kontext zeichnete sich ein Bedarf an Konzepten akademischer Weiterbildung für Ältere ab, die einer aktiveren und längeren nachberuflichen Phase und den Entwicklungen der Bildungsexpansion Rechnung tragen (BERTRAM et

al., 2017). Auf einzelne Angebote für diese Zielgruppe folgten an vielen Standorten bald etablierte Programme und die Gründung von Einrichtungen. Zu deren Zielsetzungen zählten u. a. die Förderung lebenslangen Lernens im wissenschaftlichen Kontext, die Schaffung von Orientierungsangeboten für die nachberufliche Lebensphase, aber auch die Ermöglichung persönlicher Weiterentwicklung und Qualifikation für ein bürgerschaftliches Engagement (BUBOLZ-LUTZ et al., 2010). Die Maßnahmen zielten insbesondere darauf ab, biografische Bildungsbenachteiligung zu kompensieren, indem „nachholende Bildung“ ermöglicht wurde – also Angebote bereitgestellt wurden, um Bildungsdefizite in einer späteren Lebensphase auszugleichen. In der Nachkriegsgeneration waren Frauen deutlich stärker von diesen Defiziten betroffen (SAGEBIEL, 2015; SCHMIDT-HERTHA, 2020).

Eine Zeitenwende der Öffnungsdebatte läuteten die Bologna-Dokumente zur Realisierung des lebenslangen Lernens ab dem Jahr 1999 ein. Die mit den steigenden Studierendenzahlen verbundenen Veränderungen der Hochschulstrukturen und die zunehmende Ökonomisierung der Regelstudiengänge erschwerten die Integration von Älteren in den Hochschulbetrieb und stellen die Weiterbildungsangebote unter erhöhten Legitimationsdruck (SAGEBIEL, 2015). Nationale Initiativen wie etwa der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011–2020) befeuerte dies noch weiter. Dabei wäre gerade vor dem Hintergrund der Bologna-Beschlüsse eine Öffnung der Hochschulen für „lifelong learners“ als integraler Bestandteil des hochschulischen Angebots zu sehen (VOGT, 2014).

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie ab 2020 begrenzten die Weiterbildungsteilnahme auf bis dahin unbekannte Weise. Viele Ältere vermieden aus Angst vor Ansteckung eine Präsenzteilnahme. Auch die unsichere Planungssituation für Präsenzveranstaltungen angesichts des dynamischen Infektionsgeschehens kann zu individuellen Teilnahmebarrieren geführt haben (FELIX et al., 2022).

2.2 Senior:innenstudierende: eine besondere Zielgruppe

Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer können unabhängig von Alter, Lebensphase und persönlicher Zugangsvoraussetzung² wahrgenommen werden. Daher ist die Hochschulzugangsberechtigung für Senior:innenstudierende per se kein relevantes Kriterium. Dies unterscheidet sie von nicht-traditionell Studierenden ohne schulische Studienberechtigung im grundständigen Studium (WOLTER et al., 2015).

Die Zielgruppe der Senior:innenstudierenden ist aufgrund hochgradig heterogener Bildungs- und Sozialisationserfahrungen als stark diversifiziert zu bewerten. Diese Erfahrungen bilden nicht nur die Voraussetzungen für die Weiterbildungsteilnahme, sondern entscheiden auch über den Umfang der Akkulturationsleistungen mit, die im neuen Bildungskontext durch die Lernenden zu erbringen sind (TIPPELT, 2020). Das Bildungsverhalten dieser Gruppe kann demnach dem fortgesetzten Einfluss der Bildungs- und Berufsbiografie unterliegen (DABO-CRUZ & PAULS, 2018; SCHMIDT-HERTHA, 2014).

2.3 Studienmotivation der Teilnehmenden nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung

Die individuelle Studienmotivation ist i. d. R. ein Zusammenspiel mehrerer Beweggründe und umfasst Aspekte der Lern- und Teilnahmemotivation (SIEBERT, 2006). Dabei sind Lernanlässe und -motive Älterer nicht zwangsläufig mit dem kalendrischen Alter verknüpft, sondern vielmehr mit den altersassoziierten Bedingungen der nachberuflichen Lebensphase (BUBOLZ-LUTZ et al., 2010). Auch Teilnahmemotive sind weniger altersbedingt, sondern lassen sich hauptsächlich auf die individuelle, institutionelle und lebenskontextuelle Passung rückführen (HOFFMANN et al., 2021).

DECI und RYAN (1993) benennen das Erleben von Kompetenz und die damit verbundene Selbstwirksamkeit von Autonomie und von sozialer Eingebundenheit als Determinanten der Lernmotivation. Insbesondere Selbstwirksamkeitsüberzeugun-

2 In Bayern gelten für Gaststudierende dieselben Zugangsbedingungen wie für Regelstudierende, abweichende Regelungen sind aber möglich (Art. 50 BayHSchG).

gen erweisen sich als (alters-)sensible Komponente, da das Selbstkonzept in der nachberuflichen Lebensphase Irritationen unterliegt, sei es durch das veränderte persönliche und soziale Umfeld im Ruhestand oder durch altersbedingte physische und psychische Beeinträchtigungen (ILLER & SCHMIDT-HERTHA, 2020). Ein geragogisches Bedürfnismodell ergänzt das Modell von DECI und RYAN (1993) daher um das Bedürfnis nach Verstehbarkeit und Handhabbarkeit der Lebensereignisse, nach Sinnhaftigkeit der Anstrengung sowie nach Sicherheit (BUBOLZ-LUTZ, 2013).

Jüngeren nicht-traditionell Studierenden ermöglicht die Öffnung der Hochschule korrigierende Bildungsentscheidung und einen daraus resultierenden beruflichen Ertrag (WOLTER et al., 2015). Ein unmittelbares Verwertungsinteresse tritt in der nachberuflichen Phase dagegen zumeist in den Hintergrund. Stattdessen werden selbstbestimmte Lebensführung und die biografiereflektierende Kompensation entgangener Bildungschancen zu zentralen Motiven für eine Weiterbildungsbeteiligung (KOLLAND & AHMADI, 2010). Für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer identifiziert SCHMIDT-HERTHA (2020) Lebenswelt, Interessen und Beruf als Bezugsbereiche für die Studienmotive. Denn es werden zwar auch neue Interessengebiete verfolgt, diese sind aber oftmals (berufs-)biografisch verankert oder bilden einen bewussten Gegenentwurf. Eine Untersuchung der Gasthörenden- und Senior:innenstudierenden der Leibniz Universität Hannover legt vier Motivgruppen für eine Teilnahme offen: „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“, „Selbstwirksamkeit und Sinn“, „Partizipation und soziale Eingebundenheit“ sowie „Qualifikation und Kompetenzerwerb“. Der offene Zugang wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer und die Einbettung in den hochschulischen Kontext kommt dem Bedürfnis nach Interessenverwirklichung, Autonomie und Selbstbestimmung entgegen. Gleichzeitig tragen diese Aspekte dem Bedürfnis nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit Rechnung, ermöglichen sinnstiftende Weiterbildung und kompensierende Bildung für entgangene Bildungschancen (FELIX & SCHNEIDER, 2022).

3 Forschungsstand

Zu den Teilnahmemotiven für wissenschaftliche Weiterbildung Älterer liegen wenige überregionale Studien vor (z. B. LECHNER et al., 2020; SAGEBIEL & DAHMEN, 2009). An erster Stelle stehen Bedürfnisse, die der „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“ zuzuordnen sind, gefolgt von Motiven, die sich unter „Selbstwirksamkeit und Sinn“ subsumieren lassen. Geringere Relevanz zeigt sich für den Wunsch nach sozialer Eingebundenheit und Partizipation. Die Qualifikation für Beruf oder Ehrenamt ist nachrangig. Lokale Erhebungen stützen diese Befunde (z. B. MALWITZ-SCHÜTTE, 2000; SEIDEL & SIEBERT, 1990; RATHMANN & BERTRAM, 2017).

Für die Relevanz der Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“ ist die Befundlage nicht durchgängig kongruent, insbesondere für den Aspekt der nachholenden Bildung. Im Vergleich verschiedener Einrichtungen zeigen sich Abweichungen, die sich gegebenenfalls auf Organisationsstruktur oder standortspezifische Faktoren zurückführen lassen (LECHNER et al., 2020). Dagegen gibt es weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich gruppenspezifischer Disparitäten. Nachholende Bildung ist für weibliche Befragte sowie Personen ohne Hochschulabschluss häufiger ein relevantes Teilnahmemotiv als für männliche bzw. akademisch Vorgebildete (LECHNER et al., 2020; SAGEBIEL & DAHMEN, 2009; SCHNEIDER et al., 2020; RATHMANN & BERTRAM, 2017).

Zur Entwicklung über den Zeitverlauf liegen exemplarisch Befunde für das „Gasthörenden- und Seniorenstudium“ der Universität Hannover vor. So konstatieren SIEBERT und SEIDEL (1990, S. 6) bei Frauen ein ausgeprägtes „intellektuelles „Nachholbedürfnis“, das sie auf den signifikant höheren Anteil von Frauen ohne Hochschulabschluss zurückführen. Wenngleich sich in den Folgejahren der Anteil der akademisch Vorgebildeten bei Männern und Frauen kontinuierlich erhöht, bleibt der Geschlechtsunterschied bestehen (VOLMER & DJUREN, 1999). Während die meisten Studienmotive im Zeitverlauf relativ stabil bleiben, weisen die Erhebungen 2006 (BERTRAM & BERTRAM, 2007), 2014 (RATHMANN & BERTRAM, 2017) und 2019 (SCHNEIDER et al., 2020) darauf hin, dass das Motiv der nachholenden Bildung gegenüber den Anfangsjahren an Relevanz verliert. Da die Erhebungsmethodik jedoch erheblich variiert, können keine unmittelbaren Vergleiche gezogen werden (SCHNEIDER, 2020).

4 Methodisches Design

Vor dem Hintergrund der ursprünglichen Zielsetzung von Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere und den Besonderheiten der Studienmotivation in der nachberuflichen Lebensphase fokussiert der Beitrag die Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“. Leitend sind folgende Forschungsfragen:

- Inwieweit ist „Selbstwirksamkeit und Sinn“ (nachholende Bildung, Lebensbewältigung und Sinnstiftung) aus Sicht der Senior:innenstudierenden teilnahmerelevant?
- Welche Unterschiede zeigen sich im Zeitverlauf und zwischen den Universitäten Hannover und Magdeburg?
- Bestehen Differenzen nach Bildungsabschluss und Geschlecht?

Als Datengrundlage dienen vier Querschnittsbefragungen der Teilnehmenden des „Gasthörenden- und Seniorenstudiums“ der Universität Hannover (GHS) 2014 und 2019 sowie von „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg (St50) 2014 und 2021 (vgl. Tab. 1). Beide Einrichtungen bieten wissenschaftliche Weiterbildung unabhängig von Alter oder Zugangsberechtigung an. Die Teilnehmenden können sowohl an Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebs als auch an speziell für die Zielgruppe konzipierten Veranstaltungen teilnehmen. 2014 wurde in Hannover und Magdeburg mit demselben Instrument erhoben und ein Rücklauf von rund 50% realisiert. 2019 bzw. 2021 diente der „Musterfragebogen“ des Arbeitskreises Forschungsfragen und Statistik der BAG WiWA als Erhebungsinstrument.³

3 <https://dgwf.net/nachricht-67/musterfragebogen-nachberufliche-wissenschaftliche-weiterbildung.html>

Tab. 1: Übersicht über die Datengrundlage.

Befragung	GHS 2014	GHS 2019	St50 2014	St 50 2021
Universität	Hannover	Hannover	Magdeburg	Magdeburg
N gesamt	369	648	247	71
bereinigter Rücklauf	49,5%	80,2%	46,4%	51,4%
Pers. in nachberufl. Lebensphase	302	579	212	65
Befragungsmodus	Paper-pencil	Hybrid	Paper-pencil	Hybrid
Feldphase	SoSe 2014	SoSe 2019	SoSe 2014	SoSe 2021

Bei der GHS-Befragung 2019 kamen verstärkt rücklaufsichernde Maßnahmen zum Einsatz, wodurch ein Rücklauf von 80% erzielt wurde. Zudem war eine höhere Zahl Personen im Programm angemeldet, entsprechend fällt die Fallzahl hier am größten aus. Für die Befragung St50 2021 liegen trotz eines Rücklaufes von gut 50% vergleichsweise geringe Fallzahlen vor, da aufgrund der COVID-19-Pandemie die Zahl der Teilnehmenden deutlich unter jener 2014 lag. Die Frage- und Itemformulierungen zur Erfassung der Motive sind in den Erhebungen deckungsgleich, jedoch unterscheiden sich die Skalen aufgrund der (Weiter-)Entwicklung des Instruments. Für die vorliegende Untersuchung werden die Daten in dichotome Variablen überführt.⁴

Da die untersuchten Weiterbildungsprogramme auch jüngeren Personen offenstehen, die z. B. zur Vorbereitung auf ein reguläres Studium als Gasthörer*innen teilnehmen,

4 „Welche Erwartungen und Ziele verbinden Sie mit der Teilnahme an [Programmname]? Ich nehme teil, um...“. Items: „früher Versäumtes nachzuholen“ (nachholende Bildung), „mein Leben besser zu verstehen und zu bewältigen“ (Lebensbewältigung), „meine Zeit sinnvoll auszufüllen“ (Sinnstiftung). Skala 2014: 1 „trifft überhaupt nicht zu“; 2 „trifft eher nicht zu“; 3 „trifft eher zu“; 4 „trifft voll und ganz zu“; Skala 2019: 1 „trifft überhaupt nicht zu“ – 5 „trifft voll und ganz zu“; Skala 2021: 1 „trifft überhaupt nicht zu“; 2 „trifft eher nicht zu“; 3 „teils/teils“; 4 „trifft eher zu“; 5 „trifft voll und ganz zu“. Bei 4-stufigen Skalen werden die Werte 1 und 2, bei 5-stufigen Skalen die Werte 1–3 zur Kategorie „Motiv nicht relevant“ zusammengefasst. Die Werte 3 und 4 (4-stufige Skalen) bzw. 4 und 5 (5-stufige Skalen) bilden die Kategorie „Motiv relevant“.

men, erfolgt ein Zuschnitt der Daten auf Personen in der nachberuflichen Phase mittels Angaben zu Alter und Erwerbsstatus. Einbezogen werden alle Personen ab 64 Jahren (vgl. durchschnittliches Renteneintrittsalter: DEMOGRAFIEPORTAL, 2022). Darüber hinaus werden jüngere Personen berücksichtigt, die im (Vor-)Ruhestand oder erwerbsunfähig sind.

Tab. 2: Stichprobenbeschreibung.

Befragung	GHS 2014		GHS 2019		St 50 2014		St50 2021	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Bildungsabschluss								
• mit Hochschulabschluss	194	65,1	353	61,5	163	76,9	53	81,5
• ohne Hochschulabschluss	104	34,9	221	38,5	49	23,1	12	18,5
Geschlecht								
• männlich	157	52,2	291	51,1	96	45,3	30	46,2
• weiblich	144	47,8	278	48,9	116	54,7	35	53,8
Alter (M)	71,0 Jahre		70,2 Jahre		71,7 Jahre		71,9 Jahre	
	(SD 5,0)		(SD 6,4)		(SD 5,1)		(SD 7,4)	

Die Geschlechterverteilung in den Stichproben zeigt, dass in Hannover mehr männliche als weibliche Personen teilnehmen, während in Magdeburg das Geschlechterverhältnis umgekehrt ist (vgl. Tab. 2). An beiden Standorten dominieren Befragte mit Hochschulabschluss, ihr Anteil liegt jedoch in Magdeburg weit höher. Während die Differenz am Standort Hannover im Zeitverlauf sinkt, steigt sie in Magdeburg an. Der Altersdurchschnitt ist an beiden Standorten und über den Zeitverlauf ähnlich und liegt knapp über 70 Jahre.

5 Empirische Ergebnisse

5.1 Die Bedeutung von „Selbstwirksamkeit und Sinn“

Es zeigen sich verschiedene Parallelen zwischen den vier Erhebungen. Der Sinnstiftung wird jeweils die größte Relevanz attestiert, gefolgt von nachholender Bildung und Lebensbewältigung (vgl. Abb. 1).

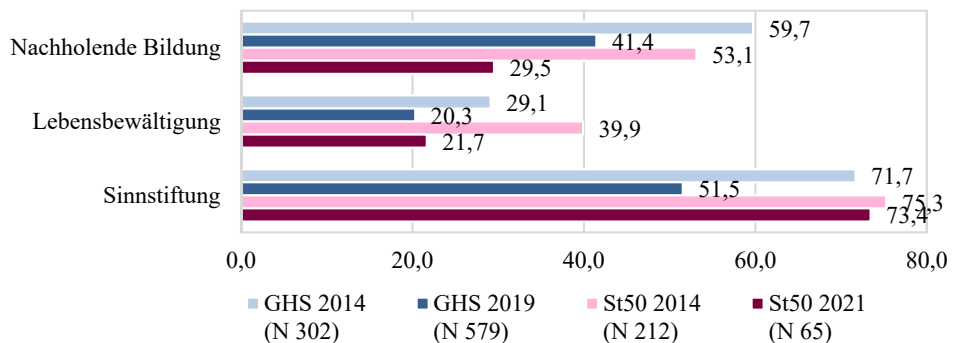


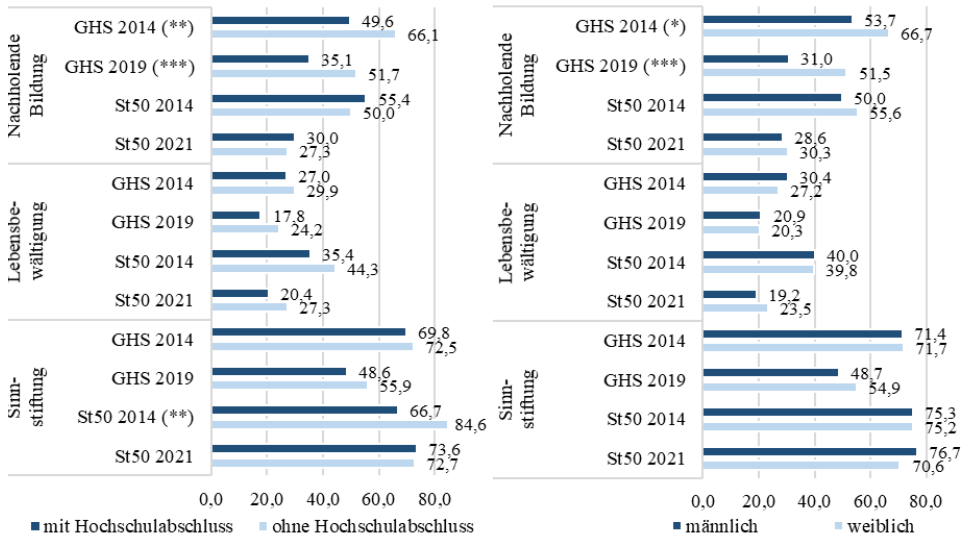
Abb. 1: Relevanz der Aspekte der Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“ aus Sicht der Teilnehmenden, Angaben in Prozent.^a

^a Dargestellt ist der Anteil jener Befragter, die die Motive als relevant für ihre Teilnahme einschätzen.

Im Zeitvergleich werden an beiden Standorten alle Aspekte der Motivgruppe in den jüngeren Untersuchungen (2019/2021) als weniger relevant für die Weiterbildungsteilnahme eingeschätzt als noch im Jahr 2014. Darüber hinaus finden sich Unterschiede zwischen den Standorten. So ist die nachholende Bildung für Teilnehmende des GHS relevanter als für Personen von St50. Die Motive der Lebensbewältigung und Sinnstiftung besitzen hingegen für Teilnehmende von St50 eine höhere Bedeutung. Trotz deutlicher prozentualer Differenzen zeigt sich dies sowohl 2014 als auch 2019/2021.

5.2 Der Einfluss von Bildungsabschluss und Geschlecht

Teilnehmende des GHS ohne Hochschulabschluss bewerten die Relevanz der *nachholenden Bildung* tendenziell höher als jene mit akademischer Vorbildung, wobei die Differenz zwischen den Gruppen über die Erhebungszeitpunkte nahezu konstant bleibt (vgl. Abb. 2).



*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$ (Chi²-Test).

Abb. 2: Aspekte der Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“ nach Geschlecht und Bildungsabschluss, Angaben in Prozent.^a

^a Dargestellt ist der Anteil jener Befragter, die die Motive als relevant für ihre Teilnahme einschätzen.

Das Motiv der nachholenden Bildung ist sowohl 2014 als auch 2019 für weibliche Befragte des GHS relevanter als für männliche, wobei die Relevanz für beide Geschlechter im Zeitverlauf abnimmt, bei Männern jedoch in höherem Maß. Für St50 zeigen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede.

Das Teilnahmemotiv *Lebensbewältigung* wurde zu beiden Zeitpunkten beiderorts von Personen mit und ohne Hochschulabschluss sowie von Männern und Frauen als gleich relevant bewertet. Für die *Sinnstiftung* ergibt sich lediglich anhand der St50-Befragung 2014 eine Differenz nach Bildungsabschluss, wobei das Motiv für Personen ohne Hochschulabschluss relevanter ist.

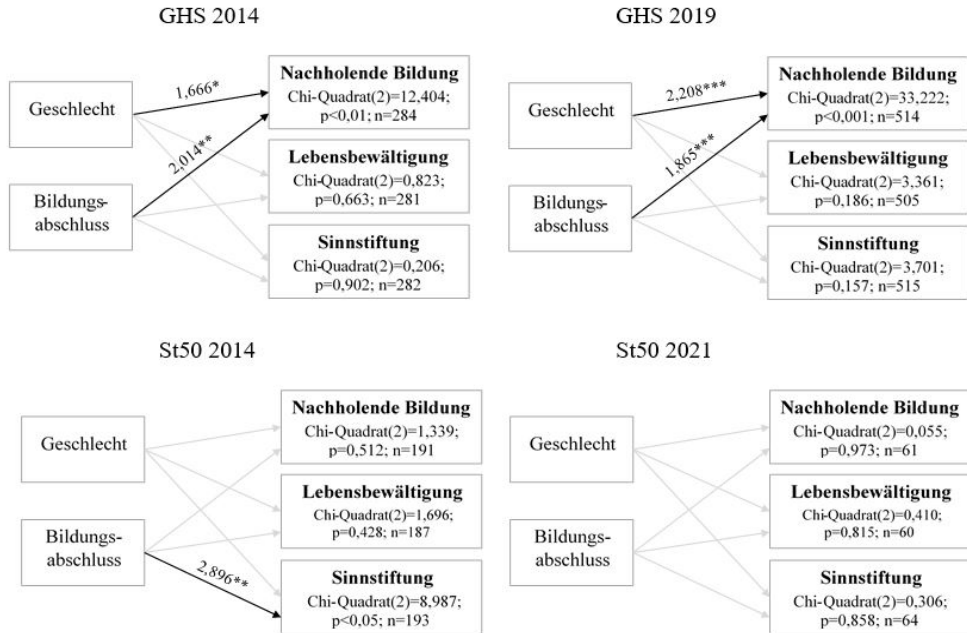


Abb. 3: Einfluss von Bildungsabschluss und Geschlecht auf Aspekte der Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“. Logistische Regressionsmodelle. Odds ratio.^a

^a Prädiktoren: Geschlecht (0 „männl.“, 1 „wbl.“), Bildungsabschluss (0 „mit Hochschulabschluss“, 1 „ohne Hochschulabschluss“). AV: 0 „Motiv nicht relevant“, 1 „Motiv relevant“.

Logistische Regressionsanalysen mit den Prädiktoren Bildungsabschluss (0 „mit Hochschulabschluss“, 1 „ohne Hochschulabschluss“) und Geschlecht (0 „männlich“, 1 „weiblich“) zeigen, dass die Einflüsse beider Merkmale auch bei simultaner Betrachtung fortbestehen (vgl. Abb. 3). So haben Personen ohne gegenüber jenen mit Hochschulabschluss 2014 eine um 101,4% sowie 2019 um 86,5% höhere Chance, das Motiv *nachholende Bildung* als relevant für ihre Teilnahme am GHS anzugeben. Weibliche Befragte weisen gegenüber männlichen 2014 eine um 66,6% sowie 2019 um 120,8% erhöhte Chance auf, am GHS aus Gründen der nachholenden Bildung zu partizipieren. Für St50 lässt sich auch unter Kontrolle des Geschlechts der Einfluss des Bildungsabschlusses auf das Motiv *Sinnstiftung* bekräftigen. So weisen Frauen 2014 eine gegenüber Männern um 189,6% erhöhte Chance auf, dieses als relevant für ihre Teilnahme zu erachten.

6 Diskussion und Ausblick

Ausgangspunkt des Forschungsinteresses war die geringe wissenschaftliche Beschäftigung mit Senior:innenstudierenden als einer besonderen Gruppe nicht-traditioneller Studierender. Als Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildung können „learners in later life“ als eine Gruppe der „lifelong learners“ gefasst werden. Sie stellen nicht zuletzt aufgrund heterogener Bildungsbiografien ein hochgradig diversifiziertes Studierendenkollektiv dar. Mit Blick auf diese spezifischen Akteur:innen war die Frage leitend, inwieweit die Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“ für die Weiterbildungsteilnahme in der nachberuflichen Lebensphase relevant ist und ob – wie in der Anfangszeit entsprechender Programme postuliert – besonders Personen ohne Hochschulabschluss sowie Frauen aus Gründen der nachholenden Bildung, Lebensbewältigung und Sinnstiftung partizipieren.

Anhand empirisch-quantitativer Daten aus den Weiterbildungsprogrammen der Universitäten Hannover und Magdeburg (2014–2021) konnten die drei Aspekte dieser Motivgruppe in ihrer Relevanz für die Befragten priorisiert werden:

- (1) Sinnstiftung
- (2) nachholende Bildung
- (3) Lebensbewältigung

Ein Vergleich der betrachteten Zeitpunkte und Standorte offenbart, dass alle drei Motive im Zeitverlauf an Bedeutung verlieren, gleichwohl aber weiterhin von Relevanz für die Teilnahme an entsprechenden Bildungsangeboten sein können. So stellt der Aspekt der Sinnstiftung für rund drei Viertel (St50 2021) bzw. die Hälfte (GHS 2019) der Befragten weiterhin ein relevantes Teilnahmemotiv dar. Innerhalb des Programms der Universität Magdeburg fällt die Bedeutungsabnahme dabei nur sehr gering aus. Deutlicher verlieren hingegen an beiden Universitäten die nachholende Bildung und Lebensbewältigung im Zeitvergleich an Relevanz. So ist die nachholende Bildung für vier (GHS 2019) bzw. drei (St50 2021) von zehn Personen mitentscheidend für ihre Teilnahme, das Motiv der Lebensbewältigung spielt noch für rund ein Fünftel der Befragten eine Rolle.

In Einklang mit bisherigen Forschungsbefunden wird der Wunsch, früher Versäumtes durch die Weiterbildung im Ruhestand nachzuholen, von Personen ohne Hochschulabschluss sowie von Teilnehmerinnen stärker geäußert. Unterschiede nach Bildungsabschluss und Geschlecht zeigen sich jedoch nur innerhalb der Befragungen in Hannover. In Magdeburg sind stattdessen Unterschiede nach Bildungsabschluss bei der Bedeutung des Teilnahmemotivs der Sinnstiftung zu identifizieren. Möglicherweise wirken hier Unterschiede zwischen den Bildungssystemen und der Beschäftigungspolitik der ehemaligen BRD und DDR nach (OLBERTZ & PRAGER, 2000).

Welche Schlüsse lassen sich aus den Befunden für die Hochschulentwicklung und Qualitätsentwicklung der Lehre sowie die weitere Forschung ableiten?

(ad 1:) Mitentscheidend für die Teilnahme am Senior:innenstudium ist mit Blick auf die empirischen Ergebnisse, als wie sinnhaft dieses erlebt wird. Ein wesentlicher Faktor für individuelles Sinnerleben besteht in der *Werteverwirklichung*, d. h. darin, etwas zu tun, das man selbst als wertvoll empfindet und erkennt (ECKHARDT, 2001). Zudem könnte der im Zeitvergleich geringere Bedeutungsverlust des Aspekts Sinnstiftung am Standort Magdeburg auf eine Veränderung durch sich neu stellende Fragen der Sinnstiftung während der COVID-19-Pandemie hinweisen. Weiterführende Forschung könnte die Werte dieser Zielgruppe systematisch erheben, um darauf aufbauend Inhalte abzuleiten und in der didaktischen Gestaltung zu berücksichtigen. Besondere *Wertschätzung* wird – wie bereits mancherorts umgesetzt – über einfache Maßnahmen, wie Einführungsveranstaltungen zum Semesterbeginn, Beratungs- und Informationsangebote oder Handreichungen zu Besonderheiten des

Hochschulalltags erreicht. Hiermit könnte insbesondere Personen ohne Hochschulabschluss der Einstieg erleichtert werden.

Ein weiterer Faktor für Sinnstiftung liegt in der *sozialen Eingebundenheit* (DECI & RYAN, 1993). Während Senior:innenstudierende in der „Organisation Hochschule“ allenfalls als marginales Studierendenkollektiv wahrgenommen werden, böten sich hier vielfältige Möglichkeiten der institutionellen Anbindung und Berücksichtigung im Rahmen strategischer Zielsetzungen. So könnte das nachberufliche Studium als eigener Bereich in Hochschulentwicklungsplänen oder auch Transfer- sowie Regionalisierungsstrategien berücksichtigt werden. Einer inklusiven Hochschulausrichtung könnte durch den aktiven Einbezug dieser Gruppe im Rahmen von Initiativen der Bürger:innenuniversität, Service-Learning oder Citizen-Science-Projekten Nachdruck verliehen werden (SCHMOHL & PHILIPP, 2021).

Aufgrund der vielfältigen beruflichen Erfahrungen dieser Zielgruppe liegt ein besonderes Potenzial zur Förderung der Sinnstiftung in einer Verstärkung des individuellen *Selbstwirksamkeitserlebens*, etwa durch intergenerationelle Lerngruppen. Diese ließen sich darüber hinaus curricular an partizipative oder projektbasierte Studienformate anbinden, bei denen mit zivilgesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen oder politischen Akteur:innen kooperiert wird.

(ad 2:) Die Bedeutungsabnahme des Aspekts der nachholenden Bildung könnte auf einen Wandel der nachberuflichen Lebensphase bzw. veränderten Zielstellungen der Bildungsprogramme verweisen. Da die Weiterbildung im beruflichen Kontext in den letzten Jahren mehr und mehr wichtig wird (SEYDA & PLACKE, 2020), bieten sich in der Lebensphase der Berufsausübung deutlich mehr Möglichkeiten als früher, um korrigierende Bildungsentscheidungen zu treffen. Dieser Trend dürfte sich künftig insofern im Senior:innenstudium bemerkbar machen, als dass nachholende Bildung in der nachberuflichen Phase an Relevanz verliert. Dafür sprechen neben den empirischen Ergebnissen dieser Studie auch die Postulate eines „autodidactic turn“ bzw. „facilitative turn“ im Kontext des lebenslangen Lernens (ARNOLD & ROHS, 2014, S. 27). Die zielgerichtete Förderung von Selbstlernkompetenzen stellt daher eine wichtige Voraussetzung für nachholende Bildung in jeglicher Lebensphase dar.

(ad 3:) Um die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, anhand des Studiums ihr Leben besser zu verstehen und zu bewältigen, können didaktische Methoden des Lern-

transfers von theoretischem Wissen auf die praktische Lebensführung eingesetzt werden. Hier sind besonders didaktische Stützfunktionen zu nennen (*Scaffolding*: VAN DE POL et al., 2010). Ob und zu welchem Grad Personen Herausforderungen als „bewältigbar“ erleben, hängt wesentlich auch von der antizipierten sozialen Unterstützung ab. Neben einer kompetenzorientierten Didaktik ist besonders die Verschränkung mit sogenannten Metakompetenzen notwendig, um die zu bewältigenden Lernanforderungen besser zu organisieren (SCHAPER et al., 2012, S. 68).

Abschließend ist auf die Limitationen der Analysen zu verweisen. So ist nicht auszuschließen, dass die unterschiedliche Erfassung der Motive für die identifizierte Bedeutungsabnahme mitverantwortlich ist. Zudem schränken die teils geringen Stichprobengrößen (insb. St50 2021) die Analysemöglichkeiten und Belastbarkeit der Befunde (durch die geringere statistische Power) ein. Dies zeigt die Problematik der standortspezifischen Erhebungen und die Wichtigkeit, entsprechende Erhebungen nach einem einheitlichen Schema durchzuführen, um vergleichbare und belastbarere Befunde zu generieren. Künftige Studien könnten zudem weitere Motivgruppen in den Blick nehmen, um etwaige Bedeutungsveränderungen zu identifizieren und ins Verhältnis zu den hier präsentierten Befunden zu setzen.

7 Literaturverzeichnis

Arnold, R., & Rohs, M. (2014). Von der Lernform zur Lebensform. In K. W. Schönher & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren* (S. 22–28). Wiesbaden: Springer.

Banscherus, U., & Wolter, A. (2016). Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Annäherungen an ein Begriffspaar. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 31–52). Münster u.a.: Waxmann.

Bertram, S., & Bertram, T. (2007). *Ergebnisbericht der ExploreAging-Befragung des Gasthörenden- und Seniorenstudiums an der Leibniz Universität Hannover*. Hannover: ZEW. <https://doi.org/10.15488/121>

Bertram, T., Dabo-Cruz, S., Pauls, K., & Vesper, M. (2017). Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In B. Hörr &

W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 73–84). Bielefeld: wbv.

Bubolz-Lutz, E. (2013). *Im Alter anders lernen*. Lebensqualität Älterer im Wohnquartier. Selbstbestimmt älter werden im Ruhrgebiet: LiW-Fachtagung, Fachhochschule Dortmund. http://harald-ruessler.de/liw/fohlen/Keynote_Bubolz-Lutz_270613.pdf

Bubolz-Lutz, E., Gösken, E., Kricheldorf, C., & Schramek, R. (2010). *Geriagogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

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

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>

Demografieportal (2022). *Renteneintrittsalter*. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. <https://www.demografie-portal.de/DE/Fakten/renteneintrittsalter.html>

Eckhardt, P. (2001). Skalen zur Erfassung von existentieller Motivation, Selbstwert und Sinnerleben. *Existenzanalyse*, 1(01), 35–39.

Felix, A., & Schneider, B. (2022). Motive, Auswirkungen und Bilanzierung im nachberuflichen Studium. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, (1), 20–28. <https://doi.org/10.11576/zhwb-4807>

Felix, A., Berndt, S., Dabitz, J., & Schubert, P. (2022). Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer in Zeiten der COVID-19-Pandemie – Sichtweisen von Teilnehmenden an „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00221-x>

Hoffmann, S., Thalhammer, V., Hippel, A. von, & Schmidt-Hertha, B. (2021). Situative (Nicht-)Passung als Erklärungsansatz von Drop-out in der Weiterbildung. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 44(3), 241–262. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00191-6>

Iller, C., & Schmidt-Hertha, B. (2020). Weiterbildung im Alter: Beteiligung, Erwartungen und Erträge. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.),

Lebenslang lernen können: Gesellschaftliche Herausforderung für Bildung und Weiterbildung (S. 45–66). Bielefeld: wbv.

Kolland, F., & Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf

Lechner, D., Lutz, K. & Wagner, E. (2020). Wer sind und was wollen ältere Studierende an den Universitäten? *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, (2). <https://doi.org/10.4119/ZHWB-3402>

Malwitz-Schütte, M. (2000). *Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener: Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Olbertz, J., & Prager, A. (2000). Altenbildung in Ostdeutschland vor und nach der Wende. In S. Becker, L. Veelken & K. P. Wallraven (Hrsg.), *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft* (S. 125–139). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10248-9_11

Rathmann, A., & Bertram, T. (2017). *Ergebnisbericht der Befragung von Teilnehmenden des Gasthörenden- und Seniorenstudiums (GHS) sowie von Regelstudierenden der Leibniz Universität Hannover zum Thema „Bildung im Alter“*. Hannover: ZEW. <https://doi.org/10.15488/367>

Sagebiel, F., & Dahmen, J. (2009). Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen. *Beiträge DGWF: Vol. 48*. Hamburg: DGWF.

Sagebiel, F. (2015). SeniorInnenstudium. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 189–210). Bielefeld: transkript.

Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E., & Bender, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Projekt nexus. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Schmidt-Hertha, B. (2014). *Kompetenzerwerb und Lernen im Alter. Studententexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

Schmidt-Hertha, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 370–384). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>

Schmohl, T., & Philipp, T. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1). Bielefeld: transcript.

Schneider, B. (2020). *Situation und Bildungsbedürfnisse von Teilnehmenden der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen am Beispiel des Gasthörenden- und Seniorenstudiums an der Leibniz Universität Hannover*. Hannover: Leibniz Universität Hannover. <https://doi.org/10.15488/10906>

Schneider, B., Bertram, T., & Felix, A. (2020). *Die GHS-Befragung 2019: Ergebnisbericht der Befragung von Teilnehmenden des Gasthörenden- und Seniorenstudiums im Sommersemester 2019 an der Leibniz Universität Hannover*. Leibniz Universität Hannover, Hannover. <https://doi.org/10.15488/9861>

Seidel, E., & Siebert, H. (Hrsg.) (1990). *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 23. SeniorInnen studieren: Eine Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover*. Hannover: ZEW.

Seyda, S., & Placke, B. (2020). Weiterbildungserhebung 2020 – Weiterbildung auf Wachstumskurs. *IW-Trends*, 47(4), 3–21.

Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/42/0019w>

Siebert, H., & Seidel, E. (1990). Das Seniorenstudium im Überblick. In E. Seidel & H. Siebert (Hrsg.), *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 23. SeniorInnen studieren: Eine Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover* (S. 5–27). Hannover: ZEW.

Slowey, M., & Schuetze, H. (2012). All chance – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & H. Schuetze (Hrsg.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 3–21). London: Routledge.

Tippelt, R. (2020). (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Weiterbildung: Sozialtheoretischer Abriss und ausgewählte Grundlegungen. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können: Gesellschaftliche Herausforderung für Bildung und Weiterbildung* (S. 67–80). Bielefeld: wbv.

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.

Vogt, H. (2014). *Studium für Ältere im Kontext lebenslangen Lernens an Hochschulen*. 30. Jahrestag des Seniorenstudiums der Universität Trier. http://issuu.com/hewera/docs/140911_a_02101-140804

Volmer, G., & Djuren, J. (1999). Die Seniorenstudierenden – Zahlen, Antworten, Einschätzungen. In M. Beyersdorf, J. Djuren & G. Volmer (Hrsg.), *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 31. 25 Semester Seniorenstudium an der Universität Hannover* (S. 47–62). Hannover: ZEW.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Zahn, L. (1993). *Die akademische Seniorenbildung. Eine historische Bilanz in methodisch-didaktischer Absicht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Autor:innen



Dr. Annika FELIX || Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,
Institut II: Gesellschaftswissenschaften || Zschokkestraße 32,
D-39104 Magdeburg

<https://www.soz.ovgu.de/Hochschulforschung.html>

annika.felix@ovgu.de



Birgit SCHNEIDER, M.A. || Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Institut für Wissenschaftsdialog || Campusallee 12, D-32657 Lemgo

<https://www.th-owl.de/iwd/>

birgit.schneider@th-owl.de



Prof. Dr. Tobias SCHMOHL || Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Fachbereich Medienproduktion || Emilienstraße 45, D-32756 Detmold

<https://www.tobias-schmoehl.de>

tobias.schmoehl@th-owl.de

