

Leibniz Universität Hannover
Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung

**Situation und Bildungsbedürfnisse von Teilnehmenden
der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung
an deutschen Hochschulen am Beispiel
des Gasthörenden- und Seniorenstudiums
an der Leibniz Universität Hannover**

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (M.A.)
im Studiengang Bildungswissenschaften

Vorgelegt von:

Birgit Schneider

XXXX
XXXX
XXXX

Erstgutachterin: Prof. Dr. Steffi Robak
Zweitgutachterin: Dr. des. Lena Heidemann

Hannover, 13.03.2020

Inhalt

Tabellenverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	5
1 Einleitung.....	7
2 Theoretische Rahmung und Stand der Forschung zur wissenschaftliche Weiterbildung Älterer	10
2.1 Lernen Älterer	10
2.1.1 Begriffsbestimmung: Ältere	10
2.1.2 Lernen im Alter	11
2.1.3 Bedeutung der Bildungsbiografie	13
2.2 Bildungsbedürfnisse Älterer	15
2.2.1 Das Bildungsverständnis der Geragogik	15
2.2.2 Bildungsbedürfnisse.....	16
2.2.3 Geragogisches Bedürfnismodell	20
2.3 Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer	21
2.3.1 Begriffsbestimmung: Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer	22
2.3.2 Entwicklung und Legitimation der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer	22
2.3.3 Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer	24
2.3.4 Das Gasthörenden- und Seniorenstudium an der Leibniz Universität ...	25
2.3.5 Studien zur nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen.....	26
3 Forschungsbedarf und Forschungsinteresse	33
3.1 Forschungsbedarf zur nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung und Zielsetzung der BAG WiWA.....	34
3.2 Forschungsbedarf, Forschungsinteresse und Untersuchungsziel der GHS-Befragung im Sommersemester 2019 und der Masterthesis.....	35
3.3 Hypothesen der Untersuchung in der Masterthesis	37
4 Empirischer Teil.....	40
4.1 Methodisches Vorgehen.....	40
4.1.1 Erhebungsdesign und Erhebungsinstrument der GHS-Befragung.....	40
4.1.2 Grundgesamtheit und Stichprobe	42
4.1.3 Vorgehen der Analyse.....	42
4.1.4 Operationalisierung der Variablen.....	45
4.1.5 Datenerhebung und Rücklauf	49
4.1.6 Datenaufbereitung.....	50

4.1.7	Auswertungsverfahren für Bericht und Masterthesis	51
4.2	Darstellung der empirischen Ergebnisse	53
4.2.1	Struktur von Grundgesamtheit und Stichprobe im Vergleich	53
4.2.2	Ergebnisse der Untersuchung	55
5	Diskussion.....	80
5.1	Diskussion des methodischen Vorgehens und Aussagekraft der Ergebnisse... ..	80
5.2	Diskussion der Ergebnisse.....	82
5.2.1	Individuelle und strukturelle Merkmale der GHS-Studierenden	82
5.2.2	Bildungsbedürfnisse der GHS-Studierenden.....	87
5.2.3	Teilnahmemotive der GHS-Studierenden	91
5.3	Legitimation des GHS.....	96
6	Fazit	99
6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	99
6.1.1	(F 1) Welche individuellen und strukturellen Merkmale weisen die Teilnehmenden in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung am GHS auf?	99
6.1.2	(F 2) Welche Bildungsbedürfnisse zeigen sich bei den Teilnehmenden des GHS?	101
6.1.3	(F 3) Welche Teilnahmemotive stehen bei den Teilnehmenden des GHS im Vordergrund?.....	102
6.2	Reichweite der Ergebnisse.....	103
6.3	Forschungsdesiderate und Ausblick	104
	Literatur	106
	Anhang.....	114
A 1:	Fragebogen	114
A 2:	Verfahrensschritte der explorativen Faktorenanalyse	124
	Eigenständigkeitserklärung	137

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Themen des BAG WiWA Musterfragebogens	40
Tab. 2: Rücklauf GHS-Befragung im Sommersemester 2019	50
Tab. 3: Ausgewählte Strukturmerkmale der GHS-Studierenden: Grundgesamtheit und Stichprobe im Vergleich	54
Tab. 4: Präferierter Zeitrahmen für Veranstaltungen des GHS	67
Tab. 5: Erwartungen und Ziele der Teilnehmenden am GHS	71
Tab. 6: Teilnahmemotive der GHS-Studierenden. Faktorenlösung.....	74
Tab. 7: Motivgruppen der Teilnahmemotivation von GHS-Studierenden	75
Tab. 8: Relevanz der individuell soziodemografischen Merkmale untereinander und für die soziostrukturellen Merkmale	82
Tab. 9: Relevanz der individuellen soziodemografischen Merkmale für die Bildungsbedürfnisse.....	87
Tab. 10: Relevanz der individuellen soziodemografischen Merkmale und ausgewählter soziostruktureller Merkmale für die Motivgruppen	92
Tab. 11: Verortung der Motivgruppen der GHS-Befragung in ausgewählten Theorien zur Lern- und Weiterbildungsmotivation	94

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Entwicklung der Gasthörernden an deutschen Hochschulen im Zeitverlauf	28
Abb. 2: Teilnehmende am GHS im Zeitverlauf (1985 – 2019).....	32
Abb. 3: Prioritätsstufen des BAG WiWA-Musterfragebogens	41
Abb. 4: Vorgehen der Analyse.....	44
Abb. 5: Altersgruppen nach Geschlecht.....	55
Abb. 6: Bildungsabschluss	56
Abb. 7: Hochschulabschluss: Vergleich nach Geschlecht.....	57
Abb. 8: Bereich der (zuletzt ausgeübten) Berufstätigkeit: Vergleich nach Geschlecht	58
Abb. 9: Finanzielle Situation.....	59
Abb. 10: Wohnumfeld: Vergleich nach Geschlecht	60
Abb. 11: Ehrenamtliches Engagement	61
Abb. 12: Akzeptanz und Reaktionen des Umfelds	62
Abb. 13 Verkehrsmittelnutzung nach Wohnort.....	64
Abb. 14: Interesse für verschiedene Fachdisziplinen nach Geschlecht	65
Abb. 15: Nutzung der Angebotsformate durch die GHS-Studierenden.....	68
Abb. 16: Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen und Vor- und Nachbereitung während der Vorlesungszeit	69
Abb. 17: Studienaktivitäten des Lernens/Arbeitens für die Lehrveranstaltungen	70
Abb. 18: Teilnahmemotive der Teilnehmenden am GHS nach Motivgruppen.....	76

1 Einleitung

Die demografische Entwicklung in Deutschland umfasst einen quantitativen Rückgang der Bevölkerungszahl, Verschiebungen in der Altersstruktur und eine zunehmende Heterogenität aufgrund von Migration (Lottmann, 2013, S. 18)¹. Friebe fasst es plakativ zusammen: „Wir werden weniger, älter und bunter.“ (2006, S. 6). Parallel dazu verlangen technologische und gesellschaftliche Veränderungen von den Einzelnen vielfältige Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne. Lebenslanges Lernen, auch über die Erwerbsphase hinaus, gewinnt deshalb zunehmend an Bedeutung, aber nicht nur als Mittel zum Erwerb verwertbarer Kompetenzen (Kaufmann-Kuchta & Widany, 2017, S. 202). Bildung im Alter trägt positiv zum Erhalt der physischen und psychischen Gesundheit und dadurch zum Erhalt der Autonomie der Älteren bei (Tippelt, Schmidt, Schnurr, Sinner, & Theisen, 2009, S. 15). Auch Resilienz, Lebenszufriedenheit und Selbstkonzept werden gestärkt (Bubolz-Lutz, Gösken, Kricheldorf, & Schramek, 2010, S. 126). Diese individuellen Wirkungen haben zugleich einen gesellschaftlichen Nutzen, sind sie doch Grundlage für aktives Altern und soziale Teilhabe (Kolland & Ahmadi, 2010, S. 19).

Für die zukünftige Entwicklung der Weiterbildung Älterer muss die alternde Generation der sog. „Baby-Boomer“ in den Fokus gerückt werden. Sie verfügt gegenüber früheren Generationen über erheblich bessere Gesundheits- und Bildungsvoraussetzungen (Ruff, 2009, S. 178). Außerdem werden die technologischen Veränderungen zunehmend die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens im Lebenslangen Lernen erfordern (Widany, Kaufmann-Kuchta, Kuper, & Bilger, 2017, S. 171). Unter diesen Vorbedingungen ist für die Weiterbildung Älterer mit einem steigenden Bedarf nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung² zu rechnen.

Den Hochschulen kommt eine zentrale Bedeutung als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung zu, da Forschung und Lehre ihre genuinen Aufgaben sind. Hinzu kommt der bildungspolitische Auftrag an die Hochschulen, den Zugang für nicht traditionell Studierende zu öffnen und akademische Bildung auch für Ältere zu ermöglichen (Widany et al., 2017, S. 171). Obwohl es seit über 30 Jahren an vielen deutschen Hochschulen ein derartiges Angebot gibt, sind bislang aber weder Organisationsformen noch Verwertungsinteressen oder Altersgrenzen einheitlich definiert (Skoruppa, 2016, S. 14-18).

¹ Zitation: APA-Style, 6th Edition

² Der Bezugspunkt für die Einteilung der Lebensphase ist häufig die Erwerbsphase, dennoch ist mit Begriff der „nachberuflichen Weiterbildung“ auch explizit eine nachfamiliäre Lebensphase angesprochen. Damit soll die Anerkennung von familiärer Fürsorgearbeit jedoch nicht gemindert werden.

Die Institutionen, die wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere anbieten, werden von der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA)³ vertreten und unterstützt. Die BAG WiWA sieht es als ihre Aufgabe, die im Mittelpunkt der akademischen Weiterbildung Älterer stehenden Aspekte offener Zugang, Wissenschaftlichkeit, Forschungsbezug und Intergenerationalität zu sichern (Bertram, Dabo-Cruz, Pauls, & Vesper, 2017, S. 75-77). Trotz zunehmender Bedeutung wird die nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung in der Amtsstatistik und in vielen Studien bislang nur randständig behandelt. Um für die Mitgliedsinstitutionen evidenzbasierte Kennzahlen bereitstellen zu können, entwickelte der BAG WiWA-Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik einen einheitlichen Fragebogen zur Teilnehmendenbefragung. Dieser kann an allen Mitgliedsstandorten eingesetzt werden und durch Zusammenführen der Daten einen deutschlandweiten Überblick über die Situation der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglichen (Bertram et al., 2017, S. 80).

Das Gasthörenden- und Seniorenstudium der Leibniz Universität Hannover (im Folgenden abgekürzt als GHS) zählt zu den BAG WiWA Mitgliedsinstitutionen, die sich bereits seit vielen Jahren aktiv in den Forschungsdiskurs um die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer einbringen und maßgeblich an der Entwicklung des BAG-WiWA-Musterfragebogens beteiligt sind. Seit ihrem Beginn 1985 führt das GHS in unregelmäßigen Abständen Befragungen unter den Teilnehmenden⁴ durch, im Sommersemester 2019 erstmals mit dem BAG WiWA Musterfragebogen.

Ziel der GHS-Befragung 2019 ist es, die aktuelle Zusammensetzung und die Situation der GHS-Studierenden abzubilden und mit Blick auf die Vorgängerstudien die Entwicklungen nachzuzeichnen, um die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Programm- und Angebotsgestaltung zu nutzen. Im Vordergrund stehen Fragen der Ungleichheit und der Partizipation. Damit ist die GHS-Befragung in der Adressatenforschung zu verorten (Hippel, Tippelt, & Gebrande, 2018, S. 1133).

Nach Schlutz (2006, S. 38) geht jeder Weiterbildungsteilnahme ein Bedarf und letztlich ein Bildungsbedürfnis voraus, indes mündet nicht jedes Bildungsbedürfnis in eine Teilnahme. Daher ist es naheliegend, bei einer Untersuchung der Teilnehmenden eines Weiterbildungsangebots auch deren Bildungsbedürfnisse genauer in den Blick zu nehmen.

³ Die BAG WiWA ist eine Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V. (DGWF).

⁴ Diese werden verkürzt als „GHS-Studierende“ bezeichnet. Regulär Immatrikulierte der Leibniz Universität werden in Abgrenzung dazu „Regelstudierende“ genannt.

Reich-Claassen und Tippelt (2011, S. 125) grenzen von der Adressatenforschung die Teilnehmerforschung ab, deren primärer Fokus auf der Erschließung der individuellen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse und -motive der tatsächlich Teilnehmenden liegt. Ziel der vorliegenden Masterthesis ist es, die partizipationsbeeinflussenden individuellen sozio-demografischen Eigenschaften und die soziostrukturellen Kontextmerkmale mit den Bildungsbedürfnissen der GHS-Studierenden in Beziehung zu setzen. Das Forschungsvorhaben der Masterthesis verbindet also Adressaten- und Teilnehmerforschung.

Ziel der Masterthesis ist zu untersuchen, welche Teilnehmenden die nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung am Gasthörenden- und Seniorenstudium der Leibniz Universität Hannover erreicht und welche Bildungsbedürfnisse sichtbar werden. Ein vertieftes Interesse bei den Bildungsbedürfnissen gilt den Teilnahmemotiven der Gasthörenden und Seniorenstudierenden.

Die vorliegende Masterthesis ist daher eng verknüpft mit der GHS-Befragung. Vorbereitung, Datenerhebung und Datenaufbereitung der quantitativen Befragung finden gemeinsam für beide Projekte statt. Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse gehen sowohl in den Bericht zur GHS-Befragung als auch in die Masterthesis ein.

Um die Situation und die Bildungsbedürfnisse der GHS-Studierenden zu analysieren, wird nach einer Einleitung ins Thema (Kap. 1) zuerst der theoretische Rahmen abgesteckt, auf dem die Untersuchung basiert (Kap. 2). Der Schwerpunkt liegt darauf, einen Überblick über den Forschungsstand zu den bildungswissenschaftlich relevanten Aspekten der Lebensphase Alter, zu Bildungsbedürfnissen, zur Weiterbildungspartizipation Älterer und zur nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung zu geben. Auf Basis des dargelegten Forschungsstandes wird der Forschungsbedarf herausgearbeitet und das Forschungsinteresse in konkreten Forschungsfragen formuliert (Kap. 3). Darauf aufbauend können aus dem theoretischen Hintergrund die zu untersuchenden Hypothesen abgeleitet werden.

Im empirischen Teil werden zuerst Design und methodisches Vorgehen der quantitativen Untersuchung geschildert und die Ergebnisse der Analyse berichtet (Kap. 4). Anschließend wird das methodische Vorgehen kritisch gewürdigt, die Ergebnisse werden diskutiert und im Stand der Forschung verortet (Kap. 5). Im Fazit (Kap. 6) werden mithilfe einer Zusammenfassung der Ergebnisse die forschungsleitenden Fragen beantwortet und die Reichweite der Ergebnisse umrissen. Aus dem Forschungsprojekt entstandene Forschungsdesiderate und ein Ausblick schließen das Fazit ab.

2 Theoretische Rahmung und Stand der Forschung zur wissenschaftliche Weiterbildung Älterer

Da es sich beim Gasthörer- und Seniorenstudium um ein Weiterbildungsangebot handelt, das in erster Linie auf Ältere zielt, setzt sich der theoretische Rahmen aus einem bildungswissenschaftlichen Blick auf die Lebensphase Alter (Kap. 2.1), den Bildungsbedürfnissen Älterer aus Perspektive der Angebotsplanung und der Geragogik (Kap. 2.2) und einer Einordnung der akademische Weiterbildung mit ihren Entwicklungen und Strukturen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung zusammen (Kap. 2.3).

2.1 Lernen Älterer

Die Gerontologie differenziert „Alter“ und „Altern“. Während im allgemeinen Sprachgebrauch „Alter“ die Anzahl der Lebensjahre oder die Lebensphase des höheren Alters bezeichnet, zielt der Begriff „Altern“ auf den Veränderungsprozess über die gesamte Lebensspanne (Bubolz-Lutz, et al., 2010, S. 28). Zunächst wird die Definition Älterer über das Lebensalter verhandelt (Kap. 2.1.1). Für die weiteren Ausführungen zu den Spezifika des Lernens im Alter (Kap. 2.1.2) und der Bedeutung der Bildungsbiografie für das Lernen Älterer (Kap. 2.1.3), ist insbesondere die Prozesshaftigkeit des Alterns bedeutsam.

2.1.1 Begriffsbestimmung: Ältere

Für die Bestimmung des Begriffs „Ältere“ scheint eine Definition über kalendarische Altersgrenzen naheliegend. Dies lässt jedoch die Dimensionen des biologischen Alters aufgrund medizinischer Indikatoren, des psychischen Alters aufgrund kognitiver, motivationaler, emotionaler und volitionaler Dispositionen, sowie das subjektive Empfinden des eigenen Alters unberücksichtigt (Bubolz-Lutz et al., 2010, S. 28). Auch gesellschaftlich vermittelte Altersbilder haben großen Einfluss auf die Deutung des Altersbegriffs (Rathmann, 2016, S. 17).

Aufgrund steigender Lebenserwartung und verbesserter gesundheitlicher und sozialer Bedingungen wird die Lebensphase Alter in jüngerer Zeit in das sog. dritte und vierte Lebensalter ausdifferenziert (Laslett 1995, S. 129-131). Der Beginn des dritten Alters ist sozialpolitisch mit dem Renteneintritt definiert, es setzt das Erwachsenenalter bei nahezu gleichbleibend hohen körperlichen und geistigen Ressourcen fort. Der Übergang in das fragile vierte Alter wird unter einem biologisch-funktionalen Aspekt bestimmt und ist gekennzeichnet von Erkrankungen, Abhängigkeiten, sozialen Verlusten und der Auseinandersetzung mit dem Lebensende (Wahl & Schilling, 2012, S. 313). Die Lebenszeit

verlängert sich aber nicht nur quantitativ, das vierte Alter verkürzt sich auch mehr und mehr zugunsten einer längeren aktiven dritten Phase (Baltes & Smith, 2003, S. 126–127). Die oftmals verwendete Bezeichnungen „junge Alte“ impliziert ein „gutes“ drittes Lebensalter und ein von Einschränkung und Verfall gezeichnetes „schlechtes“ viertes Lebensalter (Kocka & Staudinger, 2009, S. 35). Ältere stehen damit häufig unter dem normativen Druck eines „erfolgreichen“, bzw. eines „produktiven Alterns“ (Ruff, 2009, S. 178), die Alterszuordnung wird zu einem Distinktionskriterium.

Trotz der angedeuteten Unschärfe sind aus forschungspragmatischen Gründen verschiedene chronologische Einteilungen in Altersgruppen üblich. Sie dürfen jedoch nicht allgemeingültig, sondern nur als grobes Orientierungsraster verstanden werden (Marquard, 2016, S. 84–85). Das für den Beginn des dritten Lebensalters maßgebliche gesetzliche Renteneintrittsalter liegt 2019 bei 65,75 Jahren und wird in den nächsten Jahren schrittweise erhöht (DRV, 2017). Das gesetzliche Renteneintrittsalter ist nicht identisch mit dem tatsächlichen durchschnittlichen Renteneintrittsalter von derzeit 62,0 Jahren⁵ (DRV, 2019, S. 131). Eine gebräuchliche Einteilung des dritten Lebensalters bezieht sich auf die zunehmende Morbidität Älterer⁶. In dieser Differenzierung werden die 60 bis 75-Jährigen den „jungen Alten“ zugeordnet, die „älteren Alten“ beginnen ab 75 und die „Hochbetagten“ ab 85 Jahren (Rosenmayr, 2000, S. 449).

Der Fokus der durchgeführten Untersuchung liegt auf dem dritten Lebensalter, also auf Menschen in der nachberuflichen Lebensphase, die über die physischen und psychischen Ressourcen verfügen, um an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilzunehmen.

2.1.2 Lernen im Alter

Einer Sicht auf die Lebensphase Alter, die von Defiziten und einem rein altersabhängigen Rückgang des physischen und psychischen Vermögens geprägt ist, kann vom derzeitigen Forschungsstand nicht mehr zugestimmt werden (Bubolz-Lutz et al., 2010, S. 30). Kaum eine Lebensphase ist hinsichtlich der verschiedenen Dimensionen des Alterns so heterogen wie die Übergangsphase aus dem Erwerbsleben. Finanzielle Ressourcen, regionale Gegebenheiten, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die individuellen Ressourcen, wie z. B. kognitive Leistungsfähigkeit, soziale Beziehungen und Persönlichkeitsmerkmale, führen zu sehr differenten Möglichkeiten der Gestaltung des dritten Lebensalters (Sackreuther et al., 2017, S. 38). Bei der kognitiven Leistungsfähigkeit führen,

⁵ Die aktuell verfügbare Zeitreihe weist zuletzt den Wert für 2018 aus.

⁶ Die Morbidität wird anhand der Pflegequoten eines Altersjahrgangs bewertet.

neben genetischen Dispositionen, Unterschiede in Lern- und Lebenserfahrung, Gesundheitszustand, Selbstkonzept und Aktivitätsniveau, sowie geschlechtsspezifische Unterschiede zu erheblichen interindividuellen Divergenzen (Armutat, 2012, S. 16-19). Mit zunehmendem Alter steigt aber auch die intrapersonelle Variabilität, d. h. Altern ist ein multidirektionaler Prozess (Baltes, 1996, S. 36) und verläuft nicht für alle physischen und psychischen Funktionsbereiche mit der gleichen Dynamik (Oswald, 2000, S. 108).

Für das Lernen im Alter sind Alternstheorien verschiedener Disziplinen relevant. Unter einem medizinisch-biologischen Blickwinkel tragen körperliche Aktivität und geeignete Ernährung zum Erhalt geistiger Fähigkeiten bei (Bubolz-Lutz, 2010, S. 103). Aus neurologischer Sicht bewahrt das Gehirn im Alter seine Plastizität, dies ist jedoch, ebenso wie die Ausschüttung bestimmter lernrelevanter chemischer Substanzen im Gehirn, vom Aktivitätsniveau des Individuums abhängig. Das Schlagwort „use it or lose it“ fasst es pointiert zusammen (Bubolz-Lutz et al., 2010, S. 101-104.). Auch soziales Engagement und soziale Eingebundenheit wirken sich im Zusammenspiel mit Bildung förderlich auf die kognitive Leistungsfähigkeit aus (Buber, Engelhardt, Prskawetz, & Skirbekk, 2009, S. 4).

Für eine gerontopsychologische Perspektive auf die kognitiven Veränderungen über die Lebensspanne ist ein differenzierter Blick auf die Ressource „Intelligenz“ notwendig. Das Strukturmodell von Horn und Cattell (1967) unterscheidet zwei Fähigkeitsbündel. Die fluide Intelligenz bestimmt die Möglichkeiten zur Informationsverarbeitung, wie z. B. Geschwindigkeit, Genauigkeit und Gleichzeitigkeit der Verarbeitung neuer Informationen. Sie nimmt altersabhängig ab, wobei über den zeitlichen Verlauf keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können (Hasselhorn, Titz, & Behrendt, 2009, S. 105). Dagegen unterliegt die kristalline Intelligenz keinem negativen Alterstrend. Ihr werden z. B. kulturelle und individuelle Wissensbestände, kognitive Strategien und Problemlösestrategien zugerechnet. Unter geeigneten Bedingungen kann sogar von einer kontinuierlichen Elaboration der kristallinen Intelligenz ausgegangen werden (Schmidt-Hertha, 2020, S. 371). Weitere altersabhängige Verluste sind für die Gedächtnisspanne, für die Fähigkeit, verschiedene Aufgaben zu koordinieren, sowie für die Fähigkeit der selektiven Aufmerksamkeit zu verzeichnen (Kruse & Wahl, 2010, S. 122). Der Positivitätseffekt ist besonders wirksam, d. h. positiv besetzte Inhalte bleiben leichter und länger im Gedächtnis (Kruse & Wahl, 2010, S. 135). Automatische Prozesse und das Wiedererkennen bzw. Vertiefen gelernter Informationen hingegen sind kaum alterssensitiv. (Hasselhorn et al., 2009, S. 106-108). Außerdem besteht gerade in höherem Alter ein Zusammenhang zwischen nachlassenden sensorischen Fähigkeiten und kognitiver Leistungskapazität.

Altersbedingte Einbußen können aber mit adaptivem Verhalten und Erfahrungswissen kompensiert werden, weil mit fortgeschrittener Lebenszeit ausgereifte Wissenssysteme und Handlungsstrategien zur Verfügung stehen (Kruse & Wahl, 2010, S. 122-123).

Bei den konstituierenden Persönlichkeitsmerkmalen ist trotz weitgehender Stabilität über die Lebensspanne zu beobachten, dass Stressresistenz, Gewissenhaftigkeit und soziale Verträglichkeit mit dem Alter eher steigen, während Offenheit und Extraversion eher zurückgehen (Kruse & Wahl, 2010, S. 152-156.) Ein hohes Risiko für das Lernen im Alter birgt eine Altersdepression, in deren Folge es zu Einbußen des Selbstkonzepts und somit der kognitiven Leistung kommen kann (Hasselhorn et al., 2009, S. 110).

Soziologische Alternstheorien liefern Erkenntnisse für die Lernmotivation. Auch wenn die Einstellung zur Weiterbildung in den persönlichen Bildungserfahrungen wurzelt, spielt das soziale Umfeld und der Wunsch nach sozialer Partizipation als impulsgebender Faktor, bzw. negative Altersstereotype als hemmender Faktor für eine Weiterbildungsteilnahme im Alter eine gewichtige Rolle (Schmidt-Hertha, 2014, S. 40). Auf die motivationalen Aspekte wird in Kapitel 2.2.2 umfassender eingegangen.

Zusammenfassend können zwar bestimmte Besonderheiten des Lernens Älterer festgestellt werden, generelle altersbezogene Aussagen zu Lernfähigkeit und Lernmotivation können jedoch nicht getroffen werden, da die interindividuellen Unterschiede aufgrund der aufgezeigten Einflüsse erheblich sind.

2.1.3 Bedeutung der Bildungsbiografie

Bildungs- und Lernprozesse im Alter können nicht isoliert betrachtet oder auf aktuelle biologische, psychologische und soziale Einflussfaktoren beschränkt werden. Sie schließen stets an vorangegangene Bildungserfahrungen an (Schmidt-Hertha, 2014, S. 37). Dieser bildungsbiografische Einfluss bezieht sich einerseits auf den individuellen Bildungsweg, andererseits beinhaltet er bei aller Individualität auch immer einen kohorten- bzw. generationsspezifischen⁷ Aspekt (Kolland & Ahmadi, 2010, S. 36).

Die zu untersuchenden Fragestellungen richten den Blick vor allem auf zwei Generationen: Die derzeitigen Älteren in der nachberuflichen Lebensphase gehören noch der Nachkriegsgeneration an. Diese ist geprägt von der Bewältigung individueller und

⁷ Die Problematik des Generationenbegriffs wird an dieser Stelle nicht thematisiert (ausführlich dazu Gösken, Pfaff, & Veelken, 2000). Der Begriff wird im Weiteren im Sinne des soziologischen Konzeptes der gesellschaftlichen Generation verwendet und bezeichnet eine Gruppe etwa Gleichaltriger, die historisch-gesellschaftliche Erfahrungen teilen und ähnlich deuten (Steinbach, 2018, S. 129).

gesellschaftlicher Kriegserfahrung. Die eher kurze durchschnittliche Bildungsdauer und die ungleiche Verteilung der Bildungsabschlüsse spiegeln diese Sozialisationsbedingungen wider. Gleiches gilt für die Verwurzelung in einem traditionellen Rollenbild, das höher qualifizierende Bildungsabschlüsse hauptsächlich Männern zuwies (Gebrande, Knauber, & Weiß, 2014, S. 53). Für die zukünftige Entwicklung der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung ist die Generation der sog. „Baby-Boomer“ bedeutsam. Sie profitierten von der Bildungsexpansion der 1960er Jahre, sodass sie im Durchschnitt über ein höheres Qualifikationsniveau verfügen als ihre Elterngeneration (Ruff, 2009, S. 178). Sie sind geprägt von zunehmender Individualisierung und Pluralisierung, aber auch von einem starken Konkurrenzdruck. Eine hohe Innovations- und Lernbereitschaft, sowie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit modernen Kommunikationsformen zeichnet diese „jungen Alten“ aus (Höpflinger, 2014, S. 3-5).

Die individuellen Lern- und Bildungserfahrungen prägen die persönliche Einstellung zur Weiterbildung. Vorangegangene negative Lern- und Bildungserfahrungen können zu einer distanzierten Haltung gegenüber schulähnlichen Lernsettings führen und beschränken die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lernenden, also die Einschätzung des eigenen Potenzials zur Bewältigung einer Aufgabe. Auch die Kumulation von Lernabstinenz bzw. Lernentwöhnung und einem niedrigen Aktivitätsgrads durch veränderte Lebensumstände im höheren Alter birgt ein hohes Risiko für die Selbstwirksamkeitserwartung und kann letztlich zur selbsterfüllenden Prophezeiung werden (Schmidt-Hertha, 2014, S. 37-38; Hasselhorn et al., 2009, S. 107-109). Mit der länger andauernden Lernbiografie Älterer findet zudem eine umfassende Prägung statt. Die Aneignung neuer Informationen erfordert daher einen tiefgreifenden Perspektivwechsel und in der Folge mehr Zeit als bei Jüngeren (Kade, 2007, S. 135 ff.).

Je früher im Lebenslauf eine Bildungsmaßnahme stattfindet, umso größer sind die materiellen und immateriellen Bildungserträge über die Lebensspanne bis ins höhere Erwachsenenalter, da die erworbenen Kompetenzen für alle weiteren Lern- und Entwicklungsprozesse eine verbesserte Ausgangsbasis schaffen (Eckhardt, 2009, S. 173). Gleichzeitig ist die Bildungsbiografie in hohem Maß von soziodemografischen und sozioökonomischen Merkmalen determiniert (Knauber & Weiß, 2014, S. 91; Schmidt-Hertha, 2014, S. 32-33). Dies kann zu sozialen und geschlechtsspezifischen Bildungsbenachteiligungen über den Lebenslauf führen, die sich bis ins höhere Alter hinein fortsetzen (Kruse & Wahl, 2010, S. 218). Im Lebenslauf verfestigte Geschlechterverhältnisse führen z. B. zu Unterschieden in Art und Umfang der Erwerbstätigkeit, in selbst gesetzten oder akzeptierten

familiären Verpflichtungen, oder auch in den Bildungsinteressen. Daraus resultieren verschiedene Bedingungen für die Lern- und Bildungsaktivitäten von Frauen und Männern im höheren Alter (Bubolz-Lutz et al., 2010, S. 32).

Malwitz-Schütte formuliert ein treffendes Resümee des bildungsbiografischen Einflusses für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer:

Ältere haben danach ein „biografisches Gepäck“ aus lebensgeschichtlich gewachsenen Motivationen, kognitiven Strukturen, Wissenschaftskonstrukten und Studienbarrieren, die zurückliegende Sozialisation ist stets präsent und fungiert als Messlatte (2000, S. 3).

2.2 Bildungsbedürfnisse Älterer

Um die Bildungsbedürfnisse Älterer adäquat darstellen zu können, wird zunächst der Begriff der Bildung definiert. Aufgrund der im Mittelpunkt stehenden Altersgruppe wird hierfür das Bildungsverständnis der Geragogik herangezogen (Kap. 2.2.1). Die Annäherung an den Begriff der Bildungsbedürfnisse mit ihren Teilaspekten erfolgt in Anbetracht des Erkenntnisinteresses der GHS-Befragung aus der Perspektive der Angebotsentwicklung (Kap. 2.2.2). Ein geragogisches Bedürfnismodell für Bildungsprozesse Älterer greift die Ausführungen auf und ergänzt sie (Kap. 2.2.3).

2.2.1 Das Bildungsverständnis der Geragogik

Auch wenn in der Literatur die Begriffe Lernen und Bildung nicht immer trennscharf gebraucht werden und sie eng miteinander verflochten sind, soll zunächst eine Abgrenzung der Begriffe stattfinden⁸. Siebert definiert Lernen als Prozesse der „Erweiterung des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (2001, S. 195). So angeeignetes Wissen und damit verbundene Erfahrungen schlagen sich in Verhaltensänderungen bzw. der Möglichkeit veränderten Verhaltens nieder (Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 20). Der Mensch zeichnet sich also durch seine grundlegende und lebenslang andauernde Lernfähigkeit aus (Rosenmayr, 2000, S. 451). Für das Lernen Erwachsener ist insbesondere eine konstruktivistische Sichtweise bedeutsam, die davon ausgeht, dass Lernen nicht durch lehrende Einflussnahme erzeugt werden kann. Jedes Individuum wird als autopoietisches System verstanden, das Wirklichkeit und Bedeutungen, abhängig von kognitiven, emotionalen und biografischen Voraussetzungen, konstruiert (Siebert, 2011, S. 91 ff.). Lernen findet somit immer in einer bestimmten Situation, auf einen

⁸ Da die Begriffe Lernen und Bildung zum Teil synonym verwendet werden und sich im wissenschaftlichen Diskurs in ihrer Bedeutung überschneiden, werden sie im Folgenden soweit möglich zwar in der erläuterten Differenziertheit verwendet, bei Bezug auf fachwissenschaftliche Publikationen wird die Formulierung jedoch an den jeweiligen Begriffsgebrauch angepasst.

spezifischen Kontext hin und in sozialer Interaktion statt (Arnold, 2001, S. 177).

Lernprozesse sind die Grundlage von Bildung und daher nicht von ihr zu trennen. Bildung bedarf aber der Integration des Gelernten in die Persönlichkeit durch Reflexionsprozesse (Schlutz, 2001, S. 50). Erst dadurch und durch die daraus abgeleitete Umsetzung in verantwortliches Handeln wird Gelerntes in Bezug zu eigenen Bedürfnissen, Zielen und Werten gesetzt. Dies umfasst den Rückbezug auf sich selbst, auf unmittelbare soziale Beziehungen und auf die Gesellschaft (Bubolz-Lutz et al, 2010, S. 27). Bildung muss deshalb als aktiver, nicht abschließbarer, lebenslanger Prozess der Weltaneignung und Reflexion verstanden werden (Schramek, 2016, S 11). Sie vermittelt zwischen Individuum und Gesellschaft und ist daher konstitutiv für gesellschaftliche Teilhabe. Das Gelingen erfordert hierfür von Seiten des Individuums Bereitschaft und Offenheit, von Seiten der Gesellschaft geeignete Rahmenbedingungen (Bubolz-Lutz et al., 2010, S. 27).

Gleichzeitig kann der Begriff Bildung auch als das Ergebnis des Bildungsprozesses aufgefasst werden, vornehmlich in Bezug auf Bildungsinhalte und -ideale. Darüber hinaus bezeichnet Bildung die Gesamtheit institutioneller Bildungsangebote. In diesem Sinn wird der Begriff häufig in der Verbindung „Bildung im Alter“ verwendet (Bubolz-Lutz et al., 2010, S. 22). Bezogen auf die Bildungsarbeit von Weiterbildungsinstitutionen ergeben sich aus den Handlungsbezügen Bildungsbedürfnisse verschiedener Reichweiten, nämlich die der persönlichen Lebensgestaltung, der Beziehungsgestaltung und der gesellschaftlichen Mitgestaltung (Bubolz-Lutz et al., 2010, S. 26).

2.2.2 Bildungsbedürfnisse

Bildungsbedürfnisse sind „die persönlichen Wünsche der Aneignung von Wissensbeständen und der Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten“. Dagegen zielen Lernbedarfe „auf einen Abgleich von Soll- und Ist-Stand von Wissen und Fähigkeit“ (Schmidt-Hertha, 2014, S. 62). Ein Bedürfnis ist ein „dynamisches Antriebsmoment“, das sich in einem Bedarf konkretisiert. Durch Ausrichtung auf ihre Befriedigung werden Bedürfnisse zur Motivation. Bildungsbedürfnisse können sich in intrinsischen Lerninteressen manifestieren, sie können umgekehrt aber auch erst durch externe Anforderungen angestoßen werden (Schlutz, 2006, S. 41). Das Bildungsbedürfnis verbindet sich mit einem Lerninteresse an einem bestimmten Lerngegenstand, wobei Bedürfnis und Lerngegenstand gleichwertig nebeneinanderstehen. Weiteren Einfluss auf die individuelle Weiterbildungsentscheidung nehmen die objektiven Bedingungen wie z. B. die Rahmenbedingungen des Bildungsangebots oder bestimmte Lernerfordernisse (Schlutz, 2006, S. 43-44).

Für die Untersuchung von Bildungsbedürfnissen können also zunächst folgende zentrale Aspekte hervorgehoben werden: die Interessen bzw. präferierten Lerngegenstände, die objektiven Bedingungen und der Anstoß für eine Bildungsaktivität, d. h. die Motive.

2.2.2.1 Interessen

Als Interessen werden persönliche Vorlieben für einen bestimmten Gegenstand bezeichnet, verbunden mit der Bereitschaft, sich intensiv über einen längeren Zeitraum damit auseinanderzusetzen. Meist sind mit dem Interessengegenstand positive Emotionen und eine persönliche Identifikation verknüpft (Lipski, 2000, S. 3). Interessen werden durch Anreize aus der Umwelt angeregt und können in jedem Alter neu entwickelt bzw. ausgebaut werden. Nach einer Untersuchung von Siebert (2006, S. 79) ist eine Zuwendung zu neuen Themen im Alter der Regelfall, jedoch haben die „neuen“ Interessen meist einen biografischen Bezug oder sind biografisch angeregt. Oftmals gibt es auch erst in der Nacherwerbsphase die Bildungsfreiräume für eine intensive Auseinandersetzung mit einem lang gehegten Interesse (Schmidt-Hertha, 2014, S. 66). Böhme schlüsselt die Veränderungen der Interessenschwerpunkte im dritten Lebensalter in drei Phasen auf: Unmittelbar nach Eintritt in die Nacherwerbsphase sind Ältere oft sehr aktiv, haben einen hohen Gestaltungswillen und verfügen über ungebrochene Leistungsfähigkeit. Die Orientierung in der neuen Lebensphase steht im Vordergrund. In der anschließenden Phase sind z. T. physische, psychische und soziale Einbußen zu verkraften, die den Blick auf biografische Aspekte lenken und oftmals das Interesse für historische Zusammenhänge wecken. In der späten Altersphase wird der Blick häufig auf Abschied und auf metaphysische Themen gerichtet (Böhme, 2012, S. 40-67).

2.2.2.2 Objektive Bedingungen

Mit den objektiven Bedingungen nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung sind hauptsächlich mesodidaktische Aspekte der Angebotsgestaltung angesprochen. In der EdAge-Studie (Tippelt et al., 2009), einer der bislang größten Untersuchungen zur Bildung Älterer, werden die Präferenzen älterer Lernender in Bezug auf Lernform, Lehr-Lernmethode, Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung, Räumlichkeiten, Raumgestaltung und Medieneinsatz nach Zielgruppen differenziert herausgearbeitet. Für die Seniorenstudierenden kommt die EdAge-Studie zu folgendem Ergebnis: Die Dozierenden stehen im Mittelpunkt der Erwartungen. Ein hohes inhaltliches Niveau wird genauso gewünscht wie eine hohe Vermittlungskompetenz. Als Lernformen werden große Vorlesungen oder Diskussionsrunden und vertiefende Tutorien in kleinen Gruppen bis 15 Personen

bevorzugt. Die intergenerationelle Begegnung ist dabei ein wichtiges Bedürfnis. Die räumlichen Gegebenheiten sollen eine ansprechende, moderne Lernatmosphäre schaffen. Der Einsatz von Medien soll die Lehrenden in ihrer Präsentation unterstützen, damit diese frei und reflektiert referieren können (Tippelt et al. 2009, S. 190).

In dieser Analyse der didaktischen Präferenzen sind sowohl Rahmenbedingungen des Bildungsangebots enthalten, wie z. B. Raum, Medieneinsatz und Veranstaltungsformate, als auch Präferenzen der Teilnehmenden zu Lernformen oder Sozialformen in den Veranstaltungen. Für eine klarere Zuordnung bei den weiteren Überlegungen erscheint es sinnvoll zu differenzieren: Unter „objektiven Bedingungen“ werden im Folgenden in erster Linie die institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungsangebots eingereicht. Die individuellen Bedingungen, also die Präferenzen von Teilnehmenden bezüglich ihres eigenen Lernens, werden als separater Aspekt unter „Lern- und Arbeitsverhalten“ zusammengefasst.

2.2.2.3 Motive

Im wissenschaftlichen Diskurs um Bildungsbedürfnisse nehmen die Motive für eine Teilnahme breiten Raum ein. Siebert definiert Motive als „Beweggründe des Handelns, wobei Motivation aus einem Bündel von Motiven besteht. Die Motivation ist eine dauerhafte, stabile Handlungsorientierung, eine Disposition zum Handeln.“ (2006, S. 58). Im Kontext der Weiterbildungsteilnahme weist er darauf hin, dass die Motivation für eine Weiterbildungsbeteiligung nicht identisch sein muss mit der Lernmotivation. Daher werden Lernmotivation und Weiterbildungsmotive im Folgenden getrennt erörtert, auch wenn es verschiedene Überschneidungen gibt.

Lernmotivation

Die motivationalen Komponenten für selbstgesteuertes Lernen, wie z. B. in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung, umfassen strukturelle und prozessuale Elemente. Zu den strukturellen Komponenten zählen neben (Lern-)Bedürfnissen und Interessen insbesondere Ziele und Selbstwirksamkeit. Für die Realisierung des Lernprozesses sind darüber hinaus selbstwerterhaltende Strategien, volitionale Strategien, also der Wille zur Durchführung, und emotionale Prozesse wichtig (Siebert, 2006, S. 64-65).

Die Ziele des Lernens folgen intrinsischen oder extrinsischen motivationalen Orientierungen. Damit sind anhaltende subjektive Wertvorstellungen über das Lernen gemeint (Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 104). Intrinsisch motivierte (Lern-)Handlungen sind selbstbestimmt, interessenbestimmt und benötigen keinen Anstoß von außen (Reiserer & Mandl,

2002, S. 929). Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen hingegen erfüllen i. d. R. eine instrumentelle Funktion und werden häufig durch einen Impuls von außen initiiert, jedoch auch sie weisen ein Maß an Selbstbestimmung in graduellen Unterschieden auf (Deci & Ryan, 1993, S. 225-227). Erfolgreiches, effektives Lernen findet nach Deci & Ryan dann statt, wenn die Lernenden entweder intrinsisch motiviert sind oder eine extrinsische Motivation internalisiert und darüber hinaus in ihr Selbstkonzept integriert haben (1993, S. 233). Für die Entwicklung intrinsischer Motivation sind das Erleben von Kompetenz und die damit verbundene Selbstwirksamkeit, sowie die Förderung der Autonomie entscheidend. Für die Integration extrinsischer Motivation zählt vor allem die Unterstützung der Selbstbestimmtheit der Lernenden durch die soziale Umwelt (Deci & Ryan, 1993, S. 231-232).

Das bestätigt noch einmal die zentrale Bedeutung der vorangegangenen Lernerfahrungen, der Einstellung und Akzeptanz der sozialen Umwelt, und der negativen Wirkung gesellschaftlich verwurzelter Altersstereotype (vgl. Kap 2.1.3). Daher sind Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eine besonders alterssensible motivationale Komponente, die aufgrund von Irritationen des Selbstkonzeptes, z. B. durch körperliche und psychische Veränderungen, durch Veränderungen im sozialen Umfeld, durch Ausdünnung sozialer Kontakte oder durch finanzielle Einbußen im Alter, erheblich beeinträchtigt werden kann (Bubolz-Lutz, 2013, S. 13).

Die soziale Umwelt wirkt aber nicht nur auf die innerpsychischen Einflussfaktoren der Lernmotivation (Arnold, 2005), sie kann selbst zum Motivationsfaktor werden, z. B. im Bedürfnis, mit Menschen in Kontakt zu bleiben, neue Menschen kennen zu lernen oder im Wunsch, mitreden zu können. Auch das Bedürfnis der Selbstinszenierung in vielerlei Form zählt zu diesen Sekundärmotiven der sozialen Umwelt (Siebert, 2006, S. 106-105).

Weiterbildungsmotive

Zur Kategorisierung der Beweggründe für eine Weiterbildungsteilnahme gibt es eine Reihe von Vorschlägen, von denen an dieser Stelle diejenigen herausgegriffen werden, die für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer von Belang sind.

Die Intentionen von Weiterbildungspartizipation verändern sich i. d. R. über den Lebenslauf. Während in der Erwerbsphase des Erwachsenenalters das Erlangen von Abschlüssen und Zertifikaten als Qualifikationsnachweis im Vordergrund steht, verliert der Verwertungsaspekt im Alter an Relevanz. Im Zentrum stehen dann Aspekte wie z. B. selbstbestimmte Lebensführung oder die Kompensation von entgangenen Chancen in der Bildungsbiografie (Kolland & Ahmadi, 2010, S. 36-37). Für die Bildungsanlässe Älterer

identifiziert Schmidt-Hertha (2020, S. 372) drei Bezugsbereich: Lebenswelt, Interessen und Beruf. Obwohl der berufliche Aspekt im höheren Alter meist in den Hintergrund tritt, können bisheriges Berufsfeld und Interessenfeld durchaus identisch sein. Auch kann eine durch Weiterbildung ausgebaute Expertise die Möglichkeit bieten, im Ruhestand mit dem Berufsleben in Kontakt zu bleiben (Sagebiel, 2014, 41-45). Zu den lebensweltbezogenen Bildungsanlässen zählen die Herausforderungen der aktuellen Lebensphase, wie z. B. Übergang in die Nacherwerbsphase, Bewältigen von Pflegeaufgaben und die Auseinandersetzung mit Krankheit und Tod. Im Rahmen nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung sind jedoch persönliche Interessen besonders bedeutend, die völlig losgelöst von lebenswelt- oder berufsbezogenen Themen und frei von jeglichem Verwertungsinteresse sein können (Schmidt Hertha, 2020, S. 372-373).

In der EdAge-Studie werden Bildungsbedürfnisse und Bildungsmotive Älterer anhand von zwei Dimensionen verortet: Zum einen das Verständnis von Bildung zwischen den Polen „Bildung als Eigenwert“ und „Bildung als Zweck“, zum anderen der soziale Kontext bzw. die Zielsetzung zwischen den Polen „individuelle Bildungsmotive“ und „solidarische Bildungsmotive“. Daraus werden vier idealtypische Gruppen von Lernenden abgeleitet (Tippelt et al., 2009, S. 175). Zwei Gruppen betrachten Bildung als Wert an sich. Bei einer Weiterbildungsteilnahme steht im einen Fall die persönliche Weiterentwicklung und im anderen Fall die soziale Aktivität im Mittelpunkt. Die anderen beiden Gruppen verstehen Bildung als Mittel zum Zweck und erwägen eine Weiterbildungsteilnahme entweder als Investition in das eigene „Humankapital“ oder als Zurüstung für einen Dienst an der Gemeinschaft (Schmidt-Hertha, 2014, S. 63-64). Bildungsbedürfnisse stehen in dieser Typologie also immer im Zusammenhang mit einer persönlichen Zielsetzung sowie mit der Einstellung zu Bildung und zur eigenen Lernfähigkeit (Schmidt-Hertha, 2014, S. 64).

Als Weiterbildungsbarriere erweist sich im Alter neben negativen bildungsbiografischen Erfahrungen eine fehlende (subjektive) Nutzenerwartung. Dazu können Barrieren aufgrund der persönlichen Lebenssituation oder aufgrund der Angebotsstruktur kommen (Bubolz-Lutz et al., 2010, S. 119). Auch das subjektive Empfinden des eigenen Alters und das subjektive Befinden spielen eine Rolle (Schröder & Gilberg, 2005, S. 18, S. 46).

2.2.3 Geragogisches Bedürfnismodell

Bubolz-Lutz (2013) entwickelt aus der Zusammenführung der im vorangegangenen Kapitel angedeuteten Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1993), der Selbstbestimmungstheorie der Werte nach Kasser (2004) und dem

Salutogeneseansatz nach Antonovsky (1997) ein Bedürfnismodell für Bildungsprozesse im höheren Alter (Schramek, 2016, S. 3).

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation geht davon aus, dass die angeborenen psychologischen Bedürfnisse nach Erleben der eigenen Kompetenz, nach Selbstbestimmtheit und nach sozialer Eingebundenheit zum Antrieb für Handlungen sowie die Auswahl von Handlungszielen werden, und insofern zum Impuls für Lernprozesse (Deci & Ryan, 1993, S. 231). Diese werden von den sozialen Bedingungen befördert oder gehemmt (Deci & Ryan, 1993, S. 236). Eingebettet sind Bedürfnisse in einem alles umfassenden Bedürfnis nach Sicherheit (Kasser, 2004; Bubolz-Lutz et al., 2010, S. 142).

Der Salutogeneseansatz nach Antonovsky geht von gesundheitsförderlichen Schutzfaktoren (Ressourcen) und Risikofaktoren (Stressoren) aus, die auf jeden Menschen permanent einwirken (Bengel, Strittmatter, & Willmann, 2009, S. 36). Entscheidend ist ein Gleichgewicht von Risiko- und Schutzfaktoren, das es erlaubt, die gegebenen körperlichen, psychischen, sozialen und materiellen Anforderungen zu bewältigen (Hurrelmann, Laaser, & Razum, 2006, S. 146). Als wichtigste Ressource erachtet Antonovsky ein starkes Kohärenzgefühl, das sich aus den Elementen Verstehbarkeit der Lebensereignisse, Handhabbarkeit der Anforderungen und Sinnhaftigkeit der Anstrengungen generiert und mit wachsender Lebenserfahrung ausgebaut wird (Bubolz-Lutz et al., 2010, S. 178). Die Lebenserfahrungen, die das Kohärenzgefühl formen, sind einerseits von individuellen physischen, psychischen und soziodemografischen Faktoren, andererseits vom soziokulturellen und gesellschaftlichen Kontext geprägt (Bengel et al., 2009, S. 36).

In der Zusammenführung der Ansätze benennt Bubolz-Lutz (2013, S. 129) in ihrem Modell für Bildung im Alter sechs Bedürfnisse: Autonomie, Eingebundenheit und Sicherheit sowie Verstehen, Sinn und Selbstwirksamkeit.

Das geragogische Bedürfnis Modell ist anschlussfähig an die Ausführungen von Siebert, in denen er Autonomie, Kompetenz, Anerkennung und Sinn als die Schlüsselbegriffe zur Lernmotivation Erwachsener nennt (2006, S. 89).

2.3 Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer

Als dritte Perspektive des theoretischen Hintergrunds wird die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer beleuchtet. Nach einer einleitenden Begriffsbestimmung (Kap. 2.3.1) wird die Entwicklung der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen und der Legitimationsdiskurs (Kap. 2.3.2), sowie die bestehenden Strukturen skizziert (Kap. 2.3.3). In Kapitel 2.3.4 wird das Gasthörenden- und Seniorenstudium

der Leibniz Universität Hannover vorgestellt, das exemplarisch für die nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen untersucht wird. Als Abschluss der theoretischen Rahmung und als Ausgangspunkt für Forschungsbedarf und Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit wird schließlich der Stand bisheriger Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer umrissen (Kap. 2.3.5).

2.3.1 Begriffsbestimmung: Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer

„Wissenschaftliche Weiterbildung“ kann im Wortsinn verstanden werden als jegliche Form der Weiterbildung, die professionell durchgeführt wird und einen Wissenschafts- bzw. Forschungsbezug hat. Üblicherweise wird der Begriff jedoch für Weiterbildung in Verantwortung von Hochschulen oder ihrer assoziierten Einrichtungen verwendet (Wittpoth, 2001, S. 340). Die Konferenz der Kultusminister definiert wissenschaftliche Weiterbildung als

[...] die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. [...] Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus (KMK 2001, S. 2-3).

Im Zentrum wissenschaftlicher Weiterbildung steht die Öffnung der Hochschulen hinein in Wirtschaft und Gesellschaft und der Transfer aktueller Forschungserkenntnisse (Prokop, 2011, S. 318-319). Mit der Öffnung der Hochschulen für Zielgruppen, die nicht zu den Regelstudierenden zählen, ist auch eine Öffnung für ältere Menschen in der nachberuflichen Lebensphase verbunden. Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer ist häufig mit spezifischen organisatorischen Formen verbunden und hat in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein eigenes Profil (Veelken, 2000, S. 184). Hochschulen sind somit ein wichtiger Ort lebenslangen Lernens.

2.3.2 Entwicklung und Legitimation der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer

Die Anfänge der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an deutschen Universitäten und Hochschulen liegen in der Öffnung der Hochschulen auf der rechtlichen Grundlage des Hochschulrahmengesetzes von 1976 (Prokop, 2011, S. 317). In der Folge dieses bildungspolitischen Auftrags wird die Forderung laut, auch Konzepte für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer zu entwickeln, um dem aus der Bildungsexpansion der 1960er Jahre erwachsenen Bedarf und den sich neu abzeichnenden Herausforderungen einer aktiveren und zeitlich ausgedehnten nachberuflichen Lebensphase zu begegnen. (Bertram et al., 2017, S. 74). Die Bestrebungen mündeten Anfang der 1980er Jahre in

Modellversuche der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und in einer Reihe von Einrichtungsgründungen für ein Studium im dritten Lebensalter (Veelken, 2000, S. 184-185). Neben lebenslangem Lernen im wissenschaftlichen Kontext, steht damals die gesellschaftliche Partizipation Älterer, die Orientierung für die nachberufliche Lebensphase, die persönliche Weiterentwicklung und die Qualifikation für ein bürgerschaftliches Engagement im Zentrum (Bubolz-Lutz, 2010, S. 203). Vorangetrieben wird die Entwicklung durch die Gründung der Bundesarbeitsgemeinschaft „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ (1984), die 1996 in „Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere“ (BAG WiWA) umbenannt wird (Bertram et al., 2017, S. 76). Wichtige Arbeitsfelder der BAG WiWA sind z. B. Öffentlichkeitsarbeit, Bereitstellen von Information, Förderung des wissenschaftlichen Diskurses, Ermöglichen von Erfahrungsaustausch und Kooperationen und konzeptionelle Weiterentwicklung des Seniorenstudiums.

Die fortschreitende Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere kommt in der Folge des Bologna-Prozesses ins Stocken, denn das modularisierte Studienangebot ist offenbar weniger attraktiv für Ältere und lässt weniger Raum für intergenerationellen Austausch. Mit ihrer „Oldenburger Erklärung“ positioniert sich die BAG WiWA im Jahr 2013 neu und formuliert Forderungen für die zukünftige Entwicklung (Bertram et al., 2017, S. 77-78). Vor dem Hintergrund demografischer und gesellschaftlicher Veränderungen und einer wachsenden Bedeutung von Hochschulen als Ort lebenslangen Lernens sieht es die BAG WiWA als eine ihrer zentralen Herausforderungen, „das ‚Seniorenstudium‘ als integralen Bestandteil der Hochschulen zu sichern“ (Bertram et al. 2017, S. 82). Denn trotz des allgemeinen Konsenses über die hohe gesellschaftliche Relevanz von Bildung im Alter, steht die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer nach wie vor unter einem andauernden Legitimationsdruck (Rathmann, 2016, S. 35). Hochschulen sehen derartige Angebote noch immer als eher fakultatives Aufgabenfeld, das zwar öffentlichkeitswirksam ist, jedoch bei Bedarf in seinen finanziellen, räumlichen oder personellen Ressourcen beschränkt werden kann (Vogt, 2014, S. 3).

Bislang gibt es keine gesetzliche Grundlage für das Studium Älterer in den Hochschulgesetzen der deutschen Bundesländer. Die Legitimation erfolgt über die sog. „Third Mission“ und den Bezug zum lebenslangen Lernen. Als „Third Mission“ werden alle Hochschulaufgaben bezeichnet, die zwar an Forschung und Lehre gekoppelt sind, über diese traditionellen Aufgaben aber hinausgehen. Dazu gehören z. B. Weiterbildung, Technologie- und Wissenstransfer und gesellschaftliches Engagement (Henke, Pasternack,

Schmid, 2015, S. 40). Ein Studium Älterer ist zwar der Weiterbildung zuzuordnen, ebenso aber ist es eine Aufgabe der Förderung und Mitgestaltung der sozialen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Hier schließt der Diskurs des lebenslangen Lernens an. In den Bologna-Nachfolgekonferenzen wird auf europäischer Ebene verankert, dass die Ermöglichung lebenslangen Lernens ein wesentlicher Bestandteil der hochschulischen Tätigkeiten sein muss und der Zugang zu Hochschulen für einen breiten diversifizierten Adressatenkreis geöffnet wird. Lernende im höheren Alter werden als eine dieser Adressatengruppen explizit genannt (Rathmann, 2016, S. 39, Vogt, 2014, S. 6).

2.3.3 Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer

Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer wird mit einer Vielzahl verschiedener Bezeichnungen benannt. Häufig anzutreffen sind Bezeichnungen, die sich das Alter der Adressatinnen und Adressaten beziehen, wie z. B. „Seniorenstudium“, „Studieren 50plus“ oder „Universität des 3. Lebensalters“. Manche Einrichtungen fokussieren mit der Bezeichnung „Kontaktstudium“ auf die Öffnung der Hochschulen (Schmidt-Hertha, 2020). Diese Namensvielfalt verweist auf die vielfältige Struktur wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere, in der weder Organisationsform, Verwertungsinteressen noch Altersgrenzen einheitlich definiert sind (Skoruppa, 2016, S. 14 ff.). Vielmehr ist die Mannigfaltigkeit von Organisationsmodellen, Konzepten und Angebotsformen geradezu charakteristisch für diese Art von Weiterbildungsangebot (Bertram et al., 2017, S. 75). Träger sind meist die Zentralen Einrichtungen von Universitäten oder Einrichtungen mit universitärer Anbindung (Sagebiel & Dahmen, 2009). Am häufigsten ist ein Modell anzutreffen, das geöffnete Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebes als Gasthörendenangebot mit speziellen Angeboten für die Zielgruppe koppelt (Felix, 2018). Wichtiges verbindendes Element in diesem heterogenen Bereich der Weiterbildungslandschaft ist die BAG WiWA, die unter ihrem Dach die Institutionen der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung vereint und unterstützt (Bertram et al., 2017, S. 73).

Die konstitutiven Elemente der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer sind der offene Zugang, Wissenschaftlichkeit, Forschungsbezug und Intergenerationalität. Wissenschaftlichkeit leitet sich aus der Einbettung in den Hochschulkontext ab und bezieht sich insbesondere auf hochschulspezifische Inhalte und Methoden. Daran schließt der Forschungsbezug eng an, denn das Seniorenstudium ermöglicht direkten Zugang zu Forschungsthemen und -ergebnissen. Das didaktische Konzept des forschenden Lernens ermöglicht (teilweise) auch selbst forschend aktiv zu sein. Das Prinzip des offenen Zugangs meint

sowohl die Offenheit hinsichtlich Alter bzw. nachberuflicher Lebensphase als auch hinsichtlich persönlicher Zugangsvoraussetzungen (Dabo-Cruz & Pauls, 2018, S. 178). Eine besondere Stellung nimmt das Merkmal der Intergenerationalität ein, das ein miteinander, übereinander und voneinander Lernen vereint (Siebert, 1990, S. 57-62). Intergenerationelles Lernen an Hochschulen bietet einen Raum zum Dialog zwischen Jung und Alt in egalitären Strukturen und außerhalb familiärer Kontexte und kann daher einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der eigenen und der anderen Generationen leisten (Rathmann, 2016, S. 40; Schmidt-Hertha, 2014, S. 76-77).

2.3.4 Das Gasthörenden- und Seniorenstudium an der Leibniz Universität

Das GHS an der Leibniz Universität Hannover ist ein Arbeitsbereich der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung (ZEW), die sowohl als Trägerin, als auch als Beratungsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung fungiert und die Kooperation zwischen universitärer Forschung und Anwendung wissenschaftlichen Wissens fördert (ZEW, 2015). Das GHS ist Mitglied der BAG WiWA und durch seinen Leiter sowohl im Sprecher- und Sprecherinnenrat als auch im Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik der BAG WiWA vertreten. Seit dem Wintersemester 1985/86, also seit etwa 35 Jahren, ermöglicht das GHS die Teilnahme an universitärer, wissenschaftlicher Weiterbildung, unabhängig von Alter oder Hochschulzugangsberechtigung. Im Laufe seines Bestehens wird das anfangs begrenzte und zeitlich beschränkte Angebot ausgebaut, sodass GHS-Studierende nunmehr die Option haben, sowohl an Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebs, den sog. Fakultätsveranstaltungen, teilzunehmen, als auch an eigens für diese Adressatengruppe konzipierten Veranstaltungen, den sog. GHS-Veranstaltungen (Bertram & Bertram, 2007, S. 4)⁹. Das Weiterbildungsangebot des GHS wird ergänzt durch zwei strukturierte Studienprogramme mit Zertifikat (Kulturwissenschaften und Ästhetische Bildung und Gestaltung), die SommerUni in Kooperation mit der Landeshauptstadt Hannover und weitere Angebotsformate. Die Erstellung eines abgestimmten Gasthörenden-Vorlesungsverzeichnisses und die Betreuung und Beratung von GHS-Studierenden und Interessierten gehört ebenfalls zum Kern der Leistungen des GHS (Rathmann & Bertram, 2017, S. 3). Über das Angebot der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung hinaus obliegt dem GHS Koordination und Beratung für die Anpassungslehrgänge Lehramt an der Leibniz Universität für berufsbildende Schulen, Gymnasien und Sonderpädagogik.

Das GHS sieht seine Legitimation in der wachsenden Bedeutung und im

⁹ Zur Geschichte des GHS an der Leibniz Universität Hannover: Beyersdorf, Djuren, & Volmer, 1997.

gesellschaftlichen Auftrag zur Förderung lebenslangen Lernens, in der positiven Wirkung von Bildung in späten Lebensphasen (Rathmann, 2016, S. 111), und in seinem Beitrag zur Öffnung der Leibniz Universität für die Öffentlichkeit im Sinne der „Third Mission“. Eine Programmanalyse des GHS durch Rathmann (2016, S. 110) legt offen, dass selbstgesteuertes Lernen und einen Generationenaustausch im intergenerationellen Lernen zu ermöglichen, ein zentrales Anliegen der Angebotsgestaltung des GHS ist.

2.3.5 Studien zur nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen

Das Feld der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen ist bislang ein eher randständiges Thema der Hochschulforschung. Für die Einordnung des Forschungsstandes wird die Weiterbildungsbeteiligung Älterer (Kap. 2.3.5.1) und die amtliche Statistik der Gasthörenden (Kap. 2.3.5.2) vorangestellt. Der Forschungsüberblick zur wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer wird dann unterteilt in Untersuchungen zum Angebot (Kap. 2.3.5.3) und Untersuchungen zu den Teilnehmenden (Kap. 2.3.5.4). Schließlich folgt eine kurze Zusammenstellung der Vorgängerstudien zum GHS an der Leibniz Universität Hannover und den daraus ersichtlichen Entwicklungen (Kap. 2.3.5.5).

2.3.5.1 Weiterbildungsbeteiligung

Eines der wichtigsten Monitoring-Instrumente zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland ist der Adult Education Survey (AES). Die Erhebung des AES beschränkt sich auf Personen im Alter von 18 bis 65 Jahren, wird jedoch seit 2016 um die Altersgruppe bis 69 Jahre ergänzt (BMBF, 2019, S. 7). Die Partizipationsquote der über 65-Jährigen beträgt nach AES 2018 lediglich 28 Prozent gegenüber 54 Prozent bei den 18 bis 64-Jährigen (BMBF, 2019, S. 37). Es wird schnell deutlich, dass die Ursache dafür nicht allein im kalendarischen Alter gesucht werden kann. Fast drei Viertel aller im AES 2018 erfassten Weiterbildungsaktivitäten sind dem Segment betriebliche Weiterbildung zuzuordnen, zu dem Nicht-Erwerbstätige keinen Zugang haben (BMBF, 2019, S. 20). Bezogen auf den Bildungsstatus haben Akademiker mit 71 Prozent im AES 2018, wie auch in den Vorgängererhebungen, die höchste Beteiligungsquote (BMBF, 2019, S. 32). Erwerbsstatus und formales Bildungsniveau spielen also eine wichtige Rolle für die geringe Weiterbildungspartizipation im höheren Alter (Schmidt-Hertha, 2020, S. 374). Auch die EdAge-Studie (Tippelt et al., 2009), die Personen im Alter von 45 bis 80 Jahren untersucht, bestätigt den großen Effekt des Bildungsniveaus für die Weiterbildungspartizipation im höheren und hohen Alter (Schmidt-Hertha, 2020, S. 374). Im AES 2016 werden für die sog.

Aufstockungstichprobe der 65-69-Jährigen auch subjektive Faktoren wie z. B. Teilnahmemotive erfragt. Als wichtigstes Weiterbildungsmotiv gibt diese Gruppe Interesse an einem Thema (46 %) an, gefolgt vom Nutzen im Alltag (30 %). Die berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können liegt mit 23 Prozent gleichauf mit dem Wunsch nach Kontakt und Spaß. Weiterbildung für ein Ehrenamt (14 %) oder um gesünder zu leben (7 %) sind nachrangige Motive (Kaufmann-Kuchta & Widany, 2017, S. 210). Die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung über alle Altersgruppen ist seit 2016 zwar gestiegen, ist jedoch mit vier Prozent noch immer sehr gering (BMBF, 2019, S. 63). Der AES differenziert diesen Befund nicht nach Altersgruppen, Schmidt-Hertha (2020, S. 374) schätzt jedoch die Zahl der über 65-Jährigen, die an hochschulischen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten teilnehmen, auf derzeit ca. 60.000 Personen jährlich¹⁰.

Hinsichtlich der Forschungsmethodik bei Untersuchungen zur Weiterbildungspartizipation herrscht ein reger Diskurs¹¹. Wittpoth vertritt die Auffassung, dass soziodemografische Personenmerkmale, wie z. B. Alter, Geschlecht oder Bildungsabschluss, eine Weiterbildungsteilnahme nur in geringem Maß erklären. Durch das Hinzuziehen von milieuspezifischen Faktoren kann die Wertorientierung der Personen in die Analyse eingebracht werden. Jedoch erst durch das Einbeziehen von Kontextfaktoren, können förderliche oder erschwerende Lebensumstände für eine Weiterbildungsteilnahme identifiziert werden (Wittpoth, 2018, S. 1151-1153). Zu diesen Kontextfaktoren zählt Wittpoth (2018, S. 1156) Raum, soziales Kapital, soziale Welten, Familie, Beruf und Betrieb. Als einflussreiche Faktoren zeichnen sich in verschiedenen Studien vor allem Merkmale des Berufs und des Betriebs ab und insbesondere für Frauen die Familiensituation als ggf. hemmender Faktor (Wittpoth, 2018, S. 1163). Letztlich kann jedoch mit quantitativen Analysen das Zusammenspiel der Voraussetzungen und die Gründe für eine Nicht-Beteiligung kaum eruiert werden (Wittpoth, 2018, S. 1168).

2.3.5.2 Statistik der Gasthörer des statistischen Bundesamts

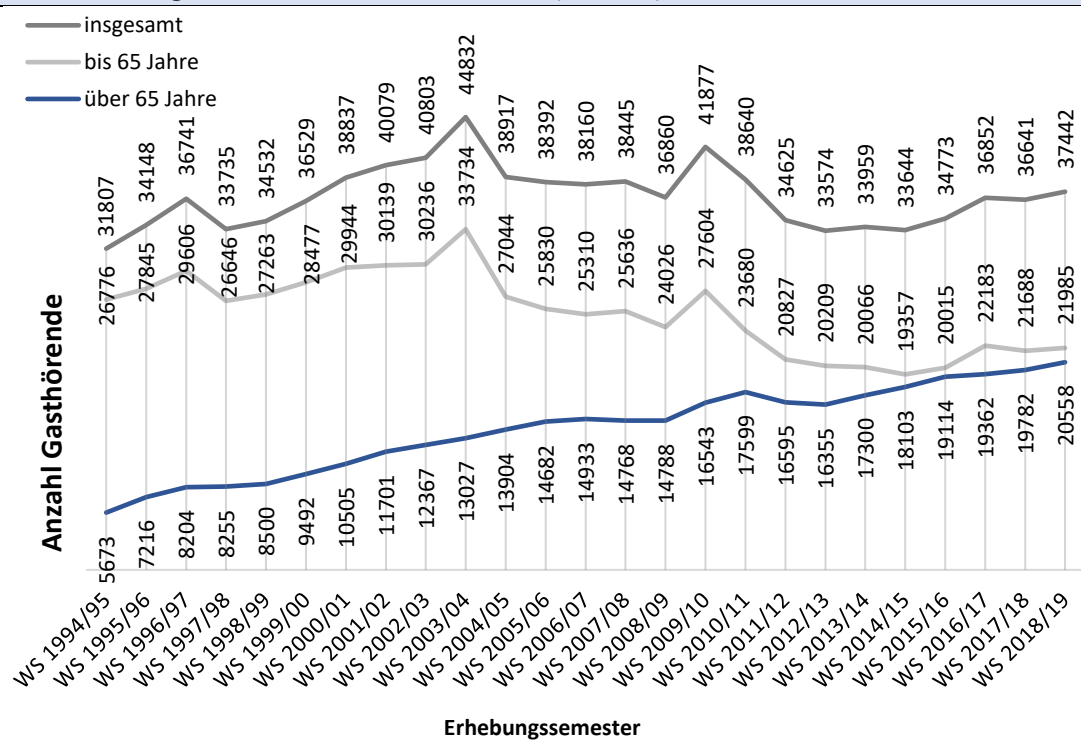
Das statistische Bundesamt stellt Daten zum Gasthörendenstudium als Sekundärstatistik über die Meldungen aller deutschen Hochschulen an die statistischen Landesämter bereit. Die Vollerhebung erfolgt jährlich jeweils zum Wintersemester (Destatis, 2018, S. 5).

¹⁰ Die Schätzung erfolgt auf Grundlage von aktuellen amtsstatistischen Zahlen und von Befunden zur Weiterbildungsbeteiligung Älterer der EdAge-Studie (Tippelt et al., 2009).

¹¹ Die Forschungsmethodik von Teilnehmendensurveys im Feld der Weiterbildung kann an dieser Stelle nicht umfassend diskutiert werden. Die Darstellung beschränkt sich in Hinblick auf die Analyse der Teilnehmenden des GHS darauf, welche Merkmale für eine Untersuchung als relevant erachtet werden müssen.

Im Wintersemester 2018/19 sind etwa 1,3 Prozent der immatrikulierten Studierenden an deutschen Hochschulen Gasthörer (Destatis, 2019). Gasthörer werden hierfür definiert als „eingeschriebene Teilnehmende an einzelnen Kursen oder Lehrveranstaltungen, die fachlich sogenannten ‚Fachrichtungen‘ zugeordnet werden. Eine Hochschulzugangsberechtigung ist nicht erforderlich. Ein Fachstudium mit Abschlussprüfung ist für Gasthörer bzw. Gasthörerinnen nicht möglich.“ (Destatis, 2018, S. 4). Teilnehmende von Angeboten, die dieser Definition nicht folgen, werden in der Konsequenz nicht erfasst. Die öffentlich zugänglichen Daten¹² beziehen sich auf einige ausgewählte Merkmale: Semester der Erhebung, Altersgruppen, Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Fächergruppen (Destatis, 2018, S. 4).

Abb. 1: Entwicklung der Gasthörden an deutschen Hochschulen im Zeitverlauf
Angaben nach amtlicher Statistik (absolut)



Quelle: Eigene Darstellung auf Datenbasis des Statistischen Bundesamtes (Destatis, 2020)

Unter den 20.558 Gasthörden über 65 Jahren sind Männer mit 54,5 Prozent etwas häufiger vertreten als Frauen. Nur ein marginaler Anteil von 270 Personen über 65 Jahren hat keine deutsche Staatsbürgerschaft (Destatis, 2020). Als beliebteste Studienfächer (der deutschen Gasthörden) nennt das statistische Bundesamt Geschichte, gefolgt von Philosophie und Wirtschaftswissenschaften (Destatis, 2019). Die Zahl der Gasthörden schwankt in den letzten 25 Jahren zwischen 31.807 und 44.832 Studierenden. Die Zahl

¹² Verfügbar über die Datenbank des Statistischen Bundesamtes GENESIS-Online: Tabellen 21331-0001 und 21331-0002.

der über 65-jährigen Gasthörernden hat sich in diesem Zeitraum fast vervierfacht und stellt im Wintersemester 2018/19 einen Anteil von 41,1 Prozent (Destatis, 2020). Abbildung 1 stellt die Entwicklung der Gasthörernden und insbesondere der Gasthörernden in der nachberuflichen Lebensphase im Zeitverlauf dar. Angesichts dessen kann wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere als konstitutiver Bestandteil des Gasthörerndenangebots deutscher Hochschulen betrachtet werden.

2.3.5.3 Untersuchungen zum Angebot

Ein Großteil der hochschulischen Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung Älterer wurde in den 1980er- und 1990er-Jahren gegründet (Schmidt-Hertha, 2020, S. 376). Seitdem wurde eine Reihe von Versuchen¹³ unternommen, das vielgestaltige Feld des Angebots zu systematisieren.

Nach dem Grad der Integration der älteren Studierenden in den Hochschulbetrieb können Integrationsmodelle, in denen Seniorenstudierende die geöffneten Lehrveranstaltungen der Fachbereiche und Fakultäten besuchen, und Segregationsmodelle, die besondere Veranstaltungen für die Zielgruppe anbieten, unterschieden werden (Vogt, 2014, S. 2). Dabo-Cruz und Pauls (2018, S. 176-177) fassen die hochschulischen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer in Anlehnung an Eierdanz (1990) in drei Modellen zusammen, die auch die inhaltliche Ausrichtung einbeziehen. Es werden Angebote, die auf ehrenamtliche bzw. nachberufliche Tätigkeiten in der Altenbildung vorbereiten, Angebote, die allgemeinbildenden Charakter aufweisen und sich an zentralen gesellschaftlichen Fragen orientieren und geöffnete reguläre Lehrveranstaltungen mit zielgruppenspezifischen Zusatzangeboten unterschieden. Das allgemeine Gasthörerndenangebot der Hochschulen ohne spezifische Ausrichtung auf bestimmte Altersgruppen ist in diesen drei Modellen nicht berücksichtigt, steht aber älteren Interessierten ebenfalls offen.

In einer der bislang umfassendsten Untersuchungen des Angebots von 88 staatlichen deutschen Hochschulen legt Rathmann eine Typologie anhand der Dimensionen Adressatenbezug, Strukturierungsgrad und lehrende Vermittlung vor (2016, S. 114). Sie umfasst neun Typen in drei Gruppen. Etwa die Hälfte der staatlichen Universitäten in Deutschland hält neben der allgemeinen Gasthörerndenschaft ein zusätzliches Angebot bereit. Die speziellen Gasthörerndenprogramme und das Seniorenstudium sind nicht zwangsläufig mit einem Gasthörerndenstatus verbunden. In einigen Fällen werden

¹³ Rathmann (2016, S. 59) führt 19 bisherige Bestandsaufnahmen zu akademischen Bildungsangeboten für Ältere in Deutschland zwischen 1981 und 2015 auf.

entgegen der Richtlinien für Gasthörende bestimmte Zugangsvoraussetzungen gefordert. Rathmann (2016, S. 101-102) unterscheidet:

Allgemeine Gasthörererschaft (51 % der Hochschulen): Diese Angebote beziehen sich auf das für Gasthörende geöffnete reguläre Veranstaltungsangebot der Hochschule. Zum Teil werden Ältere als Adressaten durch den Titel oder die Beschreibung des Angebots angesprochen.

Spezielle Gasthörerprogramme (9 % der Hochschulen): Die allgemeine Gasthörererschaft wird an diesen Hochschulen mit spezifischen Beratungs-, Betreuungs- und Veranstaltungsangebote ergänzt, die z. T. auch mit einem Zertifikat abschließen, jedoch nicht auf eine bestimmte Altersgruppe adressiert sind.

Seniorenstudium (40 % der Hochschulen): Diese Angebote sind ähnlich ausgestaltet wie die speziellen Gasthörerprogramme, richten sich jedoch explizit an Ältere.

In knapp der Hälfte der Fälle sind zentrale Einrichtungen von Universitäten die Träger nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote, bei etwa einem Drittel andere Fachbereiche oder die Hochschulverwaltung. Die übrigen Angebote sind in Trägerschaft von Institutionen (z. B. Vereinen) mit universitärer Anbindung (Sagebiel und Dahmen 2009, S. 13).

In ihrer deutschlandweiten Untersuchung von Angeboten akademischer Weiterbildung Älterer machen Sagebiel und Dahmen im Jahr 2009 (S. 37-38) drei zentrale Trends aus:

- (1) Auch wenn Intergenerativität noch immer ein zentrales Anliegen ist, kommt es im Zuge der Bologna-Reformen mit Modularisierung des Lehrangebots und einer stärkeren Ausrichtung an kurzen, berufsqualifizierenden Abschlüssen vermehrt zu **Desintegration und Segregation** der Angebote nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung.
- (2) Eine steigende Tendenz haben **strukturierte Studienangebote** für Ältere, die zum Teil mit Zertifikat abgeschlossen werden.
- (3) Noch ungeklärt ist, wie sich zukünftig „zweckfreie“ und „nützlichkeitsorientierte“ Weiterbildung in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung zueinander verhalten werden.

2.3.5.4 Untersuchungen zu den Teilnehmenden nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung

In einer der bislang wenigen überregionalen Studien zu den Teilnehmenden nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung wurden ca. 1400 Seniorenstudierende und ältere Regelstudierende in 41 Einrichtungen zu Alter, Geschlecht, Familienstand, Schulbildung, Berufsausbildung, Berufsausübung, regionaler Herkunft und freiwilligem Engagement befragt (Sagebiel & Dahmen, 2009, S. 7-8). Während Frauen bis 60 Jahre stärker vertreten sind, dominieren Männer bei den Älteren über 65 Jahre. Unter den Teilnehmern sind über 80 Prozent verheiratet, Teilnehmerinnen geben dagegen häufiger an, alleinstehend, geschieden oder verwitwet zu sein. Der Anteil von Frauen und Männern mit Hochschulzugangsberechtigung unterscheidet sich nur wenig (51,4 % vs. 56,6 %), hingegen beträgt die Diskrepanz beim Hochschulabschluss etwa 20 Prozentpunkte (46,3 % vs. 66,9 %)

(Sagebiel & Dahmen, 2009, S. 28-29). Bei der Motivation für ein Seniorenstudium liegt das Bestreben, die geistige Flexibilität zu erhalten, an erster Stelle, gefolgt von der Möglichkeit, eigenen Bildungsinteressen nachzugehen. Auch der soziale Aspekt ist für viele von Bedeutung. Bei den Fächern sind Geschichte, Kunstgeschichte, Philosophie und Psychologie auf den ersten Plätzen zu finden (Sagebiel & Dahmen, 2009, S. 32-33). Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (52 %) gibt an, sich freiwillig bzw. bürgerschaftlich zu engagieren (Sagebiel & Dahmen, 2009, S. 35).

Viele Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere führen eigene lokale Teilnehmendenbefragungen durch, die weitergehende Befunde für den jeweiligen Standort liefern, z. B. zu Präferenzen und Zufriedenheit der Seniorenstudierenden mit einzelnen Aspekten. In einigen Fällen werden auch die Regelstudierenden um eine Bewertung des Angebots für Ältere an ihrer Hochschule gebeten (Rathmann & Bertram, 2017, S. 6). In einer Studiensynopse aus zwölf Studien, die im Zeitraum zwischen 2005 und 2014 an den Hochschulstandorten Hannover, Köln, Leipzig, Magdeburg, Münster, Oldenburg und Stuttgart durchgeführt wurden, werden die Befunde solcher lokalen Studien zusammengeführt. Die Studiensynopse bestätigt weitgehend die Ergebnisse von Sagebiel und Dahmen (2009)¹⁴, legt jedoch z. T. andere Auswertungsschwerpunkte. Mit knapp zwei Dritteln der Teilnehmenden überwiegen Personen mit Hochschulzugangsberechtigung, etwa die Hälfte der Teilnehmenden zählt zu den Hochschulabsolventen (Bertram et al., 2017, S. 80-81). Für Teilnehmende nachberuflicher akademischer Weiterbildung stehen laut Studiensynopse dieselben Motive im Vordergrund wie in der Studie von Sagebiel und Dahmen (2009), der Wunsch nach einer Qualifikation, aber auch das Motiv der nachholenden Bildung stehen eher im Hintergrund (Bertram et al., 2017, S. 81). Der intergenerationelle Austausch ist vielen Teilnehmenden wichtig, jedoch finden in der Realität Kontakte in geringerem Maß statt, als dies aufgrund dieser Befunde zu erwarten ist. Beim Lernstil überwiegt mehr und mehr ein rezeptives Studierverhalten. Insgesamt erscheint die Beschreibung der Teilnehmenden im Zeitverlauf laut Studiensynopse sehr stabil (Bertram et al., 2017, S. 81).

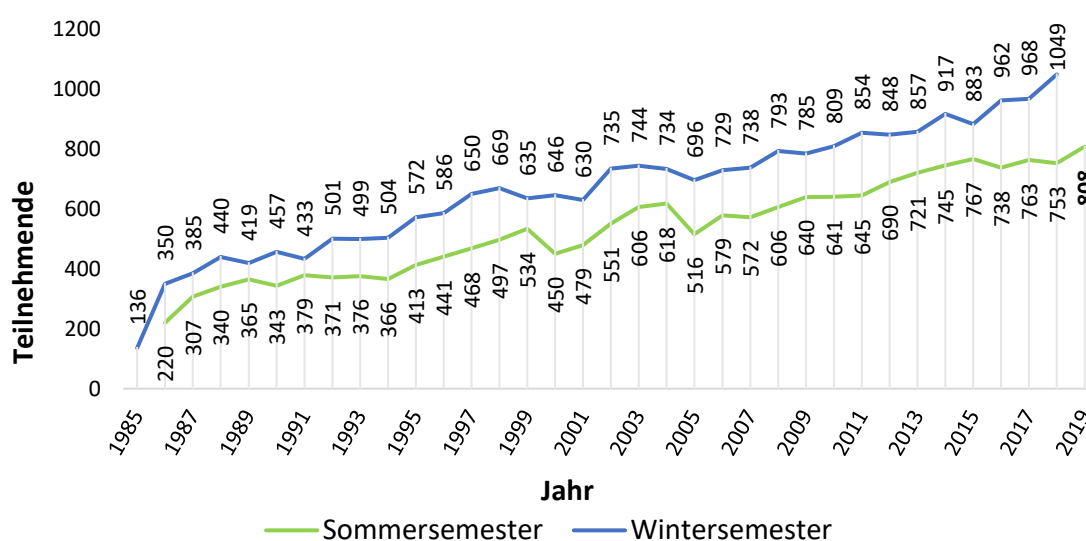
2.3.5.5 Vorgängerstudien zum GHS der Leibniz Universität Hannover

Für das GHS der Leibniz Universität Hannover sind als Vorgängerstudien im Wesentlichen die Teilnehmendenbefragungen aus den Jahren 1986 (Brommer, Seidel, Callies, Hirsch, & Siebert, 1986), 1989 (Seidel & Siebert, 1990), 2007 (Bertram & Bertram, 2007) und

¹⁴ Die Hochschulen der Studiensynopse waren auch zur Befragung von Sagebiel und Dahmen (2009) eingeladen.

2014 (Rathmann & Bertram, 2017) zu nennen. Die Studien wurden jeweils als quantitative Befragungen durchgeführt und teilweise mit qualitativen Methoden wie z. B. Interviews und Gruppendiskussionen ergänzt. Im Mittelpunkt des Interesses stand die Evaluation des Seniorenstudiums an der Universität Hannover, ein besonderes Augenmerk lag i. d. R. auf intergenerationellem Lernen. Die letzte dieser Erhebungen aus dem Sommersemester 2014 (Rathmann & Bertram, 2017) floss in die beschriebene Synopse aus zwölf lokalen Studien zu Teilnehmenden nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung an verschiedenen deutschen Hochschulstandorten ein.

Abb. 2: Teilnehmende am GHS im Zeitverlauf (1985 – 2019)
Angaben absolut



Quelle: Eigene Darstellung auf Datenbasis der GHS-Anmeldestatistik

Neben diesen Erhebungen liegen aus der Anmeldestatistik des GHS Daten zu einzelnen Merkmalen vor. Sie reichen z. T. bis zum Beginn des GHS an der Leibniz Universität zurück. Eine Zeitreihe (vgl. Abb. 3) macht die kontinuierlich wachsende Nachfrage deutlich, wobei saisonbedingt die Teilnehmendenzahlen im Sommersemester immer ein wenig unter denen des Wintersemesters liegen. Im Sommersemester 2019 sind 808 Studierende im GHS registriert.

Auch die Zusammensetzung der Teilnehmenden des GHS verändert sich im Zeitverlauf. Ist die Mehrzahl im Wintersemester 1885/1986 zwischen 60 und 65 Jahren alt (Siebert & Seidel, 1990, S. 5), hat etwa 20 Jahre später die Altersgruppe zwischen 65 und 69 Jahren den größten Anteil an der GHS-Studierendenschaft inne (Bertram & Bertram, 2007, S.7). Im weiteren Verlauf nimmt eine wachsende Anzahl von Personen im Alter über 70 Jahren teil. Dagegen sinkt die Zahl der (vorwiegend weiblichen) Studierenden in der Altersgruppe zwischen 50 bis 60 Jahren (Rathmann & Bertram, 2017, S. 4-5). Während in den

Anfangsjahren des GHS der Frauenanteil bei über 60 Prozent lag (Siebert & Seidel, 1990, S. 15), gleicht sich das Geschlechterverhältnis im Lauf der Zeit mehr und mehr an (Rathmann & Bertram, 2017, S. 10-11). Von Beginn an hatte mehr als die Hälfte der GHS-Studierenden eine Hochschulzugangsberechtigung¹⁵ (Seidel, 1990, S. 28), der Anteil stieg allmählich an und lag im Jahr 2007 bei 62,3 Prozent der immatrikulierten GHS-Studierenden (Bertram & Bertram, 2007, S. 9).

Die Motivation für eine Teilnahme am GHS bleibt im Zeitverlauf recht stabil, von Beginn an überwiegt der Wunsch nach Allgemeinbildung und geistig fit zu bleiben (Rathmann & Bertram, 2017, S. 17). Eine Ausnahme bildet das Motiv der nachholenden Bildung. Wird für die weiblichen GHS-Studierenden zunächst ein intellektuelles „Nachholbedürfnis“ konstatiert, verliert sich dieser geschlechtsspezifische Unterschied im Lauf der weiteren Jahre (Siebert & Seidel, 1990, S. 7 und S. 30; Rathmann & Bertram, 2017, S. 17). Bevorzugte Disziplinen sind seit Beginn des GHS Geschichte und Philosophie/Theologie (Siebert & Seidel, 1990, S. 7; Rathmann & Bertram, 2017, S. 14), gleichwohl steigt die Belegung von GHS-Veranstaltungen kontinuierlich an. Diese speziellen Veranstaltungen für die GHS-Studierenden liegen seit der Befragung im Sommersemester 2014 an erster Stelle. Wird die Teilnahme nach Fakultäten differenziert, bleiben laut GHS-interner Statistik die Belegungszahlen aller Fakultäten weit hinter denen der Philosophischen Fakultät zurück.

3 Forschungsbedarf und Forschungsinteresse

Die vorliegende Masterthesis steht in engem Zusammenhang mit der GHS-Studierendenbefragung im Sommersemester 2019, denn Datenerhebung, Datenaufbereitung und Analyse der Daten der GHS-Befragung bilden die maßgebliche Vorarbeit für beide Projekte. Die Dokumentation des Forschungsprojektes GHS-Befragung 2019 und seine Befunde fließen einerseits in die Masterarbeit, andererseits in den Ergebnisbericht zur Befragung ein, der durch das GHS und die BAG WiWA veröffentlicht wird. Auch das Forschungsinteresse beider Projekte ist eng miteinander verknüpft. Als Mitgliedsinstitution der BAG WiWA hat das GHS nicht nur ein lokales Forschungsinteresse, sondern vertritt auch die Belange seines Dachverbands. Daher wird zunächst der allgemeine Forschungsbedarf zur nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung unter der Zielsetzung der BAG WiWA beschrieben. Forschungsbedarf und -interesse des GHS schließen inhaltlich daran an (Kap. 3.1). In Kapitel 3.2 wird das Forschungsinteresse in konkrete

¹⁵ Damals noch erfasst als „Hochschulreife“

Forschungsfragen überführt und die Zielsetzungen der GHS-Befragung 2019 und der Masterthesis erläutert. In Bezug darauf werden aus den erörterten theoretischen Grundlagen Hypothesen (Kap. 3.3) abgeleitet, die im Weiteren empirisch geprüft werden.

3.1 Forschungsbedarf zur nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung und Zielsetzung der BAG WiWA

Trotz demografischer Verschiebungen der Altersstruktur in der Bevölkerung und trotz vielfältiger positiver Wirkungen von Bildung im dritten Lebensalter für Individuen und Gesellschaft steht Bildung im Alter in Bildungsforschung und Bildungspolitik bislang nicht in dem Maß im Fokus des Interesses, das angesichts dessen zu erwarten wäre. Allerdings gibt es Tendenzen in der Forschung, die auf ein wachsendes Interesse hindeuten, wie z. B. die Aufstockung der AES-Stichprobe um die Altersgruppe der 65-69 Jährigen (vgl. Kap. 2.3.5.1) oder Studien zu Bildung und Kompetenzen im höheren Alter wie z. B. die EdAge-Studie (Tippelt et al., 2009) oder die CiLL-Studie (Friebe, Schmidt-Hertha, & Tippelt, 2014). Nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung erfassen die meisten Bildungssurveys jedoch nur randständig und liefern wenig differenzierte Befunde zur Struktur der Teilnehmenden.

Ein systematischer Überblick über die Anbieter- und Teilnehmendenstruktur wird vor allem durch die Vielgestaltigkeit der akademischen Weiterbildung für Ältere in Deutschland erschwert (vgl. Kap. 2.3.3). Die amtliche Statistik der Gasthörenden liefert bisher die einzigen regelmäßigen und deutschlandweiten Kennzahlen, erfasst jedoch nur wenige Merkmale und schließt Teilnehmende selbständiger, an Universtitäten angegliederte Institutionen für wissenschaftliche Weiterbildung aus, die keinen Gasthörendenstatus innehaben¹⁶. Die mangelnde Kongruenz von Gasthörenden und Seniorenstudierenden führt in der amtlichen Statistik und in den bisherigen überregionalen Teilnehmendenuntersuchungen zu Unter- oder Übererfassungen (Lottmann, 2013, S. 93). Lokale Befragungen der einzelnen Einrichtungen wurden bislang mit unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten durchgeführt und erlauben daher keine standortübergreifenden Vergleiche.

Die Einrichtungen nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung stehen unter einem hohen Legitimationsdruck, die Sicherung des Seniorenstudiums als integralem Bestandteil der Hochschulen gehört zu den drängendsten Herausforderungen (vgl. Kap. 2.3.2; Bertram et al., 2017, S. 77). Aus diesem Grund ist es im Interesse des Dachverbandes BAG WiWA, die systematische Erfassung von Angebots- und Teilnehmendenstrukturen

¹⁶ z. B. Studierende der Universität des 3. Lebensalters (U3L) in Frankfurt, einer der größten Einrichtungen nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland

voranzubringen, um über eine evidenzbasierte Grundlage für die Weiterentwicklung von Konzepten und für die hochschul- und bildungspolitische Legitimation zu verfügen (Bertram et al., 2017, S. 82). Für dieses formulierte Bestreben gründet sich 2015 der BAG WiWA-Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik mit dem Ziel, die Ergebnisse von Teilnehmendenbefragungen an verschiedenen Standorten der Mitgliedsinstitutionen zu sammeln und verfügbar zu machen (Bertram et al., 2017, S. 80).

Damit ein umfänglicher, deutschlandweit vergleichbarer Datenstand erreicht wird, ist es erforderlich, die lokalen Teilnehmendenbefragungen mit einem möglichst einheitlichen Instrument zu realisieren (Mochmann, 2014, S. 233-234). In einem dreijährigen Prozess entwickelt der Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik einen Musterfragebogen aus der bereits erörterten Synopse von zwölf Studien, die in den Jahren 2005 bis 2014 an den sieben Mitgliedsinstitutionen Köln, Leipzig, Magdeburg, Münster, Oldenburg, Stuttgart und auch am GHS der Leibniz Universität Hannover durchgeführt wurden (AK BAG WiWA, 2019, S. III-IV). In Pretests an den Standorten Mannheim, Mainz und Frankfurt wurde der Musterfragebogen überprüft und weiterentwickelt und steht seit 2018 in seiner endgültigen Fassung zur Verfügung (AK BAG WiWA, 2019, S. VI-VII).

Der resultierende teilstandardisierte Fragebogen ist so konzipiert, dass er für quantitative Erhebungen an den verschiedenen Mitgliedsinstitutionen universell einsetzbar und an die jeweiligen Standortbedingungen anpassbar ist (Bertram et al., 2017, S. 80). An die Nutzung ist das Einverständnis geknüpft, dass Ergebnisse und Rohdaten der BAG WiWA in anonymisierter Form unter den jeweils gültigen Richtlinien und Verordnungen zum Datenschutz für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung gestellt werden (AK BAG WiWA, 2019, S. VIII). Durch die Akkumulation der Daten kann ein Datenpool generiert werden, der hochschulübergreifende deutschlandweite statistische Kennzahlen bereitstellt. Werden die Befunde darüber hinaus in Zeitreihen überführt, kann langfristig ein umfassender Überblick über die Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an deutschen Hochschulen gewonnen werden.

3.2 Forschungsbedarf, Forschungsinteresse und Untersuchungsziel der GHS-Befragung im Sommersemester 2019 und der Masterthesis

Für das GHS wurden seit seinem Entstehen vor rund 35 Jahren mehrere Teilnehmendenbefragungen mit verschiedenen Erhebungsinstrumenten durchgeführt, bislang jedoch noch keine mit dem durch die BAG WiWA entwickelten Musterfragebogen. Die letzte Erhebung erfolgte im Sommersemester 2014, sodass von Seiten der GHS-Leitung eine

erneute Befragung im Sommersemester 2019 für notwendig erachtet wird, um die aktuelle Situation abzubilden, aber auch, um an die vorangegangenen Befragungen anzuschließen. Außerdem gibt es ein hohes Interesse daran, in der GHS-Befragung den neu konzipierten BAG WiWA-Musterfragebogen einzusetzen und die Ergebnisse in den BAG WiWA Datenbestand einzubringen. Darüber hinaus ist auch das GHS immer wieder angefragt, die institutionelle Einbettung der akademischen Weiterbildung für Ältere in den Hochschulkontext vor Ort zu rechtfertigen.

Im Mittelpunkt des Gesamtprojektes von GHS-Befragung und Masterthesis steht, Erkenntnisse zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer zu gewinnen, und im Sinne der Adressatenforschung die mit dem Angebot erreichten GHS-Studierenden zu untersuchen. Die leitende Fragestellung lautet:

(F 1) Welche individuellen und strukturellen Merkmale weisen die Teilnehmenden in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung am GHS auf?

Im Interesse des GHS liegt es außerdem, Befunde zu erhalten, die die Weiterentwicklung und passgenaue Programm- und Angebotsgestaltung des GHS an der Leibniz Universität Hannover unterstützen. Dies zielt vor allem darauf, die Bildungsbedürfnisse der Teilnehmenden im Aushandlungsprozess der Programm- und Angebotsgestaltung mitzudenken. Dabei gilt es, Erwartungen und Interessen abzustimmen (Gieseke, 2008, S. 37; Schlutz, 2006, S. 44). Daher wird als weitere Fragestellung formuliert:

(F 2) Welche Bildungsbedürfnisse zeigen sich bei den Teilnehmenden des GHS?

Schlutz führt aus, dass ein konkreter individueller Weiterbildungsbedarf aus der Verbindung eines Bedürfnisses mit einer sachgerichteten Motivation erwächst (vgl. Kap. 2.2.2; 2006, S. 43). Ziel ist es jedoch nicht, eine vollständige Bedarfsanalyse durchzuführen, die auf einem Vergleich von Ist- und Soll-Stand beruht und einer Reihe verschiedener Analyseschritte durch die Programmverantwortlichen bedarf (Gieseke, 2008, S. 33). Vielmehr konzentriert sich die Untersuchung im Sinne der Teilnehmerforschung besonders auf die Ziele und Erwartungen, die mit einer Teilnahme verknüpft werden. Es wird daher als spezifische Fragestellung zu den Bildungsbedürfnissen der GHS-Studierenden formuliert:

(F 3) Welche Teilnahmemotive stehen bei den Teilnehmenden des GHS im Vordergrund?

Ziel ist es, durch die Beantwortung der Forschungsfragen die Struktur der Teilnehmenden des GHS abzubilden und die Teilnehmenden durch eine deskriptive Darstellung studienbezogener und persönlicher Merkmale umfassend zu beschreiben. Mit den Befunden der

Masterthesis zu erkennbaren Bildungsbedürfnissen und zentralen Teilnahmemotiven soll außerdem eine empirische Grundlage für die Optimierung einer an den Teilnehmenden orientierten Programm- und Angebotsgestaltung des GHS bereitgestellt werden. Da die GHS-Befragung als quantitative Teilnehmenden-Befragung konzipiert ist, gehören Hinderungsgründe und Hemmnisse für eine Teilnahme an nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung nicht zum Forschungsinteresse.

Über das Forschungsinteresse der aktuellen GHS-Befragung und der Masterthesis hinaus sollen die Ergebnisse Auftakt einer Zeitreihe für das GHS der Leibniz Universität Hannover sein und in hochschulübergreifende Forschungsprojekte der BAG WiWA einfließen.

3.3 Hypothesen der Untersuchung in der Masterthesis

Für Untersuchungen der Sozialstruktur von Populationen sind soziodemografische Merkmale und Merkmale des soziostrukturellen Kontextes die entscheidenden Variablen. Als Mindestinformation zu den individuellen soziodemografischen Merkmalen für eine Untersuchung der Populationsstruktur werden Geschlecht, Alter und Bildungsstatus erachtet (Hoffmeyer-Zlotnik & Warner, 2014, S. 733). Nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung zeichnet sich durch seinen offenen Zugang aus, unabhängig von bestimmten Zugangsvoraussetzungen und bestimmten Altersgrenzen. Unter der Prämisse der theoretischen Überlegungen zum Lernen und zu den Bildungsbedürfnissen Älterer (Kap. 2.1 und 2.2) und aus dem Forschungsstand zur nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung (Kap. 2.3.5) wird jedoch davon ausgegangen, dass für die GHS-Studierenden wechselseitige Einflussnahmen der Merkmale Geschlecht, Alter und Bildungsstatus, aber auch Unterschiede hinsichtlich Geschlecht, Alter und Bildungsstatus in den Merkmalen des soziostrukturellen Kontextes der GHS-Studierenden bestehen. Die Untersuchung verfolgt in erster Linie das Ziel der Deskription der Teilnehmendenstruktur des GHS. Aus diesem Grund werden für die erwarteten Verteilungsunterschiede dieser Variablen keine expliziten Hypothesen formuliert.

Stattdessen konzentriert sich die Hypothesenbildung auf den Aspekt der Bildungsbedürfnisse der GHS-Studierenden. Die dafür in Frage kommenden Variablen lassen sich, entsprechend der theoretischen Grundlagen zu den Bildungsbedürfnissen (vgl. Kap. 2.2.2), in die Dimensionen Interessen, objektive Bedingungen, Lern- und Arbeitsverhalten und Teilnahmemotive einordnen.

Die Lern- und Bildungsvoraussetzungen im höheren Alter beruhen maßgeblich auf der Bildungsbiografie. Über den Lebenslauf kumulierte Bildungserfahrungen beeinflussen

Lernfähigkeit, Lernmotivation und Lernerfolg bis ins höhere Alter (vgl. Kap. 2.1.3). Die Voraussetzungen für Bildungsaktivitäten im höheren Alter divergieren außerdem geschlechtsspezifisch aufgrund im Lebenslauf verfestigter Rollenbilder und mit dem Geschlechterverhältnis einhergehender Unterschiede in Bildungs- bzw. Erwerbsbiografie, familiären Verpflichtungen oder auch Selbstkonzept (vgl. Kap. 2.1.2). Die demografische Entwicklung rückt vor allem den allmählichen Eintritt der Baby-Boomer-Generation in die Nacherwerbsphase in den Mittelpunkt, die sich von älteren Kohorten insbesondere durch ein höheres Qualifikationsniveau, aber auch durch ein verändertes Geschlechterverhältnis auszeichnet (vgl. Kap. 2.1.3). Hieraus werden Hypothesen abgeleitet, die auf die geschlechts-, alters-, und bildungsbiografisch bedingten Unterschiede der Bildungsbedürfnisse von GHS-Studierenden rekurren:

- H 1 **Geschlecht:** Es wird angenommen, dass sich geschlechtsspezifische Bildungsbiografien in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung fortsetzen und die Bildungsbedürfnisse von GHS-Studierenden bestimmen. Insbesondere die geschlechtsspezifische Aufteilung von Fürsorgearbeit (Schneider, Mergenthaler, Staudinger, & Sackreuther, 2015) wird als Einschränkung für die zeitlichen Möglichkeiten von Frauen angenommen. Daher wird vermutet, dass sich die Verteilungen in den Merkmalen der Bildungsbedürfnisdimensionen „Interessen“, „objektive Bedingungen“, „Lern- und Arbeitsverhalten“ und „Teilnahmemotive“ geschlechtsspezifisch unterscheiden.
- H 2 **Alter:** Der Übergang von Nachkriegsgeneration und Baby-Boomern ist derzeit fast deckungsgleich mit dem Renteneintrittsalter (vgl. Kap. 2.1.3). Daher ist damit zu rechnen, dass eine Differenzierung nach Alter für den Vergleich von unter 65-Jährigen und über 65-Jährigen zu ähnlichen Befunden führt, wie eine Differenzierung nach Erwerbsstatus. Da die ältere Generation ihren Bildungsweg noch vor der Bildungsexpansion in den 1960er Jahren begonnen hat, wird vermutet, dass Teilnahmemotive, die dem Nachholen von Bildung und der Stärkung der Selbstwirksamkeit zuzuordnen sind, von über 65-Jährigen höher bewertet werden, während für die unter 65-Jährigen verwertungsorientierte Teilnahmemotive eine höhere Relevanz haben. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungsbedingungen in den beiden Generationen werden auch für die Dimensionen „Lern- und Arbeitsverhalten“ und „Interessen“ Unterschiede vermutet. Für die Dimension „objektive Bedingungen“ sind aufgrund altersbedingter physischer Veränderungen und Veränderungen im sozialen Umfeld ebenfalls Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Altersgruppen zu vermuten.
- H 3 **Bildungsstatus:** Der Bildungsstatus wird als Indikator für die bildungsbiografischen Voraussetzungen angenommen. Es wird vermutet, dass in den Merkmalen der Bildungsbedürfnisdimensionen „Interessen“, „Lern- und Arbeitsverhalten“ und „Teilnahmemotive“ signifikante Unterschiede nach Bildungsstatus der GHS-Studierenden zu verzeichnen sind. Für die Merkmale der Dimension „objektive Bedingungen“ werden keine derartigen Unterschiede in den Verteilungen vermutet, da hier keine biografische Abhängigkeit angenommen wird.

Auch soziostrukturelle Merkmale beeinflussen in hohem Maß die Möglichkeiten der Weiterbildungspartizipation und den Lernerfolg (vgl. Kap. 2.3.5.1 und Kap. 2.2.2.3). Es ist daher anzunehmen, dass diese Merkmale ebenfalls zu signifikanten Unterschieden in den Verteilungen der Variablen der Bildungsbedürfnisse führen. Aufgrund des Forschungsinteresses liegt der Fokus für die Bildungsbedürfnisse auf den Teilnahmemotiven der GHS-Studierenden.

- H 4 **Motivgruppen:** Teilnahmemotive für die Weiterbildung können in bestimmte Kategorien unterteilt werden, die jedoch unter den Perspektiven der verschiedenen Disziplinen ganz unterschiedlich zugeschnitten sein können (vgl. Kap. 2.2.2.3). Es wird vermutet, dass hinter den Einzelmotiven der abgefragten Teilnahmemotive latente Variablen stehen, mit denen sich die Motivlagen der GHS-Studierenden zusammenfassend in Motivgruppen kategorisieren lassen.

Lassen sich latente Motivgruppen identifizieren, wird im Sinne einer explorativen Untersuchung für jeden soziostrukturellen Merkmalsbereich ein Merkmal exemplarisch herausgegriffen und genauer hinsichtlich seines Einflusses auf die Verteilung in den vermuteten Motivgruppen betrachtet. Folgende Hypothesen werden formuliert:

- H 5 **Beruf:** Bildungsbedürfnisse haben in der nachberuflichen Phase i. d. R. einen Bezug zur Lebenswelt, zu den Interessen und ggf. einen indirekten Bezug zum früheren Beruf (Schmidt Hertha, 2020, vgl. Kap. 2.2.2). Es wird vermutet, dass je nach Erwerbsstatus der GHS-Studierenden Unterschiede in allen Teilnahmemotiven bestehen. GHS-Studierende in der Erwerbsphase nennen vermutlich bevorzugt verwertungsorientierte Teilnahmemotive, für Personen nach und außerhalb der Erwerbsphase wird angenommen, dass soziale Motive und Motive der Lebensbewältigung im Vordergrund stehen.
- H 6 **Raum:** Auch die Erreichbarkeit einer Bildungsmaßnahme spielt eine Rolle für die Partizipation (Wittpoth, 2018, S. 1157). Je größer die Entfernung, umso mehr Wegezeit und Aufwand muss für die Teilnahme aufgebracht werden, ggf. fallen auch erhöhte Kosten für den Weg an. Ausgehend von einer Kosten-Nutzen-Erwägung wird vermutet, dass, je weiter entfernt die Teilnehmenden vom Veranstaltungsort wohnen, die Teilnahmemotive an Relevanz zunehmen, die auf einen unmittelbar verwertbaren Nutzen deuten.
- H7 **Familie:** Der soziostrukturelle Kontext der Familie kann eine Weiterbildungsteilnahme fördern oder aufgrund zeitlicher Verpflichtungen z. B. für Fürsorgearbeit begrenzen (Wittpoth, 2018, S. 1160). Entscheidend ist für beide Möglichkeiten vor allem ob die Person alleinlebend ist, oder mit anderen zusammenwohnt. Es wird vermutet, dass Alleinlebende in höherem Maß Weiterbildungsmotive angeben, die mit einem sozialen Aspekt verbunden sind.
- H 8 **Soziales Umfeld:** Ebenfalls als förderlicher oder hemmender Einfluss kann das soziale Umfeld betrachtet werden. Insbesondere ein freiwilliges Engagement vermittelt soziale Anerkennung und kann impulsgebend für den Erwerb neuer Qualifikationen und Kompetenzen sein (Vogel & Romeu Gordo, 2019, S. 114). Es wird vermutet, dass GHS-Studierende mit hohem freiwilligem Engagement besonders häufig Teilnahmemotive angeben, die mit dem Erwerb verwertbarer Kompetenzen verbunden sind und dass Aspekte der sozialen Eingebundenheit und der Anerkennung beim GHS-Studium im Hintergrund stehen.
- H 9 **Einkommen:** Das Einkommen steht i. d. R. in einem engen Zusammenhang mit dem Bildungs- und Berufsstatus einer Person. In der Forschung zur sozialen Ungleichheit wird aus diesen drei Merkmalen der sozioökonomische Status einer Person abgeleitet (Huinink, 2014, S. 1038). Daher wird vermutet, dass sich in den Teilnahmemotiven nach finanziellem Status dieselbe Verteilung zeigt wie für die Differenzierung der Teilnahmemotive nach Bildungsstatus.

Angesichts der Vielschichtigkeit des Themenfeldes nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung und der großen Menge verfügbarer Variablen in der GHS-Befragung 2019 kann eine Vielzahl weiterer Hypothesen aufgestellt werden, die in Hinblick auf die Forschungsfragen jedoch nachrangig sind.

4 Empirischer Teil

Die aus der die theoretische Basis abgeleiteten Hypothesen bedürfen einer empirischen Prüfung. Diese Überprüfung findet mithilfe der quantitativen Erhebungsdaten der GHS-Befragung 2019 statt. Der empirische Teil schildert zum einen das methodische Vorgehen (Kap. 4.1) und stellt zum anderen die empirischen Ergebnisse dar (Kap. 4.2).

4.1 Methodisches Vorgehen

Zunächst werden das Erhebungsdesign und das eingesetzte Erhebungsinstrument der GHS-Befragung 2019 vorgestellt (Kap. 4.1.1), die Grundgesamtheit und Stichprobe definiert (Kap. 4.1.2) und das Vorgehen der Analyse für die Beantwortung der Fragen der Masterthesis geschildert (Kap. 4.1.3). Für die Untersuchung muss eine Operationalisierung der Konstrukte stattfinden (Kap. 4.1.4) und das Vorgehen bei der Datenerhebung festgelegt werden. In der Durchführung der Erhebung bzw. mit dem eingegangenen Rücklauf werden die Daten gesammelt (Kap. 4.1.5). Nach der Datenaufbereitung (Kap. 4.1.6) kann die Auswertung mit geeigneten Verfahren erfolgen (Kap. 4.1.7).

4.1.1 Erhebungsdesign und Erhebungsinstrument der GHS-Befragung

Die quantitative Befragung ist als Querschnittserhebung unter den Studierenden des GHS der Leibniz Universität Hannover im Sommersemester 2019 angelegt und wird mithilfe des BAG WiWA-Instruments durchgeführt. Aufgrund einer quantitativ begrenzten Grundgesamtheit erfolgt die Befragung als Vollerhebung. Dahinter steht die Überlegung, eine möglichst hohe Fallzahl zu erhalten, da bestimmte Auswertungsverfahren nur zu belastbaren Ergebnissen führen, wenn eine Mindestzellbesetzung für alle Subgruppen gegeben ist (Schöneck & Voß, 2013, S. 66-67).

Tab. 1: Themen des BAG WiWA Musterfragebogens

Studienbezogene Aspekte

- 1 Studierverhalten
- 2 Motive und Präferenzen
- 3 Soziale Kontakte zu anderen Akteuren der Hochschule
- 4 Zufriedenheit, Auswirkungen, Wünsche

Teilnehmerspezifische, persönliche Aspekte

- 5 Soziales Umfeld, Engagement
- 6 Eigene Bildungsbiografie
- 7 Soziodemografische Daten
- 8 Lob, Kritik, Anregungen

Quelle: AK BAG WiWA, 2019

Der teilstandardisierte BAG WiWA Musterfragebogen umfasst 45 Fragen mit insgesamt

104 Variablen, die sich in „studienbezogene Aspekte“ und „teilnehmerspezifische, persönliche Aspekte“ unterteilen (AK BAG WiWA, 2019). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Themenfelder der beiden Themenblöcke.

Um Erhebungen trotz einheitlichen Fragebogens in den verschiedenen Einrichtungen flexibel gestalten zu können, sind die Fragen drei Prioritätsstufen zugeordnet, die eine standortspezifische Konfiguration des Fragebogens gestatten (vgl. Abb. 3). Da die GHS-Befragung 2019 eine der ersten Studien mit dem Musterfragebogen ist¹⁷ und ein möglichst umfassendes Bild der GHS-Studierenden erhoben werden soll, werden die Fragen aller drei Prioritätsstufen aufgenommen.

Abb. 3: Prioritätsstufen des BAG WiWA-Musterfragebogens

1: Baseline:	Unbedingt in den Fragenkatalog aufzunehmen, da sie essenziell für eine standortübergreifende Auswertung sind.
2: Wünschenswert:	Nur bedingt für eine standortübergreifende Auswertung nötig, aber von hoher standortspezifischer Relevanz.
3: Optional:	Nur für eine standortspezifische Auswertung relevant.

Quelle: Eigene Darstellung

Etwa die Hälfte der Fragen sind geschlossene Fragen mit ungeordnet kategorialen Variablen. Einschätzungen und Bewertungen, sowie Aussagen zu persönlichen Einstellungen werden über geordnete geschlossene Antwortskalen erhoben, Zahlenwerte über offene Eingabefelder. Der Fragebogen enthält auch einzelne Hybridfragen, also geschlossene Fragen mit einer offen zu beantwortenden Kategorie „Sonstiges“ und einzelne offene Fragen, z. B. um Themenwünsche zu erfragen oder um am Ende der Befragung weitere Anregungen und Kritik zu erbitten (Reinecke, 2014, S. 604-607).

Um einer selektiven Auswahl der Teilnehmenden durch die Wahl des Befragungsmediums und damit einer systematischen Verzerrung vorzubeugen (Döring & Borz, 2016, S. 296), wird die Datenerhebung mithilfe der webbasierten Befragungssoftware EvaSys als Mixed-Mode-Befragung¹⁸ umgesetzt. Die Eingeladenen können also wählen, ob sie online oder in einer Paper-Pencil-Version antworten möchten (Wagner & Hering, 2014, S. 666). Der Fragebogen wird nur in deutscher Sprache erstellt, denn anders als bei

¹⁷ Nach den Pretests wurden bereits erste Erhebungen mit dem BAG WiWA-Musterfragebogen an den Standorten Leipzig und München durchgeführt, jedoch mit einer leicht abgewandelten Fassung.

¹⁸ In der genutzten Befragungssoftware EvaSys werden Befragungen im Mixed-Mode-Design als Hybridbefragungen bezeichnet.

Regelstudierenden ist aufgrund der geringen Zahl der internationalen GHS-Studierenden¹⁹ für eine zusätzliche englischsprachige Version keine angemessene Kosten-Nutzen-Relation gegeben.

4.1.2 Grundgesamtheit und Stichprobe

Entsprechend des Forschungsinteresses von GHS-Befragung und Masterthesis gehören zur Grundgesamtheit alle im Semester der Erhebung registrierten Gasthörerinnen und Seniorenstudierenden der Leibniz Universität Hannover. Im Sommersemester 2019 umfasst die Grundgesamtheit laut Anmeldestatistik des GHS somit 808 Personen.

Personen, die im Erhebungssemester nicht am GHS teilnehmen, gehören demnach nicht zur Grundgesamtheit. Um die Chancen einer solch umfangreichen Befragung aber optimal nutzen, fällt die Entscheidung, nicht nur die registrierte Grundgesamtheit zur Befragung einzuladen, sondern die Teilnahme zu öffnen. So können zusätzlich Informationen über ehemalige GHS-Studierende gewonnen werden. Die erfassten Daten werden im Zuge der Datenaufbereitung entweder der im Fokus stehenden Gruppe der GHS-Studierenden im Sommersemester 2019 zugeordnet oder als Daten der Gruppe der Ehemaligen identifiziert und für spätere Analysen, z. B. für vergleichende Fragestellungen archiviert. Diese Daten sind nicht Gegenstand der Analysen von GHS-Studie und Masterthesis.

Als Stichprobe wird in diesem Fall der GHS-Studierenden-Rücklauf bezeichnet, also alle Personen, die an der GHS-Befragung 2019 teilgenommen haben und der Gruppe der Teilnehmenden des GHS-Studiums zugeordnet werden können.

4.1.3 Vorgehen der Analyse

Die elementaren Merkmale Alter, Geschlecht und Bildungsstatus sind als individuelle soziodemografische Merkmale der Ausgangspunkt der Analyse, wie in den meisten Untersuchungen zu den Prädiktoren einer Weiterbildungsteilnahme (Hoffmeyer-Zlotnik & Warner, 2014, S. 733). Für die Entscheidung, welche weiteren Variablen für die Beschreibung der Teilnehmenden heranzuziehen sind, folgt das Vorgehen einem Vorschlag von Wittpoth (2018). Er empfiehlt für Untersuchungen zur Weiterbildungspartizipation, Personenmerkmale in Zusammenhang mit relevanten Faktoren des soziostrukturellen Kontextes²⁰ zu betrachten (vgl. Kap. 2.3.5.1). Zu den Kontextvariablen gehört der Raum, der

¹⁹ In der GHS-Verwaltung werden Nationalität oder Sprachkenntnisse nicht systematisch erfasst, jedoch kann für die Entscheidung auf die Erfahrung der GHS-Mitarbeitenden beim Anmeldeverfahren zurückgegriffen werden.

²⁰ Als weitere wichtige Einflussgröße auf die Weiterbildungsbeteiligung begreift Wittpoth Milieufaktoren, die mit den verfügbaren Daten jedoch nicht abgebildet werden können.

auf die Bedeutung von sozialräumlichen Aspekten, räumlicher Distanz und Erreichbarkeit des Angebots für die Teilnahme verweist (Wittpoth, 2018, S. 1157). Ein weiterer Faktor ist das soziale Kapital²¹, das die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und Netzwerken und deren unterstützende Wirkung meint. Ähnlich können soziale Lebenswelten, wie z. B. das freiwillige Engagement in einem Verein verstanden werden, da sie einerseits Lern- und Erprobungsorte bieten, andererseits Anlässe und Motive für eine Weiterbildungsteilnahme bereitstellen (Wittpoth, 2018, S. 1160). In der Untersuchung werden soziales Kapital und soziale Lebenswelten aufgrund ihrer inhaltlichen Ähnlichkeit unter „soziales Umfeld“ subsumiert. Der Kontextfaktor Familie findet bei Wittpoth insbesondere in Hinblick auf Elternschaft und ihrer inhärenten geschlechtsspezifischen Restriktion bzw. Förderung einer Weiterbildungsteilnahme Beachtung. Da sich die Entscheidung für eine Familienorientierung oder Berufsorientierung i. d. R. über die gesamte Biografie auswirkt (Wittpoth, 2014, S. 1161), muss dieser Faktor auch als bedeutsam für die nachberufliche bzw. nachfamiliäre Lebensphase erachtet werden. Der Beruf kann einerseits zu den Personenmerkmalen gezählt werden, ist jedoch als Kontextfaktor mit seinen weiterbildungsbezogenen Aspekten, wie z. B. dem Erwerbsstatus, relevant (Wittpoth, 2018, S. 1162). Der Kontextfaktor Beschäftigungsbetrieb (Wittpoth, 2014, S. 1163), ist für die nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung weitgehend irrelevant. Jedoch wird zusätzlich der Faktor Einkommen in die soziostrukturellen Merkmale aufgenommen²², da er als weiterbildungsrelevanter Faktor eine Teilnahme fördern oder begrenzen kann.

Zusammengefasst werden für die Untersuchung der Struktur der Teilnehmenden des GHS (F 1) die individuellen soziodemografischen Merkmale sowie die soziostrukturellen Merkmale der Kontextfaktoren Beruf, Einkommen, Familie, soziales Umfeld und Raum erfasst und deskriptiv ausgewertet. Die soziostrukturellen Merkmale werden systematisch analysiert hinsichtlich der Unterschiede nach Geschlecht, Alter und Bildungsstatus.

Die Frage nach den Bildungsbedürfnissen der GHS-Studierenden (F 2) erfordert die Aufschlüsselung der Bildungsbedürfnisse in Merkmale, die einer Untersuchung zugänglich sind. Aus den theoretischen Vorüberlegungen (vgl. Kap. 2.2.2) werden die vier Bildungsbedürfnisdimensionen Interessen, objektive Bedingungen, Lern- und Arbeitsverhalten

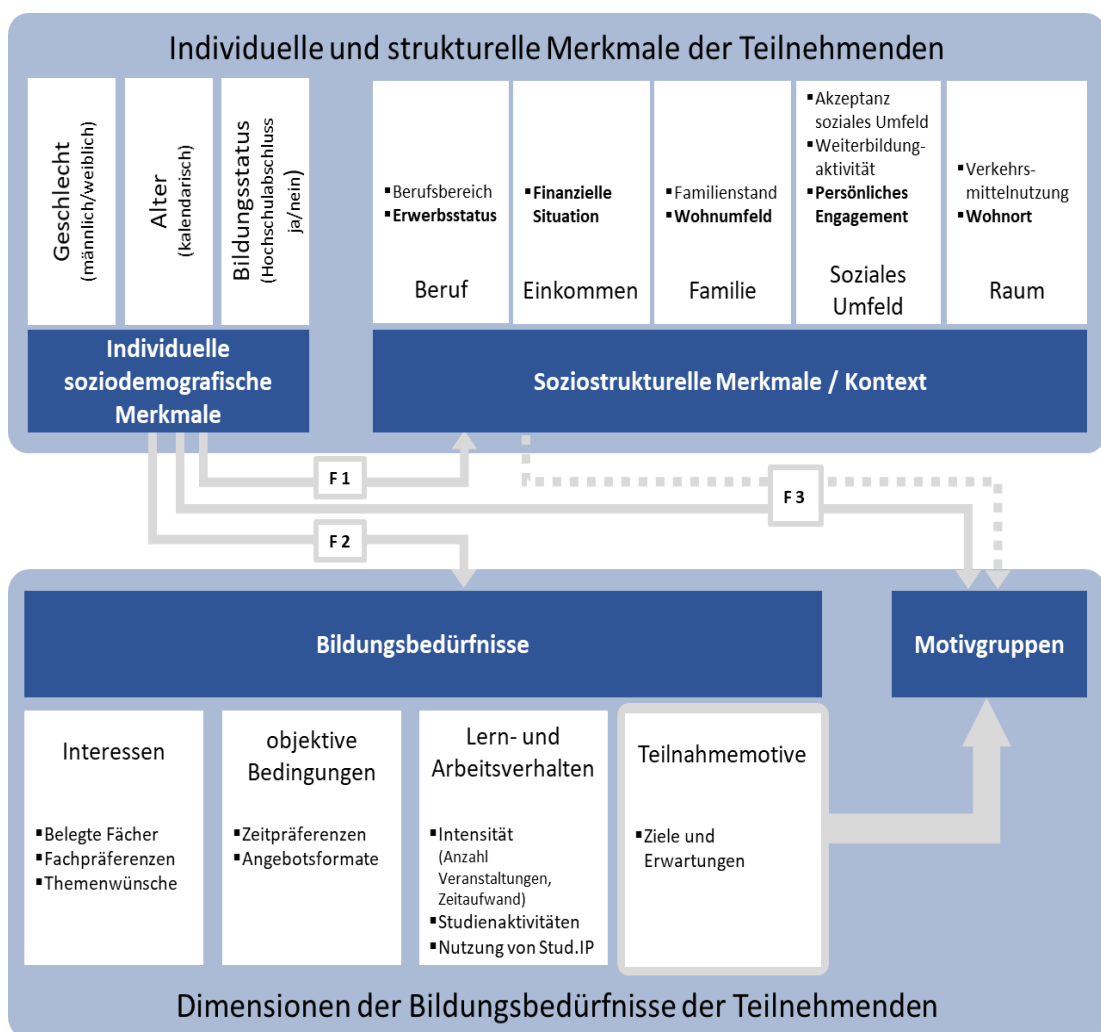
²¹ Soziales Kapital ist hier nicht im Sinne Bourdieus zu verstehen, sondern eher als „sozialer Kitt, der die Gesellschaft zusammenhält“ (Wittpoth, 2018, S. 1158).

²² Ähnlich wie der Beruf kann das Einkommen aus einer formalen hierarchischen Perspektive als Indikator für die Schichtzugehörigkeit betrachtet werden, und ist dann eher den individuellen soziodemografischen bzw. sozioökonomischen Merkmalen zuzuordnen. Für die Weiterbildungspartizipation erscheint jedoch eher der Einfluss als Kontextfaktor des soziostrukturellen Hintergrunds von Belang.

und Motivation abgeleitet. Die zugehörigen Indikatorvariablen werden deskriptiv ausgewertet und systematisch auf Unterschiede nach den individuellen soziodemografischen Merkmalen geprüft.

Für die Beantwortung der Frage nach den wesentlichen Teilnahmemotiven (F 3) wird angestrebt, für die Bildungsbedürfnisdimension Teilnahmemotive Gruppen zu bilden. Die Motivgruppen können wiederum auf signifikante Unterschiede in der Verteilung nach Alter, Geschlecht und Bildungsstatus untersucht werden. Eine weitere Perspektive auf die Teilnahmemotive am GHS ist der Einfluss der soziostrukturellen Merkmale. Hier wird ein exploratives Vorgehen gewählt. Aus jedem der fünf Kontextfaktoren Beruf, Einkommen, Familie, soziales Umfeld und Raum geht ein exemplarischer Indikator in die deskriptive Auswertung der Motivgruppen ein. Abbildung 4 verdeutlicht das Vorgehen der Analyse und bezieht bereits die in der Operationalisierung festgelegten Indikatoren für die Kontextfaktoren und Bildungsbedürfnisdimensionen ein.

Abb. 4: Vorgehen der Analyse



Quelle: Eigene Darstellung

4.1.4 Operationalisierung der Variablen

Im Schritt der Operationalisierung werden direkt messbare Variablen definiert, die als empirische Indikatoren für die theoretischen Konstrukte gelten können (Kromrey, 2009, S. 162). Die GHS-Befragung 2019 erfolgt mithilfe des BAG WiWA-Musterfragebogens unter der Bedingung, diesen Fragebogen unverändert zu übernehmen. Es wird kein eigenes Messinstrument entwickelt. Die Operationalisierung konzentriert sich daher darauf, für die nach Analyseplan (vgl. Abb. 4) maßgeblichen Konstrukte geeignete Indikatorvariablen auszuwählen oder zu bilden. Sie werden entsprechend ihrer Funktion in der Analyse in unabhängige Variablen (soziodemografische Merkmale; Kap. 4.1.4.1), Kontextvariablen (soziostrukturelle Merkmale; Kap. 4.1.4.2) und abhängige Variablen (Bildungsbedürfnisse; Kap. 4.1.4.3) unterteilt. Die Skalierung und die Ausprägungen der Ausgangsvariablen können dem Fragebogen im Anhang A1 entnommen werden.

4.1.4.1 Unabhängige Variablen: Individuelle soziodemografische Merkmale

Die individuellen soziodemografischen Merkmale Geschlecht, Alter und Bildungsstatus werden als unabhängige, explikative Variablen in die Analyse einbezogen.

Das **Geschlecht** fließt als dichotomes Merkmal (männlich/weiblich) in die Auswertungen ein. Die Enthaltungskategorie der Frage wird nicht im Sinne eines dritten Geschlechts, sondern als selbstberichtetes Missing behandelt.

Das **Alter** wird aus der offenen Angabe des Geburtsjahres errechnet und als metrische Variable in die Auswertung eingeführt. Mit Bezug auf die Definition von „Älteren“ (vgl. Kap. 2.1.1) wird zusätzlich eine kategoriale Variable mit vier Altersgruppen gebildet. Aufgrund des nachberuflichen Forschungsschwerpunkts werden alle jüngeren Befragten unterhalb der Regelaltersgrenze von 65 Jahren in einer Gruppe zusammengefasst. Die beiden mittleren Altersgruppen umfassen jeweils fünf Altersjahrgänge und sind nach Rosenmayr den „jungen Alten“ zuzuordnen. Die Abgrenzung zur vierten Gruppe der „älteren Alten“ liegt bei 75 Jahren (2000, S. 449).

Für den Aspekt des offenen Zugangs zum GHS ist von Interesse, ob nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung die Fortsetzung einer akademischen Bildungs- und Berufsbiografie darstellt (Dabo-Cruz & Pauls, 2018, S. 180). Der **Bildungsstatus** wird daher über eine dichotome Variable mit den Ausprägungen „mit Hochschulabschluss“ und „ohne Hochschulabschluss“ operationalisiert. Sie wird generiert aus den Angaben zum höchsten Bildungsabschluss bzw. zum höchsten Hochschulabschluss. Die Operationalisierung geschieht also ausschließlich über die erworbenen Zertifikate und trifft keine Zuordnung

nach Wissen oder Kompetenzen (Hoffmeyer-Zlotnik & Warner, 2014, S. 735).

4.1.4.2 Kontextvariablen: Soziostrukturelle Merkmale

Die Indikatorvariablen der soziostrukturellen Kontextmerkmale Beruf, Einkommen, Familie, soziales Umfeld und Raum können einerseits als abhängige Variablen betrachtet werden, die von den unabhängigen Variablen der individuellen demografischen Merkmale beeinflusst werden (vgl. Kap. 4.1.3). Andererseits können sie ihrerseits als unabhängige Variablen für die Untersuchung der Bildungsbedürfnisse fungieren.

Für den Bereich **Beruf** werden die Variablen „Erwerbsstatus“ und „Berufsbereich“ herangezogen (Wittpoth, 2018, S. 162). In der Variable Erwerbsstatus finden sich sowohl Kategorien, die Rückschlüsse auf die Lebensphase erlauben (z. B. im Ruhestand), als auch arbeitsmarktrelevante Items (z. B. erwerbstätig). Eine Mehrfachauswahlmöglichkeit ist daher sinnvoll (Hoffmeyer-Zlotnik & Warner, 2014, S. 735). Da anzunehmen ist, dass die Zäsur des Renteneintritts starke Veränderungen in Lebensgestaltung und sozialem Umfeld, aber auch in der Zielsetzung für eine Weiterbildung mit sich bringt, wird diese Variable für die Auswertung der Motivgruppen gewählt (vgl. H 5). Die Antwortoptionen für den Berufsbereich der (zuletzt) ausgeübten Tätigkeit, folgen der Klassifikation der Berufe (KldB 2010)²³ nach amtlicher Statistik; die Anschlussfähigkeit ist damit gewährleistet.

Das **Einkommen** wird nicht, wie in sozialwissenschaftlichen Befragungen häufig anzutreffen, über die Angabe des Nettoeinkommens berücksichtigt (Hoffmeyer-Zlotnik & Warner, 2014, S. 737), um eine hohe Rate an Antwortverweigerungen zu vermeiden. Stattdessen sollen die Befragten sich selbst in eine von drei finanziellen Statusgruppen einordnen. Diese sind jeweils über eine kurze Aussage zu den finanziellen Möglichkeiten definiert und entsprechen den Finanzstatusgruppen hoch, mittel und niedrig (AK BAG WiWA, 2019, S. 16).

Die **Familie** im Sinne eines partizipationsbeeinflussenden soziostrukturellen Aspektes (Wittpoth, 2018, S. 1160-1161) wird zum einen über die Variablen Familienstand als Rechtsstatus operationalisiert (Hoffmeyer-Zlotnik & Warner, 2014, S. 735). Unabhängig vom Rechtsstatus ist jedoch eher das Wohnumfeld (dichotom: alleine/mit anderen zusammen) ein Indikator für die soziale Eingebundenheit einer Person oder für mögliche partizipationshemmende Fürsorge-Verpflichtungen und dient deshalb als

²³ <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Systematik-Verzeichnisse/Generische-Publikationen/Systematisches-Verzeichnis-Berufsbenennung.xls>

exemplarischer Indikator bei der Auswertung der Motivgruppen (vgl. H 7).

Das **soziale Umfeld** wird über die Weiterbildungsaktivität bei anderen Institutionen, über das persönliche Engagement und über die Akzeptanz des GHS-Studiums im sozialen Umfeld operationalisiert (Wittpoth, 2018, S. 1160). Die Frage nach der Weiterbildungsaktivität bei anderen Institutionen (dichotom: ja/nein), wird im Fragebogen um eine offene Angabe der betreffenden Institution ergänzt. Das Maß des freiwilligen Engagements²⁴ wird über die Einschätzung der Befragten auf einer fünfstufigen Rating-Skala (überhaupt nicht - sehr/keine Angabe) ermittelt. Der Bereich des Engagements wird offen erfragt und in das Kategoriensystem des Deutschen Freiwilligensurveys codiert (Simonson, Vogel, & Tesch-Römer, 2017), um die Anschlussfähigkeit an andere Untersuchungen zum freiwilligen Engagement zu ermöglichen. Für die Masterthesis werden die offenen Angaben zur Weiterbildungsaktivität und zum Bereich des freiwilligen Engagements jedoch nicht verwertet. Aufgrund seines impulsgebenden Potenzials für eine Weiterbildungsteilnahme dient es als exemplarischer Indikator für die Auswertung der Motivgruppen (vgl. H 8). Die offenen Angaben zur Akzeptanz des sozialen Umfelds sollen mit einem projekteigenen Codierschema verschiedene Kategorien positiver Reaktionen und je eine Kategorie neutraler, ambivalenter und negativer Reaktionen überführt werden.

Raum als soziostrukturelles Merkmal wird über die Variablen „Wohnort“ und „Verkehrsmittelnutzung“ bestimmt (Wittpoth, 2018, S. 1157; vgl. H 6). Über die offene Angabe der Postleitzahl wird auf Basis des amtlichen Gemeindeverzeichnisses²⁵ die kategoriale Variable Wohnort (Stadt Hannover/Region Hannover/außerhalb Region Hannover) generiert als Annäherung an die zu überwindende Distanz. Die Variable Wohnort dient als exemplarischer Indikator für die Auswertung der Motivgruppen. Über die Postleitzahl kann außerdem eine sozialräumliche Verortung erfolgen, dies geschieht in der GHS-Befragung aufgrund des hohen Aufwands jedoch nur rudimentär und ist für die Analyse in der Masterthesis nicht geeignet. Die Variable Verkehrsmittelnutzung als Indikator für die Erreichbarkeit der Weiterbildungsmaßnahme wird als kategoriale Variable berücksichtigt.

4.1.4.3 Abhängige Variablen: Bildungsbedürfnisse

Die Bildungsbedürfnisse werden entsprechend der theoretischen Basis (vgl. Kap. 2.2.2) über Variablen aus den Dimensionen Interessen, objektive Bedingungen, Lern- und

²⁴ In der GHS-Befragung wird nicht nach ‚Ehrenamt‘ und ‚freiwilligem Engagement‘ differenziert, wie dies z. B. im Deutschen Freiwilligensurvey erfolgt (vgl. Simonson et al. 2017, S. 34-38).

²⁵ https://www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Regionales/Gemeindeverzeichnis/Administrativ/Archiv/GVAuszugQ/AuszugGV3QAktuell.xlsx?__blob=publicationFile

Arbeitsverhalten und Motivation operationalisiert. Sie fließen als abhängige Variablen in die Untersuchung ein.

Die **Interessen** der GHS-Studierenden spiegeln sich in den Fächern wider, denen die besuchten Veranstaltungen zugeordnet werden können, bzw. die die Studierenden als Fächer von besonderem Interesse angeben. Sie werden auf Basis der im Schlüsselverzeichnis²⁶ ausgewiesenen Studienbereiche operationalisiert. Die Auswahl umfasst jedoch nur die 21 Studienbereiche, die im GHS angeboten werden können bzw. die den Fakultätsstrukturen der Leibniz Universität entsprechen²⁷. Die Itemliste beinhaltet zusätzlich die Antwortoption „GHS-Veranstaltungen“. In der GHS-Befragung werden darüber hinaus Themenwünsche offen erfragt. Die Angaben sind jedoch nicht sinnvoll in die quantitative Auswertung zu integrieren und werden daher nur ergänzend betrachtet.

Als Indikatoren für die Dimension der **objektiven Bedingungen** eignen sich die Variablen zu zeitlichen Präferenzen. Dazu gehören der bevorzugte Veranstaltungsrhythmus, die Option von Veranstaltungen außerhalb der Vorlesungszeit, der bevorzugte Wochentag und die bevorzugte Tageszeit. Als weiterer Indikator für die Bedürfnisse der Dimension objektive Bedingungen werden die Angebotsformate herangezogen. Aus dem Mehrfachvariablen set „belegte Angebotsformate“ wird unter der Überlegung, dass die Angebotsformate mit jeweils spezifischen Anforderungen und Bedingungen verbunden sind, eine kategoriale Variable mit den Ausprägungen „nur GHS-Veranstaltungen“, „beide Angebotsformate“, „nur Fakultätsveranstaltungen“ und „andere Angebotsformate“ gebildet. Für die Untersuchung kann daraus in Bezug auf Intergenerationalität als konstitutivem aber stets hinterfragtem Wesensmerkmal nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung (vgl. Kap. 2.3.2) zusätzlich eine dichotome Variable „mit/ohne Kontakt zu jungen Regelstudierenden“ abgeleitet werden (nur Fakultätsveranstaltungen oder Fakultätsplus GHS-Veranstaltungen/nur GHS-Veranstaltungen oder andere Angebotsformate). Bedürfnisse hinsichtlich räumlicher Bedingungen und Organisation des Angebots werden nicht explizit erfragt, sie sind lediglich indirekt über Fragen zur Zufriedenheit in die Befragung erkennbar und lassen daher keine belastbaren Befunde über die tatsächlichen Bedürfnisse der GHS-Studierenden zu.

Der Bereich **Lern- und Arbeitsverhalten** bildet ab, in welchem Maß und auf welche Weise

²⁶ Schlüsselverzeichnis „Studierenden- und Prüfungsstatistik, Promovierendenstatistik, Gasthörerstatistik WS 2018/2019 und SS 2019“ des Landesamtes für Statistik Niedersachsen (LSN, 2019)

²⁷ Beispielsweise werden Erziehungswissenschaften und Psychologie vereint, da der Schwerpunkt des Instituts für Psychologie auf der pädagogischen Psychologie liegt.

sich GHS-Teilnehmende in ihrem Studium engagieren. Als Indikatoren für die Intensität, mit der die GHS-Teilnehmenden studieren, dienen die Variablen „Anzahl der besuchten Veranstaltungen“ (im Sommersemester 2019), sowie „Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen“ und „Zeitaufwand für Vor- und Nachbereitung“ (Stunden pro Woche). Sie werden über offene Zahlenfelder erfasst und als metrische Variablen weiterverarbeitet. Weiterhin enthält der Fragebogen eine Skala zu bevorzugten Studienaktivitäten aus zehn Items, die in Form von fünfstufigen Rating-Skalen (nie - immer / gab es nicht) umgesetzt werden. Die Antwortoptionen ergänzen den übergeordneten Halbsatz „in der Regel lerne ich indem ich...“ mit verschiedenen Studienaktivitäten für bzw. während einer Lehrveranstaltung. Zum digitalen Lern- und Arbeitsverhalten gibt die Variable Aktivität bei Stud.IP (dichotom: ja/nein) Auskunft.

Die Dimension der **Motivation** wird abgebildet über die Ziele und Erwartungen, die die Teilnehmenden mit dem GHS-Studium verbinden (vgl. Kap. 2.2.2.3). Dahinter steht die Frage nach dem „Wozu“ einer Weiterbildungsteilnahme. Auch hier wird eine Skala eingesetzt. Die 17 Items ergänzen den Halbsatz „Ich nehme teil, um...“ und sind als fünfstufige Rating-Skalen (trifft überhaupt nicht zu - trifft voll und ganz zu) angelegt.

4.1.5 Datenerhebung und Rücklauf

Die Vorarbeiten zur GHS-Befragung, wie z. B. die Klärung von Fragen des Datenschutzes, erfolgen bereits ab Februar 2019 durch die GHS-Leitung. In der Vorfeldphase ab April 2019 wird der Fragebogen entsprechend des BAG WiWA Musterfragebogens mithilfe der webbasierten Befragungssoftware EvaSys als Mixed-Mode-Befragung konfiguriert und von einigen Mitgliedern der GHS-Studierendenvertretung mit Augenmerk auf korrekter technischer Umsetzung und nutzerfreundlichem Layout getestet. Ein Pretest zur Überprüfung von Reliabilität und Konstruktvalidität des Befragungsinstruments (Reinecke, 2014, S. 603-604) findet nicht mehr statt, da das BAG-WiWA-Instrument bereits umfangreiche Feldpretests in der Entwicklungsphase durchlaufen hat.

Die Feldphase beginnt am 17.05.2019 mit dem Versand der Einladungen zur Befragung per E-Mail an den zu diesem Stichtag verfügbaren E-Mail-Verteiler des GHS. Er umfasst sowohl E-Mail-Adressen derzeitiger als auch ehemaliger GHS-Studierender (vgl. Kap. 4.1.2). Die Einladungs-E-Mail enthält einen Hyperlink zur Online-Befragung und verweist auf die alternative Paper-Pencil-Version. Auf einen personalisierten Zugangscode zur Online-Befragung wird verzichtet, um keine zusätzlichen Teilnahmehürden entstehen zu lassen, eventuelle Mehrfachteilnahmen können in der Datenaufbereitung technisch

eliminiert werden. Um eine möglichst hohe Ausschöpfungsquote zu erreichen, wird während der Feldzeit dreimal per E-Mail an die Befragung erinnert (Engel & Schmidt, 2014, S. 334). Mitarbeitende des GHS laden außerdem im Zeitraum zwischen 20.05.2019 und 20.06.2019 in nahezu allen GHS-Veranstaltungen und in ausgewählten Fakultätsveranstaltungen persönlich zur Befragungsteilnahme ein und verteilen dort auf Nachfrage Papierfragebögen an die GHS-Studierenden. Etwa ein Zehntel der eingeladenen Personen ist nicht über E-Mail erreichbar. Sie erfahren von der Befragung über die Ankündigung im Vorlesungsverzeichnis und die persönliche Einladung in den Veranstaltungen.

Der Rücklauf der GHS-Befragung erfordert eine gesonderte Betrachtung der Auswertungsgruppen (vgl. Kap. 4.1.2). Tabelle 2 differenziert die Rücklaufdaten für die Gesamtzahl, die Gruppe der Teilnehmenden und die Gruppe der Ehemaligen.

Tab. 2: Rücklauf GHS-Befragung im Sommersemester 2019

	<i>Eingeladen</i>	<i>Eingegangene Fragebögen</i>	<i>Bereinigter Rücklauf¹</i>	<i>Brutto-Rücklaufquote²</i>	<i>Netto-Rücklaufquote³</i>
Gesamtzahl	3581	814	800	22,73 %	22,34 %
GHS-Studierende	808	657	648	81,31 %	80,20 %
Ehemalige	2773 ⁴	157	152 ⁵	5,66 %	5,48 %

¹ Rücklauf nach Ausschluss doppelter und ungültiger Fälle

² Eingegangene Fragebögen/Eingeladene

³ Bereinigten Rücklauf/Eingeladene

⁴ Darin enthalten sind drei Fälle, die keiner Gruppe eindeutig zugeordnet werden können.

⁵ Eindeutig der Gruppe der ehemaligen Studierenden zuzuordnen

Quelle: Eigene Berechnung

Der bereinigte Rücklauf der aktuell im GHS Studierenden liegt bei 648 Personen. Dies entspricht einer Nettorücklaufquote von 80,20 Prozent der im Sommersemester 2019 registrierten Teilnehmenden am GHS. Die Nettorücklaufquote der Gruppe der Ehemaligen beträgt lediglich 5,49 Prozent. Die ehemals und derzeit Studierenden unterscheiden sich offenkundig hinsichtlich ihres Bezugs zum GHS-Studium, was eine getrennte Auswertung der Personengruppen nochmals nahelegt. Trotz der Konzeption als Mixed-Mode-Befragung wird kaum von der papierbasierten Befragungsteilnahme Gebrauch gemacht. Lediglich 4,4 Prozent des Rücklaufs sind Papierfragebögen.

4.1.6 Datenaufbereitung

Die Daten der Online-Befragung stehen im EvaSys-Programm direkt zum Abruf bereit. Die Daten der 36 Papierfragebögen können ebenfalls über die EvaSys-Software eingescannt und in den Datensatz importiert werden, lediglich die offenen Angaben werden

manuell übertragen. Die gewonnenen Rohdaten werden in die Statistiksoftware exportiert, in diesem Zug belabelt und auf die Korrektheit der Skalenniveaus überprüft.

Es folgen mehrere Schritte der Datenaufbereitung. Dazu gehört die Bereinigung und Plausibilisierung des Datensatzes hinsichtlich doppelter oder leerer Fälle (bereinigter Rücklauf), die Identifikation und Bereinigung von Wild-Codes, unplausiblen und inkonsistenten Werten, sowie die Definition und Codierung von fehlenden Werten (Missings) (Häder, 2019, S. 432-434). Eine Umpolung von Antwortdaten der Ratingskalen ist nicht nötig. Die Angaben aus Hybridfragen und offenen Angaben werden durch Codierung in Zahlenwerte überführt. Dabei wird möglichst auf Codierschemata zurückgegriffen, die den Anschluss an andere Studien gewähren.

Für die Identifikation der Gruppe der GHS-Teilnehmenden werden die Befragten ermittelt, die laut ihrer Angaben im Sommersemester 2019 mindestens eine Veranstaltung besuchen oder an mindestens einem Angebotsformat teilnehmen oder mindestens eine besuchte Fachdisziplin nennen. Alle anderen Rückläufe, die die Kriterien nicht erfüllen, werden unter „Ehemalige“ subsumiert und archiviert. Der aus der Datenaufbereitung resultierende Analysedatensatz der aktiv Teilnehmenden des GHS im Sommersemester 2019 ist die Grundlage für die weitere Auswertung.

4.1.7 Auswertungsverfahren für Bericht und Masterthesis

Für Querschnittstudien in der Sozialforschung sind deskriptive Analysen charakteristisch, die die Eigenschaften einer Population in Abhängigkeit bestimmter, meist soziodemografischer Merkmale untersuchen (Mochmann, 2014, S. 233). Dementsprechend werden für die deskriptive Auswertung zunächst univariate Auszählungen vorgenommen und relative Häufigkeiten bestimmt, es werden Lagemaße und ggf. Streuungsmaße berechnet. Je nach Skalenniveau ist die Ermittlung von Modus, Median und Mittelwert sowie Varianz bzw. Standardabweichung sinnvoll (Blasius & Baur, 2014, S. 998)²⁸. Zusätzlich wird die Häufigkeitsverteilung der Variablen grafisch dargestellt.

In weiteren Auswertungsschritten kommen bivariate Verfahren zum Einsatz, vor allem inferenzstatistische Signifikanztests, mithilfe derer die erstellten Hypothesen unter Voraussetzung einer bestimmten Irrtumswahrscheinlichkeit geprüft werden können (Häder 2019, S. 451). In der sozialwissenschaftlichen Forschung sind Signifikanzniveaus, ausgedrückt über den p-Wert, von 1 %, 5 % oder 10 % übliche Entscheidungsgrenzen.

²⁸ Auf eine mathematische Darstellung der eingesetzten statistischen Verfahren wird verzichtet, da sie den Rahmen der vorliegenden Arbeit übersteigt.

Hauptsächlich werden Unterschiede der zentralen Tendenzen und Proportions- und Häufigkeitsunterschiede für Teilpopulationen überprüft. Entsprechend des Analyseplans (vgl. Kap. 4.1.3) werden die Teilpopulationen über die individuell soziodemografischen Variablen und über ausgewählte soziostrukturelle Kontextvariablen definiert und können als unabhängige Stichproben betrachtet werden (UZH, 2019).

Je nach Skalenniveau und Verteilungseigenschaften der zu untersuchenden abhängigen Variablen kommen verschiedene Testverfahren in Frage. Die Untersuchung kategorialer nominalskalierte Variablen muss sich darauf beschränken, die Verschiedenheit der Häufigkeitsverteilung zu analysieren. Dafür ist vor allem der Chi²-Test ein gängiges²⁹ Verfahren, der die beobachtete einer theoretisch erwarteten Häufigkeitsverteilung gegenüberstellt (Huinink, 2014, S. 1046). Für ordinalskalierte und intervallskalierte abhängige Variablen werden Unterschiede in der zentralen Tendenz untersucht. Ratingskalen werden in der Forschung je nach Sichtweise sowohl ordinal als auch metrisch interpretiert (Lück & Landrock, 2014, S. 399). In der deskriptiven Analyse wird eher konservativ von einer Ordinalskalierung ausgegangen und mit nonparametrischen, verteilungsfreien Verfahren ausgewertet, da diese keine Normalverteilung und keine Varianzhomogenität voraussetzen (Rasch et al., 2010, S. 145). Bei dichotomen unabhängigen Variablen, wie z. B. Geschlecht und Bildungsstatus, wird für die Überprüfung auf signifikante Unterschiede der Mann-Whitney U-Tests eingesetzt (Rasch et al., 2010, S. 144), für den Vergleich der zentralen Tendenzen von mehreren unabhängigen Gruppen, wie z. B. für die vier Altersgruppen der Untersuchung, eignet sich der Kruskal-Wallis H-Test (Rasch et al., 2010, S. 164).

Für die Untersuchung der Teilnahmemotive der GHS-Studierenden, wird der deskriptiven Auswertung ein multivariates Verfahren vorgeschaltet und die Skala der Motivlagen einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen. Das strukturentdeckende, dimensionsreduzierende Verfahren sucht nach latenten Sachverhalten, sog. Faktoren, die hinter den voneinander abhängigen Ausprägungen einzelner Items einer Skala stehen (Häder, 2019, S. 462). Anders als für deskriptiven Auswertungsverfahren müssen die Ratingskalen hierfür als intervallskaliert interpretiert werden (Lück & Landrock, 2014, S. 399). Das Verfahren sieht mehrere Schritte der Datenprüfung auf Eignung³⁰ vor, vor allem, um die vorausgesetzten Korrelationen der Variablen zu untersuchen. Außerdem sollten mindestens zehn Fälle pro Variable und vier oder mehr Variablen pro Faktor vorliegen (UZH, 2019).

²⁹ Voraussetzung ist jedoch, dass die erwartete Häufigkeit in jeder Kategorie ≥ 1 und in höchstens 20 % der Kategorien < 5 ist (UZH, 2019; Rasch, Friese, Hofmann, & Naumann, 2010, S. 198).

³⁰ Zu nennen sind das Verfahren nach Kaiser, Meyer und Olkin (=KMO- Wert) und der Bartlett-Test.

Die Extraktion erfolgt mittels Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Rotation (Varimax-Rotation), die zu unabhängigen Faktoren führt (Rost, 2013, S.228-229).³¹

Können geeignete Faktoren für die Items der Teilnahmemotive extrahiert werden, so werden aus den Variablen der Motivgruppen Mittelwertindizes gebildet, die als aggregierte Variablen wiederum in die bivariaten Auswertungen eingebracht werden, um Erkenntnisse über die Motivlagen bestimmter Teilgruppen zu gewinnen.

4.2 Darstellung der empirischen Ergebnisse

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse gliedert sich in drei Teile: Zuerst werden die Struktur von Grundgesamtheit und Stichprobe verglichen, um die Verallgemeinerbarkeit der Befunde zu beurteilen (Kapitel 4.2.1). Breiten Raum nimmt im Anschluss die Darstellung der Ergebnisse der Auswertung ein (Kapitel 4.2.2). Die Darstellung beschränkt sich jedoch auf die Variablen der GHS-Befragung, die für das Forschungsinteresse der Masterthesis relevant sind. Eine vollständige Darstellung der Befunde aller Variablen der GHS-Befragung erfolgt im Ergebnisbericht (Schneider, Felix, & Bertram, 2020).

4.2.1 Struktur von Grundgesamtheit und Stichprobe im Vergleich

Um die Aussagekraft der Befunde einzuschätzen, muss zunächst geklärt werden, inwieweit die erhobenen Befragungsdaten die Grundgesamtheit abbilden³². Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Struktur der GHS-Studierenden im Sommersemester 2019. Grundgesamtheit und Stichprobe werden gegenübergestellt und auf signifikante Abweichungen getestet (Schöneck & Voß, 2013, S. 147-159).

Im Sommersemester 2019 sind 808 Personen registriert, Frauen sind etwas häufiger vertreten als Männer. Diese Verteilung spiegelt sich auch in der Stichprobe von 648 Personen wider³³. Auch in der Altersverteilung stimmt die Struktur in Grundgesamtheit und Stichprobe weitgehend überein. Die Gruppe der unter 65-Jährigen ist in der Stichprobe zwar unterrepräsentiert³⁴, der Fokus der Befragung liegt jedoch auf „Älteren“ in der nachberuflichen Phase, für die kein signifikanter Unterschied von Grundgesamtheit und Stichprobe festgestellt werden kann³⁵. Der Zuschnitt der Altersgruppen für die

³¹ Die durchgeführten Verfahrensschritte sind im Anhang A 2 ausführlich dokumentiert.

³² Der Begriff der Repräsentativität wird hier bewusst vermieden. Er ist nach Ansicht einiger Autoren umstritten, da Repräsentativität nicht mathematisch definiert werden kann (Häder & Häder, 2014, S. 287), sich die erforderlichen Voraussetzungen in der Praxis der Befragung kaum realisieren lassen und wesentliche Elemente i. d. R. nicht vollständig bekannt sind (Hulliger, 2016, S. 5). Eine umfassende Diskussion dieser Problematik geht jedoch über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinaus.

³³ $\chi^2(1) = 1,16, p = .20$ (Chi²-Test)

³⁴ $\chi^2(7) = 57,82, p \leq .001$ (Chi²-Test)

³⁵ $\chi^2(4) = 7,18, p = .13$ (Chi²-Test)

Auswertung erlaubt zudem eine entsprechende Aufschlüsselung. Die Unterschiede im Altersdurchschnitt sind ebenfalls auf den altersspezifischen Rücklauf zurückzuführen.

Tab. 3: Ausgewählte Strukturmerkmale der GHS-Studierenden: Grundgesamtheit und Stichprobe im Vergleich
Angaben absolut und in %

	<i>Grundgesamtheit</i>		<i>Stichprobe</i>	
	<i>N</i>	<i>Prozent</i>	<i>n</i>	<i>Prozent</i>
Gesamt	808	100,0	648	100,0
Geschlecht				
weiblich	436	54,0	306	50,2
männlich	371	45,9	325	47,2
keine Angaben	1	0,1	17	2,6
Alter				
unter 30 Jahre	52	6,4	5	0,8
30 – 34 Jahre	26	3,2	7	1,1
35 – 39 Jahre	19	2,4	2	0,3
40 – 44 Jahre	15	1,9	4	0,6
45 – 49 Jahre	22	2,7	11	1,7
50 – 54 Jahre	16	2,0	17	2,6
55 – 59 Jahre	18	2,2	14	2,2
60 – 64 Jahre	80	9,9	68	10,5
65 – 69 Jahre	187	23,1	170	26,2
70 – 74 Jahre	163	20,2	127	19,6
75 – 79 Jahre	116	14,4	89	13,7
80 – 84 Jahre	44	5,4	30	4,6
ab 85 Jahre	18	2,2	7	1,1
keine/unplausible Angaben	32	4,0	97	15,0
Durchschnittliches Alter	63,8 Jahre		67,9 Jahre (<i>SD</i> = 9,84)	
Bildungsabschluss				
mit HZB ¹	536	66,3	483	74,5
ohne HZB	272	33,6	154	23,8
keine/unplausible Angaben	-	-	11	1,7
Teilnahme an Studienprogrammen				
KuWi	28	3,5	22	3,9
ÄBuG	14	1,7	8	1,4

¹ Zur Kategorie „mit HZB“ zählen in der Stichprobe die Befragten, die als höchsten Bildungsabschluss „Abitur/Fachabitur/EOS“ oder „Universitäts-/Hochschulabschluss“ angeben. Beruflich Qualifizierte (z. B. „Meister oder Vergleichbares“) werden nicht einbezogen. In der Altersgruppe über 65 Jahre kann eine berufliche Qualifizierung als HZB nicht als geläufig vorausgesetzt werden, da erst seit 2009 Absolventen von Aufstiegsfortbildungen eine HZB erteilt wird (KMK 2009).

Quelle: Eigene Untersuchung

Für den Vergleich des Bildungsabschlusses wird die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) der Teilnehmenden herangezogen. In der GHS-Befragung zeigen Personen mit HZB eine höhere Bereitschaft zur Teilnahme, als Personen ohne HZB und sind in der Stichprobe überrepräsentiert³⁶. Bei der Teilnahme an den Studienprogrammen Kulturwissenschaften (KuWi)³⁷ und Ästhetische Bildung und Gestaltung (ÄBuG)³⁸ unterscheiden sich Grundgesamtheit und Stichprobe nicht signifikant.

³⁶ $Chi^2(1) = 29,99, p \leq .001$ (Chi²-Test)

³⁷ $Chi^2(1) = 0,05, p = .83$ (Chi²-Test)

³⁸ $Chi^2(1) = 0,83, p = .36$ (Chi²-Test)

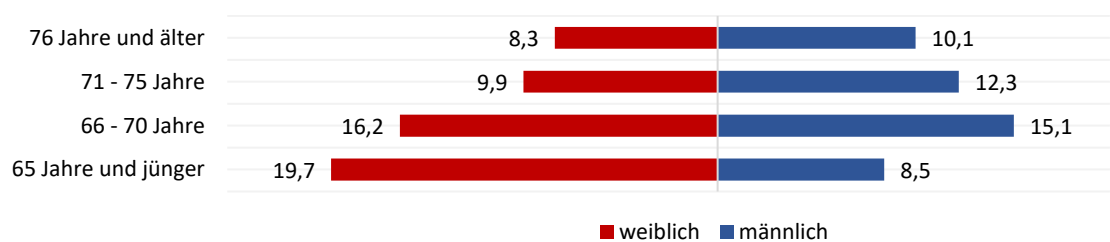
Es kann also hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Altersverteilung und Teilnahme an Studienprogrammen angenommen werden, dass in Grundgesamtheit und Stichprobe eine übereinstimmende Struktur vorliegt. In Bezug auf die HZB ist die Strukturgleichheit zwar nicht uneingeschränkt gegeben, es ist jedoch nicht auszuschließen, dass die Registrierung des Merkmals bei der Anmeldung lückenhaft ist und der Anteil in der Grundgesamtheit in Wirklichkeit höher liegt. In den nachfolgenden Auswertungen wird als Indikator für den Bildungsstatus das Vorliegen eines Hochschulabschlusses berücksichtigt (vgl. Kap. 4.1.4.1). Aufgrund der annähernden Strukturgleichheit von Grundgesamtheit und Stichprobe werden die Ergebnisse auf die GHS-Studierenden der LUH im Sommersemester 2019 verallgemeinert.³⁹

4.2.2 Ergebnisse der Untersuchung

Nachfolgend werden die Befunde der deskriptiven Datenauswertung präsentiert, geordnet nach individuellen soziodemografischen Merkmalen (Kap. 4.2.2.1), soziostrukturellen Merkmalen (Kap. 4.2.2.2), Bildungsbedürfnissen insgesamt (Kap. 4.2.2.3) und Teilnamotiven im speziellen (Kap. 4.2.2.4). Bei der Darstellung der deskriptiven Ergebnisse werden i. d. R. die gültigen Fälle ausgewiesen. Bei Fragen mit aktiver Enthaltungskategorie wird diese als gültige Antwort gewertet und es werden nur jene Fälle ausgeschlossen, die die Frage unbeantwortet übersprungen haben.

4.2.2.1 Individuelle soziodemografische Merkmale der GHS-Studierenden

Abb. 5: Altersgruppen nach Geschlecht
Angaben in %; $n = 544$



Frageformulierung:

Frage 7.1: „Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.“ Antwortformat: „weiblich“, „männlich“, „keine Angabe“.

Frage 7.2: „Bitte geben Sie Ihr Geburtsjahr an.“ Offenes Antwortformat, nachträgliche Gruppierung.

Quelle: Eigene Darstellung

Die Teilnehmenden der GHS-Befragung im Sommersemester 2019 teilen sich in 51,3 Prozent weibliche, 48,3 Prozent männliche und 0,5 Prozent Studierende ohne Geschlechtsangabe auf. Der Altersdurchschnitt beträgt 67,9 Jahre⁴⁰. Es liegen zwei Modi vor bei 67

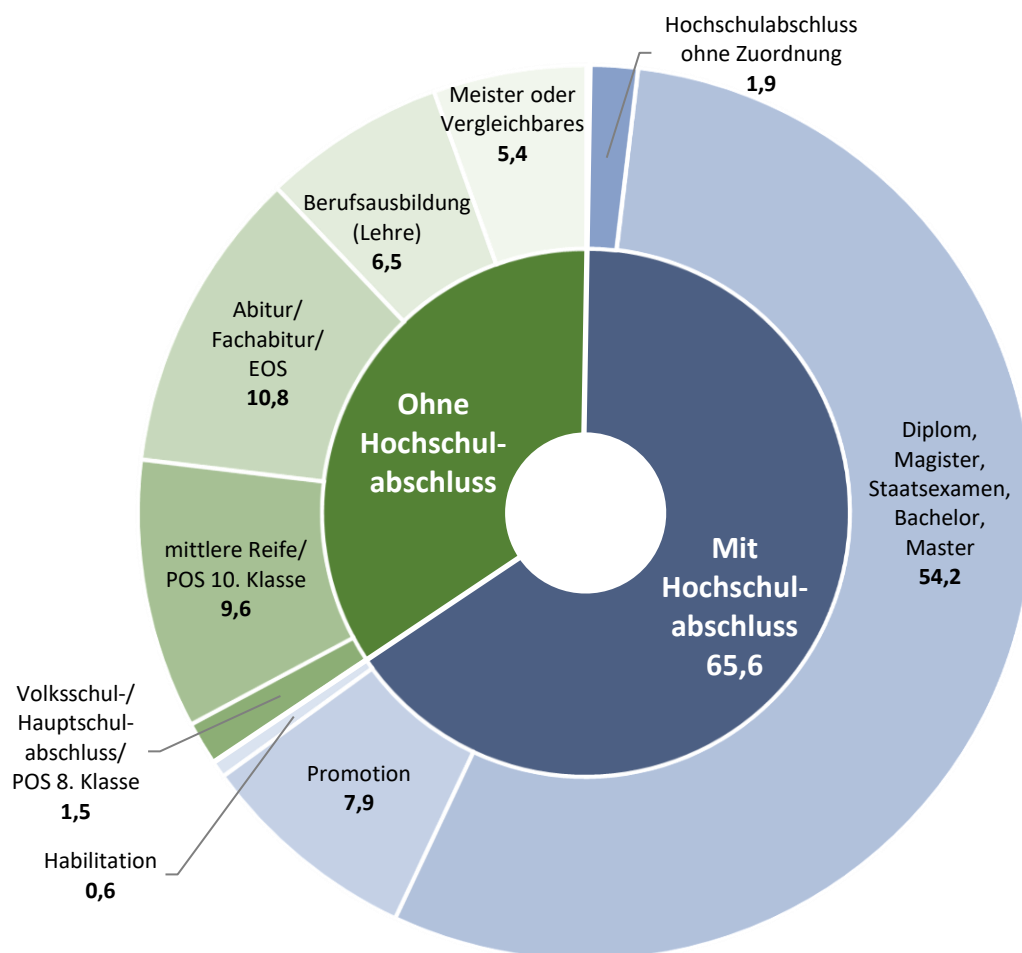
³⁹ Dennoch ist ein Nonresponse-Fehler nicht vollständig auszuschließen, da es sich um eine Vollerhebung mit einem Rücklauf von weniger als 100 Prozent handelt (vgl. Kap. 4.1.5).

⁴⁰ $SD = 9,84$

und 68 Jahren, die Altersspanne umfasst den Bereich von 23 bis 88 Jahren.

Obwohl der Anteil von Frauen und Männern im GHS weitgehend ausgewogen ist, wird in der Differenzierung nach Altersgruppen (vgl. Abb. 5) deutlich, dass die unter-65-jährigen Frauen einen deutlich höheren Anteil haben als Männer derselben Altersgruppe. In der stärksten Altersgruppe von 66-70 Jahren entspricht die Verteilung etwa der Gesamtverteilung. Im höheren Alter über 70 Jahre dreht sich das Verhältnis, Männer dieser Altersgruppe sind unter den GHS-Studierenden häufiger vertreten als Frauen⁴¹. Dementsprechend unterscheiden sich auch die Altersmittelwerte: weibliche Studierende sind im Durchschnitt 66,0 Jahre alt, männliche Studierende 70,12 Jahre⁴².

Abb. 6: Bildungsabschluss
Angaben in %; n = 637



Zweistufige Frageformulierung:

Frage 6.1: „Bitte geben Sie Ihren höchsten Bildungsabschluss an.“

Frage 6.2: „Falls Sie einen Universitäts-/Hochschulabschluss haben, bitte geben Sie Ihren höchsten an.“

Antwortformat wie dargestellt; Ergebnisse nachträglich in den Kategorien „Mit Hochschulabschluss“ und „Ohne Hochschulabschluss“ zusammengefasst.

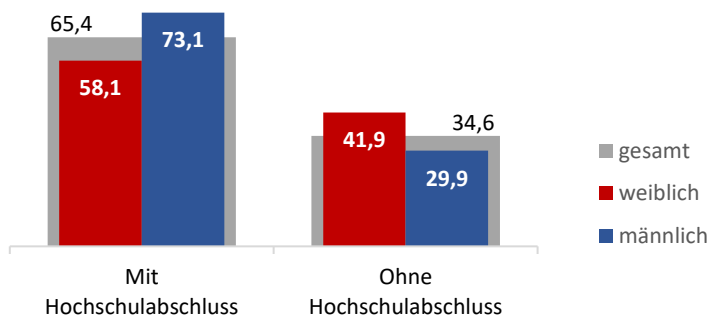
Quelle: eigene Darstellung

⁴¹ $\chi^2(3)=23,524, p \leq .001, n = 544$ (Chi²-Test)

⁴² $SD_{weiblich} = 10,90; SD_{männlich} = 7,94$

Ein wichtiges soziodemografisches und bildungsbiografisches Merkmal ist der Bildungsstatus. Abbildung 6 fasst die Befunde zum Bildungsstatus zusammen. Das Angebot des GHS wird zu zwei Dritteln von Hochschulabsolventen besucht. Wird auf die HZB fokussiert, sind es sogar mehr als drei Viertel der Befragungsteilnehmenden.

Abb. 7: Hochschulabschluss: Vergleich nach Geschlecht
Angaben in %; $n = 625$



*** $p \leq .001$ (Chi²-Test)

Quelle: Eigene Darstellung

Bei der Gegenüberstellung von Männern und Frauen wird offenkundig, dass zur Gruppe der Hochschulabsolventen 73,1 Prozent der männlichen, jedoch nur 58,1 Prozent der weiblichen Studierenden gehören⁴³ (vgl. Abb. 7). Das Alter führt per se nicht zu signifikanten Unterschieden des Bildungsstatus, wird jedoch in den Altersgruppen das Geschlecht mitberücksichtigt, bestätigt sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied für die über 75-jährigen Frauen. Sie verfügen selten über einen Hochschulabschluss⁴⁴.

4.2.2.2 Soziostrukturelle Merkmale der GHS-Studierenden

Die soziostrukturellen Merkmale der GHS-Studierenden werden den Kontextbereichen Beruf, Einkommen, Familie, soziales Umfeld und Raum zugeordnet. Jeder Bereich wird auf Basis der in der Operationalisierung bestimmten Indikatoren analysiert.

Kontextfaktor Beruf

Der Erwerbsstatus⁴⁵ „Ruhestand“ ist mit 80,8 Prozent die meistgewählte Antwortoption und wird von den über 65-Jährigen erwartbar häufiger angegeben als von Jüngeren. Dagegen ordnen sich GHS-Studierende bis 65 Jahre öfter in die Kategorien „erwerbstätig“ (10,6 %), „Vorruhestand“ (5,9 %), „berufsunfähig“ (1,6 %) oder „Hausfrau/-mann“ (3,0 %) ein⁴⁶. Diese Kategorien sowie die Kategorien „erwerbslos“ (1,1 %) und „Sonstiges“ (0,8 %)

⁴³ $Chi^2(1)=15,515, p \leq .001, n = 625$ (Chi²-Test)

⁴⁴ $Chi^2(1)=7,974, p \leq .01, n = 97$ (Chi²-Test)

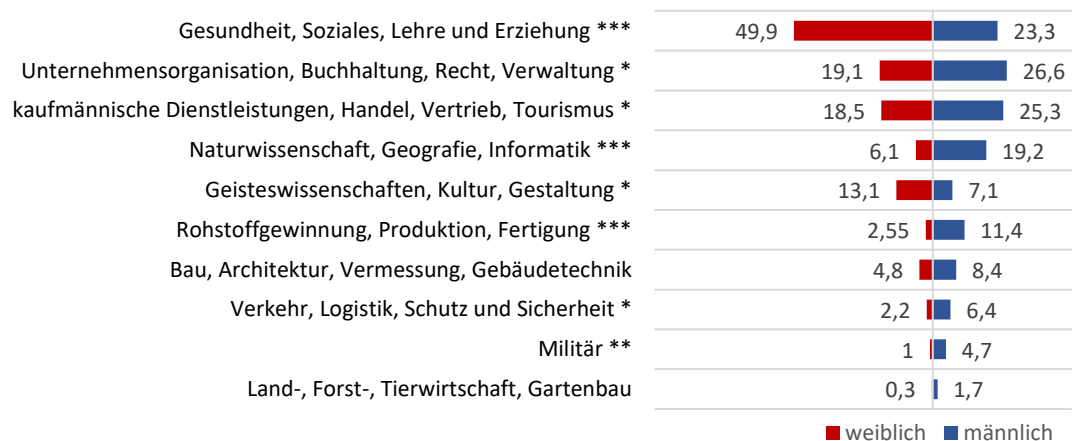
⁴⁵ Frage 6.4: „Welchen beruflichen Status haben Sie im Moment? Mehrfachnennungen sind möglich.“; $n = 639$

⁴⁶ Chi²-Tests, $p \leq .05, n = 549$

spielen jedoch insgesamt nur eine untergeordnete Rolle. Bei den Nennungen ist ein höherer Anteil Frauen in der Kategorie „erwerbstätig“ und „Hausfrau/-mann“ zu verzeichnen, in der Kategorie „Ruhestand“ ein höherer Anteil Männer⁴⁷. Der Bildungsstatus führt nicht zu bedeutenden Unterschieden in den Nennungen. Von den GHS-Studierenden im Ruhestand sind lediglich 1,7 Prozent gleichzeitig noch erwerbstätig, unabhängig von Geschlecht und Bildungsstatus.

Ein Großteil der GHS-Studierenden ist oder war in den Bereichen „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ (36,6 %), „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht, Verwaltung“ (22,6 %) und „kaufmännische Dienstleistungen, Handel, Vertrieb, Tourismus“ (22,6%) beschäftigt. In geringerem Maß vertreten sind die eher technischen, mathematisch oder naturwissenschaftlich orientierten Berufsbereiche.⁴⁸ Nach Geschlecht differenziert, werden alle Berufsbereiche außer „Bau, Architektur, Vermessung, Gebäudetechnik“ und „Land-, Forst-, Tierwirtschaft, Gartenbau“ von jeweils einem Geschlecht dominiert (vgl. Abb. 8). Ebenso kann abgelesen werden, dass männliche GHS-Studierende in einem breiteren Spektrum der Berufsbereiche tätig sind bzw. waren, weibliche GHS-Studierende sich dagegen stark auf den Bereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ konzentrieren⁴⁹.

Abb. 8: Bereich der (zuletzt ausgeübten) Berufstätigkeit: Vergleich nach Geschlecht
Mehrfachantwort-Set
Angabe in %; n = 611



Frage 6.3: „In welchem Bereich waren (sind) Sie beruflich tätig? Mehrfachnennungen sind möglich.“
Antwortformat wie dargestellt; Mehrfachnennung.

*** $p \leq .001$ ** $p \leq .01$ * $p \leq .05$ (Chi²-Test)

Quelle: Eigene Darstellung

⁴⁷ Chi²-Tests, $p \leq .05$, $n = 628$

⁴⁸ Frage 6.3: „In welchem Bereich waren (sind) Sie beruflich tätig? Mehrfachnennungen sind möglich.“; $n = 623$

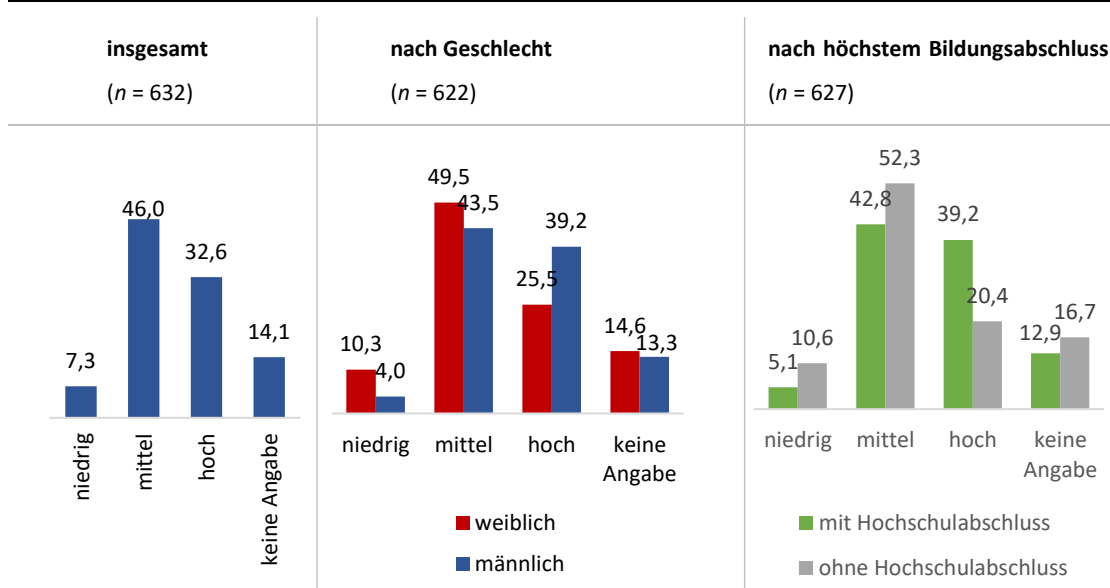
⁴⁹ Chi²-Tests, $p \leq .05$, $n = 611$

Unter den GHS-Studierenden, die sich den Berufsgruppen „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“, „Geisteswissenschaften, Kultur, Gestaltung“, „Naturwissenschaft, Geografie, Informatik“, sowie „Bau, Architektur, Vermessung, Gebäudetechnik“ zuordnen, sind signifikant mehr Personen mit Hochschulabschluss zu finden. Den Berufsgruppen im Bereich Verwaltung und im kaufmännischen Bereich ordnen sich deutlich mehr Personen ohne Hochschulabschluss zu⁵⁰. Das Alter ist für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Berufsgruppe nicht von Belang.

Kontextfaktor Einkommen

Das Einkommen wird über eine subjektive Selbsteinschätzung der finanziellen Situation untersucht. Das GHS-Studium spricht überwiegend (78,6 %) Personen in einer gut bzw. sehr gut gesicherten finanziellen Situation an. Jedoch verweigert etwa ein Siebtel aktiv die Selbstauskunft. Angesichts dessen kann die reale Verteilung vom dargestellten Befund abweichen. Dennoch ist festzuhalten, dass Personen mit eingeschränkten finanziellen Möglichkeiten (7,3 %) die kleinste Gruppe unter den GHS-Studierenden sind.

Abb. 9: Finanzielle Situation: insgesamt; Vergleich nach Geschlecht; Vergleich nach Bildungsstatus
Angaben in %



Frage 7.4: „Wie schätzen Sie Ihre finanzielle Situation ein?“

Antwortformat:

„Ich muss mich aus finanziellen Gründen ziemlich einschränken.“ (→ niedrig)

„Es geht mir finanziell so gut, dass ich mir ab und zu etwas (Reisen, Technik) leisten kann.“ (→ mittel)

„Es geht mir finanziell so gut, dass ich mich überhaupt nicht einschränken muss.“ (→ hoch)

„keine Angabe“

Quelle: Eigene Darstellung

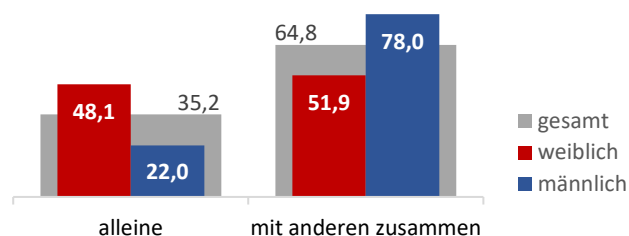
⁵⁰ Chi²-Tests, $p \leq .05$, $n = 619$

Auch hier ist ein signifikanter Geschlechtsunterschied in der Verteilung zu finden: Frauen sind in der Gruppe mit niedrigem Finanzstatus, Männer in der Gruppe mit hohem Finanzstatus häufiger vertreten als das jeweils andere Geschlecht⁵¹. Auch der höchste erreichte Bildungsabschluss ist entscheidend⁵²: Acht von zehn Personen mit hohem finanziellem Status verfügen über einen Hochschulabschluss. Das Alter ist für die finanzielle Situation der GHS-Studierenden nicht relevant. Abbildung 9 fasst die Befunde zur finanziellen Situation der GHS-Studierenden zusammen.

Kontextfaktor Familie

Ein großer Anteil von 60,6 Prozent der GHS-Studierenden ist verheiratet, 4,1 Prozent lebt in einer Partnerschaft. 11,8 Prozent sind geschieden, 9,9 Prozent verwitwet, 9,5 Prozent ledig und 2,2 Prozent getrennt lebend. 1,9 Prozent der Befragten verweigern aktiv die Antwort⁵³. Unter den GHS-Studierenden ist ein signifikant höherer Anteil der Verheirateten männlich, während bei den Ledigen, Geschiedenen und Verwitweten der Anteil der Frauen höher ist⁵⁴. Bei den verwitweten GHS-Studierenden überwiegen die Ältesten über 75 Jahre⁵⁵. Verheiratete gehören besonders häufig zur Gruppe der Hochschulabsolventen, Geschiedene und Verwitwete sind vermehrt Personen ohne Hochschulabschluss⁵⁶.

Abb. 10: Wohnumfeld: Vergleich nach Geschlecht
Angaben in %; n = 610



*** $p \leq .001$ (Chi²-Test)

Quelle: Eigene Darstellung

Befragt nach ihrem Wohnumfeld geben 64,8 Prozent an, mit anderen zusammen zu wohnen, etwa ein Drittel lebt allein.⁵⁷ Wird hier nach Geschlecht differenziert, bestätigt sich der Befund aus der Auswertung des Familienstandes: mit 69,3 Prozent zählen bedeutend mehr Frauen zu den Alleinlebenden als Männer⁵⁸ (vgl. Abb. 10). Außerdem sind unter

⁵¹ $Chi^2(3)=18,923, p \leq .001, n = 622$ (Chi²-Test)

⁵² $Chi^2(3)=25,686, p \leq .001, n = 627$ (Chi²-Test)

⁵³ Frage 7.3: „Welchen Familienstand haben Sie?“; n = 634

⁵⁴ $Chi^2(6)=82,569, p \leq .001, n = 624$ (Chi²-Test)

⁵⁵ $Chi^2(18)=43,874, p \leq .001, n = 624$ (Chi²-Test)

⁵⁶ $Chi^2(6)=16,965, p \leq .01, n = 629$ (Chi²-Test)

⁵⁷ Frage 7.5: „Wohnen Sie derzeit alleine oder zusammen mit anderen? Ich wohne...“; n = 620

⁵⁸ $Chi^2(1)=45,381, p \leq .001, n = 610$ (Chi²-Test)

den Älteren über 75 Jahre⁵⁹ und unter den Personen ohne Hochschulabschluss⁶⁰ besonders viele Alleinlebende.

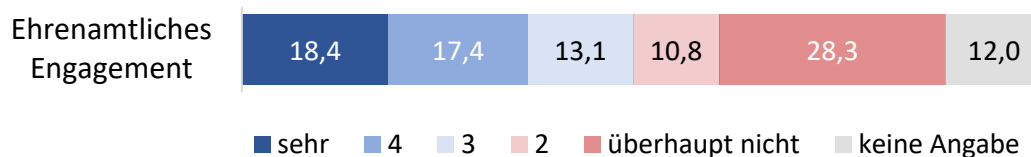
Kontextfaktor soziales Umfeld

Etwa ein Drittel der Studierenden (33,8 %) besucht neben dem Gasthörenden- und Seniorenstudium an der Leibniz Universität Hannover auch Weiterbildungsveranstaltungen anderer Institutionen⁶¹.

In der Gruppe der besonders Weiterbildungsaktiven ist kein Unterschied nach Geschlecht oder Alter erkennbar, jedoch nehmen insbesondere Hochschulabsolventen neben dem GHS-Studium auch Weiterbildungsangebote anderer Anbieter wahr⁶². 200 dieser 219 besonders weiterbildungsaktiven Befragten machen in einem offenen Textfeld Angaben zu den Institutionen, deren Angebote sie nutzen. Besonders beliebt sind die Angebote der Volkshochschule (57,0 %) und anderer hochschulischer Einrichtungen (18,0 %). Korrespondierend mit der nachberuflichen Lebensphase der meisten GHS-Studierenden besuchen nur wenige (2,5 %) zusätzliche berufliche Weiterbildungsmaßnahmen.

Unter den Teilnehmenden des GHS geben 35,8 Prozent an, in einem Ehrenamt (sehr) engagiert zu sein. Demgegenüber steht mit 39,1 Prozent die Gruppe derer, die (überhaupt) nicht ehrenamtlich engagiert sind (vgl. Abb. 11). Ein recht hoher Anteil von zwölf Prozent nutzt die Enthaltungskategorie. Dies gilt unabhängig von Geschlecht, Alter oder höchstem Bildungsabschluss⁶³.

Abb. 11: Ehrenamtliches Engagement
Angaben in %; $n = 632$
5-stufige Skala mit Enthaltungskategorie



Frage 5.3: „Wie sehr engagieren Sie sich außerhalb des Studiums ehrenamtlich?“

Antwortformat wie dargestellt: 5-stufige Skala mit Enthaltungskategorie (1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „sehr“; „keine Angabe“).

Quelle: Eigene Darstellung

⁵⁹ $Chi^2(3)=8,775, p \leq .05, n = 533$ (Chi²-Test)

⁶⁰ $Chi^2(1)=11,754, p \leq .001, n = 616$ (Chi²-Test)

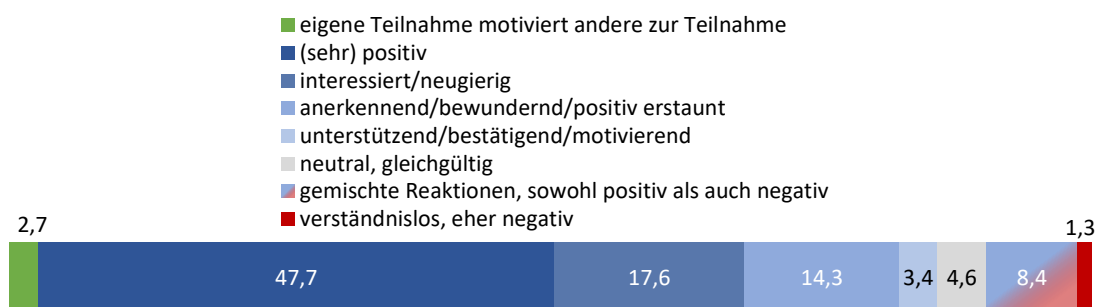
⁶¹ Frage 6.6: „Besuchen Sie zurzeit außer den Lehrveranstaltungen in der Universität auch Weiterbildungsveranstaltungen anderer Institutionen?“; $n = 632$

⁶² $Chi^2(1)=11,257, p \leq .001, n = 630$ (Chi²-Test)

⁶³ Für die Auswertung wurden die Angaben dichotom in ‚hohes Engagement‘ (Werte 4 + 5 der 5-stufigen Antwortskala) und niedriges Engagement (Werte 1 + 2 + 3 der 5-stufigen Antwortskala) zugeordnet.

In einer offenen Frage wird der Bereich des freiwilligen Engagements abgefragt⁶⁴. Am häufigsten wird mit Abstand der soziale Bereich (29,9 %) genannt, gefolgt von Jugendarbeit und Erwachsenenbildung (16,7 %), Schule und Kindergarten (15,1 %), kirchlich religiöser Bereich (13,6 %), Sport und Bewegung (12,0 %), Politik (10,8 %) und Kultur und Musik (10,5 %). Die weiteren Bereiche haben mit unter 10 Prozent der Nennungen geringere Bedeutung. Im sozialen Bereich, im Gesundheitsbereich und im Bereich Schule und Kindergarten sind Frauen besonders aktiv. Die Bereiche Sport und Bewegung, Politik, Bürgerinitiativen, sowie Freizeit und Geselligkeit werden öfter von Männern genannt⁶⁵. Der Bildungsstatus ist nicht relevant für den Bereich, in dem das Ehrenamt ausgeübt wird. Über einen eventuellen altersspezifischen Unterschied in den Nennungen der Ehrenamtsbereiche können mit den vorliegenden Daten keine Aussagen getroffen werden⁶⁶.

Abb. 12: Akzeptanz und Reaktionen des Umfelds
Angaben in Prozent; $n = 523$



Frage 5.2: „Wie reagiert Ihr soziales Umfeld (z. B. Familie, Freunde) auf Ihre Teilnahme am Gasthörer- und Seniorenstudium?“; offenes Antwortformat; nachträglich codiert (projekteigenes Codierschema).

Quelle: Eigene Darstellung

GHS-Studierende erfahren zu einem überwiegenden Anteil positive Reaktionen aus ihrem sozialen Umfeld (vgl. Abb. 12). 83 Prozent der Befragten beschreiben die Reaktionen des sozialen Umfeldes als (sehr) positiv (z. B. „Finden es ganz toll, vor allem die Enkel“ (ID 49)), als interessiert, neugierig (z. B. „Mein Umfeld ist sehr interessiert, welche Fächer ich belege.“ (ID 376)), als aner kennend (z. B. „Bewunderung, dass ich das noch mache.“ (ID 18)), und als bestätigend bzw. motivierend (z. B. „Sie sind alle sehr stolz und unterstützten mich wo es nur geht.“ (ID 456)). Ein kleiner Teil (2,7 %) berichtet sogar, dass das eigene Studium andere Personen des Umfeldes ebenfalls zur Teilnahme am GHS motiviert (z. B. „Im Allgemeinen sehr positiv. Einige habe ich auch schon zu eigener Teilnahme

⁶⁴ Frage 5.4: „Falls Sie sich ehrenamtlich engagieren, in welchem Bereich tun Sie dies?“; nachträglich in ein Mehrfach-Set überführt; $n = 324$

⁶⁵ Chi²-Tests, $p \leq .05$, $n = 320$

⁶⁶ Die Erwartungswerte in der Hälfte der Zellen liegen unter 5.

motiviert.“ (ID 469)). Neutral gleichgültige (4,6 %) (z. B. „Die Teilnahme ist dort nicht Thema.“ (ID 271)) und gemischte Reaktionen (8,4 %) (z. B. „sehr unterschiedlich, von Respekt und Begeisterung bis hin zu völligem Unverständnis.“ (ID 180)) werden nur zu einem kleinen Teil genannt. Verständnislose oder gar ablehnende Reaktionen (z. B. „Etwas reserviert, weil manche denken, es ist Unsinn im Alter sich mit akademischem Wissen auseinanderzusetzen - man soll das Leben genießen!“ (ID 395)) sind mit 1,3 Prozent der gültigen Fälle sehr selten.

Dabei können Personen ohne Hochschulabschluss häufiger mit aner kennenden, positiv erstaunten Reaktionen⁶⁷ rechnen als Hochschulabsolventen, treffen aber seltener auf Interesse und Neugier in ihrem Umfeld⁶⁸. Werden die Befunde differenziert nach Geschlecht oder Altersgruppe, zeigen sich keine Unterschiede in den Reaktionen.

Kontextfaktor Raum

Etwa die Hälfte (49,7 %) der GHS-Studierenden kommt aus dem Stadtgebiet Hannover, 35,1 Prozent aus der Region Hannover. Das Einzugsgebiet des GHS der LUH geht jedoch über die Region Hannover noch hinaus und erreicht 15,1 Prozent der GHS-Studierenden auch außerhalb der Region Hannover⁶⁹. Unter den GHS-Studierenden aus dem Stadtgebiet Hannover überwiegen die Frauen, unter denen aus der Region Hannover hingegen die Männer⁷⁰. Auch das Alter ist eine relevante Größe dafür, welche Entfernungen für den Veranstaltungsbesuch in Kauf genommen werden. Der Altersdurchschnitt nimmt ab je weiter der Wohnort vom Veranstaltungsort entfernt ist⁷¹. Ein Einfluss des Bildungsstatus ist nicht gegeben.

Unter einer sozialräumlichen Perspektive zeigen sich Unterschiede der Verteilung der GHS-Studierenden in den einzelnen Postleitzahlenbezirken. Die Bezirke der Stadt Hannover mit einem hohen Anteil GHS-Studierender liegen hauptsächlich im (Süd-)Osten der Stadt Hannover bzw. im (Nord-)Osten der Region.

Wichtigstes Transportmittel sind mit Abstand öffentliche Verkehrsmittel, sie werden von über der Hälfte der Befragten (52,2%) genutzt. Das Auto nutzen 28,2 Prozent, das Fahrrad 16,4 Prozent der GHS-Studierenden und nur eine marginale Gruppe (2,2 %) kommt zu Fuß zu den GHS-Veranstaltungen. Die Wahl des Transportmittels steht u. a. mit dem Wohnort in Verbindung. Demgemäß wohnen die meisten Fahrradnutzer und -nutze-

⁶⁷ $Chi^2(1) = 15,456, p \leq .001, n = 519$ (Chi²-Test)

⁶⁸ $Chi^2(1) = 11,280, p \leq .01, n = 519$ (Chi²-Test)

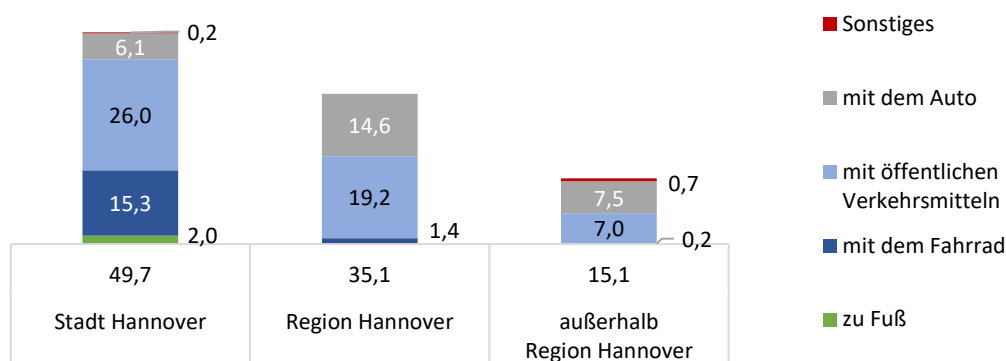
⁶⁹ Einzelne Personen nehmen eine Anfahrt von über 100 Kilometer auf sich, um am GHS teilzunehmen.

⁷⁰ $Chi^2(2) = 16,354, p \leq .000, n = 587$ (Chi²-Test)

⁷¹ $F(2,521) = 5,569, p \leq .01, n = 523$ (Varianzanalyse)

rinnen im Stadtgebiet, während das Auto häufiger von Personen gewählt wird, die in der Region oder außerhalb der Region Hannover wohnen⁷² (vgl. Abb. 13).

Abb. 13 Verkehrsmittelnutzung nach Wohnort
Angaben in Prozent; $n = 589$



Frage 7.6: „Wie lautet die Postleitzahl Ihres Wohnortes?“; offenes Antwortformat, nachträgliche Zuordnung nach amtlichem Gemeindeverzeichnis; $n = 595$

Frage 7.7: „Wie erreichen Sie überwiegend die Veranstaltungsorte des Gasthörer- und Seniorenstudiums?“; Antwortformat wie dargestellt; $n = 634$

Quelle: Eigene Darstellung

In Übereinstimmung mit der ungleichen regionalen Verteilung der Geschlechter nutzen Frauen häufiger öffentliche Verkehrsmittel, dagegen setzen männliche Studierende häufiger auf das Auto als Transportmittel⁷³. In allen Altersgruppen nutzen die meisten GHS-Studierenden öffentliche Verkehrsmittel, jedoch erbringen weder Alter noch Bildungsstatus signifikante Unterschiede in der Verkehrsmittelnutzung.

4.2.2.3 Bildungsbedürfnisse der GHS-Studierenden

Die Bildungsbedürfnisse werden in den vier Dimensionen Interessen, objektive Bedingungen, Lern- und Arbeitsverhalten und Motivation betrachtet und am Ende in einer Zusammenschau auf die formulierten Hypothesen hin analysiert.

Interessen

Bei den besuchten Fächern führen die speziellen Veranstaltungen des GHS die Reihe der beliebten Fächer mit 54,8 Prozent der GHS-Studierenden bei weitem an. Es folgen die Fachdisziplinen Geschichte (32,5 %), Philosophie (23,7 %) und Politikwissenschaften (15,9%).⁷⁴ Die Fachdisziplinen Geschichte, Politikwissenschaften, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Mathematik/Physik, Elektrotechnik/Informatik werden bevorzugt von Männern gewählt, die Fachdisziplinen Germanistik, Erziehungswissenschaften

⁷² $\chi^2(8)=150,612, p \leq .001, n = 589$ (Chi²-Test)

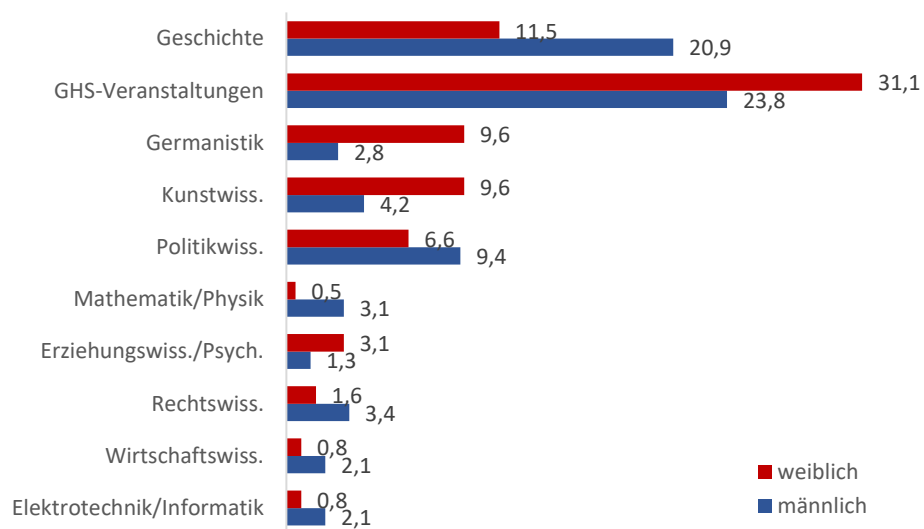
⁷³ $\chi^2(4)=14,541, p \leq .01, n = 623$ (Chi²-Test)

⁷⁴ Frage 1.5: „In welchem Fach/welchen Fächern besuchen Sie in diesem Semester Lehrveranstaltungen? Bitte kreuzen Sie die entsprechenden Fächer an. Mehrfachnennungen sind möglich.“; $n = 630$

ten/Psychologie, Kunstwissenschaften, sowie die GHS-Veranstaltungen werden eher weiblich dominiert⁷⁵. Auch das Alter⁷⁶ und der höchste Bildungsabschluss⁷⁷ nehmen bei bestimmten Fächern Einfluss auf das Belegungsverhalten.

Männer und Frauen unterscheiden sich in der Breite des Fächerspektrums ihrer Belegungen: Männer nennen durchschnittlich 2,14, Frauen 1,99 Fachdisziplinen, aus denen sie ihre besuchten Veranstaltungen wählen⁷⁸. Die weiteren kontrollierten Merkmale Alter und höchster Bildungsabschluss führen zu keiner nennenswerten Abweichung im Belegungsspektrum.

Abb. 14: Interesse für verschiedene Fachdisziplinen nach Geschlecht
Mehrfachantwort-Set
Angaben in %; nur signifikante Unterschiede; $n = 624$



Frage 2.1: „Für welche Fächer interessieren Sie sich besonders? *Mehrfachnennungen sind möglich.*“
Antwortformat Mehrfachnennung.
Dargestellte Reihenfolge für $p \leq .05$; geordnet nach Größe der Differenz zwischen den Teilgruppen
Quelle: Eigene Darstellung

Werden die belegten Fachdisziplinen mit dem genannten Interesse an den einzelnen Fachdisziplinen verglichen, so rangieren auf den ersten zehn Plätzen mit geringen Verschiebungen dieselben Fachdisziplinen. Auch bei den Interessen liegen GHS-Veranstaltungen (57,1 %), Geschichte (56,8 %) und Philosophie (45,4 %) an der Spitze, gefolgt von Kunstwissenschaft (31,8 %) und Theologie (31,6 %) ⁷⁹. Interessen sind offensichtlich häufig geschlechtsspezifisch. Abbildung 14 führt die Fächer an, in denen sich die Interessen von Männern und Frauen signifikant unterscheiden⁸⁰.

⁷⁵ $p \leq .05$, $n = 617$ (Chi²-Tests)

⁷⁶ $p \leq .001$, $n = 617$ (Kruskal-Wallis-H-Tests)

⁷⁷ $p \leq .05$, $n = 620$ (Mann-Whitney-U-Tests)

⁷⁸ $U = 44957$, $p \leq .05$, $n = 631$ (Mann-Whitney-U-Test)

⁷⁹ Frage 2.1: „Für welche Fächer interessieren Sie sich besonders? *Mehrfachnennungen sind möglich.*“; $n = 639$

⁸⁰ Chi²-Tests, $p \leq .05$, $n = 624$

Das Interesse am Fach Geschichte steigt mit zunehmendem Alter, während es am Fach Biologie/Chemie sinkt. Das Interesse an Sozialwissenschaften und Kunstwissenschaften ist in der Altersgruppe der 66–70-Jährigen besonders hoch, das Interesse an Erziehungswissenschaften/Psychologie besonders bei den unter 65-Jährigen⁸¹. Am Fach Geschichte bekunden häufig Personen ohne Hochschulabschluss ihr Interesse, an den Fächern Wirtschaftswissenschaft, Mathematik/Physik, Geowissenschaften/Geografie, Maschinenbau und Elektrotechnik/Informatik häufiger Hochschulabsolventen⁸².

Durchschnittlich nennen die Befragten, unabhängig von Geschlecht, Alter oder Bildungsstatus, 3,9 Fachdisziplinen, für die sie sich besonders interessieren, während im Mittel nur 2,1 Fächer belegt werden.

191 Befragte äußern sich in einer offenen Angabe zu ihren Themenwünschen. In der Mehrzahl werden die Fachdisziplinen angeführt, aus denen es noch umfangreichere Angebote geben soll, oder es werden konkrete Vorschläge für bestimmte Veranstaltungen einer Fachdisziplin formuliert. Bestimmte Themen und Angebote werden als spezifisches GHS-Veranstaltungsangebot gewünscht, vor allem naturwissenschaftliche und technische Themen, IT-Themen, sowie Fremdsprachenangebote. Andererseits gibt es auch die Bitte, im Fach Geschichte vermehrt an Fakultätsveranstaltungen teilhaben zu können. Besonders häufig werden Veranstaltungen zu aktuellen politischen und gesellschaftlichen Themen gewünscht, wie z. B. Klima- und Umweltschutz, demografischer Wandel und Altern, politische Veränderungen, Energie und Mobilität und Zukunftsforschung. Im Bereich Kunst und Kultur werden Exkursionen vorgeschlagen.

Objektive Bedingungen

Die Präferenzen der GHS-Studierenden hinsichtlich Veranstaltungsrhythmus, Semesterzeitraum, Wochentag und Tageszeit sind in Tabelle 4 aufgeführt. Weibliche GHS-Studierende bevorzugen gegenüber männlichen häufiger einen 14-tägigen Veranstaltungsrhythmus, Ganztagsveranstaltungen und Veranstaltungen am Mittwoch bzw. Freitag. Bei Männern ist der Dienstag besonders beliebt und es sind auch Abendveranstaltungen erwünscht⁸³. Das Alter spielt insofern eine Rolle, als dass Personen bis 65 Jahre seltener den Vormittag und häufiger den Abend sowie einen 14-tägigen Veranstaltungsrhythmus nennen als ihre älteren Mitstudierenden. Der Dienstag ist besonders bei den 66-70-

⁸¹ Chi²-Tests, $p \leq .05$, $n = 545$

⁸² Chi²-Tests, $p \leq .05$, $n = 630$

⁸³ Chi²-Tests, $p < .05$, $n = 610$ bis $n = 624$

Jährigen geschätzt⁸⁴. Der höchste Bildungsabschluss hat keinen Einfluss auf die Zeitpräferenzen.

Tab. 4: Präferierter Zeitrahmen für Veranstaltungen des GHS
Angaben in %

Bevorzugter Veranstaltungsrhythmus¹ (n = 639)	
Einmal wöchentlich stattfindende Veranstaltungen	58,7
Blockveranstaltungen (z. B. 14-tägig, am Wochenende)	3,1
Der Rhythmus ist mir egal, für mich ist das Thema entscheidend.	38,2
Teilnahmebereitschaft an Veranstaltungen in der vorlesungsfreien Zeit² (n = 633)	
ja	91,8
nein	8,2
Bevorzugter Wochentag³ (Mehrfach-Set, n = 625)	
Montag	56,2
Dienstag	66,4
Mittwoch	65,8
Donnerstag	66,1
Freitag	23,7
Bevorzugte Tageszeit⁴ (Mehrfach-Set, n = 637)	
vormittags	76,8
nachmittags	68,4
abends	14,9
ganztägig	9,4
andere Tageszeit	1,3

¹ Frage 2.2: „Welchen Veranstaltungsrhythmus bevorzugen Sie? Bitte nur eine Nennung.“ Antwortformat wie dargestellt.

² Frage 2.3: „Würden Sie Veranstaltungen außerhalb der Vorlesungszeit besuchen?“ Antwortformat wie dargestellt.

³ Frage 2.4: „An welchen Tagen in der Woche möchten Sie das Angebot des Gasthörenden- und Seniorenstudiums überwiegend nutzen? Mehrfachnennungen sind möglich.“ Antwortformat Mehrfachnennung.

⁴ Frage 2.5: „Zu welchen Tageszeiten möchten Sie die Veranstaltungen des Gasthörenden- und Seniorenstudiums überwiegend besuchen? Mehrfachnennungen sind möglich.“ Antwortformat Mehrfachnennung.

Quelle: Eigene Darstellung

Bei den besuchten Angebotsformaten rangieren die speziellen GHS-Veranstaltungen an der Spitze. Etwa 79,9 Prozent der Befragten nutzen dieses Angebotsformat, während nur 45,6 Prozent Fakultätsveranstaltungen besuchen. Andere Angebotsformate wie z. B. Studienprogramme, Campus Cultur e. V. oder SeniorStudentPartnership haben mit jeweils weniger als fünf Prozent Nennungen nur geringe Bedeutung.⁸⁵ Für die Wahl von Veranstaltungen des regulären Studienbetriebs der Universität sind Geschlecht und Bildungsstatus relevant. Fakultätsveranstaltungen werden häufiger von männlichen GHS-Studierenden⁸⁶ und Hochschulabsolventen⁸⁷ belegt, hingegen ist für GHS-Veranstaltungen kein

⁸⁴ Chi²-Tests, $p < 0,05$, $n = 531$ bis $n = 543$

⁸⁵ Frage 1.6: An welchen Angebotsformaten nehmen Sie in diesem Semester teil? Mehrfachnennungen sind möglich; $n = 566$

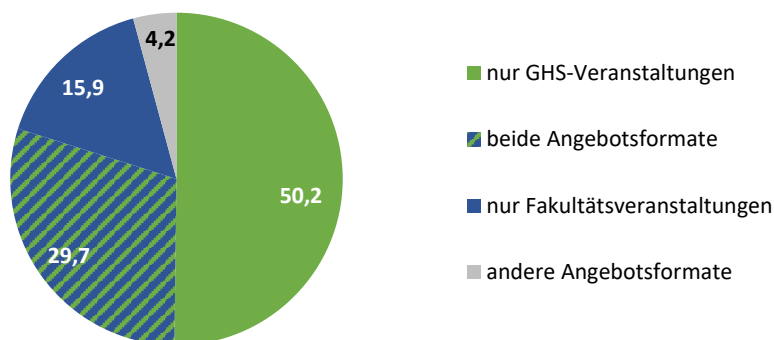
⁸⁶ Chi²(1) = 10,989, $p \leq 0,01$, $n = 552$ (Chi²-Test)

⁸⁷ Chi²(1) = 6,003 $p \leq 0,05$, $n = 557$ (Chi²-Test)

Unterschied nach Bildungsstatus erkennbar. Unter 65-Jährige sind deutlich seltener in GHS-Veranstaltungen anzutreffen als ihre älteren Mitstudierenden⁸⁸.

Für die Diskussion der Bildungsbedürfnisse werden die gewählten Angebotsformate prägnanter zusammengefasst (vgl. Abb. 15). 50,2 Prozent der Studierenden nutzen ausschließlich das Angebot der GHS-Veranstaltungen, 15,9 Prozent ausschließlich das Angebot der Fakultätsveranstaltungen. Die übrigen Befragten sind sowohl in den GHS-Veranstaltungen als auch in den Fakultätsveranstaltungen aktiv (29,7 %) oder besuchen andere Angebotsformate (4,2 %) wie z. B. Studienprogramme oder Angebot des Fachsprachenzentrums.

Abb. 15: Nutzung der Angebotsformate durch die GHS-Studierenden
Angaben in Prozent; $n = 566$



Frage 1.6: „An welchen Angebotsformaten nehmen Sie in diesem Semester teil? *Mehrfachnennungen sind möglich.*“

Antwortformat Mehrfachnennung; nachträgliche Zuordnung

Quelle: Eigene Darstellung

Lern- und Arbeitsverhalten

Durchschnittlich werden im Sommersemester 2019 von den GHS-Studierenden 2,85 Veranstaltungen⁸⁹ besucht. Dabei konzentrieren sich 28,4 Prozent der Befragten auf nur eine Veranstaltung, der größte Teil (38,8 %) entscheidet sich für zwei bis drei Veranstaltungen, 22,6 Prozent besuchen vier bis fünf Veranstaltungen, 10,3 Prozent sechs oder mehr⁹⁰. Die im GHS stark vertretene Altersgruppe zwischen 66 und 70 Jahren besucht durchschnittlich die meisten Veranstaltungen, mit zunehmendem Alter nimmt der Veranstaltungsbesuch ab⁹¹. GHS-Studierende mit Hochschulabschluss besuchen im Mittel 0,4 Veranstaltungen mehr als ihre Mitstudierenden ohne Hochschulabschluss⁹². Das

⁸⁸ $\chi^2(3) = 12,751, p \leq 0,01, n = 489$ (Chi²-Test)

⁸⁹ $SD = 2,24$

⁹⁰ Frage 1.4: „Wie viele Lehrveranstaltungen besuchen Sie im Sommersemester 2019? *Gemeint ist die Anzahl der Veranstaltungen, an denen Sie teilnehmen, nicht die Anzahl einzelner Sitzungen.*“; $n = 603$

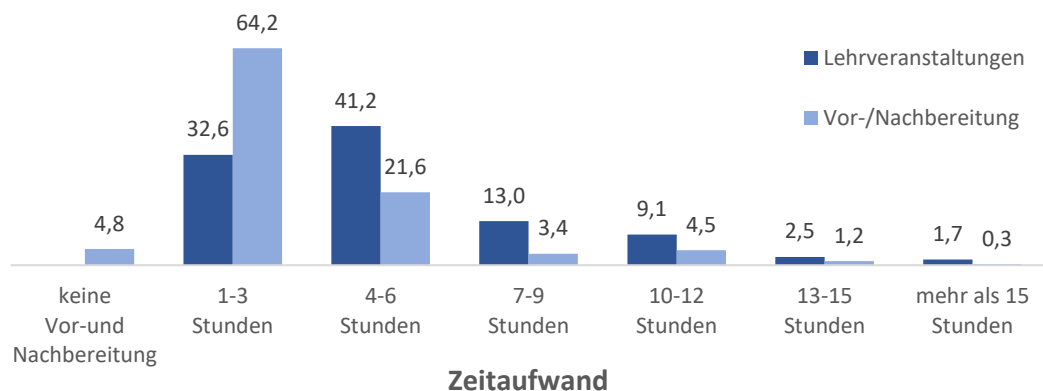
⁹¹ $\chi^2(3) = 12,995, p \leq .01, n = 521$ (Kruskal-Wallis-H-Test)

⁹² $U = 35584, p \leq .05, n = 596$ (Mann-Whitney-U-Test)

Geschlecht nimmt keinen Einfluss auf die Anzahl besuchter Veranstaltungen. Ein wichtiger ergänzender Befund lautet, dass ein freiwilliges Engagement die Teilnahme am GHS in gewisser Weise begrenzt⁹³, denn Personen mit einem geringeren freiwilligen Engagement besuchen durchschnittlich 3,17 Veranstaltungen, stark engagierte Personen durchschnittlich nur 2,49 Veranstaltungen.

Die Studierenden des GHS geben an, im Mittel 5,47 Stunden⁹⁴ pro Woche für den Besuch von Lehrveranstaltungen (ohne Fahrzeiten) und 3,19 Stunden⁹⁵ pro Woche für die Vor- und Nachbereitung der besuchten Veranstaltungen aufzuwenden (vgl. Abb. 16).

Abb. 16: Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen (n = 607) und Vor- und Nachbereitung (n = 583) während der Vorlesungszeit in Stunden pro Woche
Angaben in %



Fragen 1.19 und 1.20: „Wie viel Zeit wenden Sie während der Vorlesungszeit durchschnittlich wöchentlich für Ihr Studium auf? *Fahrzeiten nicht mitzählen*. Lehrveranstaltungsbesuch circa Stunden pro Woche: □; Vor- und Nachbereitung circa Stunden pro Woche: □“; offenes Antwortformat, nachträgliche Gruppierung.

Der Vergleich der Angaben zur Anzahl besuchter Veranstaltungen und zum Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen, bestätigt unter der Annahme von 1,5 Stunden Dauer für Lehrveranstaltungen die Plausibilität der Angaben.

Quelle: Eigene Darstellung

Wie zu erwarten steigt der Zeitaufwand für Vor- und Nachbereitung mit einem steigenden Zeitaufwand für den Besuch von Lehrveranstaltungen⁹⁶. Die Zeitinvestition für Lehrveranstaltungen sinkt mit zunehmendem Alter⁹⁷. Für Hochschulabsolventen wird eine höhere durchschnittliche Zeitinvestition für Lehrveranstaltungen offenkundig, als für Personen ohne Hochschulabschluss⁹⁸ (5,89 vs. 4,61 Stunden). Die Zeitinvestition für Vor- und Nachbereitung unterscheidet sich hingegen für keines der beiden Merkmale. Das Geschlecht spielt für die Zeitinvestition insgesamt keine Rolle.

⁹³ $r = -.126, p \leq .01, n = 519$ (Kendall-Tau-b)

⁹⁴ $SD = 3,59$

⁹⁵ $SD = 2,93$

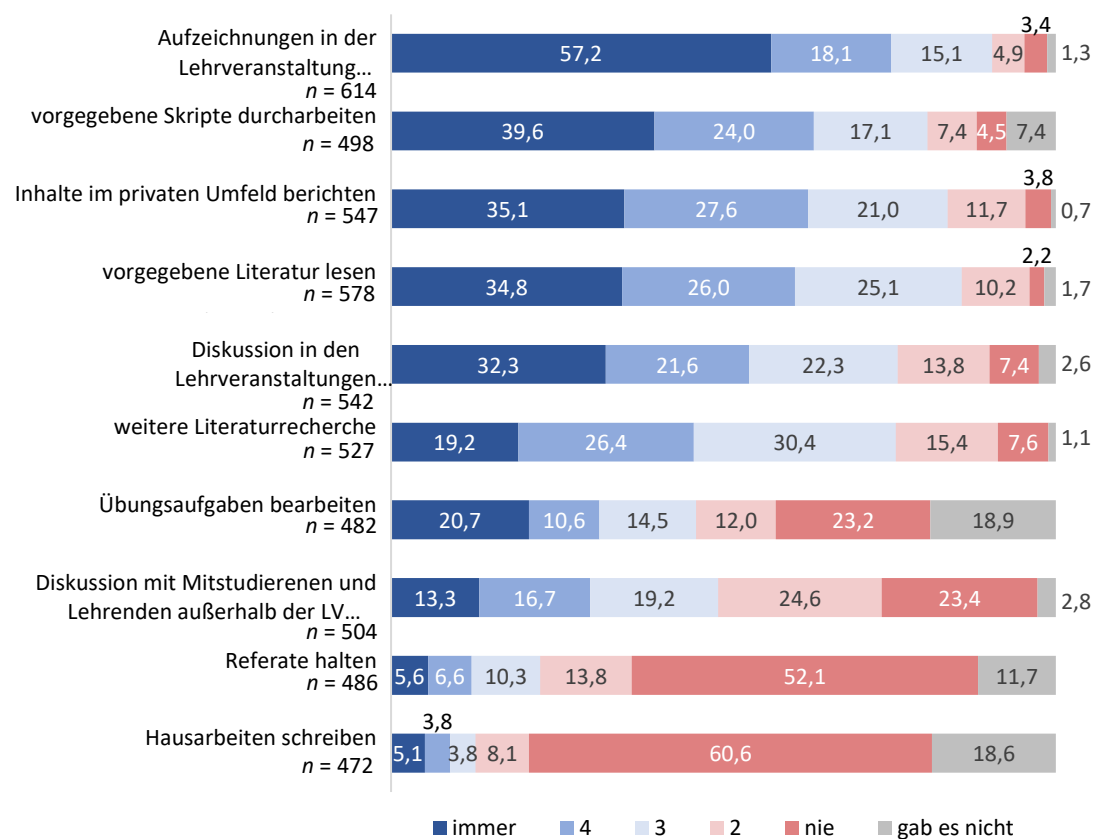
⁹⁶ Kendall-Tau-b: $r = .375, p \leq 0,001, n = 583$ (Nach Cohen handelt es sich um einen mittleren Effekt.)

⁹⁷ $Chi^2(3) = 12,278, p \leq 0,01, n = 501$ (Kruskal-Wallis-H-Test)

⁹⁸ $U = 32087,0, p \leq 0,001, n = 600$ (Mann-Whitney-U-Test)

Die GHS-Studierenden werden nach ihren Studienaktivitäten innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltungen befragt. Die vorgegebenen Items treffen allerdings nicht für alle Lehrveranstaltungen gleichermaßen zu, insbesondere Übungsaufgaben bearbeiten, Hausarbeiten schreiben und Referate halten sind in den belegten Veranstaltungen vieler GHS-Studierender keine verfügbaren Optionen. Als bevorzugte Studienaktivitäten nennt die Mehrheit⁹⁹ Aufzeichnungen in Lehrveranstaltungen anfertigen (75,3 %), vorgegebene Skripte durcharbeiten (63,6 %), über die Inhalte der Lehrveranstaltungen im privaten Umfeld berichten (62,7 %), die angegebene Literatur lesen (60,8 %) und an den Diskussionen in den Lehrveranstaltungen teilnehmen (53,9 %) (vgl. Abb. 17).

Abb. 17: Studienaktivitäten des Lernens/Arbeitens für die Lehrveranstaltungen
Angaben in %; 5-stufige Skala mit Enthaltungskategorie



Frage 1.7 – 1.16: „Auf welche Weise arbeiten/lernen Sie für Ihre Lehrveranstaltungen? In der Regel lerne ich indem ich ...“.

Antwortformat wie dargestellt: 5-stufige Skala mit Enthaltungskategorie (1 = „nie“ bis 5 = „immer“; „gab es nicht“); Antwortformulierung komprimiert.

Quelle: Eigene Darstellung

Frauen geben bei sechs der zehn Items höhere Zustimmungswerte auf der Skala an als Männer: Aufzeichnungen in der Lehrveranstaltung, Inhalte im privaten Umfeld

⁹⁹ Mehr als 50 % Zustimmung für die Werte 4 und 5 einer 5-stufigen Antwortskala von 1=„nie“ bis 5=„immer“ mit Enthaltungskategorie.

berichten, vorgegebene Literatur lesen, weitere Literaturrecherche, Diskussion mit Mitstudierenden und Lehrenden außerhalb der Lehrveranstaltungen und Übungsaufgaben bearbeiten¹⁰⁰. Letzteres wird besonders von GHS-Studierenden unter 66 Jahren favorisiert¹⁰¹. Indessen beeinflusst der Bildungsstatus die Studienaktivitäten des Lernens nicht.

Die GHS-Studierenden haben ebenso wie Regelstudierende der Leibniz Universität Hannover Zugang zur internetbasierten Lernplattform Stud.IP. Mehr als zwei Drittel (70,8 %) der Seniorenstudierenden nutzen diese Möglichkeit¹⁰². Als häufigster Grund für eine Nichtnutzung wird angegeben, dass Stud.IP zu kompliziert sei (42,2 %). Aber auch die bewusste Entscheidung, nicht so viel Zeit mit diesem Medium verbringen zu wollen (33,7 %) oder mangelnder Bedarf (21,7 %) sind häufig genannte Begründungen.¹⁰³ Bei den Befunden ist es unerheblich, welches Geschlecht die Befragten haben oder über welchen höchsten Bildungsabschluss sie verfügen. Allerdings nutzen Personen unter 66 Jahren Stud.IP besonders oft, Personen über 76 Jahren besonders selten¹⁰⁴.

Teilnahmemotive

An dieser Stelle werden lediglich die Ergebnisse der univariaten Auswertung umrissen, auf die Ergebnisse der multivariaten Auswertung der Motivskala und die deskriptive Auswertung der gebildeten Motivgruppen geht das anschließende Kapitel ausführlich ein.

Tab. 5: Erwartungen und Ziele der Teilnehmenden am GHS			
Angaben in % (Werte 4 und 5 der 5-stufigen Antwortskala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“)			
geistig fit halten (n = 626)	90,3	akademische WB (n = 540)	48,7
Bildungsinteressen befriedigen (n = 589)	89,6	Kontakt zu Gleichgesinnten (n = 571)	47,5
Allgemeinbildung erweitern (n = 612)	88,2	Versäumtes nachholen (n = 553)	44,8
andere Ansichten kennenlernen (n = 594)	82,3	Kontakt zu Jungen (n = 537)	27,6
neue Wissensgebiete (n = 573)	76,4	Lebensbewältigung (n = 528)	22,9
Wissen vertiefen (n = 573)	75,2	berufliche WB (n = 503)	18,1
neue Herausforderungen (n = 555)	54,8	Ehrenamt (n = 513)	12,1
Zeit sinnvoll nutzen (n = 551)	53,9	Abschlusszertifikat (n = 525)	10,5
aktuelle wiss. Themen (n = 551)	52,1	eigene Erfahrung weitergeben (n = 521)	10,0

Frage 2.6 – 2.23: „Welche Erwartungen und Ziele verbinden Sie mit der Teilnahme am Gasthörer- und Seniorenstudium? Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen!“
Antwortformulierung komprimiert.

Quelle: Eigene Untersuchung

¹⁰⁰ Mann-Whitney-U-Tests $p \leq .05$, $n = 385$ bis $n = 559$

¹⁰¹ $\chi^2(3) = 15,689$, $p \leq 0,01$, $n = 334$ (Kruskal-Wallis-H-Test)

¹⁰² Frage 1.17: „Falls in mindestens einer der von Ihnen besuchten Lehrveranstaltungen die internetgestützte Lernplattform Stud.IP angeboten wird: Nutzen Sie Stud.IP?“ $n = 638$

¹⁰³ Frage 1.18: „Falls Sie die Lernplattform Stud.IP nicht nutzen, warum nutzen Sie sie nicht? Mehrfachnennungen sind möglich.“; $n = 184$

¹⁰⁴ $\chi^2(3) = 36,128$, $p \leq 0,001$, $n = 545$ (Chi²-Test)

Breite Zustimmung¹⁰⁵ finden die Teilnahmemotive geistig fit halten (90,3 %), eigene Bildungsinteressen befriedigen (89,6 %), Allgemeinbildung erweitern (88,2 %), andere Ansichten kennenlernen (82,3 %), neue Wissensgebiete kennenlernen (76,4 %) und bestehendes Wissen vertiefen (75,2 %). Auf den unteren Rängen liegen vor allem Ziele und Erwartungen, die an einen Verwertungsaspekt geknüpft sind (vgl. Tab. 5).

Hypothesenprüfung

In der Zusammenschau der Befunde zu den Bildungsbedürfnissen der GHS-Studierenden können die Hypothesen zu den Bildungsbedürfnissen (H 1 bis H 3) geprüft und bewertet werden.

H 1: Unterschiede nach Geschlecht

In den Dimensionen Interesse und objektive Bedingungen (mit Ausnahme der Teilnahme an Veranstaltungen in der vorlesungsfreien Zeit) gibt es signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede der Bildungsbedürfnisse. Auf die Intensität des Studiums und auf die Nutzung der internetgestützten Lernplattform Stud.IP hat das Geschlecht keinen Einfluss. Frauen stimmen aber in höherem Maß Lern- und Arbeitsweisen zu, die einem eher rezeptiven Studierverhalten zugeordnet werden können. Bei den Teilnahmemotiven sind für bestimmte Motive geschlechtsspezifische Unterschiede zu verzeichnen.

Die Hypothese, dass sich die Bildungsbedürfnisse von Frauen und Männern in allen Dimensionen signifikant unterscheiden, muss daher in dieser verallgemeinernden Form verworfen werden.

H 2: Unterschiede nach Alter

Jüngere Personen bis 65 Jahre bevorzugen bestimmte Fachdisziplinen und sind deutlich seltener in GHS-Veranstaltungen anzutreffen als ihre älteren Mitstudierenden. Bei den Fachpräferenzen steigt mit zunehmendem Alter das Interesse am Fach Geschichte. In der Dimension der objektiven Bedingungen (mit Ausnahme der Teilnahme an Veranstaltungen in der vorlesungsfreien Zeit) zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen der Altersgruppe bis 65 Jahre und Älteren GHS-Studierenden. In der Dimension Lern- und Arbeitsverhalten besucht die Altersgruppe der 66-70-Jährigen die höchste Zahl an Veranstaltungen. Mit zunehmendem Alter sinken Veranstaltungsbesuch und Zeitinvestition für Lehrveranstaltungen, nicht jedoch für Vor- und Nachbereitung. Bei den

¹⁰⁵ Mehr als 50 % Zustimmung für die Werte 4 und 5 einer 5-stufigen Antwortskala von 1="trifft überhaupt nicht zu " bis 5="trifft voll und ganz zu".

Studienaktivitäten finden sich lediglich für das Item „Übungsaufgaben beantworten“ altersspezifische Abweichungen. Stud.IP wird von jüngeren GHS-Studierenden bis 65 Jahre viel genutzt, von den ältesten über 76 Jahren hingegen selten. Bei den Teilnahmemotiven, die auf Qualifikation oder den Erwerb verwertbarer Kompetenzen zielen, liegt die Zustimmung der unter 65-Jährigen höher als bei den Älteren.

Die Teilhypothese, dass sich die Bildungsbedürfnisse in den Dimensionen Interessen, objektive Bedingungen und Lern- und Arbeitsverhalten altersspezifisch unterscheiden, ist mit Ausnahme der Zeitinvestition für Vor- und Nachbereitung zwar zutreffend muss in dieser allgemeinen Formulierung jedoch verworfen werden. Die Teilhypothese einer besonderen Relevanz von verwertungsorientierten Teilnahmemotiven für jüngere GHS-Studierende kann angenommen werden.

H 3: Unterschiede nach Bildungsstatus

Für die Merkmale der Dimension Interessen ist der Bildungsstatus der GHS-Studierenden von Belang, jedoch kaum für die Dimension der objektiven Bedingungen. Der Bildungsstatus weist lediglich bei der Wahl von Fakultätsveranstaltungen eine signifikante Relevanz auf. In der Dimension Lern- und Arbeitsverhalten ist für die Anzahl besuchter Veranstaltungen und die Zeitinvestition für Lehrveranstaltungen bei Hochschulabsolventen eine höhere Intensität erkennbar, mit der sie am GHS-teilnehmen, nicht jedoch für die übrigen Merkmale dieser Dimension. Die Teilnahmemotive werden von Akademikern meist höher bewertet als von Personen ohne Hochschulabschluss, lediglich in den Items der Qualifikation und des Kompetenzerwerbs verhält es sich umgekehrt.

Die Hypothese, dass je nach Bildungsstatus unterschiedliche Bildungsbedürfnisse in den Dimensionen Interessen, Lern- und Arbeitsverhalten und Teilnahmemotive bestehen, muss in dieser allgemeinen Formulierung verworfen werden, vor allem wegen der weitgehenden Übereinstimmung der Subgruppen im Lern- und Arbeitsverhalten. Auch die Teilhypothese, dass für die objektiven Bedingungen in den Merkmalsverteilungen keine Unterschiede nach Bildungsstatus zu verzeichnen sind, muss verworfen werden.

4.2.2.4 Teilnahmemotive der GHS-Studierenden

In der GHS-Befragung werden die Teilnahmemotive über eine umfangreiche Skala von 18 Items abgefragt, deren interne Konsistenz mit einem Cronbachs α -Wert von .83 als hoch zu bewerten ist. Die Prüfverfahren legen eine Eignung der Skala nahe¹⁰⁶. Eine

¹⁰⁶ $\chi^2(153) = 2129,288, p \leq .001$ (Bartlett-Test); KMO = .850

Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung extrahiert vier Faktoren mit Eigenwerten größer als 1,0 und einer erklärten Gesamtvarianz von 54,65 Prozent.

Tab. 6: Teilnahmemotive der GHS-Studierenden. Faktorenlösung
Angaben in %; 5-stufige Skala

Motive	Faktorenladungen				Kommunalitäten
	I	II	III	IV	
Bildungsinteressen befriedigen	,697				,514
Allgemeinbildung erweitern	,688				,570
andere Ansichten kennenlernen	,677				,534
neue Wissensgebiete	,672				,505
geistig fit halten	,599	-,326	,308		,563
Wissen vertiefen	,529				,336
aktuelle wissenschaftliche Themen	,481		,369		,430
akademische Weiterbildung	,503	,503			,525
Abschlusszertifikat		,790			,646
berufliche Weiterbildung		,692			,565
Ehrenamt		,565	,361		,468
eigene Erfahrung weitergeben		,379	,761		,725
Kontakt zu Jungen			,752		,660
Kontakt zu Gleichgesinnten			,574	,402	,603
Versäumtes nachholen				,769	,617
Lebensbewältigung				,630	,538
Zeit sinnvoll nutzen	,338			,579	,516
neue Herausforderungen	,428	,311		,430	,523
Eigenwerte	4,96	2,54	1,27	1,05	
erklärte Varianz in %	27,56	14,15	7,08	5,86	

Grundlage 405 GHS-Studierende im Sommersemester 2019; Erklärte Gesamtvarianz: 54,65 Prozent; Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Werte nach Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung.

Dargestellt sind nur die Faktorladungen >0,3.

Quelle: Eigene Untersuchung

Tabelle 6 gibt eine Übersicht über die Faktorenlösung. Die Kommunalität gibt den Anteil der Varianz der jeweiligen Variablen an, die durch die gebildeten Faktoren erklärt werden kann, der Eigenwert den Anteil der Gesamtvarianz aller Variablen, die durch diesen Faktor erklärt wird (UZH, 2019). Da die Lösung gewisse Schwachstellen aufweist¹⁰⁷ wird eine Alternativberechnung mit festgelegten drei Faktoren durchgeführt. Deren Ergebnisse sind jedoch uneindeutig und auf Basis der theoretischen Grundlagen nicht sinnvoll interpretierbar. Daher wird die ursprüngliche Faktorenlösung mit vier Faktoren beibehalten.

¹⁰⁷ Einer der Faktoren wird nur mit drei statt wie empfohlen mit mindestens vier Variablen gebildet. Auch laden die Faktoren nicht durchgängig in mindestens vier Items mit mindestens .60. Die Querladungen deuten darüber hinaus darauf hin, dass die Faktoren nicht vollständig unabhängig voneinander sind (UZH, 2019).

Die problematischen Querladungen¹⁰⁸ in vier Items müssen sorgfältig nach theoretischer Plausibilität beurteilt werden. An der Diskussion über aktuelle wissenschaftliche Themen teilzuhaben kann für Hochschulabsolventen den Wunsch nach Eingebundenheit in die „akademische Community“ ausdrücken. Da angenommen wird, dass das Interesse für die Themen den Kern dieses Motivs bildet, wird das Item Faktor I zugeordnet. Das Ziel sich auf Hochschulniveau weiterzubilden kann Ausdruck eines Interesses an Bildung an sich sein. Aufgrund des hohen Anteils von GHS-Studierenden mit akademischer Vorbildung wird aber davon ausgegangen, dass der Wunsch im Vordergrund steht, bei einer (nachberuflichen) Weiterbildung adäquat an die Vorbildung anzuschließen und die bestehenden Kompetenzen auf akademischem Niveau weiterzuentwickeln (Faktor II). Für das Motiv gleichgesinnte Menschen kennenzulernen kann der Aspekt der Selbstwirksamkeit eine Rolle spielen, es spricht jedoch eher für ein Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (Faktor III). Sich neuen Herausforderungen stellen kann seinen Ursprung im Bestreben nach neuem Wissen oder nach neuen verwertbaren Kompetenzen haben. Die Itemformulierung zielt jedoch eher auf das Erleben von Selbstwirksamkeit (Faktor IV).

Tab. 7: Motivgruppen der Teilnahmemotivation von GHS-Studierenden

Faktor I	<p>Interessenverwirklichung, Bildung an sich</p> <p>Die Variablen umfassen Teilnahmemotive, die sich aus einem eigenen Bildungsinteresse ableiten. Im Vordergrund steht die Freude daran, Allgemeinbildung und bestehendes Wissen zu erweitern und neue Wissensgebiete zu erschließen. Der Wunsch nach Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und mit aktuellen wissenschaftlichen Diskussionen gehören ebenso dazu, wie das Bestreben geistig fit zu bleiben.</p>
Faktor II	<p>Qualifikation und Kompetenzerwerb</p> <p>Die Variablen repräsentieren verwertungsorientierte Teilnahmemotive. Dazu gehört die berufliche Weiterbildung, das Ziel ein Abschlusszertifikat zu erwerben und die Qualifikation für eine ehrenamtliche oder nachberufliche Tätigkeit. Auch der Wunsch, sich auf Hochschulniveau weiterzubilden, wird diesem Faktor zugeordnet.</p>
Faktor III	<p>Partizipation und soziale Eingebundenheit</p> <p>Die Teilnahmemotive können als Ausdruck eines Wunsches nach sozialer Eingebundenheit interpretiert werden, wie z. B. der Wunsch nach Kontakt zu jungen Menschen und zu Gleichgesinnten, oder auch das Anliegen, die eigene Lebens- und Berufserfahrung an junge Studierende weiterzugeben.</p>
Faktor IV	<p>Selbstwirksamkeit und Sinn</p> <p>Aspekte des Erlebens der eigenen Selbstwirksamkeit und der Sinnstiftung stehen im Vordergrund. Das GHS-Studium dient als Hilfe zur Lebensbewältigung oder als Möglichkeit der sinnvollen Lebensgestaltung. Die Motive, früher Versäumtes nachzuholen oder sich neuen Herausforderungen zu stellen, sind weitere Gesichtspunkte.</p>

Quelle: Eigene Untersuchung

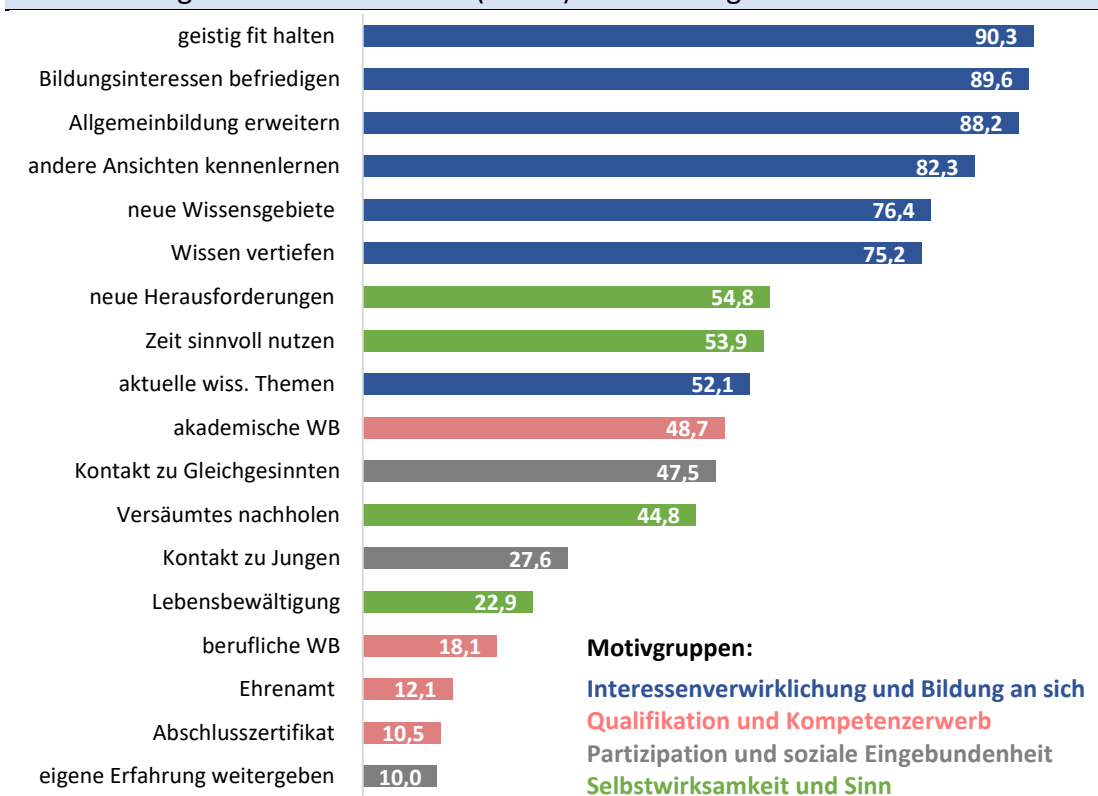
¹⁰⁸ Lädt eine Variable auf mehrere Faktoren höher als $\pm .30$, wird von einer Querladung gesprochen. Ist die Differenz der Querladungen geringer als $\pm .20$, ist eine Plausibilitätsprüfung erforderlich. Bei größeren Unterschieden können die kleineren Querladungen ignoriert werden (UZH, 2019). Ein Ausschluss der betreffenden Items wird verworfen, um die Zahl der Variablen für die einzelnen Faktoren nicht unnötig zu reduzieren.

Für die Entscheidung, ob die eruierten Motivgruppen als Variablen in die weitere deskriptive Auswertung einfließen können, werden die Subskalen der Faktoren einer Überprüfung der internen Konsistenz mithilfe des Reliabilitätskoeffizienten Cronbachs α unterzogen, der gleichzeitig als Indikator für die Konstruktvalidität der latenten Sachverhalte gelten kann (Rost, 2012, S. 177-178)¹⁰⁹. Die Werte können als befriedigend gelten (Ramstedt, 2004, S. 16)¹¹⁰, für die Items der Subgruppen werden Mittelwertindizes gebildet und gehen als aggregierte Variablen in die weiteren Auswertungen ein. Tabelle 7 fasst die Interpretation der Faktoren und die Definition der Motivgruppen zusammen.

H 4: Motivgruppen:

Die Hypothese, dass hinter den Einzelmotiven der abgefragten Teilnahmemotive latente Sachverhalte stehen, mit denen sich die Motivlagen der GHS-Studierenden umfassend in Motivgruppen kategorisieren lassen, kann somit angenommen werden.

Abb. 18: Teilnahmemotive der Teilnehmenden am GHS nach Motivgruppen
Angaben in % des Anteils (hoher) Zustimmung



Frage 2.6 – 2.23: „Welche Erwartungen und Ziele verbinden Sie mit der Teilnahme am Gasthörer- und Seniorenstudium? Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen!“.

Dargestellt sind die Summen der Werte 4 + 5 einer 5-stufige Skala (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“); Antwortformulierung komprimiert.

Quelle: Eigene Darstellung

¹⁰⁹ $\alpha_I = .76$; $\alpha_{II} = .61$; $\alpha_{III} = .70$; $\alpha_{IV} = .64$

¹¹⁰ Ramstedt (2004, S. 16) setzt einen Schwellenwert von $\alpha > .7$. Da in die Berechnung die Zahl der Items ein- geht, sind für Faktoren mit geringer Itemzahl niedrigere α -Werten zu erwarten (Schecker, 2014, S. 5). Die Subskalen von Faktor II und Faktor IV können daher trotz der einschränkenden α -Werte verwendet werden.

Die Motivgruppe „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“ erhält mit einem Mittelwert von 4,28¹¹¹ die höchsten Zustimmungswerte. Sechs der sieben Items der Motivgruppe stehen mit einer hohen Zustimmung von über 75 Prozent der GHS-Studierenden auf den ersten Plätzen der Rangliste der Teilnahmemotive. Auf den mittleren Rängen finden sich Teilnahmemotive der Motivgruppen „Selbstwirksamkeit und Sinn“ mit einem Mittelwert von 3,27¹¹² und „Partizipation und soziale Eingebundenheit“ mit einem Mittelwert von 2,80¹¹³ auf der fünfstufigen Ratingskala. Den Motiven der Dimension „Qualifikation und Kompetenzerwerb“ wird von den Befragten nur in geringem Maß mit einem Mittelwert von 2,25¹¹⁴ zugestimmt.

Werden die Items der Motivlagen der GHS-Studierenden nach Zustimmungswerten sortiert den Motivgruppen zugeordnet, ergibt sich das in Abbildung 18 visualisierte Bild.

Hypothesenprüfung

Das Antwortverhalten wird für die Motivgruppen einer Auswertung nach den individuellen soziodemografischen Merkmalen Geschlecht, Alter und Bildungsstatus unterzogen. In die Untersuchung welchen Einfluss der soziostrukturelle Kontext nimmt, werden die exemplarisch ausgewählten Indikatoren für die jeweiligen Merkmalsbereiche (vgl. Kap. 4.1.4.2) eingebracht.

H 1 – H 3: Geschlecht, Alter, Bildungsstatus

Die Teilnahmemotive nach Geschlecht, Alter und Bildungsstatus wurden bereits bei der Überprüfung der Hypothesen H 1 bis H3 zu den Bildungsbedürfnissen der GHS-Studierenden im vorangegangenen Kapitel berücksichtigt. Sie können für die gebildeten Motivgruppen noch einmal zusammenfassend wie folgt bewertet werden:

Die Motivgruppen „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“¹¹⁵ sowie „Selbstwirksamkeit und Sinn“¹¹⁶ sind für Frauen von höherer Bedeutung als für Männer, bei allen anderen Motiven finden sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Differenziert nach Alter gibt es ausschließlich für die Motivgruppe „Qualifikation und Kompetenzerwerb“ einen signifikanten Unterschied zwischen GHS-Studierenden unter und über 65 Jahren¹¹⁷. Mit steigendem Alter nimmt die Relevanz dieser Motivgruppe ab. Für die

¹¹¹ $SD = 0,67$

¹¹² $SD = 1,06$

¹¹³ $SD = 1,08$

¹¹⁴ $SD = 1,13$

¹¹⁵ $U = 37568,000, p \leq .001, n = 624$ (Mann-Whitney-U-Test)

¹¹⁶ $U = 37849,500, p \leq .001, n = 595$ (Mann-Whitney-U-Test)

¹¹⁷ $Chi^2(3) = 16,483, p \leq 0,001, n = 500$ (Kruskal-Wallis-H-Test)

Motivgruppen „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“¹¹⁸, „Partizipation und soziale Eingebundenheit“¹¹⁹ und „Selbstwirksamkeit und Sinn“¹²⁰ geben Personen ohne Hochschulabschluss höhere Zustimmungswerte an als Personen ohne Hochschulabschluss. Ein umgekehrter, jedoch ebenso signifikanter Befund liegt für die Motivgruppe „Qualifikation und Kompetenzerwerb“ vor, sie wird von Hochschulabsolventen höher bewertet als von Personen ohne Hochschulabschluss¹²¹.

H 5 Beruf:

Entgegen der in H 5 formulierten Vermutung zeigen sich, differenziert nach Erwerbsstatus, nur für den Faktor „Qualifikation und Kompetenzerwerb“ signifikante Motivationsunterschiede. Erwartungsgemäß stimmen erwerbstätige GHS-Studierende diesen Teilnahmemotiven höher zu als Personen in der Nacherwerbsphase bzw. Personen außerhalb der Erwerbsphase¹²². Die Teilhypothese, dass je nach Erwerbsstatus der GHS-Studierenden Unterschiede in allen Teilnahmemotiven bestehen, muss verworfen werden. Hingegen bestätigen die Ergebnisse die Teilhypothese, dass GHS-Studierende in der Erwerbsphase bevorzugt verwertungsorientierte Teilnahmemotive nennen.

H 6 Raum:

Der Wohnort hat für die verschiedenen Motivgruppen nur wenig Einfluss. Lediglich bei den Teilnahmemotiven des Faktors „Qualifikation und Kompetenzerwerb“ zeigen sich signifikante Unterschiede¹²³. Die Zustimmung zu dieser Motivgruppe steigt mit der Entfernung zu den GHS-Veranstaltungsorten. Da dieser Faktor durch seine Verwertungsorientierung charakterisiert ist wird die Hypothese angenommen, dass die Teilnahmemotive, die auf einen unmittelbar verwertbaren Nutzen deuten, an Relevanz zunehmen, je weiter entfernt die Teilnehmenden vom Veranstaltungsort wohnen.

H 7 Familie:

Ob GHS-Studierende allein oder mit anderen zusammen leben führt zu disparaten Bewertungen in den Motivgruppen „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“¹²⁴ und „Selbstwirksamkeit und Sinn“¹²⁵. Bei beiden Faktoren geben Alleinlebende eine höhere Zustimmung an. Keine Unterschiede finden sich hingegen in den anderen beiden

¹¹⁸ $U = 35795,500$, $p \leq .001$, $n = 631$ (Mann-Whitney-U-Test)

¹¹⁹ $U = 32124,000$, $p \leq .01$, $n = 576$ (Mann-Whitney-U-Test)

¹²⁰ $U = 28218,000$, $p \leq .001$, $n = 599$ (Mann-Whitney-U-Test)

¹²¹ $U = 31102,500$, $p \leq .01$, $n = 575$ (Mann-Whitney-U-Test)

¹²² $\chi^2(2) = 66,394$, $p \leq 0,001$, $n = 576$ (Kruskal-Wallis-H-Test)

¹²³ $\chi^2(2) = 14,146$, $p \leq 0,001$, $n = 540$ (Kruskal-Wallis-H-Test)

¹²⁴ $U = 38426,500$, $p \leq .05$, $n = 614$ (Mann-Whitney-U-Test)

¹²⁵ $U = 34434,000$, $p \leq .05$, $n = 584$ (Mann-Whitney-U-Test)

Motivgruppen „Qualifikation und Kompetenzerwerb“ und „Partizipation und soziale Eingebundenheit“. Die Hypothese, dass Alleinlebende in höherem Maß Weiterbildungsmotive angeben, die mit einem sozialen Aspekt verbunden sind, muss somit verworfen werden.

H 8 soziales Umfeld:

Entgegen der Vermutung bekommt nicht nur die Motivgruppe „Qualifikation und Kompetenzerwerb“¹²⁶, sondern auch die Motivgruppen „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“¹²⁷, „Partizipation und soziale Eingebundenheit“¹²⁸ sowie „Selbstwirksamkeit und Sinn“¹²⁹ von hoch Engagierten höhere Zustimmungswerte als von gering Engagierten. Die Hypothese, dass bei hoch Engagierten die Teilnahmemotive, die mit dem Erwerb verwertbarer Kompetenzen verbunden sind, höher und Aspekte der sozialen Eingebundenheit und der Anerkennung niedriger bewertet werden muss daher verworfen werden.

H 9 Einkommen:

Die Differenzierung der Motivgruppen nach der finanziellen Situation führt zu signifikanten Unterschieden in den Motivgruppen „Partizipation und soziale Eingebundenheit“¹³⁰ sowie „Selbstwirksamkeit und Sinn“¹³¹. In beiden Motivgruppen liegt die Zustimmung umso höher, je niedriger der finanzielle Status der GHS-Studierenden ist. Dieser Befund stimmt mit den Ergebnissen der Differenzierung nach Bildungsstatus überein, der für diese beiden Motivgruppen bei Personen ohne Hochschulabschluss, respektive mit niedrigerem Bildungsstatus höhere Zustimmungswerte konstatiert als in den jeweiligen Vergleichsgruppen. Anders jedoch für die Motivgruppen „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“ und „Qualifikation und Kompetenzerwerb“. Hier führt die finanzielle Situation zu keinerlei signifikanten Unterschieden in der Zustimmung, „Qualifikation und Kompetenzerwerb“ spielt jedoch für Hochschulabsolventen eine größere Rolle, „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“ für Personen ohne Hochschulabschluss. Aufgrund der Befundlagen muss die Hypothese, dass sich in den Teilnahmemotiven nach finanziellem Status dieselbe Verteilung zeigt wie für die Differenzierung der Teilnahmemotive nach Bildungsstatus, verworfen werden.

¹²⁶ $U = 24017,500, p \leq .001, n = 506$ (Mann-Whitney-U-Test)

¹²⁷ $U = 31860,500, p \leq .05, n = 550$ (Mann-Whitney-U-Test)

¹²⁸ $U = 23724,500, p \leq .001, n = 512$ (Mann-Whitney-U-Test)

¹²⁹ $U = 27395,000, p \leq .001, n = 528$ (Mann-Whitney-U-Test)

¹³⁰ $Chi^2(2) = 14,525, p \leq 0,001, n = 491$ (Kruskal-Wallis-H-Test)

¹³¹ $Chi^2(2) = 16,250, p \leq 0,001, n = 513$ (Kruskal-Wallis-H-Test)

5 Diskussion

Die berichteten Ergebnisse bedürfen einer methodischen Diskussion (Kap. 5.1), um die Aussagekraft der Befunde einzuschätzen. Sie bedürfen aber vor allem einer inhaltlichen Diskussion (Kap. 5.2), um sie im Diskurs zur wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer zu verorten. Darüber hinaus ist zu bewerten, inwieweit die legitimierenden Zielsetzungen der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung realisiert werden (Kap. 5.3).

5.1 Diskussion des methodischen Vorgehens und Aussagekraft der Ergebnisse

Fragebogenkonstruktion

Der Einsatz des BAG-WiWA-Musterfragebogens in unveränderter Form ist Teil des Forschungsinteresses der GHS-Befragung (vgl. Kap. 3.2). Insofern muss die Operationalisierung für die Analyse der Masterthesis auf den Gegebenheiten des BAG WiWA-Instruments aufbauen, auch wenn es aufgrund der theoretischen Ausgangslage an einzelnen Stellen weitere Untersuchungsvariablen wünschenswert wären. Dazu gehören z. B. Variablen zum Berufsstatus und zum verfügbaren Einkommen, über die in Verbindung mit dem Bildungsstatus ein Index zum sozioökonomischen Status gebildet werden könnte (Huinink, 2014, S. 1038). Mit Blick auf die Forschungsfragen können für die interessierenden soziostrukturellen Merkmalsbereiche und die Bildungsbedürfnisdimensionen jedoch geeignete Indikatorvariablen gefunden werden, sodass von belastbaren und für die jeweiligen Konstrukte aussagekräftigen Befunden ausgegangen werden kann.

Zukünftig ist für die eindeutige Identifikation der Zugehörigkeit zur Grundgesamtheit eine Variable wünschenswert, die die aktuelle Teilnahme am GHS erfragt. Die Zuordnung der Fragebogenrückläufe zur Grundgesamtheit kann aber auch durch die Überprüfung anderer Variablen hinreichend gelöst werden (vgl. Kap. 4.2.6).

Datenerhebung: Unit-Nonresponse

Bereits bei der Planung und beim Design einer Befragung müssen ausreichend große Response-Raten anvisiert werden, um ausfallbedingte Verzerrungen der Stichprobe zu vermeiden. Ein hoher Unit-Nonresponse, also eine systematische Nicht-Beteiligung bestimmter Gruppen der Grundgesamtheit, kann nämlich die Verallgemeinerbarkeit der Befunde in Frage stellen (Engel & Schmidt, 2014, S. 331-332).

Die Wahl eines Online-Tools für die Befragung ist kritisch zu diskutieren. Der Vorteil von Onlinebefragungen liegt in der direkten Datensammlung und -verarbeitung (Wagner & Hering, 2014, S. 668). Die eigenständige Bearbeitungsmöglichkeit kann sich positiv auf

die Teilnahmebereitschaft auswirken und durch den hohen Grad an Anonymität den Einfluss sozialer Erwünschtheit bei den Antworten verringern (Häder, 2019, S. 253-254). Allerdings ist ein Ausfall aufgrund technischer Hürden bzw. geringer Online-Affinität, nicht auszuschließen (Döring & Borz, 2016, S. 296). Zu den weniger online-affinen Bevölkerungsgruppen gehören nach Wagner und Häring (2014, S. 664) ältere Personen, insbesondere über 70-Jährige, Frauen, Personen mit geringem Einkommen und Personen mit niedrigerem Bildungsabschluss. Tatsächlich zeigt sich in der GHS-Befragung (vgl. Kap. 4.2.1) ein sog. „Bildungsbias“, d. h. höher gebildete Personen beteiligen sich mehr an der Befragung als Personen mit geringerer Bildung (Engel & Schmidt, 2014, S. 336).

Obwohl ein Nonresponse-Bias aufgrund des Befragungsmediums nicht ausgeschlossen werden kann, spricht die geringe Nutzung der einfach verfügbaren Paper-Pencil-Alternative eher dagegen (vgl. Kap. 4.1.5). Verzerrungen durch einen Bildungsbias können über Gewichtungsfaktoren ausgeglichen werden (Engel & Schmidt, 2014, S. 341), allerdings müssen dafür alle Einflussfaktoren auf die Teilnahmeentscheidung bekannt sein. In der Analyse können Gewichtungen problematisch werden, weil sie u. a. zu größeren Standardfehlern führen (Kiesl, 2014, S. 354-355). Da das Merkmal HZB in der Grundgesamtheit nicht vollständig erfasst ist und die Stichprobe in den wesentlichen anderen Merkmalen die Grundgesamtheit abbildet, wird auf eine Gewichtung der Daten verzichtet.

Problematisch ist die anonyme Online-Befragung ohne personalisierten Zugangslink (vgl. Kap. 4.1.5). Mehrfachbesuche oder die Teilnahme von Personen außerhalb der Zielpopulation können dadurch nicht ausgeschlossen werden und führen zu einer ungenauen Berechnung der Rücklaufquote (Wagner & Hering, 2014, S. 667). Das Ziel, einen Unit-Nonresponse durch möglichst geringe technische Hürden zu vermeiden, wiegt jedoch in diesem Fall schwerer. In der Datenaufbereitung können 12 Fälle ausgeschlossen werden, die aufgrund zu hoher Übereinstimmungen als Mehrfachteilnahmen einzuschätzen sind.

Der Fragebogen ist mit seiner hohen Zahl von Fragen und mit einer Länge von 10 Seiten in der Papierversion sehr umfangreich. Paradata über die durchschnittliche Bearbeitungszeit liegen nicht vor, jedoch berichten die Pretest-Befragten von einer Bearbeitungszeit zwischen 20 und 40 Minuten, was weit über die empfohlenen 15 Minuten (Engel & Schmidt, 2014, 336) hinausgeht. Da der Rücklauf der GHS-Studierenden jedoch außerordentlich hoch ist, muss die Fragebogenlänge nicht weiter problematisiert werden.

Datenauswertung: Item-Nonresponse

Einzelne Variablen der GHS-Befragung weisen in mehr als 20 Prozent der Fälle fehlende

Werte, sog. Missings, auf. Der Item-Nonresponse, also das Fehlen von einzelnen Variablenwerten in einem Fall, betrifft in der GHS-Befragung insbesondere Ratingskalen mit umfangreichen Itembatterien, was auf „Ermüdungserscheinungen“ im kognitiven Prozess der Antwortfindung deutet (Engel & Schmidt, 2014, S. 341-342). Außerdem kommt es bei der offenen Angabe vereinzelt zu unrealistisch hohen Werten. Im Arbeitsschritt der Plausibilisierung wird der Datensatz von solchen Werten bereinigt, was jedoch weitere fehlende Werte zur Folge hat.

Missings können über Imputationsverfahren ergänzt werden (Engel & Schmidt, 2014, S. 340). Jedoch besteht bei einfachen Imputationsverfahren die Gefahr der systematischen Verzerrung, während multiple Imputationsverfahren einen erheblichen Mehraufwand in der Analyse bedeuten (Cielebak & Rässler, 2014, S. 376). Da der Datensatz mit 648 Fällen recht umfangreich und der Item-Nonresponse bei den meisten Variablen gering ist, wird die Datengrundlage als ausreichend erachtet, von Imputationsverfahren abgesehen und bei fehlenden Werten auf paarweisen Ausschluss zurückgegriffen (Engel & Schmidt, 2014, S. 343).

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse vor dem zugrundeliegenden theoretischen Hintergrund diskutiert. Dies geschieht entlang der forschungsleitenden Fragen nach den individuellen und strukturellen Merkmalen der GHS-Studierenden (F 1; Kap. 5.1.1), nach den sichtbar werdenden Bildungsbedürfnissen der Teilnehmenden (F 2; Kap. 5.1.2) und nach den im Vordergrund stehenden Teilnahmemotiven (F 3; Kap. 5.1.3). Zur besseren Orientierung wird jedem Unterkapitel eine tabellarische Übersicht der Befunde in Bezug auf signifikante Unterschiede vorangestellt.

5.2.1 Individuelle und strukturelle Merkmale der GHS-Studierenden

Tab. 8: Relevanz der individuell soziodemografischen Merkmale untereinander und für die soziostrukturellen Merkmale
Angabe des Signifikanzniveaus

	Geschlecht	Alter	Bildungsstatus
<i>Individuelle soziodemografische Merkmale</i>			
Geschlecht	--	***	***
Alter	***	--	n. s.
Bildungsstatus	***	n. s.	--
Bildungsstatus	Alter nach Geschlecht		--
	**		

	Geschlecht	Alter	Bildungsstatus
Soziostrukturelle Merkmale			
Beruf			
Erwerbsstatus	*	*	n. s.
Berufsbereich	einzelne bis ***	n. s.	*
Einkommen			
finanzielle Situation	***	n. s.	***
Familie			
Familienstand	***	***	**
Wohnumfeld	***	*	***
Soziales Umfeld			
Weiterbildungsaktivität	n. s.	n. s.	***
Freiwilliges Engagement	n. s.	n. s.	n. s.
Akzeptanz des sozialen Umfelds	n. s.	n. s.	***
Raum			
Wohnort	***	**	n. s.
Verkehrsmittelnutzung	**	n. s.	n. s.

*** < .05, ** < .01, * < .001, n. s. = nicht signifikant

Quelle: Eigene Untersuchung

Entwicklung und Bedeutung der soziodemografischen Merkmale

Der in der amtlichen Statistik der Gasthörenden erkennbare Trend eines Zuwachses von älteren Teilnehmenden (vgl. Kap. 2.3.5.2) zeigt sich auch im GHS der Leibniz Universität. Seit Beginn im Wintersemester 1985/86 steigt die Teilnehmendenzahl kontinuierlich. Gehörte die Mehrzahl der Studierenden damals zur Altersgruppe zwischen 60 und 65 Jahren, ist sie inzwischen über 65 Jahre alt. Deutlichen Zuwachs verzeichnen die höheren Altersgruppen ab 70 Jahren (vgl. Kap. 2.3.5.5). Diese Entwicklung steht im Einklang mit den Veränderungen der Lebensphase Alter (vgl. Kap. 2.1.1). Steigende Lebenserwartung, bessere gesundheitliche Voraussetzungen und ein mehr und mehr gesellschaftlich verankertes Altersbild vom aktiven Altern begünstigen die Nachfrage nach nachberuflichen Weiterbildungsangeboten. Da oftmals erst mit Renteneintritt die Freiräume für eine wissenschaftliche Weiterbildung entstehen (Schmidt-Hertha, 2014; vgl. Kap. 2.2.2.1) sollte auch die Verschiebungen des Renteneintrittsalters¹³² als Einflussfaktor für die veränderte Alterszusammensetzung der GHS-Studierenden in Betracht gezogen werden.

Lag in den Anfangsjahren des GHS der Frauenanteil bei über 60 Prozent (vgl. Kap. 2.3.5.5), glich sich das Geschlechterverhältnis im Lauf der Jahre allmählich an (2019: weiblich: 51,3 % vs. männlich: 48,3 %). In der allgemeinen Gasthörendenstatistik dagegen ist das Geschlechterverhältnis für die über 65-Jährigen umgekehrt (vgl. Kap. 2.3.5.2). Das

¹³² War in den 1980er und 1990er Jahren die Regelaltersgrenze noch niedriger und Rentenmodelle mit umfangreichen Vorruhestandsregelungen üblich, so ist die Altersgrenze für die Nacherwerbsphase inzwischen deutlich nach oben verschoben.

Ergebnis in der Altersverteilung nach Geschlecht deckt sich mit den Befunden früherer Studien (vgl. Kap. 2.3.5.4): In den jüngeren Jahrgängen der GHS-Studierenden sind Frauen zahlreicher vertreten, in den älteren die Männern (Altersdurchschnitt 2019: weiblich: 66,0 Jahre; männlich: 70,12 Jahre).

Auch wenn die Befunde hinsichtlich der Bildungsabschlüsse nur mit gewissen Einschränkungen verallgemeinerbar sind, wird dennoch deutlich, dass nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung hauptsächlich von Personen wahrgenommen wird, deren Bildungsbiografie bereits eine akademische Laufbahn aufweist oder die zumindest über eine HZB verfügen. Gravierend ist vor allem der geschlechtsspezifische Unterschied des Bildungsstatus der GHS-Studierenden. Der Anteil der Hochschulabsolventen ist bei den GHS-Studenten um 15 Prozentpunkte höher als bei den GHS-Studentinnen.

In Kapitel 2.1.3 werden die veränderten Bildungsvoraussetzungen derzeitiger und zukünftiger GHS-Studierender aufgrund ihrer Generationen- bzw. Kohortenzugehörigkeit thematisiert. Nach und nach erreichen die geburtenstarken Jahrgänge, die von der Bildungsexpansion der 1960er Jahre profitiert haben, die Nacherwerbsphase. Erste Veränderungen in der Zusammensetzung der Teilnehmenden werden in der GHS-Befragung 2019 beim Bildungsstatus sichtbar. Für die verschiedenen Altersgruppen zeigen sich dann signifikante Unterschiede im Bildungsstatus, wenn der Bildungsstatus der Altersgruppen und das Geschlecht gemeinsam ausgewertet werden. Frauen der Altersgruppe über 75 Jahre verfügen seltener über einen Hochschulabschluss als jüngere Frauen oder als Männer aller Altersgruppen. Eine weitere Beobachtung kann über einen zeitlichen Vergleich gemacht werden¹³³. Die Studiensynopse der BAG WiWA, die Ergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014 einbezieht, konstatiert insgesamt nur einen Hochschulabsolventen-Anteil von ca. 50 Prozent (vgl. Kap. 2.3.5.4), die aktuellen Ergebnisse der GHS-Befragung weisen dagegen einen Anteil von etwa 65 Prozent aus. Während Sagebiel & Dahmen 2009 feststellen, dass der Anteil der männlichen Hochschulabsolventen unter den GHS-Studierenden etwa 20 Prozentpunkte höher liegt als bei den weiblichen, beträgt diese Differenz in den aktuellen Ergebnissen nur noch 15 Prozentpunkte. Der Anteil der Hochschulabsolventen erhöht sich also insgesamt, jedoch besonders zugunsten der Frauen. Unter der Annahme eines Kohorteneffektes zeichnet sich hier eine Entwicklung ab, die sich zukünftig wahrscheinlich fortsetzen wird.

¹³³ Die Befunde sind wegen grundlegender methodischer Unterschiede in den Erhebungen nicht direkt vergleichbar, können jedoch als weiter zu prüfende Indizien für eine Veränderung im Zeitverlauf gewertet werden.

Zusammenhang von individuell soziodemografischen und soziostrukturellen Merkmalen

Obwohl das GHS der Leibniz Universität Hannover allen Personen unabhängig von bestimmten Voraussetzungen offensteht, zeigen sich in den soziostrukturellen Merkmalen bestimmte charakteristische Unterschiede nach Geschlecht, Alter und Bildungsstatus der GHS-Studierenden.

Der Altersdurchschnitt der GHS-Studierenden liegt mit 67,9 Jahren über der gültigen Regelaltersgrenze¹³⁴ für den Renteneintritt, demnach befinden sich die meisten GHS-Studierenden erwartungsgemäß im Ruhestand. Korrespondierend mit der geschlechtsspezifischen Altersverteilung ist der weibliche Anteil unter den Erwerbstätigen höher, bzw. sind männliche GHS-Studierende häufiger im Ruhestand. Hier kommen Geschlechtsunterschiede in Art und Umfang der Berufstätigkeit zum Tragen, die die Möglichkeiten für ein GHS-Studium für begrenzen bzw. fördern (vgl. Kap. 2.3.5.1). Auffällig ist, dass lediglich 1,7 Prozent der GHS-Studierenden im Ruhestand noch erwerbstätig sind, unabhängig vom Geschlecht oder vom höchsten Bildungsabschluss. Dies ist ein erheblich geringerer Anteil als bei den über 65-Jährigen in der Gesamtbevölkerung Deutschlands. Hier wird der Anteil zwischen 7,4 und 15 Prozent¹³⁵ geschätzt, für Hochqualifizierte aus gehobenen Einkommensgruppen sogar noch höher (Generali, 2017, S. 63; Destatis, 2020).

Bei den Berufsbereichen der (zuletzt) ausgeübten Tätigkeit ist eine geschlechtsspezifische Verteilung bzw. eine Konzentration in bestimmten Berufsbereichen deutlich erkennbar. „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ ist z. B. stark weiblich dominiert und wird von der Hälfte der weiblichen GHS-Studierenden angegeben. Zudem offenbaren sich in der finanziellen Situation geschlechtsspezifische Disparitäten zuungunsten der weiblichen GHS-Studierenden. Das korrespondiert mit dem hohen Anteil von männlichen GHS-Studierenden mit akademischem Abschluss. Es bestätigt sich also schon aus der deskriptiven Beschreibung dieser Merkmale die fortgesetzte Ungleichheit von Männern und Frauen im Lebenslauf durch Kumulation von geschlechtsspezifischen Bildungs- und Lebensentscheidungen (vgl. Kap. 2.1.3 und Kap. 2.3.5.1).

¹³⁴ Die Regelaltersgrenze kann nicht pauschal für alle Altersgruppen benannt werden, da sie aufgrund rentenpolitischer Entscheidungen in der Vergangenheit mehrmals geändert und angepasst wurde. Für die Mehrheit der Befragten von über 60 Jahren (Geburtsjahrgang 1959 oder älter) ist eine Regelaltersgrenze von höchstens 66,17 Jahren anzunehmen (DRV, 2017).

¹³⁵ Der Mikrozensus des statistischen Bundesamts weist für das Berichtsjahr 2018 einen Anteil von 7,4 Prozent Erwerbstätiger der über 65-Jährigen aus (Destatis, 2020). Aufgrund der Unterschiede in Erhebungsdesign und -methode kommt der Mikrozensus durchgehend zu niedrigeren Werten als die Generali Altersstudie, die einen Anteil von 15 Prozent Erwerbstätiger in der Gruppe der 65-85-Jährigen ermittelt. Unabhängig davon ist der Anteil in allen einschlägigen Studien für die Gesamtbevölkerung höher als der ermittelte Anteil bei den GHS-Studierenden.

Auch die verfügbaren Ressourcen für das Lernen im Alter werden durch diese Faktoren beeinflusst. Der hohe Anteil GHS-Studierender aus bestimmten Berufsbereichen und mit hohem Bildungs- und Finanzstatus ist daher nur folgerichtig und stützt bisherige Erkenntnisse, dass die Bildungsbiografie nicht nur das verfügbare „Vorwissen“ für Lernen im Alter bereitstellt, sondern auf eine Vielzahl von kognitiven, psychologischen, sozialen bis hin zu physischen Ressourcen einwirkt (vgl. Kap. 2.1.2).

Allein aufgrund der Teilnahme am GHS kann für alle GHS-Studierenden eine positive Einstellung zum lebenslangen Lernen angenommen werden. Jedoch überwiegen bei den besonders Weiterbildungsaktiven wiederum die Hochschulabsolventen. Anscheinend gibt es selbst in einer so bildungsinteressierten Gruppe wie den GHS-Studierenden eine bildungsbiografisch bedingte graduelle Abstufung der Weiterbildungsaktivität.

Der Anteil der Verheirateten liegt unter den GHS-Studierenden im Sommersemester 2019 mit etwa 60 Prozent um 20 Prozentpunkte niedriger als in einer deutschlandweiten Studie zehn Jahre zuvor (vgl. Kap. 2.3.5.4). Während bei den Frauen im GHS-Studium etwa 50 Prozent verheiratet sind oder in einer Partnerschaft leben, beträgt der Anteil bei den Männern 80 Prozent. Dies kann ein Hinweis auf den geschlechtsspezifischen Partizipationseinfluss des familialen Umfelds sein (vgl. Kap. 4.1.4.2). Jedoch bestätigt sich dieser Einfluss bei anderen Merkmalen wie z. B. der Zeitinvestition für das GHS nicht (vgl. Kap. 5.2.2). Das lässt den Rückschluss zu, dass das Wohnumfeld bzw. das familiäre Umfeld zwar restriktiv auf die grundsätzliche Teilnahme von Frauen am GHS wirken kann, sich aber hauptsächlich Frauen für ein GHS-Studium entscheiden, die durch ihr Wohnumfeld keine Beschränkungen erfahren, egal ob sie allein oder mit anderen zusammenleben.

Ein weiterer Impulsgeber und Motivationsfaktor für das Lernen im Alter ist das soziale Umfeld (vgl. Kap. 2.1.2). Decy & Ryan (1993, vgl. Kap. 2.2.2.3) stellen den hohen Stellenwert der Unterstützung durch die soziale Umwelt für das Gelingen des Lernprozesses heraus. 80 Prozent der GHS-Studierenden können auf eine hohe Akzeptanz ihrer Weiterbildungsaktivität durch ihr soziales Umfeld bauen, was die Wichtigkeit dieses Merkmals für eine gelingende Teilnahme bestätigt. Je nach Bildungsstatus können die GHS-Studierenden mit gleichermaßen positiven, aber dennoch unterschiedlichen Reaktionen ihres Umfelds rechnen. Hochschulabsolventen erfahren häufiger Interesse und Neugier, Personen ohne Hochschulabschluss häufiger Anerkennung und positives Erstaunen. Dies kann als Hinweis auf die Bedeutung der Milieus gewertet werden, die auch Wittpoth als wichtige Partizipationsfaktoren benennt (2018; vgl. Kap. 2.3.5.1).

Ebenso regt ein freiwilliges Engagement dazu an, neue Qualifikationen zu erwerben, in der freiwilligen Tätigkeit Lernerfahrungen zu sammeln und erworbene Kompetenzen einzusetzen (Vogel & Rumeo Gordo, 2019, S. 114). Mit 35,8 Prozent stark freiwillig Engagierter liegt der Anteil der GHS-Studierenden knapp über dem Wert von 34,0 Prozent des Deutschen Freiwilligensurveys 2014 für die Gruppe der über 65-Jährigen (Vogel, Hagen, Simonson, & Tesch-Römer, 2017, S. 102). Anders als im Freiwilligensurvey sind aber weder Geschlecht, Alter noch Bildungsstatus relevante Einflussfaktoren (Simonson & Hameister, 2017, S. 449). Jedoch begrenzt das freiwillige Engagement die Teilnahme am GHS in gewisser Weise, denn wenig engagierte Personen besuchen durchschnittlich 3,17 GHS-Veranstaltungen, während stark engagierte Personen im Mittel nur 2,49 GHS-Veranstaltungen besuchen (Schneider et al., 2020).

Das Einzugsgebiet des GHS umfasst hauptsächlich das Stadtgebiet und die Region Hannover, reicht jedoch bis zu 100 km über die Region Hannover hinaus. Die Mobilität, bzw. die Bereitschaft, weitere Entfernungen für die Teilnahme am GHS zurückzulegen nimmt mit zunehmendem Alter ab. Frauen sind im Stadtgebiet häufiger vertreten. Der höhere Anteil männlicher GHS-Studierenden, die in der Region wohnen und ein Auto als Verkehrsmittel benutzen, lenkt in diesem Zusammenhang die Aufmerksamkeit auf geschlechtsspezifische Mobilitätsaspekte, die Frauen in der Region ggf. benachteiligen. Hieraus leiten sich verschiedene Herausforderungen für die Angebotsplanung des GHS ab, wie z. B. die Förderung von öffentlicher Verkehrsmittelnutzung, oder ein Ausbau von Online-Veranstaltungen.

5.2.2 Bildungsbedürfnisse der GHS-Studierenden

Die Bildungsbedürfnisse werden entlang der Bedürfnisdimensionen Interessen, objektive Bedingungen, Lern- und Arbeitsverhalten diskutiert. Die Dimension der Teilnahmemotive wird ausgenommen, ihr wird im Anschluss ein eigenes Kapitel gewidmet.

Tab. 9: Relevanz der individuellen soziodemografischen Merkmale für die Bildungsbedürfnisse
Angabe der Signifikanz

	Geschlecht	Alter	Bildungsstatus
Bildungsbedürfnisse			
Interessen			
Besuchte Fächer	bis zu ***	bis zu ***	bis zu ***
Fachpräferenzen	bis zu ***	bis zu ***	bis zu ***

	Geschlecht	Alter	Bildungsstatus
Objektive Bedingungen			
Zeitpräferenzen: Veranstaltungsrhythmus	**	*	n. s.
Zeitpräferenzen: Vorlesungsfreie Zeit	n. s.	n. s.	n. s.
Zeitpräferenzen: Wochentag	bis zu ***	*	n. s.
Zeitpräferenzen: Tageszeit	bis zu **	bis zu ***	n. s.
Angebotsformate (gruppiert)	**	*	*
Lern- und Arbeitsverhalten			
Anzahl besuchter Veranstaltungen	n. s.	**	*
Zeitinvestition für Lehrveranstaltungen	n. s.	**	***
Zeitinvestition für Vor- und Nachbereitung	n. s.	n. s.	n. s.
Studienaktivitäten für Lehrveranstaltungen	bis zu ***	bis zu ***	n. s.
Studienaktivitäten Stud.IP	n. s.	***	n. s.
Teilnahmemotive			
Interessenverwirklichung und Bildung an sich	***	n. s.	***
Qualifikation und Kompetenzerwerb	n. s.	***	**
Partizipation und soziale Eingebundenheit	n. s.	n. s.	**
Selbstwirksamkeit und Sinn	**	n. s.	***

*** < .05, ** < .01, *** < .001, n. s. = nicht signifikant

Quelle: Eigene Untersuchung

Interessen

Wie bereits in den Vorgängerbefragungen zum GHS (Rathmann & Bertram, 2017, S. 14) liegen sowohl in den Belegungen als auch in den Präferenzen die Fachdisziplinen Geschichte, Philosophie und Politikwissenschaften auf den vordersten Plätzen. Auch Befragungen zur nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an anderen Standorten kommen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Kap. 2.3.5.4). In der amtlichen Gasthörendenstatistik sind ebenfalls Geschichte und Philosophie auf den ersten beiden Plätzen, jedoch folgen danach die Wirtschaftswissenschaften, die insbesondere von jüngeren Gasthören den bevorzugt werden (vgl. Kap. 2.3.5.2). Die Interessen der älteren Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung scheinen überregional und über einen langen Zeitraum stabil zu sein. Diese Ergebnisse und besonders das altersspezifisch steigende Interesse am Fach Geschichte und an den GHS-Veranstaltungen bestätigen die Ausführungen von Böhme (2012), der im Verlauf des dritten Lebensalters nach einer Orientierungsphase eine wachsende Fokussierung auf die eigene Biografie und historische Zusammenhänge feststellt (vgl. Kap. 2.2.2.1).

Neben einer altersbedingten Veränderung der Interessen sind Interessen z. T. geschlechtsspezifisch. Männer überwiegen häufiger in einigen Fachdisziplinen des gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Bereichs, Frauen in den Fachdisziplinen Erziehungswissenschaft/Psychologie und Kunstwissenschaften. Um diese

Präferenz der weiblichen und häufig unter 65-Jährigen GSH-Studierenden angemessen einzuordnen, müssen die Zusatzaufgaben des GSH berücksichtigt werden, die über die Kernaufgabe der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung hinausgehen. Dazu gehören die Anpassungslehrgänge Lehramt, die eine pädagogische, berufsbegleitende Ergänzungsqualifikation beinhalten, sowie die Zertifikatsstudiengänge Ästhetische Bildung und Gestaltung und Kulturwissenschaften. Sie werden stark von jüngeren, weiblichen GSH-Studierenden nachgefragt. Ein signifikanter Geschlechtsunterschied zeigt sich für die Breite des Fächerspektrums der Belegungen. Hier kann auf Grundlage der von Siebert (2006) konstatierten indirekten Wechselwirkung zwischen (Berufs)biografie und Weiterbildungsinteressen Älterer (vgl. Kap. 2.2.2.1) ein Zusammenhang mit dem ebenfalls breiteren Spektrum an Berufsbereichen bei männlichen GSH-Studierenden (vgl. Kap. 4.2.2.2) vermutet werden.

Eine augenfällige Entwicklung nimmt die Nachfrage nach den speziellen GSH-Veranstaltungen. Sie rangierten in der GSH-Befragung 2007 noch an dritter Stelle (Bertram & Bertram, 2007, S. 12), verzeichnen ab dann aber einen so starken Zuwachs, dass sie inzwischen an erster Stelle, und mit über 22 Prozentpunkten Abstand weit vor den Veranstaltungen aller anderen Fachdisziplinen stehen. GSH-Veranstaltungen werden signifikant häufiger von Frauen als von Männern gewählt.

Durchschnittlich nennen die Befragten 3,9 Fachdisziplinen, für die sie sich besonders interessieren, während im Mittel nur 2,1 Fächer belegt werden. Hierin bestätigt sich, dass wegen der Vielzahl von Einflussfaktoren auf Seiten der Lernenden, nicht jedes Interesse in eine unmittelbare Nachfrage mündet (Schlutz, 2006, S. 44; vgl. Kap. 2.2.2). Für die Programmverantwortlichen liefert diese Diskrepanz eine Ausgangsbasis, um zu prüfen, ob für die individuellen Interessen adäquate Angebote zur Verfügung stehen.

Objektive Bedingungen

Die Objektiven Bedingungen sind die Bedürfnisdimension, die sich am offensichtlichsten geschlechtsspezifisch unterscheidet. Die Zeitpräferenzen von Männern und Frauen gehen z. T. weit auseinander. Interessanterweise präferieren Männer und Frauen sogar unterschiedliche Wochentage. Für Männer sind, ebenso wie für Personen unter 65 Jahren, Abendveranstaltungen eine denkbare Option, während ältere Frauen Veranstaltungen untertags bevorzugen.

Für die Zeitpräferenzen ist die Bildungsbiografie der GSH-Studierenden unerheblich, nicht jedoch für die Wahl des Angebotsformats. Etwa die Hälfte der GSH-Studierenden

nimmt nur GHS-Veranstaltungen wahr, nur knapp 16 Prozent der GHS-Studierenden besucht ausschließlich Fakultätsveranstaltungen. Fakultätsveranstaltungen werden häufiger von männlichen GHS-Studierenden belegt bzw. von Personen mit Hochschulabschluss. Das bedeutet, dass Personen, die eigene Erfahrungen mit dem Studienbetrieb in den Fakultäten mitbringen, diese Angebotsform häufiger wählen als Personen, die nicht über solche Erfahrungen verfügen. Nach Tinto stehen persönliche Attribute, vorausgegangene Bildungserfahrungen, Erwartungen und Zielsetzungen sowie der sozioökonomische Status der Studierenden in Interaktion mit dem akademischen und sozialen System einer Hochschule. Aus dieser Interaktion definiert sich die Integration, Anpassung und Identifikation der Studierenden mit dem akademischen Umfeld bzw. im negativen Fall ein freiwilliger Rückzug (Tinto, 1975, S. 89 ff.). Es ist denkbar, dass die sog. akademische Passung bis ins hohe Alter entscheidend dafür ist, ob der Besuch von Fakultätsveranstaltungen in Betracht kommt. Da einige Fachdisziplinen (z. B. naturwissenschaftliche und ingenieurwissenschaftliche Fächer) nur als Fakultätsveranstaltungen angeboten werden, kann der geschlechtsspezifische Unterschied bei der Wahl der Angebotsformate auch eine indirekte Folge von „männer- und frauentypischen“ Interessenbereichen und über den Berufsbereiche vermittelter Interessenlagen (vgl. Kap. 2.2.2.1) sein. Jedoch muss für eine genauere Bewertung das Zusammenwirken der Merkmale in multivariaten Verfahren untersucht werden.

Lern- und Arbeitsverhalten

Anders als in den Bedürfnisdimensionen Interessen und objektive Bedingungen gibt es nur einen geringen Einfluss des Geschlechtes beim Lern- und Arbeitsverhalten. Die zeitliche Intensität mit der Angebote wahrgenommen werden, liegt für Männer und Frauen gleichermaßen bei meist 4-6 Stunden für den Veranstaltungsbesuch und 1-3 Stunden für die Vor- und Nachbereitung. Dieses Ergebnis spricht gegen einen beschränkenden Einfluss des familialen Kontextes aufgrund von Fürsorgeverpflichtungen bei weiblichen GHS-Studierenden (vgl. Kap. 2.3.5.1 und Kap. 4.1.4.2).

In Übereinstimmung mit den Phasen des dritten Lebensalters nach Böhme (2012; vgl. Kap. 2.2.2.1) ist die Intensität, mit der das Studium betrieben wird, unmittelbar nach Renteneintritt am höchsten. Die Bildungsbiografie über den Indikator Bildungsstatus spielt zwar nur eine geringe Rolle beim Lern- und Arbeitsverhalten, Hochschulabsolventen besuchen jedoch mehr Veranstaltungen und investieren in der Folge durchschnittlich 1,28 Stunden wöchentlich mehr Zeit für den Veranstaltungsbesuch. Konträr dazu ist ein Befund der GHS-Befragung, dass Personen mit Hochschulabschluss durchschnittlich zwei

Semester kürzer studieren als Personen ohne einen solchen (Schneider et al., 2020).

Marquardt benennt mit Rückgriff auf eine Typologie von Mallwitz-Schütte (2000) zwei wesentliche Typen des Lernverhaltens Älterer: ein überwiegendes rezeptives und ein selteneres aktives Lernverhalten (Marquardt, 2016, S. 224-225). Die Studiensynopse aus Studien der Jahre 2005-2014 kommt bereits zu dem Ergebnis, dass ein rezeptives Studierverhalten bei den Seniorenstudierenden mehr und mehr zunimmt (vgl. Kap. 2.3.5.4). Die GHS-Befragung bestätigt, dass die Teilnehmenden, insbesondere die Teilnehmerinnen, eher rezeptive Studienaktivitäten bevorzugen. Ein interagierendes aktives Studierverhalten findet weniger Zustimmung. Diese Ergebnisse bekräftigen die altersspezifischen Lernstilpräferenzen in den verschiedenen Phasen des Alters nach der Böhme. Ihm zufolge kommt es mit zunehmendem Alter zu einer Verschiebung der Vorlieben hin zu reflexiven und kontemplativen Formen (Böhme, 2012, S. 40-60; Dabo-Cruz, 2000, S. 100).

Drei Viertel der GHS-Studierenden nutzen die internetgestützte Lernplattform Stud.IP für ihre Lernaktivitäten. Für die Nichtnutzung spielen verschiedene Gründe eine Rolle, in den wenigsten Fällen jedoch ein mangelnder Internetzugang. Ob hinter den anderen angegebenen Ursachen für eine Nichtnutzung eher Unsicherheit im Umgang mit digitalen Medien oder aber eine bewusste Entscheidung gegen ein solches Kommunikationsmedium steht, bleibt offen. Die geringe Nutzung von Stud.IP durch die ältesten GHS-Studierenden zeichnet einerseits den bereits bekannten „Digital Gap“ nach, also die Lücke zwischen den Generationen in Bezug auf Zugangsmöglichkeiten und Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien. Andererseits ergibt sich ein atypischer Befund, da anders als in vielen Studien (Kolland & Ahmadi, 2010, S. 113-115) keine häufigere Nutzung des digitalen Tools von Männern oder Hochschulabsolventen unter den GHS-Studierenden festzustellen ist. Es ist zu hinterfragen, ob das GHS-Studium zu digitaler Affinität bzw. zur Aneignung entsprechender Kompetenzen zwingt, oder ob die GHS-Studierenden eine selektive Gruppe darstellen, die aufgrund ihrer Weiterbildungsaffinität neuen digitalen Technologien grundsätzlich offen gegenübersteht, unabhängig von Geschlecht und Bildungsstatus. Diese Frage zielt erneut auf den zu prüfenden Einfluss von Milieufaktoren.

5.2.3 Teilnahmemotive der GHS-Studierenden

GHS-Studierende nehmen überwiegend aus einer intrinsischen Motivation, also aus reinem Bildungsinteresse, am GHS teil. Die Stärkung der Selbstwirksamkeit, das Bedürfnis nach Sinnhaftigkeit und der soziale Aspekt spielen eine Rolle, stehen jedoch nicht im Vordergrund. Ein Verwertungsinteresse hingegen hat für die meisten kaum Bedeutung.

Tab. 10: Relevanz der individuellen soziodemografischen Merkmale und ausgewählter soziostruktureller Merkmale für die Motivgruppen
Angabe von Signifikanz und Mittelwert

Motivgruppen (Faktoren)	Faktor I: Interessenver- wirklichung und Bildung an sich	Faktor II: Qualifikation und Kompe- tenzerwerb	Faktor III: Partizipation und soziale Ein- gebundenheit	Faktor IV: Selbstwirk- samkeit und Sinn
Mittelwertindex	4,28	2,25	2,80	3,27
Individuelle soziodemografische Merkmale				
Geschlecht	***	n.s.	n.s.	**
weiblich	4,37			3,40
männlich	4,19			3,14
Alter	n.s.	***	n.s.	n.s.
65 Jahre und jünger		2,49		
66 - 70 Jahre		2,08		
71 - 75 Jahre		2,10		
76 Jahre und älter		2,17		
Bildungsstatus	***	**	**	***
mit Hochschulabschl.	4,20	2,33	2,72	3,08
ohne Hochschulabschl.	4,43	2,10	2,96	3,63
Ausgewählte soziostrukturelle Merkmale				
Erwerbstatus	n.s.	***	n.s.	n.s.
in Erwerbsphase		3,29		
nach Erwerbsphase		2,07		
außerhalb Erwerbs- phase		2,27		
Wohnort	n.s.	***	n.s.	n.s.
Stadt Hannover		2,06		
Region Hannover		2,34		
außerhalb Hannover		2,45		
Wohnumfeld	*	n.s.	n.s.	*
allein	4,35			3,42
zusammen mit anderen	4,24			3,20
Freiwilliges Engagement	*	***	***	***
gering	4,20	2,08	2,60	3,12
hoch	4,34	2,47	3,05	3,45
finanzielle Situation	n.s.	n.s.	***	***
niedrig			3,39	3,80
mittel			2,75	3,32
hoch			2,64	3,10

*** < .05, ** < .01, * < .001, n. s. = nicht signifikant;

Abweichend vom üblichen Tabellenaufbau mit AV in den Zeilen und UV in den Spalten der Tabelle werden aus Gründen der Übersichtlichkeit die unabhängigen Variablen untereinander dargestellt.

Quelle: Eigene Untersuchung

Ein Vergleich mit den Befunden der Vorgängererhebungen in den Jahren 2007 und 2015 (Bertram & Bertram, 2007, S. 22 ff.; Rathmann & Bertram, 2017, S. 17) bringt keine nennenswerten Veränderungen der Erwartungen und Ziele der GHS-Studierenden zu Tage, ebenso wie der Abgleich mit früheren überregionalen Studien zur nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Kap. 2.3.5.4 und Kap. 2.3.5.3). Die Teilnahmemotive

sind, ebenso wie die Interessenlagen, im Zeitverlauf recht stabil¹³⁶. Lediglich der Aspekt der nachholenden Bildung, der in den Anfangsjahren des GHS für Frauen eine große Rolle spielte (vgl. Kap. 2.3.5.5), scheint über die Jahre für GHS-Studentinnen, aber auch insgesamt an Relevanz zu verlieren.

Auch die Weiterbildungsmotive, die der AES 2016 für die Aufstockungstichprobe der über 65-Jährigen nennt (vgl. Kap. 2.3.5.1), ähneln diesen Ergebnissen, lediglich das Motiv der beruflichen Weiterbildung spielt dort eine etwas größere Rolle. Die Weiterbildungsmotive der GHS-Studierenden unterscheiden sich also, mit Ausnahme des Motivs des beruflichen Kompetenzerwerbs, nicht wesentlich von denen der älteren Teilnehmer aller anderen Weiterbildungsmöglichkeiten.

Die einzelnen Teilnahmemotive der GHS-Studierenden lassen sich kategorisieren in die Motivgruppen „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“, „Selbstwirksamkeit und Sinn“, „Partizipation und soziale Eingebundenheit“ und „Qualifikation und Kompetenzerwerb“. Tabelle 11 verortet die Motivgruppen der GHS-Studierenden in den der Untersuchung zugrunde gelegten Modellen zur Lern- und Weiterbildungsmotivation älterer Erwachsener (vgl. Kap. 2.2.2.3 und Kap. 2.2.3), um so die Einteilung und Benennung der Faktoren zu fundieren.

Bei den GHS-Studierenden haben intrinsisch oder eher extrinsisch-internalisierte Lernmotive (Deci & Ryan, 1993) den höchsten Stellenwert, was einen Erklärungsbeitrag für die hohe zeitliche Intensität und die lange Persistenz der meisten GHS-Studierenden liefert. Auch die von der Geragogik häufig herangezogenen Modelle der Salutogenese (Antonovski, 1997) und der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993), die im geragogischen Bedürfnismodell zusammenfließen (Bubolz-Lutz, 2013) und eine zusammenfassende Einordnung von Motivationstheorien der Erwachsenenbildung (Siebert, 2006) finden sich in den Motivgruppen der GHS-Befragung wieder. Der am höchsten bewertete Faktor „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“ (Faktor I) vereint das Bedürfnis nach Verstehen und Autonomie. Im Faktor „Qualifikation und Kompetenzerwerb“ (Faktor II) kommt zum einen ein Bedürfnis nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit und (zertifizierter) Kompetenz zum Ausdruck, dahinter kann aber auch ein Bedürfnis nach Sicherheit stehen. „Partizipation und Eingebundenheit“ (Faktor III) steht für eben jenes Bedürfnis, deckt aber über das Item „die eigene Erfahrung weitergeben“ auch

¹³⁶ Aufgrund der verschiedenen Erhebungsinstrumente können die Teilnahmemotive nicht direkt verglichen werden.

das von Siebert (2006) benannte Bedürfnis nach Anerkennung ab. Der Faktor „Selbstwirksamkeit und Sinn“ (Faktor IV) greift ebenfalls das Bedürfnis nach Erleben von Selbstwirksamkeit auf, bezieht es jedoch mehr auf biografische Aspekte und verknüpft es mit dem Bedürfnis nach Sinnhaftigkeit der Lebensgestaltung.

Tab. 11: Verortung der Motivgruppen der GHS-Befragung in ausgewählten Theorien zur Lern- und Weiterbildungsmotivation

	I	II	III	IV
	Interessenverwirklichung/ Bildung an sich	Qualifikation/ Kompetenzerwerb	Partizipation/ soziale Eingebundenheit	Selbstwirksamkeit/ Sinn
Mittelwertindex	4,28	2,25	2,80	3,27
Lernmotivation (Deci & Ryan, 1993)	intrinsisch	eher extrinsisch	eher extrinsisch internalisiert	eher extrinsisch internalisiert
Salutogenese (Antonovski, 1997)	Verstehbarkeit (Wissen)	Handhabbarkeit der Anforderungen		Handhabbarkeit der Anforderungen/ Sinn
Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993)	Autonomie	Kompetenz	Eingebundenheit	Kompetenz
Geragogisches Bedürfnismodell (Bubolz-Lutz, 2013,)	Verstehen/ Autonomie	Selbstwirksamkeit/ Sicherheit	Eingebundenheit	Selbstwirksamkeit/ Sinn
Lernmotivation Erwachsener (Siebert, 2006)	Autonomie	Kompetenz	Anerkennung	Kompetenz/ Sinn
Veränderungen im Lebenslauf (Kolland & Ahmadi, 2010)	Autonomie	Qualifikation/ Verwertungsaspekt		Chancen- kompensation
CoLL (Schmidt-Hertha, 2020)	Interessen	Beruf Qualifikation	Lebenswelt (sozialer Aspekt)	Lebenswelt (biografischer Aspekt)
Bildungsverständnis der Geragogik (Bubolz-Lutz et al., 2010)	Persönliche Lebensgestaltung	Gestaltung v. Sozialraum, Gesellschaft und Welt	Beziehungsgestaltung	Persönliche Lebensgestaltung
EdAge (Tippelt et al., 2009)	selbstabsorbierend kontemplativ (Bildung/ individuell)	utilitaristisch (Zweck/ individuell)	gemeinwohlorientiert solidarisch (Zweck/ solidarisch)	sozial emotional (Bildung/ solidarisch)

Quelle: Eigene Darstellung

Wird eher die Motivation zur Weiterbildungsbeteiligung in den Mittelpunkt gerückt, so spiegeln die eruierten Faktoren jene Aspekte wider, die nach Kolland und Ahmadi (2010) sowie nach Schmidt-Hertha (2020) für die veränderten Motivlagen bei Älteren zentral sind. Im Vordergrund stehen Motive der selbstbestimmten Lebensführung und

interessengeleitete Bildungsaktivitäten (Faktor I), gefolgt von lebensweltbezogenen Motiven und einem biografiereflektierenden Wunsch nach Chancenkompensation (Faktor IV und Faktor III). Sehr im Hintergrund befinden sich hingegen verwertungsorientierte und berufsbezogene Weiterbildungsmotive (Faktor II). Im Bildungsmodell der Geragogik (Bubolz-Lutz et al., 2010, vgl. Kap. 2.2.1) lässt sich der Befund der Motivgruppen ebenfalls verorten. Zentrales Motiv ist die persönliche Lebensgestaltung (Faktor I und IV). Bildung als Mittel zur Beziehungsgestaltung (Faktor III) und als Voraussetzung für die Gestaltung von Sozialraum, Gesellschaft und Welt (Faktor II) treten im höheren Alter dahinter zurück. Daraus kann für die GHS-Studierenden der Schluss gezogen werden, dass trotz hoher Lernfähigkeit und Motivation die Reichweite der Bildungsbedürfnisse mit zunehmendem Alter geringer wird.

Schließlich wird versucht, die GHS-Studierenden anhand der Motivgruppen in die Typologie zu Bildungsverständnis und -interessen der EdAge-Studie (Tippelt et al., 2009, vgl. Kap. 2.2.2.2) einzuordnen. Die Befragten stimmen am meisten den Motiven zu, die für ein selbstabsorbierend kontemplatives Bildungsinteresse sprechen (Faktor I). Das bedeutet, dass für sie Bildung in erster Linie einen Wert an sich hat und vor allem persönlich individuelle Ziele verfolgt. Hingegen stehen utilitaristische Bildungsinteressen, also Weiterbildung mit dem Zweck einer unmittelbaren individuellen Verwertbarkeit (Faktor II) weit unten in den Zustimmungswerten.

In Anbetracht der Befunde der Motivgruppenauswertung nach Bildungsstatus muss der Aspekt der Selbstwirksamkeit diskutiert werden. Die Selbstwirksamkeit kann mit zunehmendem Alter und geringeren Erfolgserlebnissen aufgrund schwindender Herausforderungen zusehens fragil werden (vgl. Kap. 2.1.3). Obwohl Lernen im Alter die Gelegenheit schafft, das Selbstkonzept zu stärken, nehmen die Items der Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“ (Faktor IV) nur mittlere Plätze in der Bewertung der GHS-Studierenden ein, Hochschulabsolventen bewerten sie signifikant niedriger als Personen ohne Hochschulabschluss. Entweder spielt für Personen mit hohem Bildungsstatus das Bedürfnis, die eigene Selbstwirksamkeit zu erleben nur eine geringe Rolle, oder sie befriedigen dieses Bedürfnis nicht in erster Linie über das GHS-Studium. Eventuell sind für diese bildungsgewohnte Gruppe die Aspekte der Selbstwirksamkeit so selbstverständlich, dass sie als Teilnahmemotiv nicht explizit artikuliert werden.

Personen mit geringen finanziellen Ressourcen bewerten die Motivgruppen „Partizipation und Eingebundenheit“ sowie „Selbstwirksamkeit und Sinn“ besonders hoch. Das

GHS bietet aufgrund seiner moderaten Preisgestaltung eine attraktive Möglichkeit zur Weiterbildung. Die Gruppe mit niedrigem Finanzstatus, schätzt dieses Angebot auch als Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen und Unterstützung zur Lebensbewältigung zu erhalten. Personen mit höherem Finanzstatus suchen derartige Möglichkeiten vermutlich außerhalb des GHS-Studiums.

Schließlich kann kritisch hinterfragt werden, ob die Motivlagen der GHS-Studierenden der Zielsetzung entsprechen, die der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung zugrunde liegt. Die Gelegenheit zu Lebenslangem Lernen im wissenschaftlichen Kontext, die gesellschaftliche Partizipation Älterer, die Orientierung für die nachberufliche Lebensphase, die persönliche Weiterentwicklung und die Qualifikation für ein bürgerschaftliches Engagement, die die akademische Weiterbildung Älterer von ihrem Ursprung her auszeichnen soll (vgl. Kap. 3.2.3), findet sich in den Teilnahmemotiven der GHS-Studierenden weitgehend wieder, jedoch beinhaltet die Teilnehmendenperspektive eine ganz eigene Gewichtung mit Schwerpunkt auf der Verwirklichung von individuellen Bildungsinteressen.

5.3 Legitimation des GHS

Den Kern der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung bilden der offene Zugang, Wissenschaftlichkeit, Forschungsbezug und Intergenerationalität (vgl. Kap. 2.3.3). Für die Untersuchung von Wissenschaftlichkeit und Forschungsbezug des Angebots sind eine Programmanalyse und eine Analyse der mikrodidaktischen Gestaltung erforderlich. Mit den Ergebnissen der GHS-Befragung kann dies nicht erfolgen. Die Befunde der GHS-Befragung liefern aber durchaus Einblicke inwieweit das Angebot den geforderten offenen Zugang und die Ermöglichung intergenerationellen Lernens realisieren kann.

Offener Zugang

Die Zusammensetzung der Studierendenschaft des GHS und insbesondere die Veränderungen im Zeitverlauf werfen die Frage nach dem Beitrag der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung zur „Third Mission“ auf (vgl. Kap. 2.3.2). Das Geschlechterverhältnis gleicht sich mehr und mehr an und das Angebot wird zunehmend auch bis ins hohe Alter angenommen. In dieser Hinsicht erfüllt das GHS seinen Auftrag zur Öffnung der Hochschulen für breite Bevölkerungsgruppen. Mit seinen Zusatzangeboten wie z. B. Angebote der Kulturpartner oder Campus Cultur e. V. kann das GHS einen Beitrag zur Vernetzung der Hochschule in die Öffentlichkeit leisten (vgl. Kap. 2.3.4), jedoch werden diese Angebote nur von einem sehr geringen Teil der GHS-Studierenden

wahrgenommen. Die Öffnung der Hochschule für Personen ohne Hochschulzugangsberechtigung gelingt nur teilweise. Nach Gnahs, Schmidt-Hertha und Strobel sind Bildungsinteressen Äterer als das „Produkt individueller Entwicklungs- und Erlebensprozesse sowie gesellschaftlicher Sozialstrukturen zu interpretieren“ (2011, S. 3; zitiert nach Dabo-Cruz & Pauls, 2018, S. 180). Damit ist der fortgesetzte Einfluss der Bildungs- und Berufsbiografie auf das Bildungsverhalten im höheren Alter angesprochen (vgl. Kap. 2.1.3). Es ist daher nur folgerichtig, dass Personen mit akademischer Vorbildung die Mehrheit der GHS-Studierenden bilden. Dies entspricht auch einer grundsätzlich höheren Weiterbildungsbeteiligung von Akademikern insgesamt, wie sie im AES oder, begrenzt auf Ätere, in der EdAge-Studie belegt wird (vgl. Kap. 2.3.5.1).

Die Verantwortung für lebenslanges Lernen liegt ganz beim Individuum und stellt hohe Anforderungen an eine bildungsbiografische Gestaltungskompetenz und Reflexionsfähigkeit (Stang, 2016, S. 5-6). Ein Studium (im höheren Alter) erfordert nicht nur Lernfähigkeit, sondern insbesondere die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Bildungsprozesses (vgl. Kap. 2.2.1). Für Personen mit geringer Selbstkompetenz stellt dies mitunter eine Überforderung dar. Dabo-Cruz und Pauls (2018, S. 180) bezeichnen es sogar als „blauäugig“, mit einem derartigen Angebot besonders Menschen mit niedrigem Bildungsstatus ansprechen zu wollen. Dass etwa ein Drittel der GHS-Studierenden ohne akademische Vorbildung ist, belegt, dass die Ansprache dennoch in Teilen gelingt. Die eher moderaten Teilnahmebeiträge und das intensive Beratungsangebot des GHS kommen dabei Menschen mit niedrigerem sozioökonomischem Status durchaus zugute.

Lebenslanges Lernen kann aber auch für Personen, deren Bildungs- und Erwerbsbiografie Brüche aufweist, die Chance zur Kompensation bis ins höhere Alter bieten (Stang, 2016, S. 5-6). Dies betrifft häufig Frauen der älteren Generation, bei denen die weitreichenden Wirkungen einer kumulierten Bildungsbenachteiligung über den Lebenslauf besonders evident werden (Eckhardt, 2009, S. 173; vgl. Kap. 2.1.3). In der GHS-Befragung wird zwar das Motiv der nachholenden Bildung von Frauen noch immer signifikant höher eingeschätzt als von Männern, dennoch muss festgehalten werden, dass die Relevanz dieses Teilnahmemotivs seit Beginn des GHS an der Leibniz Universität rückläufig ist und die Veränderungen der Bildungsvoraussetzungen durch einen Generationenwechsel bei den GHS-Studierenden bereits spürbar werden (vgl. Kap. 2.1.3). Die deutliche Dominanz von Frauen in GHS-Veranstaltungen und der geringere Anteil von Frauen in der allgemeinen Gasthörerschaft (vgl. Kap. 2.3.5.2) lassen den Rückschluss zu, dass ein spezielles GHS-Veranstaltungsangebot besonders für Frauen attraktiv ist und ihre Partizipation

begünstigt. Es bleibt aber in Hinblick auf die „Third Mission“ dennoch notwendig zu überlegen, wie das nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildungsangebot im regulären Studienbetrieb auch für Frauen und für Personen ohne Hochschulabschluss attraktiv und zugänglich gestaltet werden kann.

Intergenerationelles Lernen

Der Wunsch nach intergenerationellem Kontakt, den viele GHS-Studierende äußern, entspricht voll und ganz der Intention der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer. Die Realität bedarf der Differenzierung.

Kaum ein Bildungsangebot stellt vergleichbare Möglichkeiten zum intergenerationellen Lernen bereit wie die nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen (Dabo-Cruz & Pauls, 2018, S. 183). Doch Lernen im hochschulischen Kontext findet immer in sozialer Interaktion statt und erfolgt immer auf einen spezifischen Kontext hin (vgl. Kap. 2.2.1) Dieser Kontext ist für Ältere in der Nacherwerbsphase ein ganz anderer als für Jüngere, die erst einen Einstieg in das Erwerbsleben suchen. Die Gewichtung der Teilnahmemotive durch die GHS-Studierenden lässt dies deutlich erkennen. Die Veränderungen im Lehrbetrieb im Zuge der Bologna-Reform befeuern die Diskrepanz zwischen jungen und älteren Studierenden zusätzlich (vgl. Kap. 2.3.2). Daraus entstehen Schwierigkeiten für das gemeinsame Lernen von Jung und Alt, die sich u. a. in der Wahl der Angebotsformate bei den GHS-Studierenden manifestieren.

Nur etwa die Hälfte der GHS-Studierenden besucht Veranstaltungsformate, bei denen sie mit jüngeren Regelstudierenden in Kontakt kommen. Eventuell nehmen altersbedingte physische, psychische und sensorische Einschränkungen, wie z. B. eine nachlassende selektive Aufmerksamkeit, Einfluss (vgl. Kap. 2.1.2) und führen dazu, dass sich GHS-Studierende zwar dem Regelstudienbetrieb nicht (mehr) aussetzen wollen, aber dennoch im hochschulischen Kontext lernen möchten. Die Ergebnisse der GHS-Befragung geben aber auch Hinweise darauf, dass die akademische Passung Einfluss darauf nimmt, welche Angebotsformate in Frage kommen (vgl. Kap. 5.2.2). Intergenerationelles Lernen mit jungen Regelstudierenden ist daher für GHS-Studierende ohne Hochschulabschluss eine Option, die mit mehr Hürden aufgrund der eigenen Bildungsbiografie behaftet ist als für Hochschulabsolventen. Solange die akademische Passung auf die Möglichkeiten des intergenerationellen Lernens im Hochschulkontext Einfluss nimmt, steht die Legitimation der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung als Beitrag zur Öffnung der Hochschulen in einem gewissen Widerspruch zur Legitimation als Angebot des

intergenerationellen Lernens. Welcher Art und von welcher Intensität die Kontakte bei einem gemeinsamen Veranstaltungsbesuch von GHS-Studierenden und Regelstudierenden sind, ist eine Frage, die darüber hinaus zu klären ist (Bertram et al., 2017, S. 81).

6 Fazit

Mit der vorliegenden Masterthesis wurde der übergeordneten Fragestellung nachgegangen, welche Teilnehmenden die nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung am Beispiel des Gasthörenden- und Seniorenstudium der Leibniz Universität Hannover erreicht und welche Bildungsbedürfnisse sichtbar werden. Nach einer umfangreichen Darstellung der Ergebnisse und ihrer Diskussion vor dem Hintergrund der theoretischen Grundlagen können nun entlang der forschungsleitenden Fragen die Ergebnisse zusammengefasst (Kap. 6.1) und auf ihre Reichweite (Kap. 6.2) erörtert werden. Ein Ausblick auf Forschungsdesiderate und weitere Entwicklungen (Kap. 6.3) schließen die Arbeit ab.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung durch das GHS ist ein kontinuierlich wachsendes Angebot der zentralen Einrichtung für Weiterbildung an der Leibniz Universität Hannover. Damit gehört das GHS zu den Einrichtungen akademischer Weiterbildung für Ältere, die direkt an die Hochschule angebunden sind und deren Teilnehmende den Status von Gasthörenden innehaben (vgl. Kap. 2.3.3). Das Angebot der allgemeinen Gasthörer*innen wird um spezielle, explizit an die Gasthörenden adressierte Veranstaltungen, z. T. mit Zertifikatsabschluss, sowie um ein umfassendes Beratungs- und Betreuungsangebot ergänzt (vgl. Kap. 2.3.5.3).

6.1.1 (F 1) Welche individuellen und strukturellen Merkmale weisen die Teilnehmenden in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung am GHS auf?

Das GHS erreicht gleichermaßen Männer und Frauen. Obwohl das GHS keine Altersvorgaben hat, ist die Mehrheit der Teilnehmenden über 65 Jahre alt. Das Angebot spricht entsprechend der demografischen Veränderungen und einem mittlerweile etablierten Altersbild vom aktiven Altern mehr und mehr Personen im hohen Alter an. Zwei Drittel der Befragten haben bereits ein Hochschulstudium absolviert. Ein Drittel der Befragten besucht neben dem GHS auch noch Weiterbildungsveranstaltungen anderer Anbieter. Das GHS wird also zu einem großen Teil von Personen besucht, die allein aufgrund ihrer Vorbildung eine hohe Weiterbildungsaffinität besitzen. Entsprechend der Altersstruktur

befinden sich rund 80 Prozent der GHS-Studierenden im Ruhestand. Die GHS-Studierendenschaft rekrutiert sich überwiegend aus Personen, die im Bereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung oder im Verwaltungs- und Dienstleistungsbereich tätig sind oder waren. Der Anteil der freiwillig Engagierten liegt, unabhängig vom Geschlecht, Alter oder Bildungsstatus, geringfügig über dem der entsprechenden Altersgruppe in der Gesamtbevölkerung. Korrespondierend mit ihrer Bildungs- und Berufsbiografie geben 80 Prozent an, sich in einer guten bis sehr guten finanziellen Situation zu befinden. Zwei Drittel der GHS-Studierenden sind verheiratet, dem entsprechend leben etwa genauso viele in Haushalten mit anderen zusammen. GHS-Studierende erfahren zum überwiegenden Teil eine hohe Akzeptanz aus ihrem sozialen Umfeld. Auch wenn der Hauptteil der GHS-Studierenden in der Stadt oder der Region Hannover wohnt, reicht das Einzugsgebiet des GHS noch darüber hinaus. Mit öffentlichen Verkehrsmitteln kommen mehr als die Hälfte der GHS-Studierenden zum Veranstaltungsort, weniger als ein Drittel nutzt das Auto.

Auch wenn das GHS vor allem von Älteren besucht wird, haben Alterseffekte in Hinblick auf die soziostrukturellen Merkmale nur wenig Einfluss. Das bedeutet, dass sich der Kontext für Personen im Erwerbsleben, für Personen unmittelbar nach Eintritt in die Nacherwerbsphase, sowie für hochaltrige Personen, die bereits mehrere Jahre im Ruhestand sind, ähnlich darstellt, vorausgesetzt, sie verfügen über die physischen und psychischen Ressourcen für ein GHS-Studium.

Wichtiger für den soziostrukturellen Kontext ist der Bildungsstatus, vor allem aber das Geschlecht. Nahezu drei Viertel der männlichen GHS-Studierenden haben einen Hochschulabschluss, befinden sich bereits im Ruhestand und leben in einer guten bis sehr guten finanziellen Situation. Männer sind in der großen Mehrzahl verheiratet. Sie wohnen häufiger in der Region Hannover und nutzen für die Fahrt zum GHS häufiger ein Auto. Weibliche GHS-Studierende verfügen zu weniger als 60 Prozent über einen Hochschulabschluss, auch ihr Finanzstatus ist niedriger als bei ihren männlichen Kommilitonen. Da Frauen häufiger bei den unter 65-Jährigen vertreten sind, ist ihr Anteil bei den Erwerbstätigen höher. GHS-Studentinnen sind überdurchschnittlich oft alleinlebend, wohnen häufiger im Stadtgebiet und nutzen vermehrt öffentliche Verkehrsmittel, um zu den GHS-Veranstaltungen zu gelangen. Im Zeitvergleich (vgl. Kap. 5.1.1) werden beim Bildungsstatus bereits erste Verschiebungen sichtbar, die auf einen Generationen- bzw. Kohorteneffekt in den bildungsbiografischen Voraussetzungen der GHS-Studierenden aufgrund der Bildungsexpansion vor 50 bis 60 Jahren verweisen. Die bildungsbiografischen Voraussetzungen der jüngeren Generationen steigen insgesamt, besonders aber für Frauen.

6.1.2 (F 2) Welche Bildungsbedürfnisse zeigen sich bei den Teilnehmenden des GHS?

Gerade für bildungsaktive Menschen im höheren Alter mit akademischer Vorbildung ist die nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung ein Angebot, das ihren Bildungsbedürfnissen entspricht. Bei den Interessen liegen, nach den mit Abstand meistgenannten GHS-Veranstaltungen, die Fachdisziplinen Geschichte, Philosophie und Politikwissenschaften auf den vordersten Plätzen. GHS-Studierende bevorzugen regelmäßig stattfindende Veranstaltungen tagsüber und während der Woche, unabhängig vom Semester-rhythmus.

Etwa 80 Prozent der Teilnehmenden besucht die GHS-Veranstaltungen, etwa 50 Prozent sogar ausschließlich diese speziellen Veranstaltungen für GHS-Studierende. Umgekehrt konzentrieren sich lediglich 16 Prozent ausschließlich auf Fakultätsveranstaltungen. Somit sind die GHS-Veranstaltungen derzeit das konstitutive Element des Gasthörenden- und Seniorenstudiums.

Die Verteilung nach Geschlecht und Bildungsstatus in der Gruppe der GHS-Studierenden, die Fakultätsveranstaltungen besucht, ist im Sinne der „Third Mission“ insofern problematisch, weil sie offenbart, dass gerade ältere Frauen und Personen ohne Hochschulabschluss weniger von der Öffnung des hochschulischen Lehrbetriebs profitieren als Männer, bzw. Personen mit akademischer Vorbildung. Es muss auch festgestellt werden, dass intergenerationelles Lernen dadurch in geringerem Maß stattfindet, als es die ursprüngliche Intention von nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung vorgibt. Darüber hinaus bevorzugen GHS-Studierende, und auch hier insbesondere Frauen, ein überwiegend rezeptives Lern- und Arbeitsverhalten, bei dem soziale Kontakten mit Mitstudierenden nicht zwingend erforderlich sind. Auch dieser Befund ist einem intergenerationellen Austausch wenig zuträglich.

Ein großer Teil der GHS-Studierende besucht zwei bis drei Veranstaltungen pro Woche, etwas weniger als ein Drittel der Teilnehmenden sogar mehr, mit entsprechend hohem Zeitaufwand. Dagegen beschränkt sich die Zeitinvestition für Vor- und Nachbereitung auch bei Personen mit intensivem Veranstaltungsbesuch meist auf ein bis drei Stunden pro Woche; ein weiteres Indiz für ein eher rezeptives Arbeits- und Lernverhalten.

Drei Viertel der GHS-Studierende nutzen, unabhängig von Geschlecht oder Bildungsstatus, die digitale Lernplattform Stud.IP, und nur in der höchsten Altersgruppe wird eine geringere digitale Affinität sichtbar. GHS-Studierende sind offenbar eine Gruppe unter

den Älteren, die eine große Offenheit gegenüber neuen Medien hat, eine Eigenschaft, die für die Integration in den Hochschulbetrieb förderlich ist.

Die von Sagebiel und Dahmen bereits im Jahr 2009 diagnostizierte Gefahr von Segregation und Desintegration (vgl. Kap. 2.3.5.3) kann aufgrund dieser Befundlage nicht zurückgewiesen werden. Die nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung an der Leibniz Universität Hannover muss sich auf jeden Fall kritisch und konstruktiv mit der Problematik von Desintegrations- und Segregationstendenzen auseinandersetzen.

Ein wichtiges Resultat der Untersuchung ist, dass Bildungsbedürfnisse nicht „en bloc“ bewertet werden können. Die Hypothesen zu den Bildungsbedürfnissen (H1 -H3) formulieren Annahmen, die jeweils die Bedürfnisdimensionen Interessen, objektive Bedingungen, Lern- und Arbeitsverhalten und Teilnahmemotive als Einheit zugrunde legen. In der Analyse wird jedoch deutlich, dass die einzelnen Indikatoren der Bedürfnisdimensionen i. d. R. keine übereinstimmenden Ergebnisse liefern und offenbar innerhalb der Bildungsbedürfnisdimensionen sehr verschiedenen Einflussfaktoren wirken, die es weiter zu definieren und in ihren Zusammenhängen zu analysieren gilt.

6.1.3 (F 3) Welche Teilnahmemotive stehen bei den Teilnehmenden des GHS im Vordergrund?

Im Vordergrund der Weiterbildungsmotive der GHS-Studierende steht die Motivgruppe „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“. Die Mehrheit der GHS-Studierenden ist demnach intrinsisch motiviert, und sieht ihr GHS-Studium als Möglichkeit, den eigenen Interessen nachzugehen bzw. selbstbestimmt und autonom das Leben zu gestalten. In signifikantem Maß werden diese Motive von Frauen, von Personen ohne Hochschulabschluss und von alleinlebenden Personen als besonders zutreffend bewertet. Ebenfalls hohes Gewicht hat für die meisten eine sinnvolle persönliche Lebensgestaltung durch die GHS-Teilnahme, die mit einer Stärkung der Selbstwirksamkeit und ggf. mit dem Nachholen von im Lebenslauf verpasster Chancen einhergeht. Diese Motive werden in der Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“ eingeordnet. Auch hier stimmen Frauen, Personen ohne Hochschulabschluss und Alleinlebende besonders häufig zu, diese Motivgruppe ist jedoch auch für Personen mit niedrigem Finanzstatus von hoher Relevanz.

Eine geringere Bedeutung hat die Motivgruppe „Partizipation und soziale Eingebundenheit“, der soziale Aspekt von Weiterbildung ist für die GHS-Studierenden also eher zweitrangig ist. Es stimmen vor allem Personen ohne Hochschulabschluss und Personen mit niedrigem Finanzstatus in signifikant höherem Maß zu. Die Motivgruppe „Qualifikation

und Kompetenzerwerb“ findet insgesamt die geringste Zustimmung. Diese Motive werden überwiegend genannt von Personen unter 65 Jahren, Erwerbstätigen, Hochschulabsolventen und Personen, die außerhalb der Region Hannover wohnen. Es wird offensichtlich, dass es sich bei den Personen, die dieser Motivgruppe besonders zustimmen um eine ganz eigene Gruppe der GHS-Studierenden handelt, die eher extrinsisch motiviert ist und am GHS eher unter Nützlichkeitsabwägungen teilnimmt.

Die Frage von Sagebiel & Dahmen (2009), ob in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung eher eine zweckfreie oder eine nützlichkeitsorientierte Ausrichtung die Oberhand gewinnt (vgl. Kap. 2.3.5.3), kann anhand der Motivlagen, denen die GHS-Studierenden zustimmen, zugunsten der zweckfreien, an Bildung an sich orientierten Ausrichtung, entschieden werden.

6.2 Reichweite der Ergebnisse

Trotz der konstatierten Unterschiede ist bei der Bewertung der Reichweite der Ergebnisse mitzudenken, dass die Diversität unter den GHS-Studierenden eher gering ist. Aus der bestehenden Datenlage und auf Basis der deskriptiven Auswertungen kann nicht definitiv geklärt werden, ob die Befunde das Ergebnis oder die Voraussetzung einer Teilnahme an nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung abbilden und wieweit die Befunde in der selektiven Zusammensetzung der GHS-Studierenden begründet liegen.

So kann z. B. den GHS-Studierenden aufgrund ihrer intensiven Teilnahme am GHS sowie ihrem hohen freiwilligen Engagement ein hohes Aktivitätsniveau bescheinigt werden, das als förderlich für das Lernen im Alter zu bewerten ist (vgl. Kap. 2.1.2). Viele GHS-Studierende empfinden ihr Seniorenstudium auch als aktivierend und förderlich für ihr „geistig fit bleiben“ (Schneider et al., 2020). Es ist jedoch ebenso denkbar, dass es sich bei den GHS-Studierenden um eine selektive Gruppe der Älteren handelt und nur solche Personen ein GHS-Studium in Betracht ziehen, die bereits vorher über ein sehr hohes Aktivitätsniveau verfügten. Auch die hohe Nutzung der digitalen Lernplattform Stud.IP, unabhängig von Geschlecht und höchstem Bildungsabschluss, führt zur Frage ob die GHS-Studierenden eine ausgewählte Gruppe darstellen, die digitalen Medien grundsätzlich offen gegenübersteht, oder ob das Seniorenstudium zu digitaler Affinität zwingt und Medienkompetenz fördert bzw. digitale Abstinenz ein Ausschlusskriterium für die Teilnahme am GHS ist. Die Frage, ob eine solche Selektivität die Gruppe der GHS-Studierenden kennzeichnet, stellt sich auch bei einer Reihe von weiteren Befunden. Dazu gehört z. B. die fehlende Relevanz des Geschlechts für die Intensität, mit der das GHS-Studium betrieben

wird, die fehlende Relevanz des Bildungsstatus für das freiwillige Engagement und die geringe Bedeutung von sozialen Aspekten für die Teilnahme.

Obwohl die Untersuchung an vielen Stellen aufdeckt, dass bildungsbiografische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten sich auch in einer nachberuflichen Weiterbildung wie dem GHS fortsetzen, bleibt unter dieser Perspektive der Vorbehalt, dass das GHS vorrangig von einer bestimmten eher bildungsprivilegierten und mit hohen Ressourcen ausgestatteten Teilnehmendengruppe in Anspruch genommen wird.

6.3 Forschungsdesiderate und Ausblick

Mit der Beantwortung der forschungsleitenden Fragen können die Teilnehmenden des GHS mit ihren soziodemografischen und soziostrukturellen Merkmalen, sowie mit ihren Bildungsbedürfnissen umfassend beschrieben werden. Außerdem ist es gelungen einen vertieften Einblick in die Motivlagen zur Teilnahme am GHS zu gewinnen. Die Ergebnisse stehen als Basis für die Programm- und Angebotsplanung des GHS zur Verfügung.

Für die vorliegende Masterthesis wurde aufgrund des deskriptiven Schwerpunkts des Forschungsinteresses bewusst ein vorwiegend eindimensionaler Ansatz gewählt. Dennoch wird im Auswertungsprozess und in der darauffolgenden Interpretation der Ergebnisse deutlich, dass die Betrachtung mehrdimensionaler Zusammenhänge für die Untersuchung von Bildungsprozessen unerlässlich ist, wenn Aussagen zu den Zusammenhängen soziostruktureller Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung oder zu Bildungschancen über den Lebenslauf getroffen werden sollen (Huinink, 2014, S. 1038-1039). Für die GHS-Befragung ist dies z. B. der Zusammenhang von Bildungsstatus, Geschlecht, Familienstand bzw. Wohnform, Zeitaufwand für die GHS-Teilnahme, Zahl der besuchten Veranstaltungen und ehrenamtlichem Engagement.

Die aus den Ergebnissen ableitbare Annahme, dass sich selbst in der bildungsaffinen Gruppe der GHS-Studierenden eine fortgesetzte soziale und geschlechtsspezifische Ungleichheit bildungsbiografischer Chancen offenbart (Schneider et al., 2015) und die in Kapitel 6.2 aufgeworfene Frage nach der selektiven Zusammensetzung der Teilnehmenden des GHS müssen empirisch überprüft und vertieft untersucht werden. Auch der Zusammenhang mit einem eventuellen Nonresponse-Bias aufgrund der Erhebungsmethodik ist dabei kritisch zu prüfen.

Ergebnisse der GHS-Befragung beschreiben die Motivlagen der GHS-Studierenden quantitativ. Bildungs- und Lernbedürfnisse sind jedoch sehr individuell. Daher kann in einem

weiteren Forschungsprojekt eine Ergänzung durch eine qualitative Untersuchung der Teilnahmemotive sinnvoll sein (Schmidt-Hertha, 2014, S. 62). Auch für eine Untersuchung von Teilnahmebarrieren (Wittpoth, 2018, S. 1168) und für die Erforschung von Wechselwirkungen verschiedener Aspekte des intergenerationellen Lernens im GHS sind ergänzende qualitative Untersuchungen von Interesse.

Der BAG WiWA Musterfragebogen wurde bislang nur einige wenige Male eingesetzt. Für eine Weiterentwicklung des Instruments sind besonders zwei Punkte wünschenswert: Die Nutzung digitaler Medien in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung ist bislang nur ein peripheres Thema. Um eine empirische Basis zu erlangen, auf welchen Voraussetzungen eine konzeptionelle Weiterentwicklung der akademischen Weiterbildung Älterer aufbauen kann, sollte es mehr Gewicht erhalten. Bei einigen Ergebnissen liegt die Vermutung nahe, dass milieuspezifische Faktoren (Wittpoth 2018, S. 1152) eine Rolle spielen. Hier ist eine Erweiterung des Fragebogens um Indikatoren für Milieufaktoren anzustreben.

Nach Abwägen möglicher beschränkender Einflüsse kann davon ausgegangen werden, dass die Befunde der Befragung die GHS-Studierenden der Leibniz Universität im Sommersemester 2019 adäquat abbilden. Sie auf die nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen zu verallgemeinern ist aufgrund der großen Heterogenität der Strukturen und Angebotsformen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer (vgl. Kap. 2.3.3) fraglich. Der neu entwickelte Musterfragebogen der BAG WiWA muss daher als Meilenstein bewertet werden, eröffnet er doch die Chance, unabhängig von Organisationsform und Trägerschaft des Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere, einen umfangreichen Datenfundus für deutschlandweite Vergleiche und vergleichende Zeitreihen bereitzustellen und zu belastbaren Ergebnissen zu kommen. Ein wichtiges Interesse für eine Zeitreihenuntersuchungen liegt z. B. auf den Generationen- bzw. Kohorteneffekten, die sich in den Ergebnissen zur soziodemografischen und soziostrukturellen Zusammensetzung der GHS-Studierenden in Ansätzen abzeichnen (vgl. Kap. 5.2.1). Für eine deutschlandweite statistische Erfassung von Daten zur nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung ist die amtsstatistische Erfassung weiterhin wichtig. Es ist ggf. eine Aufgabe der BAG WiWA, darauf hinzuwirken, dass das statistische Bundesamt mit einer angepassten Definition von Teilnehmenden nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung der vielfältigen Realität von Angebots- und Trägerstrukturen Rechnung trägt.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis: Band 36.* (N. Schulte, Trans.). Tübingen: dgvt. Abgerufen von <http://d-nb.info/952269910/04> [Stand: 06.02.2020].
- Arbeitskreis Forschungsfragen und Statistik der BAG WiWA (AK BAG WiWA) (2019). Musterfragebogen für Teilnehmenden-Befragungen in der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen. Abgerufen von https://www.dgwf.net/files/web/AG/bag-wiwa/2019/BAG_WiWA_Musterfragebogen_Stand_Oktober_2019-1.pdf [Stand: 01.03.2020].
- Armutat, S. (2012). Wer sind ältere Mitarbeiter? Ein Charakterisierungsversuch. In Deutsche Gesellschaft für Personalführung e. V. (Hrsg.), *PraxisEdition: Vol. 105. Personalentwicklung bei längerer Lebensarbeitszeit: Ältere Mitarbeiter von heute und morgen entwickeln* (S. 15–28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Arnold, R. (2001). Konstruktivismus. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuisl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 176–177). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Arnold, R. (2005). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit: Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung: Band 44.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Baltes, P. B. (1996). Über die Zukunft des Alterns: Hoffnung mit Trauerflor. In M. M. Baltes & L. Montada (Hrsg.), *Schriftenreihe / ADIA-Stiftung zur Erforschung Neuer Wege für Arbeit und Soziales Leben: Vol. 3. Produktives Leben im Alter* (S. 29–68). Frankfurt/Main: Campus.
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2003). New Frontiers in the Future of Aging: From Successful Aging of the Young Old to the Dilemmas of the Fourth Age. *Gerontology, 49*(2), 123–135. DOI: 10.1159/000067946
- Bengel, J., Strittmatter, R., & Willmann, H. (2009). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert; eine Expertise* (Erw. Neuaufl.). *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung: Vol. 6.* Köln: BZgA. DOI: 10.4126/38m-002470156
- Bertram, S., & Bertram, T. (2007). *Ergebnisbericht der ExploreAging-Befragung des Gasthörenden- und Seniorenstudiums an der Leibniz Universität Hannover.* Hannover: ZEW.
- 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.
- Beyersdorf, M., Djuren, J., & Volmer, G. (Hrsg.) (1997). *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 31. 25 Semester Seniorenstudium an der Universität Hannover.* Hannover: ZEW.
- Blasius, J., & Baur, N. (2014). Multivariate Datenanalysen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 997–1016). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Böhme, G. (2012). *Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende: Eine gerontologische Studie in wesentlich erweiterter Neuauflage* (2., erw. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Brommer, J., Seidel, E., Callies, H., Hirsch, G., & Siebert, H. (Hrsg.) (1986). *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 14. Seniorenstudium an der Universität Hannover: Erfahrungen und Ergebnisse der Begleituntersuchungen 1985/86.* Hannover: ZEW.

- Buber, I., Engelhardt, H., Prskawetz, A., & Skirbekk, V. (2009). Soziales Engagement hält Senioren geistig fit. *Demografische Forschung Aus Erster Hand*, 6(2), 4. Abgerufen von <https://www.demografische-forschung.org/archiv/defo0902.pdf> [Stand: 01.02.2020].
- Bubolz-Lutz, E. (2013). Keynote-Vortrag: Im Alter anders lernen. In J. Stiel, H. Rüßler, D. Köster, & E. Heite (Chairs), *Lebensqualität Älterer im Wohnquartier. Selbstbestimmt älter werden im Ruhrgebiet: LiW-Fachtagung am 27. Juni 2013* (S. 10-14). Fachhochschule Dortmund.
- Bubolz-Lutz, E., Göskens, E., Kricheldorf, C., & Schramek, R. (2010). *Geragogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns; Das Lehrbuch* (1. Aufl.). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2018. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES-Trendbericht*. Bonn: Referat Statistik, Internationale Vergleichsanalysen. Abgerufen von https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2018.pdf [Stand: 01.03.2020].
- Cielebak, J., & Rässler, S. (2014). Data Fusion, Record Linkage und Data Mining. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 367–382). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dabo-Cruz, S. (2000). "Was alt sein heißt, weiß ich selbst am besten". Selbstgesteuertes Lernen im Kontext altersbezogener Studienangebote. In M. Malwitz-Schütte (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener: Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 93–111). Bielefeld: Bertelsmann.
- 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: Ein Handbuch* (S. 175–186). Stuttgart: Kohlhammer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 36(2), 223–238. Abgerufen von <urn:nbn:de:0111-pe-docs-111739> [Stand: 05.02.2020].
- Deutsche Rentenversicherung (DRV) (2017). Die richtige Altersrente für Sie. Abgerufen von http://www.deutsche-rentenversicherung.de/Allgemein/de/Inhalt/5_Services/03_broschueren_und_mehr/01_broschueren/01_national/die_richtige_altersrente_fuer_sie.html [Stand: 05.01.2020].
- Deutsche Rentenversicherung (DRV) (2019). *Rentenversicherung in Zeitreihen* (25. Aufl.). Abgerufen von https://www.deutsche-rentenversicherung.de/SharedDocs/Downloads/DE/Statistiken-und-Berichte/statistikpublikationen/rv_in_zeitreihen.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [Stand: 05.01.2020].
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., aktual. u. erw. Aufl.). *Springer-Lehrbuch*. Berlin, Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-642-41089-5
- Eckhardt, A. G. (2009). Die Bedeutung früher Bildung für den weiteren Lebenslauf. In U. M. Staudinger & H. Heidemeier (Hrsg.), *Altern in Deutschland: 364 = Bd. 100. Altern in Deutschland. Altern, Bildung und lebenslanges Lernen* (S. 163–176). Halle/S., Stuttgart: Dt. Akad. der Naturforscher Leopoldina; Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Eierdanz, J. (1990). *Seniorenstudium in der Bundesrepublik Deutschland: Situation und Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung älterer Menschen an den Hochschulen. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft: Vol. 90*. Bad Honnef: Bock.
- Engel, U., & Schmidt, B. O. (2014). Unit- und Item-Nonresponse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 331–348). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Felix, A. (2018). Akademische Bildung im Alter – ein Überblick zum Forschungsfeld. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Advance online publication. DOI: 10.3262/EEO20180391
- Friebe, J. (2006). Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung (Working Paper). Abgerufen von http://www.die-bonn.de/doks/friebe_0602.pdf [Stand: 27.01.2020].
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). *DIE spezial. Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie "Competencies in Later Life" (CiLL)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gebrande, J., Knauber, C., & Weiß, C. (2014). Kompetenzen Älterer - Zwischenbilanz und Perspektiven ausgewählter Ergebnisse der Studie Competencies in Later Life (CiLL). *Report*, 37(3), 50–67.
- Generali Deutschland AG (Hrsg.) (2017). *Generali Altersstudie 2017*. Berlin, Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-50395-9
- Gösken, E., Pfaff, M., & Veelken, L. (2000). Intergenerationelles Lernen. In S. Becker, L. Veelken, & K. P. Wallraven (Hrsg.), *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft* (S. 278–281). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieseke, W. (2008). Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. *Studientexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häder, M., & Häder, S. (2014). Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 283–298). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hasselhorn, M., Titz, C., & Behrendt, J. (2009). Kognitive und motivationale Veränderungen im Alter. In U. M. Staudinger & H. Heidemeier (Hrsg.), *Altern in Deutschland: 364 = Bd. 100. Altern in Deutschland. Altern, Bildung und lebenslanges Lernen* (S. 105–118). Halle/S., Stuttgart: Dt. Akad. der Naturforscher Leopoldina; Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Henke, J., Pasternack, P., & Schmid, S. (2015). *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*. (HoF-Arbeitsberichte 2/2015). Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. Abgerufen von http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01_AB_Third-Mission-Berichterstattung.pdf [Stand: 20.12.2019].
- Hippel, A. v., Tippelt, R., & Gebrande, J. (2018). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 1131–1147). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H.P., & Warner, U. (2014). Soziodemographische Standards. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 733–744). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Höpflinger, F. (2014). *Wandel des Alters – neues Alter für neue Generationen*. Abgerufen von www.hoepflinger.com/fhtop/Wandel-des-Alters.pdf [Stand: 10.01.2020].
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107–129. DOI: 10.1016/0001-6918(67)90011-X
- Huinink, J. (2014). Messung von sozialer Ungleichheit. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1037–1049). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Hullinger, B. (2016). Einführung in die statistischen Methoden von Stichprobenerhebungen. Abgerufen von <https://ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/math/statistics/sfs/Education/Advanced%20Studies%20in%20Applied%20Statistics/course-material-1719/Stichproben/Stich-proben-erhebungen.pdf> [Stand: 23.02.2020].
- Hurrelmann, K., Laaser, U., & Razum, O. (Hrsg.) (2006). *Juventa-Handbuch. Handbuch Gesundheitswissenschaften* (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Kade, S. (2007). *Altern und Bildung: Eine Einführung. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Grundlagen und Theorie: Vol. 7*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kasser, T. (2004). *The Need for Safety/Security. Second International Conference on Self-determination Theory*. Ottawa, Canada.
- Kaufmann-Kuchta, K., & Widany, S. (2017). Bildungsaktivitäten Älterer – Ergebnisse der Aufstockungsstichprobe der 65- bis 69-Jährigen. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper, & J. Schrader (Hrsg.), *Survey - Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 202–222). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/id/36788> [Stand: 02.01.2020].
- Knauber, C., & Weiß, C. (2014). Alltagsmathematische Kompetenz. In J. Friebe, B. Schmidt-Hertha, & R. Tippelt (Hrsg.), *DIE spezial. Kompetenzen im höheren Lebensalter: Ergebnisse der Studie "Competencies in Later Life" (CiLL)* (S. 81–95). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kocka, J., & Staudinger, U. M. (2009). *Altern in Deutschland. Gewonnene Jahre. Empfehlungen der Akademiengruppe Altern in Deutschland. Nova acta Leopoldina: 371 = Bd. 107*. Halle (Saale), Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Kolland, F., & Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf [Stand: 01.02.2020].
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2009). *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/209_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [Stand: 30.09.2019].
- Kruse, A., & Wahl, H.-W. (2010). *Zukunft Altern: Individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen* (1. Aufl.). Heidelberg: Spektrum.
- Landesamt für Statistik Niedersachsen (2019). Nichtmonetäre Hochschulstatistik. Zuordnung Studienfach zu Studienbereich und Fächergruppe WS 2018/19 und SS 2019. Abgerufen von <https://www.statistik.niedersachsen.de/download/134248> [Stand: 10.02.2020]
- Laslett, P. (1995). *Das dritte Alter: Historische Soziologie des Alterns. Grundlagentexte Soziologie*. Weinheim: Juventa.
- Lipski, J. (2000). Lernen und Interesse. Entwurf eines theoretischen Projektrahmens. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projektes „Lebenswelten als Lernwelten“* (S. 3–7). München: DJI.
- Lottmann, R. (2013). *Bildung im Alter – Für alle? Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Lück, D., & Landrock, U. (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 397–410). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Malwitz-Schütte, M. (2000). Einleitung und theoretische Einführung in den Bereich Lernen älterer Erwachsener. In M. Malwitz-Schütte (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener: Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 11–36). Bielefeld: Bertelsmann.
- Marquard, M. (2016). *Internetnutzung weiterbildungsinteressierter Älterer als Kompetenzentwicklung: Eine Fallstudie zum Zusammenhang von Internetnutzung, lebenslangem Lernen und aktiven Alter(n) im Kontext des 'Virtuellen und realen Lern- und Kompetenz-Netzwerks älterer Erwachsener (ViLE) e.V.* Ulm: Klemm+Oelschläger.
- Mochmann, E. (2014). Quantitative Daten für die Sekundäranalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 233–244). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Oswald, W. D. (2000). Psychologische Alter(n)shypothesen. In S. Becker, L. Veelken, & K. P. Wallraven (Hrsg.), *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft* (S. 106–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prokop, E. (2011). Wissenschaftliche Weiterbildung. In T. Fuhr, P. Gonon, & C. Hof (Hrsg.), *UTB Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung: Vol. 8448. Erwachsenenbildung - Weiterbildung* (S. 313–320). Paderborn: Schöningh.
- Rammstedt, B. (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen: eine Einführung. GESIS-How-to: Vol. 12.* Mannheim. Abgerufen von https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/20144/ssoar-2004-rammstedt-zur_bestimmung_der_gute_von.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2004-rammstedt-zur_bestimmung_der_gute_von.pdf [Stand: 20.12.2019].
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W., & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden | 2: Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3., erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Rathmann, A. (2016). *Alter(n)sbilder und Bildung im Alter an Hochschulen: Empirische Untersuchung von organisationalen und individuellen Alter(n)sbildern im Kontext der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland* (Dissertation). Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg.
- Rathmann, A., & Bertram, T. (2017). *Ergebnisbericht der Befragung von Teilnehmenden des Gasthörden- und Seniorenstudiums (GHS) sowie von Regelstudierenden der Leibniz Universität Hannover zum Thema „Bildung im Alter“.* Hannover: ZEW.
- Reich-Claassen, J., & Tippelt, R. (2011). Lernen im Lebenslauf, Teilnehmerforschung, Bildungsbeteiligung. In T. Fuhr, P. Gonon, & C. Hof (Hrsg.), *UTB Erziehungswissenschaft, Erwachsenenbildung: Vol. 8448. Erwachsenenbildung - Weiterbildung* (S. 123–146). Paderborn: Schöningh.
- Reinecke, J. (2014). Grundlagen der standardisierten Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 601–618). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reiserer, M., & Mandl, H. (2002). Individuelle Bedingungen lebensbegleitenden Lernens. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Grundlagen Psychologie. Entwicklungspsychologie: Lehrbuch* (5. Aufl., S. 923–939). Weinheim: Beltz.
- Rosenmayr, L. (2000). Was Hänschen nicht lernt, kann ein alter Hans immer noch lernen. In S. Becker, L. Veelken, & K. P. Wallraven (Hrsg.), *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft* (S. 445–456). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-663-10248-9

- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung* (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). *utb-studi-e-book: Vol. 8518*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruff, F. (2009). Perspektiven zum zukünftigen Wandel gesellschaftlicher (Leit-) Bilder des Alterns. In J. Ehmer & O. Höffe (Hrsg.), *Nova acta Leopoldina / Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina Halle, Saale: N.F., Bd. 99, Nr. 363. Bilder des Alterns im Wandel: Historische, interkulturelle, theoretische und aktuelle Perspektiven* (S. 173–189). Halle (Saale): Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina.
- Sackreuther, I., Mergenthaler, A., Cilhar, V., Micheel, F., Lessenich, S., Lippke, S., Schneider, N., & Staudinger, U. M. (2017). (Un-)Ruhestände in Deutschland: Übergänge, Potenziale und Lebenspläne älterer Menschen im Wandel. Abgerufen von [http://www.bib-demografie.de/ Shared-Docs/Publicationen/DE/Broschueren/top_un-ruhestaende_2017.html?nn=3074994](http://www.bib-demografie.de/Shared-Docs/Publicationen/DE/Broschueren/top_un-ruhestaende_2017.html?nn=3074994) [Stand: 20.12.2019].
- Sagebiel, F. (2014). Best-Practice-Ansätze in der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere. *Hochschule und Weiterbildung*, 2014(1), 41–45. Abgerufen von https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10355 [Stand: 01.03.2020].
- Sagebiel, F., & Dahmen, J. (2009). *Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen. Beiträge / DGWF, Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e. V.: Vol. 48*. Hamburg: DGWF.
- Schecker, H. (2014). *Überprüfung der Konsistenz von Itemgruppen mit Cronbachs Alpha*: Springer. Abgerufen von [http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloadaddocument/ Cronbach+Alpha.pdf](http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloadaddocument/Cronbach+Alpha.pdf) [Stand: 26.02.2020].
- Schlutz, E. (2001). Bildung. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 48–51). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schlutz, E. (2006). *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement: Band 4*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- 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* (1. Aufl., S. 370–384). Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-17643-3
- Schneider, B., Felix, A., & Bertram, T. (2020). *Die GHS-Befragung 2019. Ergebnisbericht der Befragung von Teilnehmenden des Gasthörenden- und Seniorenstudiums im Sommersemester 2019 an der Leibniz Universität Hannover zum Thema „Lebenslanges Lernen und Bildung in der (nachberuflichen) wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen“*. Hannover: ZEW.
- Schneider, N. F., Mergenthaler, A., Staudinger, U. M., & Sackreuther, I. (Hrsg.) (2015). *Beiträge zur Bevölkerungswissenschaft: Vol. 47. Mittendrin? Lebenspläne und Potenziale älterer Menschen beim Übergang in den Ruhestand*. Opladen: Budrich.
- Schöneck, N. M., & Voß, W. (2013). *Das Forschungsprojekt: Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie* (2. Aufl. 2013). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-531-19502-5
- Schramek, R. (2016). Mehr als reiner Wissenserwerb: Lernen in informellen Zusammenhängen. *BAGSO-Nachrichten*, 26(3), 10–12. Abgerufen von [http://www.bagso.de/fileadmin/ Aktuell/BN/2016/WEB_bagso_nachrichten_ausgabe_03_2016.pdf](http://www.bagso.de/fileadmin/Aktuell/BN/2016/WEB_bagso_nachrichten_ausgabe_03_2016.pdf) [Stand: 04.01.2020].
- Schröder, H., & Gilberg, R. (2005). *Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel: Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen: Vol. 5*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Seidel, E. (1990). Fragen und Antworten zum Seniorenstudium. In E. Seidel & H. Siebert (Hrsg.), *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 23. SeniorInnen studieren: Eine Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover* (S. 28–46). Hannover: ZEW.
- Seidel, E., & Siebert, H. (Hrsg.) (1990). *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 23. SeniorInnen studieren: Eine Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover*. Hannover: ZEW.
- Siebert, H. (1990). Perspektiven für Forschung und Lehre. In E. Seidel & H. Siebert (Hrsg.), *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 23. SeniorInnen studieren: Eine Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover* (S. 57–66). Hannover: ZEW.
- Siebert, H. (2001). Lernen. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 194–197). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv Bertelsmann. DOI: 10.3278/42/0019w
- Siebert, H. (2011). *Lernen und Bildung Erwachsener* (1. Aufl.). *Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen - Grundlagen & Theorie: v.17*. Bielefeld: wbv Bertelsmann.
- 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.
- Simonson, J., & Hameister, N. (2017). Sozioökonomischer Status und freiwilliges Engagement. In J. Simonson, C. Vogel, & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014* (S. 439–464). Wiesbaden: Springer VS.
- Simonson, J., Vogel, C., & Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2017). *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Wiesbaden: Springer VS.
- Skoruppa, S. (2016). *Nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildung. Pilotuntersuchung zur nationalen Erhebungslandschaft - Entwicklung eines Indikatorenmodells als Basis der Berichterstattung* (bislang unveröffentlichte Masterthesis). Universität Leipzig, Leipzig.
- Stang, R. (2016). *Lernwelten im Wandel: Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen. Lernwelten*. Berlin: De Gruyter Saur.
- Statistisches Bundesamt (2018). Qualitätsbericht Gasthörer an Hochschulen. Abgerufen von <https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bildung/gasthoerer.html> [Stand: 20.12.2019].
- Statistisches Bundesamt (2019). *Gaststudierende an Hochschulen 2018: + 2 % gegenüber Vorjahr: Pressemitteilung Nr. 224*. Wiesbaden. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/06/PD19_224_213.html [Stand: 02.02.2020].
- Statistisches Bundesamt (2020). Statistik der Gasthörer. GENESIS-Online Datenbank Code 21331. Abgerufen von <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data?operation=statistic&levelindex=0&levelid=1580813796289&code=21331> [Stand: 03.01.2020].
- Steinbach, A. (2018). Generation. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (12. Aufl., S. 129–131). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: 10.1007/978-3-658-20978-0_26
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. DOI: 10.3102/00346543045001089

- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S., & Theisen, C. (Hrsg.) (2009). *DIE spezial. Bildung Älterer: Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: wbv.
- Universität Zürich (2019). Methodenberatung. Abgerufen von <https://www.methodenberatung.uzh.ch/de.html> [Stand: 02.03.2020].
- Veelken, L. (2000). Hochschulen und Akademien: Geschichte. In S. Becker, L. Veelken, & K. P. Wallraven (Hrsg.), *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft* (S. 184–186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogel, C., Hagen, C., Simonson, J., & Tesch-Römer, C. (2017). Freiwilliges Engagement und öffentliche gemeinschaftliche Aktivität. In J. Simonson, C. Vogel, & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Freiwilliges Engagement in Deutschland: Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014* (S. 91–152). Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, C., & Romeu Gordoo, L. (2019). Unbezahlte Sorgetätigkeiten von Frauen und Männern im Verlauf der zweiten Lebenshälfte. In C. Vogel, M. Wettstein, & C. Tesch-Römer (Hrsg.), *Frauen und Männer in der zweiten Lebenshälfte: Älterwerden im sozialen Wandel* (S. 91–112). DOI: 10.1007/978-3-658-25079-9
- Vogt, H. (2014). *Studium für Ältere im Kontext lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Fachvortrag zum 30. Jahrestag des Seniorenstudiums der Universität Trier 25.07.2014, überarbeitete Fassung vom 11.09.2014. Arbeitsstelle für Wissenschaftliche Weiterbildung, Universität Hamburg. Abgerufen von http://issuu.com/hewera/docs/140911_a_02101-140804 [Stand: 20.12.2019].
- Wagner, P., & Hering, L. (2014). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 661–674). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wahl, H.-W., & Schilling, O. (2012). Hohes Alter. In W. Schneider, U. Lindenberger, R. Oerter, & L. Montada (Hrsg.), *Psychologie 2012. Entwicklungspsychologie: [mit Online-Materialien; Nachfolger von Oerter & Montada]* (7. Aufl., S. 311–334). Weinheim: Beltz.
- Widany, S., Kaufmann-Kuchta, K., Kuper, H., & Bilger, F. (2017). Bildung Erwachsener an Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper, & J. Schrader (Hrsg.), *Survey - Daten und Berichte zur Weiterbildung. Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016: Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 171–184). Bielefeld: wbv. Abgerufen von <http://www.die-bonn.de/id/36788> [Stand: 20.01.2020].
- Wittpoth, J. (2001). Wissenschaftliche Weiterbildung. In R. Arnold, S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik* (S. 340–341). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Wittpoth, J. (2018). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 1148–1172). Wiesbaden: Springer VS.
- Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (2015). *Leitbild der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung ZEW*. Hannover: LUH. Abgerufen von https://www.zew.uni-hannover.de/fileadmin/download/Allgemein/Leitbild_2015.pdf

Anhang

A 1: Fragebogen (Paper-Pencil-Version)

<h1>MUSTER</h1>		
EvaSys	Gasthörendenbefragung an der Leibniz Universität Hannover Papierfragebogen	
<p>Bitte so markieren: <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.</p> <p>Korrektur: <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.</p>		

Liebe Gasthörende und Seniorenstudierende,

in diesem Semester führen wir eine wissenschaftliche Befragung durch. Wir bitten Sie, sich etwas Zeit zu nehmen und den Fragebogen zu beantworten.

Wenn Sie sich beteiligen, helfen Sie uns neue Daten zum Thema Lernen und Bildung im Alter zu erheben. So können wir an allen teilnehmenden Hochschulen im deutschsprachigen Raum Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere differenziert abbilden und vergleichen.

Ziel der Untersuchung ist, das Angebot des Gasthörenden- und Seniorenstudiums an der Leibniz Universität weiterzuentwickeln und noch besser an Ihre Bedürfnisse anzupassen.

Die Beteiligung an der Befragung ist freiwillig. Alle Angaben werden vertraulich behandelt und anonym ausgewertet. Rückschlüsse auf Ihre Person sind ausgeschlossen.

Je mehr sich an der Befragung beteiligen, desto größer ist die Aussagekraft der Ergebnisse. Wir bitten Sie, den Fragebogen nur einmal auszufüllen.

Bitte geben Sie den ausgefüllten Fragebogen bis zum 01.07.2019 im Gasthörendenbüro oder in den GHS-Veranstaltungen ab.

Bei Fragen können Sie sich gerne an das Gasthörendenbüro wenden:
Gasthörendenbüro - Schloßwender Straße 7 - 30159 Hannover
Tel. (0511) 762-56 87 - E-Mail: info@ghs.uni-hannover.de

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Dr. Martin Beyersdorf, Leitung Zentrale Einrichtung für Weiterbildung
Thomas Bertram, Leitung Gasthörenden- und Seniorenstudium

1. Studienbezogene Aspekte

1.1 Wie haben Sie zum ersten Mal vom Gasthörenden- und Seniorenstudium erfahren?

Bitte nur eine Nennung.

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> durch die Empfehlung von Teilnehmenden | <input type="checkbox"/> durch Hinweise von Familienangehörigen/ Freunden/ Bekannten/ KollegInnen | <input type="checkbox"/> durch regionale Medien (Zeitung/ Hörfunk/Fernsehen etc.) |
| <input type="checkbox"/> durch meinen (früheren) Arbeitgeber | <input type="checkbox"/> Recherche im Internet | <input type="checkbox"/> durch ausliegendes Informationsmaterial der Hochschule (z. B. in Bürgerämtern, Bibliotheken, Museen) |
| <input type="checkbox"/> durch Informationsveranstaltungen zum Gasthörenden- und Seniorenstudium | <input type="checkbox"/> Sonstiges | |

MUSTER

1. Studienbezogene Aspekte [Fortsetzung]

- 1.2 **Wie viele Semester nehmen Sie insgesamt schon am Gasthorenden- und Seniorenstudium teil?**
Hinweis: Bitte zählen Sie alle Semester zusammen, in denen Sie Lehrveranstaltungen besucht haben. Semester, in denen Sie pausiert haben, bitte nicht mitzählen.

- 1.3 **Studieren Sie kontinuierlich oder mit Unterbrechungen?**

- Ich studiere bisher ohne Unterbrechungen. Ich habe für einzelne Semester die Teilnahme unterbrochen. Ich habe für einen längeren Zeitraum (mind. zwei aufeinander folgende Semester) meine Teilnahme unterbrochen.

- 1.4 **Wie viele Lehrveranstaltungen besuchen Sie im Sommersemester 2019?**

Gemeint ist die Anzahl der Veranstaltungen, an denen Sie teilnehmen, nicht die Anzahl einzelner Sitzungen.

- 1.5 **In welchem Fach/welchen Fächern besuchen Sie in diesem Semester Lehrveranstaltungen?**

Bitte kreuzen Sie die entsprechenden Fächer an. Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Religionswissenschaft, Theologie | <input type="checkbox"/> Philosophie | <input type="checkbox"/> Geschichte |
| <input type="checkbox"/> Germanistik | <input type="checkbox"/> Anglistik | <input type="checkbox"/> Romanistik |
| <input type="checkbox"/> Sportwissenschaft | <input type="checkbox"/> Politikwissenschaft | <input type="checkbox"/> Rechtswissenschaft |
| <input type="checkbox"/> Sozialwissenschaft | <input type="checkbox"/> Wirtschaftswissenschaft | <input type="checkbox"/> Erziehungswissenschaft, Psychologie |
| <input type="checkbox"/> Mathematik, Physik | <input type="checkbox"/> Biologie, Chemie | <input type="checkbox"/> Geowissenschaften, Geographie |
| <input type="checkbox"/> Ernährungs-/Haushalts-/Lebensmittelwissenschaften | <input type="checkbox"/> Maschinenbau | <input type="checkbox"/> Elektrotechnik, Informatik |
| <input type="checkbox"/> Architektur | <input type="checkbox"/> Bauingenieurwesen, Vermessungswesen | <input type="checkbox"/> Kunstwissenschaft |
| <input type="checkbox"/> GHS-Veranstaltungen | | |

- 1.6 **An welchen Angebotsformaten nehmen Sie in diesem Semester teil?**

Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> GHS-Veranstaltungen | <input type="checkbox"/> Fakultätsveranstaltungen | <input type="checkbox"/> Studienzertifikat Ästhetische Bildung und Gestaltung |
| <input type="checkbox"/> Studienprogramm Kulturwissenschaften | <input type="checkbox"/> Studentische Interessenvertretung (StIV) | <input type="checkbox"/> Campus Cultur e.V. |
| <input type="checkbox"/> SeniorStudentPartnership (StuPS) | <input type="checkbox"/> Angebote des Fachsprachenzentrums | <input type="checkbox"/> Angebote des Hochschulsports |
| <input type="checkbox"/> Angebote der Kulturpartner | | |

MUSTER

1. Studienbezogene Aspekte [Fortsetzung]

**Auf welche Weise arbeiten/lernen Sie für Ihre Lehrveranstaltungen?
In der Regel lerne ich, indem ich...**

- | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------|--------------------------|--------------|
| 1.7 Aufzeichnungen während der Lehrveranstaltungen anfertige. | nie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | immer | <input type="checkbox"/> | gab es nicht |
| 1.8 die angegebene Literatur lese. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 1.9 nach weiterer Literatur zum Thema suche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 1.10 die Inhalte außerhalb der Lehrveranstaltung mit anderen (z. B. Mitstudierende, Lehrende) bearbeite oder diskutiere. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 1.11 Referate halte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 1.12 Hausarbeiten schreibe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 1.13 die Übungsaufgaben bearbeite. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 1.14 an Diskussionen in der Lehrveranstaltung teilnehme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 1.15 die vorgegebenen Skripte durcharbeite. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 1.16 über Lehrveranstaltungsinhalte im privaten Umfeld berichte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |

1.17 Falls in mindestens einer der von Ihnen besuchten Lehrveranstaltungen die internetgestützte Lernplattform Stud.IP angeboten wird: Nutzen Sie Stud.IP?

- ja (bitte weiter zu Frage 1.19) nein (bitte weiter zu Frage 1.18)

**1.18 Falls Sie die Lernplattform Stud.IP nicht nutzen, warum nutzen Sie sie nicht?
Mehrfachantworten sind möglich.**

- Ich habe keinen Internetzugang. Ich habe zwar einen Internetzugang, aber der Umgang mit Stud.IP ist mir zu kompliziert. Ich habe zwar einen Internetzugang, möchte aber nicht so viel Zeit damit verbringen.
- Stud.IP interessiert mich nicht. Stud.IP brauche ich nicht.

**Wie viel Zeit wenden Sie während der Vorlesungszeit durchschnittlich wöchentlich für Ihr Studium auf?
Fahrzeiten nicht mitzählen.**

1.19 Lehrveranstaltungsbesuch: circa Stunden pro Woche

1.20 Vor- und Nachbereitung: circa Stunden pro Woche

MUSTER

2. Motive und Präferenzen

2.1 Für welche Fächer interessieren Sie sich besonders?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Religionswissenschaft, Theologie | <input type="checkbox"/> Philosophie | <input type="checkbox"/> Geschichte |
| <input type="checkbox"/> Germanistik | <input type="checkbox"/> Anglistik | <input type="checkbox"/> Romanistik |
| <input type="checkbox"/> Sportwissenschaft | <input type="checkbox"/> Politikwissenschaft | <input type="checkbox"/> Rechtswissenschaft |
| <input type="checkbox"/> Sozialwissenschaft | <input type="checkbox"/> Wirtschaftswissenschaft | <input type="checkbox"/> Erziehungswissenschaft, Psychologie |
| <input type="checkbox"/> Mathematik, Physik | <input type="checkbox"/> Biologie, Chemie | <input type="checkbox"/> Geowissenschaften, Geographie |
| <input type="checkbox"/> Ernährungs-/Haushalts-/Lebensmittelwissenschaften | <input type="checkbox"/> Maschinenbau | <input type="checkbox"/> Elektrotechnik, Informatik |
| <input type="checkbox"/> Architektur | <input type="checkbox"/> Bauingenieurwesen, Vermessungswesen | <input type="checkbox"/> Kunstwissenschaft |
| <input type="checkbox"/> GHS-Veranstaltungen | | |

2.2 Welchen Veranstaltungsrhythmus bevorzugen Sie?

Bitte nur eine Nennung.

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> einmal wöchentlich stattfindende Veranstaltungen | <input type="checkbox"/> Blockveranstaltungen (z. B. 14-tägig, am Wochenende) | <input type="checkbox"/> Der Rhythmus ist mir egal, für mich ist das Thema entscheidend. |
|---|---|--|

2.3 Würden Sie Veranstaltungen außerhalb der Vorlesungszeit besuchen?

- ja nein

2.4 An welchen Tagen in der Woche möchten Sie das Angebot des Gasthörernden- und Seniorenstudiums überwiegend nutzen?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Montag | <input type="checkbox"/> Dienstag | <input type="checkbox"/> Mittwoch |
| <input type="checkbox"/> Donnerstag | <input type="checkbox"/> Freitag | |

2.5 Zu welchen Tageszeiten möchten Sie die Veranstaltungen des Gasthörernden- und Seniorenstudiums überwiegend besuchen?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | | |
|--|---|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> vormittags | <input type="checkbox"/> nachmittags | <input type="checkbox"/> abends |
| <input type="checkbox"/> Ich möchte ganztägige Lehrveranstaltungen besuchen. | <input type="checkbox"/> andere Tageszeit | |

Welche Erwartungen und Ziele verbinden Sie mit der Teilnahme am Gasthörernden- und Seniorenstudium? Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen!

Ich nehme teil, um ...

- | | | | | | | | | |
|-----|---|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|
| 2.6 | mich in meinem (früheren) Beruf weiterzubilden. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll und ganz zu |
| 2.7 | mich geistig fit zu halten. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2.8 | andere Ansichten kennen zu lernen. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| 2.9 | meine Allgemeinbildung zu erweitern. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

MUSTER

2. Motive und Präferenzen [Fortsetzung]

	trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft voll und ganz zu
2.10 eigene Bildungsinteressen zu befriedigen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.11 früher Versäumtes nachzuholen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.12 meine Zeit sinnvoll auszufüllen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.13 an Diskussionen über aktuelle wissenschaftliche Themen teilzuhaben.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.14 mit jungen Menschen in Kontakt zu kommen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.15 mich für nachberufliche/ehrenamtliche Tätigkeiten zu qualifizieren.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.16 mein Leben besser zu verstehen und zu bewältigen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.17 mich auf Hochschulniveau weiterzubilden.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.18 meine Lebens- und Berufserfahrungen an junge Studierende weiterzugeben.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.19 gleichgesinnte Menschen kennenzulernen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.20 mich einer neuen Herausforderung zu stellen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.21 neue Wissensgebiete kennenzulernen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.22 bestehendes Wissen zu vertiefen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.23 ein Abschlusszertifikat zu erwerben.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. Soziale Kontakte zu anderen Akteuren der Hochschule

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum gemeinsamen Studieren mit Jüngeren auf Sie zu?
Bitte nur beantworten, wenn Sie Lehrveranstaltungen aus dem regulären Studienbetrieb besuchen.

	trifft überhaupt nicht zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	trifft voll und ganz zu
3.1 Durch das gemeinsame Studieren mit Jüngeren lerne ich andere Sichtweisen und Meinungen kennen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.2 Ich erhalte Einblick in die Lebenswirklichkeit junger Menschen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.3 Ich finde, das gemeinsame Studieren fördert die gegenseitige Toleranz und das Verständnis unter den Generationen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.4 Das Voneinander-Lernen ist mir wichtig.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.5 Das akademische Niveau in den gemeinsamen Lehrveranstaltungen empfinde ich als motivierend.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.6 Das Verhalten der Älteren gegenüber den Jüngeren in den Lehrveranstaltungen empfinde ich als überwiegend positiv.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.7 Das Verhalten der Jüngeren gegenüber den Älteren in den Lehrveranstaltungen empfinde ich als überwiegend positiv.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.8 Ich empfinde das Zusammensein mit Jüngeren im Studienbetrieb als positiv.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.9 Ich würde Lehrveranstaltungen nur für Ältere bevorzugen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

MUSTER

3. Soziale Kontakte zu anderen Akteuren der Hochschule [Fortsetzung]

Wie schätzen Sie Ihre Erfahrungen mit den folgenden Personengruppen ein?

3.10 junge Studierende im Regelstudium	sehr negativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr positiv	<input type="checkbox"/>	kann ich nicht beurteilen
3.11 andere Gasthorende oder Seniorenstudierende		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3.12 Lehrende		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

4. Zufriedenheit, Auswirkungen, Wünsche

Wenn Sie nun die einzelnen Aspekte des Studiums betrachten, wie zufrieden sind Sie mit...

4.1 den fachlichen Kompetenzen der Lehrenden?	überhaupt nicht zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	voll und ganz zufrieden	<input type="checkbox"/>	kann ich nicht beurteilen
4.2 den rhetorischen Fähigkeiten der Lehrenden?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4.3 der Moderations- und Gruppenleitung der Lehrenden?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4.4 der Beratung durch die Lehrenden?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4.5 der Ausstattung der Räumlichkeiten?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4.6 dem Studienangebot insgesamt?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4.7 dem Anmeldeverfahren?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4.8 dem Programmheft des Gasthorenden- und Seniorenstudiums?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4.9 der Internetpräsenz?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4.10 den Rundmails des Gasthorenden- und Seniorenstudiums?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4.11 dem Service des Gasthorendenbüros?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4.12 Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem Gasthorenden- und Seniorenstudium?	überhaupt nicht zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	voll und ganz zufrieden	<input type="checkbox"/>	

4.13 Ich würde das Gasthorenden- und Seniorenstudium Bekannten weiterempfehlen.

ja nein weiß ich noch nicht

4.14 Gibt es Themengebiete, die Sie im derzeitigen Veranstaltungsangebot des Gasthorenden- und Seniorenstudium vermissen?

Nein, ich vermisse nichts und bin mit dem Angebot zufrieden. ja

MUSTER

4. Zufriedenheit, Auswirkungen, Wünsche [Fortsetzung]

4.15 Falls ja, bitte geben Sie an, welche Themengebiete Sie vermissen:

4.16 Beabsichtigen Sie derzeit, sich für das kommende Semester anzumelden?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> nein, denn im kommenden Semester haben andere Aktivitäten Vorrang | <input type="checkbox"/> nein, denn das Angebot des Gasthörenden- und Seniorenstudiums überzeugt mich eher nicht |
| <input type="checkbox"/> nein, aus anderen persönlichen Gründen (z. B. familiäre, gesundheitliche oder finanzielle Gründe). | <input type="checkbox"/> weiß ich noch nicht - das hängt vom künftigen Lehrveranstaltungsangebot ab. | |

Ich finde die Höhe der Gasthörendengebühren angemessen ...

- | | | | | | | | | | |
|---|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|---------------|
| 4.17 im Vergleich zu anderen Institutionen. | sehr unzutreffend | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr zutreffend | <input type="checkbox"/> | keine Aussage |
| 4.18 im Verhältnis zur inhaltlichen Qualität der Veranstaltungen. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |

Welche persönlichen Erfahrungen haben Sie mit dem Gasthörenden- und Seniorenstudium gemacht? Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.

- | | | | | | | | | | |
|--|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------|
| 4.19 Ich fühle mich in meiner geistigen Leistungsfähigkeit bestätigt. | trifft überhaupt nicht zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | trifft voll und ganz zu | <input type="checkbox"/> | keine Angabe |
| 4.20 Ich wurde angeregt, manche meiner eigenen Überzeugungen zu überprüfen. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 4.21 Ich konnte meine Allgemeinbildung ergänzen und erweitern. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 4.22 Ich wurde motiviert, meinen eigenen Bildungsinteressen stärker nachzugehen. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 4.23 Ich habe mehr Anerkennung erfahren. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 4.24 Ich habe neue Kontakte zu Gleichaltrigen geknüpft. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 4.25 Durch das Studium hat sich meine Sicht auf das Älterwerden verändert. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |
| 4.26 Ich habe mein Selbstvertrauen stärken können. | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |

MUSTER

EvaSys

GasthörerInnenbefragung an der Leibniz Universität Hannover Papierfragebogen

Electric Paper
PRODUKTION

5. Soziales Umfeld, Engagement

5.1 **Hatten Sie vor der Teilnahme am GasthörerInnen- und Seniorenstudium Kontakt zur Leibniz Universität?**
Mehrfachnennung möglich.

- Nein, ich hatte vorher keinerlei Kontakt.
- Nein, aber jemand aus meinem familiären Umfeld studiert/ arbeitet an der Uni bzw. hat hier studiert/gearbeitet.
- Ja, ich war als (ordentlich) Studierende/r eingeschrieben.
- Ja, ich habe bereits andere Angebote der Hochschule genutzt (z. B. Literarischer Salon).
- Ja, ich arbeite hier bzw. habe hier gearbeitet.
- Sonstiges

5.2 **Wie reagiert Ihr soziales Umfeld (z. B. Familie, Freunde) auf Ihre Teilnahme am GasthörerInnen- und Seniorenstudium?**

5.3 **Wie sehr engagieren Sie sich außerhalb des Studiums ehrenamtlich?**

überhaupt nicht sehr keine Angabe

5.4 **Falls Sie sich ehrenamtlich engagieren, in welchem Bereich tun Sie dies?**

6. Eigene Bildungsbiografie

6.1 **Bitte geben Sie Ihren höchsten Bildungsabschluss an.**

- kein Abschluss
- Volksschul-/Hauptschulabschluss/ POS 8. Klasse
- mittlere Reife/POS 10. Klasse
- Abitur/Fachabitur/EOS
- Berufsausbildung (Lehre)
- Meister oder Vergleichbares
- Universitäts-/Hochschulabschluss

6.2 **Falls Sie einen Universitäts-/Hochschulabschluss haben, bitte geben Sie Ihren höchsten an.**

- Diplom, Magister, Staatsexamen, Bachelor, Master
- Promotion
- Habilitation

MUSTER

6. Eigene Bildungsbiografie [Fortsetzung]

6.3 In welchem Bereich waren (sind) Sie beruflich tätig?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Land-, Forst-, Tierwirtschaft,
Gartenbau | <input type="checkbox"/> Rohstoffgewinnung,
Produktion, Fertigung | <input type="checkbox"/> Bau, Architektur, Vermessung,
Gebäudetechnik |
| <input type="checkbox"/> Naturwissenschaft, Geografie,
Informatik | <input type="checkbox"/> Verkehr, Logistik, Schutz und
Sicherheit | <input type="checkbox"/> kaufmännische Dienstleistungen,
Handel, Vertrieb, Tourismus |
| <input type="checkbox"/> Unternehmensorganisation,
Buchhaltung, Recht, Verwaltung | <input type="checkbox"/> Gesundheit, Soziales, Lehre,
Erziehung | <input type="checkbox"/> Geisteswissenschaften,
Kultur, Gestaltung |
| <input type="checkbox"/> Militär | | |

6.4 Welchen beruflichen Status haben sie im Moment?

Mehrfachnennungen sind möglich.

- | | | |
|---------------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> erwerbstätig | <input type="checkbox"/> im Vorruhestand/ in Altersteilzeit | <input type="checkbox"/> im Ruhestand |
| <input type="checkbox"/> erwerbslos | <input type="checkbox"/> berufsunfähig | <input type="checkbox"/> Hausfrau/-mann |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges | | |

6.5 Falls Sonstiges, bitte angeben.

6.6 Besuchen Sie zurzeit außer den Lehrveranstaltungen in der Universität auch Weiterbildungsveranstaltungen anderer Institutionen?

- nein ja

6.7 Falls ja: Ich besuche Veranstaltungen bei

7. Soziodemografische Daten

7.1 Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

- weiblich männlich keine Angabe

7.2 Bitte geben Sie Ihr Geburtsjahr an.

[] [] [] []

MUSTER

7. Soziodemografische Daten [Fortsetzung]

7.3 Welchen Familienstand haben Sie?

- | | | |
|---------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> ledig | <input type="checkbox"/> verheiratet | <input type="checkbox"/> in Partnerschaft lebend |
| <input type="checkbox"/> geschieden | <input type="checkbox"/> getrennt lebend | <input type="checkbox"/> verwitwet |
| <input type="checkbox"/> keine Angabe | | |

7.4 Wie schätzen Sie Ihre finanzielle Situation ein?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ich muss mich aus finanziellen Gründen ziemlich einschränken. | <input type="checkbox"/> Es geht mir finanziell so gut, dass ich mir ab und zu etwas (Reisen, Technik) leisten kann. | <input type="checkbox"/> Es geht mir finanziell so gut, dass ich mich überhaupt nicht einschränken muss. |
| <input type="checkbox"/> keine Angabe | | |

7.5 Wohnen Sie derzeit alleine oder zusammen mit anderen? Ich wohne ...

- | | |
|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> alleine | <input type="checkbox"/> zusammen mit anderen |
|----------------------------------|---|

7.6 Wie lautet die Postleitzahl Ihres Wohnortes?

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

7.7 Wie erreichen Sie überwiegend die Veranstaltungsorte des GasthörerInnen- und Seniorenstudiums?

- | | | |
|---------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> zu Fuß | <input type="checkbox"/> mit dem Fahrrad | <input type="checkbox"/> mit öffentlichen Verkehrsmitteln |
| <input type="checkbox"/> mit dem Auto | <input type="checkbox"/> Sonstiges | |

7.8 Was möchten Sie uns gerne noch mitteilen (Lob, Kritik, Anregungen etc.)?

Was gefällt Ihnen am GasthörerInnen- und Seniorenstudium besonders gut?
Was könnte am GasthörerInnen- und Seniorenstudium noch verbessert werden?

A 2: Verfahrensschritte der explorativen Faktorenanalyse

Faktorenanalyse Ausgangssituation (Eigenwert, alle Items)

Items der Teilnahmemotive ($n = 405$)

	Mittelwert	Std.-Abweichung
TN-Motiv: geistig fit	4,50	,932
TN-Motiv: Bildungsinteressen	4,46	,885
TN-Motiv: Allgemeinbildung	4,43	,932
TN-Motiv: andere Ansichten	4,19	1,068
TN-Motiv: Neues Wissen	4,14	1,046
TN-Motiv: Vertiefen	4,01	1,042
TN-Motiv: Zeit sinnvoll nutzen	3,47	1,323
TN-Motiv: Aktuelle wiss. Themen	3,39	1,269
TN-Motiv: Herausforderung	3,39	1,348
TN-Motiv: Akad. WB	3,22	1,492
TN-Motiv: Kontakt zu Gleichges.	3,20	1,280
TN-Motiv: Nachholen	3,03	1,490
TN-Motiv: Kontakt zu Jungen	2,74	1,221
TN-Motiv: Lebensbewältigung	2,31	1,356
TN-Motiv: berufl. WB	1,86	1,400
TN-Motiv: Erfahrung weitergeben	1,83	1,097
TN-Motiv: Ehrenamt	1,77	1,224
TN-Motiv: Abschlusszertifikat	1,57	1,168

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,850
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	2129,288
	df	153
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Kommunalitäten

	Extraktion
TN-Motiv: berufl. WB	,565
TN-Motiv: geistig fit	,563
TN-Motiv: andere Ansichten	,534
TN-Motiv: Allgemeinbildung	,570
TN-Motiv: Bildungsinteressen	,514
TN-Motiv: Nachholen	,617
TN-Motiv: Zeit sinnvoll nutzen	,516
TN-Motiv: Aktuelle wiss. Themen	,430
TN-Motiv: Kontakt zu Jungen	,660
TN-Motiv: Ehrenamt	,468
TN-Motiv: Lebensbewältigung	,538
TN-Motiv: Akad. WB	,525
TN-Motiv: Erfahrung weitergeben	,725
TN-Motiv: Kontakt zu Gleichges.	,603
TN-Motiv: Herausforderung	,523
TN-Motiv: Neues Wissen	,505
TN-Motiv: Vertiefen	,336
TN-Motiv: Abschlusszertifikat	,646

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Inversive Korrelationsmatrix

	berufl. WB	geistig fit	andere Ansichten	Allgemeinbildung	Bildungsinteressen	Nachholen	Zeit sinnvoll nutzen	Aktuelle wiss. Themen	Kontakt zu Jungen	Ehrenamt	Lebensbewältigung	Akad. WB	Erfahrung weitergeben	Kontakt zu Gleichges.	Herausforderung	Neues Wissen	Vertiefen	Abschlusszertifikat
berufl. WB	1,517	,126	,009	,188	,030	-,054	,177	,098	-,093	-,300	-,002	-,060	-,225	,065	-,093	,117	-,289	-,369
geistig fit	,126	1,639	-,350	-,345	-,182	,092	-,274	,024	-,234	,034	,115	-,030	-,136	-,118	,074	-,046	-,056	,125
andere Ansichten	,009	-,350	1,760	-,563	,098	-,044	,080	-,200	-,074	,068	-,053	-,204	-,005	-,081	-,129	-,196	-,066	,160
Allgemeinbildung	,188	-,345	-,563	1,813	-,415	-,077	-,054	-,048	,080	,030	-,174	,093	,222	-,050	,055	-,112	-,104	-,158
Bildungsinteressen	,030	-,182	,098	-,415	1,536	,026	-,085	-,057	,030	-,132	,064	-,193	,146	-,055	-,155	-,321	-,070	,074
Nachholen	-,054	,092	-,044	-,077	,026	1,344	-,261	-,010	-,186	,013	-,211	-,084	,234	-,241	-,036	-,015	-,064	-,168
Zeit sinnvoll nutzen	,177	-,274	,080	-,054	-,085	-,261	1,472	-,094	-,060	,008	-,201	,036	,123	-,169	-,071	-,067	-,175	,020
Aktuelle wiss. Themen	,098	,024	-,200	-,048	-,057	-,010	-,094	1,535	-,412	-,100	-,058	-,218	,005	-,024	-,069	-,081	-,199	-,058
Kontakt zu Jungen	-,093	-,234	-,074	,080	,030	-,186	-,060	-,412	1,819	-,058	-,031	,046	-,664	-,238	-,188	,013	,208	,105
Ehrenamt	-,300	,034	,068	,030	-,132	,013	,008	-,100	-,058	1,470	-,312	,059	-,307	-,014	,086	-,062	-,009	-,283
Lebensbewältigung	-,002	,115	-,053	-,174	,064	-,211	-,201	-,058	-,031	-,312	1,466	-,119	-,215	-,085	-,243	,010	,179	,058
Akad. WB	-,060	-,030	-,204	,093	-,193	-,084	,036	-,218	,046	,059	-,119	1,434	-,112	,157	-,165	-,147	-,115	-,297
Erfahrung weitergeben	-,225	-,136	-,005	,222	,146	,234	,123	,005	-,664	-,307	-,215	-,112	1,831	-,337	,045	-,070	-,133	-,232
Kontakt zu Gleichges.	,065	-,118	-,081	-,050	-,055	-,241	-,169	-,024	-,238	-,014	-,085	,157	-,337	1,723	-,447	,041	-,174	,333
Herausforderung	-,093	,074	-,129	,055	-,155	-,036	-,071	-,069	-,188	,086	-,243	-,165	,045	-,447	1,810	-,411	-,027	-,383
Neues Wissen	,117	-,046	-,196	-,112	-,321	-,015	-,067	-,081	,013	-,062	,010	-,147	-,070	,041	-,411	1,600	-,120	,059
Vertiefen	-,289	-,056	-,066	-,104	-,070	-,064	-,175	-,199	,208	-,009	,179	-,115	-,133	-,174	-,027	-,120	1,325	,148
Abschlusszertifikat	-,369	,125	,160	-,158	,074	-,168	,020	-,058	,105	-,283	,058	-,297	-,232	,333	-,383	,059	,148	1,567

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,850
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	2129,288
	df	153
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Kommunalitäten

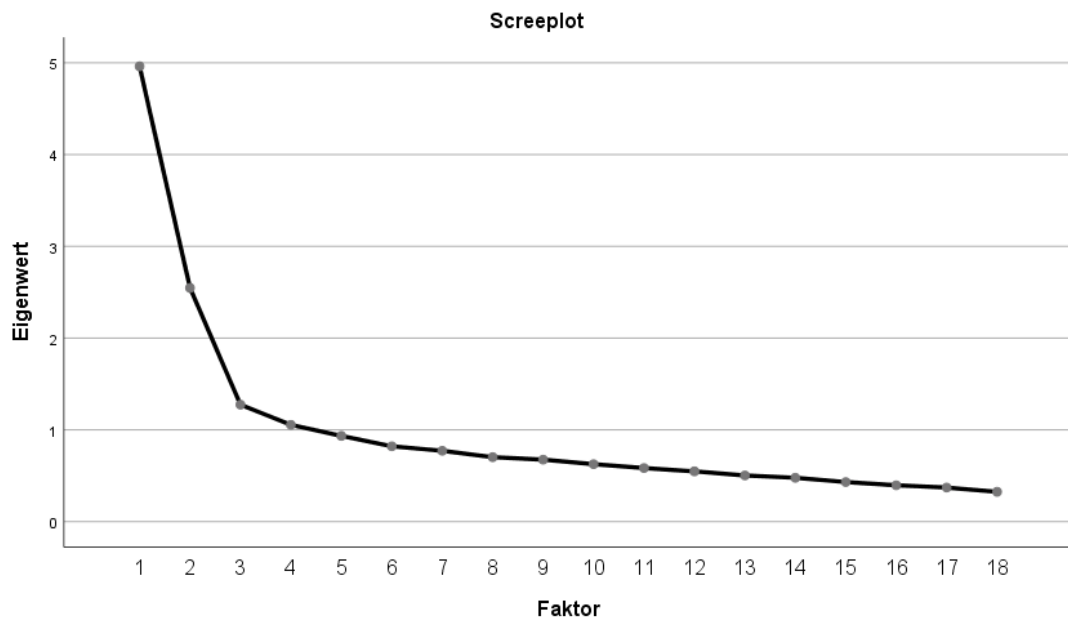
	Extraktion
TN-Motiv: berufl. WB	,565
TN-Motiv: geistig fit	,563
TN-Motiv: andere Ansichten	,534
TN-Motiv: Allgemeinbildung	,570
TN-Motiv: Bildungsinteressen	,514
TN-Motiv: Nachholen	,617
TN-Motiv: Zeit sinnvoll nutzen	,516
TN-Motiv: Aktuelle wiss. Themen	,430
TN-Motiv: Kontakt zu Jungen	,660
TN-Motiv: Ehrenamt	,468
TN-Motiv: Lebensbewältigung	,538
TN-Motiv: Akad. WB	,525
TN-Motiv: Erfahrung weitergeben	,725
TN-Motiv: Kontakt zu Gleichges.	,603
TN-Motiv: Herausforderung	,523
TN-Motiv: Neues Wissen	,505
TN-Motiv: Vertiefen	,336
TN-Motiv: Abschlusszertifikat	,646

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte		Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		Rotierte Summe der quadrierten Ladungen	
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4,962	27,564	27,564	3,438	19,098	3,438	19,098	19,098
2	2,547	14,148	41,712	2,270	12,612	2,270	12,612	31,709
3	1,274	7,080	48,792	2,151	11,948	2,151	11,948	43,657
4	1,054	5,856	54,648	1,978	10,991	1,978	10,991	54,648
5	,934	5,188	59,836					
6	,821	4,561	64,397					
7	,771	4,285	68,682					
8	,702	3,903	72,585					
9	,675	3,749	76,334					
10	,626	3,476	79,810					
11	,584	3,242	83,051					
12	,548	3,042	86,094					
13	,503	2,795	88,889					
14	,478	2,654	91,543					
15	,431	2,394	93,937					
16	,396	2,200	96,137					
17	,371	2,060	98,197					
18	,324	1,803	100,000					

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.



Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente			
	1	2	3	4
TN-Motiv: Bildungsinteressen	,697			
TN-Motiv: Allgemeinbildung	,688			
TN-Motiv: andere Ansichten	,677			
TN-Motiv: Neues Wissen	,672			
TN-Motiv: geistig fit	,599	-,326	,308	
TN-Motiv: Vertiefen	,529			
TN-Motiv: Akad. WB	,503	,503		
TN-Motiv: Aktuelle wiss. Themen	,481		,369	
TN-Motiv: Abschlusszertifikat		,790		
TN-Motiv: berufl. WB		,692		
TN-Motiv: Ehrenamt		,565	,361	
TN-Motiv: Erfahrung weitergeben		,379	,761	
TN-Motiv: Kontakt zu Jungen			,752	
TN-Motiv: Kontakt zu Gleichges.			,574	,402
TN-Motiv: Nachholen				,769
TN-Motiv: Lebensbewältigung				,630
TN-Motiv: Zeit sinnvoll nutzen	,338			,579
TN-Motiv: Herausforderung	,428	,311		,430

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Komponententransformationsmatrix

Komponente	1	2	3	4
1	,731	,161	,453	,484
2	-,410	,841	,353	,010
3	,445	,516	-,709	-,180
4	,315	-,008	,409	-,856

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Alternativberechnung Faktorenanalyse (drei festgelegten Faktoren; alle Items)

Erklärte Gesamtvarianz kumuliert: 48,792 %

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente		
	1	2	3
TN-Motiv: berufl. WB			,697
TN-Motiv: geistig fit	,538	,302	-,332
TN-Motiv: andere Ansichten	,654		
TN-Motiv: Allgemeinbildung	,725		
TN-Motiv: Bildungsinteressen	,714		
TN-Motiv: Nachholen	,338	,357	
TN-Motiv: Zeit sinnvoll nutzen	,465	,368	
TN-Motiv: Aktuelle wiss. Themen	,468	,418	
TN-Motiv: Kontakt zu Jungen		,782	
TN-Motiv: Ehrenamt		,381	,567
TN-Motiv: Lebensbewältigung		,523	
TN-Motiv: Akad. WB	,527		,494
TN-Motiv: Erfahrung weitergeben		,682	,386
TN-Motiv: Kontakt zu Gleichges.	,304	,690	
TN-Motiv: Herausforderung	,503	,400	,302
TN-Motiv: Neues Wissen	,686		
TN-Motiv: Vertiefen	,459		
TN-Motiv: Abschlusszertifikat			,788

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Komponententransformationsmatrix

Komponente	1	2	3
1	,775	,614	,149
2	-,418	,321	,850
3	,474	-,721	,505

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Alternativberechnung Faktorenanalyse (Eigenfaktor; Ausschluss von m217tmakbw (Akad. WB) und m220tmher (Herausforderung))

KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,835
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	1768,946
	df	120
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente			
	1	2	3	4
TN-Motiv: Allgemeinbildung	,725			
TN-Motiv: Bildungsinteressen	,723			
TN-Motiv: Neues Wissen	,673			
TN-Motiv: andere Ansichten	,658			
TN-Motiv: geistig fit	,595	,325	-,303	
TN-Motiv: Vertiefen	,552			
TN-Motiv: Aktuelle wiss. Themen	,453	,395		
TN-Motiv: Kontakt zu Jungen		,775		
TN-Motiv: Erfahrung weitergeben		,746	,414	
TN-Motiv: Kontakt zu Gleichges.		,606		,345
TN-Motiv: Abschlusszertifikat			,780	
TN-Motiv: berufl. WB			,742	
TN-Motiv: Ehrenamt			,664	
TN-Motiv: Nachholen				,776
TN-Motiv: Lebensbewältigung				,634
TN-Motiv: Zeit sinnvoll nutzen	,354			,575

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Komponententransformationsmatrix

Komponente	1	2	3	4
1	,738	,492	,057	,457
2	-,361	,389	,845	,059
3	,485	-,686	,531	-,111
4	-,298	-,369	-,019	,880

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Die Entscheidung fällt für die Faktorenanalyse der Ausgangslage (Eigenwert; alle Items).

Mittelwertindizes für extrahierte Faktoren

		Interessen- verwirklichung und Bildung an sich	Qualifikation und Kompetenzerwerb	Partizipation und soziale Eingebun- denheit	Selbstwirksam- keit und Sinn
N	Gültig	640	581	580	604
	Fehlend	8	67	68	44
Mittelwert		4,2819	2,2466	2,8014	3,2735
Std.-Abweichung		,66510	1,12573	1,08296	1,05684
Varianz		,442	1,267	1,173	1,117

Reliabilitätsprüfung gesamte Skala

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	405	62,5
	Ausgeschlossen ^a	243	37,5
	Gesamt	648	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,827	,831	18

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Kor- relation	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
berufl. WB	55,66	114,968	,132	,341	,836
geistig fit	53,02	112,564	,377	,390	,821
andere Ansichten	53,34	109,264	,470	,432	,816
Allgemeinbildung	53,09	112,551	,378	,448	,821
Bildungsinteressen	53,06	112,536	,403	,349	,820
Nachholen	54,49	105,924	,416	,256	,819
Zeit sinnvoll nutzen	54,05	108,037	,404	,321	,819
Aktuelle wiss. Themen	54,13	105,188	,542	,348	,811
Kontakt zu Jungen	54,79	106,125	,528	,450	,812
Ehrenamt	55,75	110,498	,346	,320	,822
Lebensbewältigung	55,21	105,643	,481	,318	,815
Akad. WB	54,30	104,672	,459	,303	,816
Erfahrung weitergeben	55,69	109,863	,428	,454	,818
Kontakt zu Gleichges.	54,32	105,975	,504	,420	,814
Herausforderung	54,14	102,360	,613	,448	,807
Neues Wissen	53,39	108,881	,500	,375	,815
Vertiefen	53,51	111,503	,377	,246	,821
Abschlusszertifikat	55,95	114,287	,210	,362	,829

Reliabilitätsprüfung Motivlagen Faktor I

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	486	75,0
	Ausgeschlossen ^a	162	25,0
	Gesamt	648	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,775	,784	7

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Bildungsinteressen	24,85	16,663	,520	,320	,745
Allgemeinbildung	24,87	16,209	,574	,410	,735
andere Ansichten	25,09	15,370	,581	,400	,730
Neues Wissen	25,21	15,698	,524	,295	,742
geistig fit	24,80	16,571	,522	,321	,744
Vertiefen	25,29	16,781	,383	,152	,771
Aktuelle wiss. Themen	25,91	15,230	,440	,206	,766

Reliabilitätsprüfung Motivlagen Faktor II

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	454	70,1
	Ausgeschlossen ^a	194	29,9
	Gesamt	648	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,612	,627	4

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item wegge- lassen	Skalenvarianz, wenn Item weg- gelassen	Korrigierte I- tem-Skala-Kor- relation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weg- gelassen
Akad. WB	5,14	8,185	,272	,087	,645
Abschlusszertifikat	6,81	8,221	,489	,246	,481
berufl. WB	6,52	7,592	,430	,228	,511
Ehrenamt	6,60	8,372	,413	,197	,528

Reliabilitätsprüfung Motivlagen Faktor III

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	505	77,9
	Ausgeschlossen ^a	143	22,1
	Gesamt	648	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,698	,700	3

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Erfahrung weitergeben	6,03	4,614	,507	,296	,618
Kontakt zu Jungen	5,10	3,820	,599	,369	,492
Kontakt zu Gleichges.	4,64	4,335	,447	,211	,694

Reliabilitätsprüfung Motivlagen Faktor IV

Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	492	75,9
	Ausgeschlossen ^a	156	24,1
	Gesamt	648	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
,635	,635	4

Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Nachholen	9,27	8,723	,418	,177	,564
Lebensbewältigung	10,00	9,130	,436	,196	,550
Zeit sinnvoll nutzen	8,86	9,601	,394	,159	,580
Herausforderung	8,94	9,378	,410	,178	,569

Eigenständigkeitserklärung

Eidesstattliche Versicherung

Ich versichere, die Arbeit selbstständig verfasst zu haben und keine anderen Quellen und Hilfsmittel, als die hier angegebenen, benutzt zu haben. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Quellen entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Hannover, 13.03.2020,

Birgit Schneider