

Motive, Auswirkungen und Bilanzierung im nachberuflichen Studium

ANNIKA FELIX

BIRGIT SCHNEIDER

Abstract

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

1 Problemaufriss

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

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

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

2 Theoretische Rahmung

2.1 Bedürfnisse, Interessen und Motive

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Einlösen von Bildungsbedürfnissen durch die Angebote nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung

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

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

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

3 Forschungsstand

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

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

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

4 Methodisches Design

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

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

Tab. 2: Gegenüberstellung von Teilnahmemotiven und Auswirkungen.

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

5 Empirische Ergebnisse

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

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

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

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

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

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

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

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

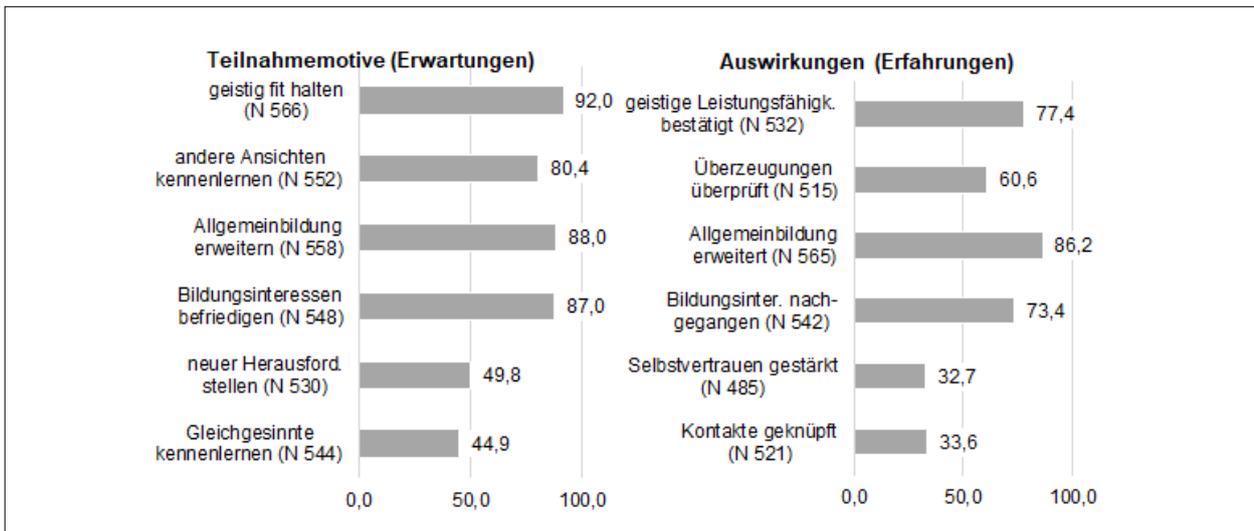


Abb. 1: Teilnahmemotive und Auswirkungen der GHS-Studierenden. Prozente.

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

5.1 Bilanzierung von Teilnahmemotiven und Auswirkungen

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

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

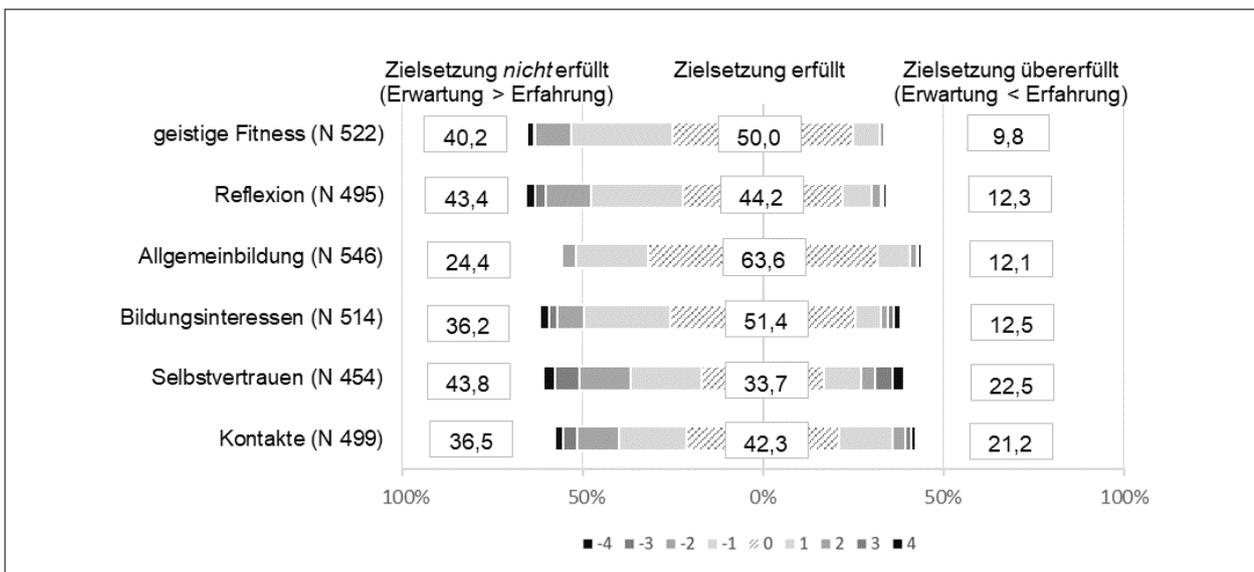


Abb. 2: Intraindividuelle Bilanzierung. Prozente.

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

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

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

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

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

5.2 Einflussfaktoren auf Motive, Auswirkungen und Bilanzierungen

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

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

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

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

6 Diskussion und Ausblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

Autorinnen

Dr. Annika Felix
annika.felix@ovgu.de

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