

# **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**

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

(Dr. rer. soc.)

genehmigt durch die  
Fakultät für Humanwissenschaften  
der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von: Annika Rathmann, M.A.

geb. am: 08.04.1984, in Lutherstadt Wittenberg

Gutachterin: Prof. Dr. Barbara Dippelhofer-Stiem

Gutachterin: Prof. Dr. Steffi Robak

Eingereicht am: 17.03.2016

Verteidigung der Dissertation am: 12.09.2016

# Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen.....	v
Abstract .....	ix
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Theoretische Rahmung: Alter(n) in Gesellschaft .....</b>	<b>8</b>
2.1 Alter(n) in der Soziologie des Lebenslaufs.....	8
2.1.1 Der institutionalisierte Lebenslauf: Beharrlichkeit und Destandardisierung .....	9
2.1.2 Besonderheiten des Alter(n)s: askriptiv und transitorisch .....	14
2.1.3 Soziale Dimension des Alter(n)s: Altersnormen und Altersrollen .....	16
2.1.4 Veränderungen der Altersphase: Strukturwandel und Differenzierung .....	19
2.2 Alter(n)sbilder.....	21
2.2.1 Begriffsbestimmung, Erscheinungsformen und Bedeutung.....	21
2.2.2 Alter(n)sbilder im Kontext intergenerationellen Lernens.....	27
2.3 Bildung im Alter .....	32
2.3.1 Begriffsbestimmung und Bedeutung.....	32
2.3.2 Bildung im Alter an Hochschulen.....	34
2.3.3 Intergenerationelles Lernen an Hochschulen.....	40
2.4 Zwischenfazit .....	45
<b>3 Forschungsstand: Alter(n)sbilder im Hochschulkontext .....</b>	<b>47</b>
3.1 Organisationale Alter(n)sbilder: Bestandsaufnahmen zur Angebotslandschaft .....	47
3.2 Individuelle Alter(n)sbilder: Sichtweisen Studierender.....	61
3.3 Zwischenfazit .....	65
<b>4 Untersuchungsdesign: organisationale und individuelle Alter(n)sbilder .....</b>	<b>69</b>
4.1 Methodik im Überblick .....	69
4.2 Organisationale Alter(n)sbilder: Inhaltsanalyse universitärer Angebote für Ältere.....	71
4.2.1 Untersuchungsziel und Fragestellungen.....	71
4.2.2 Erhebungsmethodik und -instrument .....	72
4.2.3 Hypothesen der Untersuchung.....	76

4.3	Individuelle Alter(n)sbilder: Quantitative Befragung von Regel- und Seniorenstudierenden .....	79
4.3.1	Untersuchungsziel und Fragestellungen.....	79
4.3.2	Erhebungsmethodik und -instrument .....	81
4.3.3	Hypothesen der Untersuchung.....	85
4.3.4	Grundgesamtheit und Stichprobenziehung.....	89
4.3.5	Feldphase und Rücklauf.....	92
<b>5</b>	<b>Empirische Befunde I: Organisationale Alter(n)sbilder .....</b>	<b>94</b>
5.1	Bildungsmöglichkeiten für Ältere an Universitäten.....	94
5.1.1	Strukturierung der Angebote.....	94
5.1.2	Lehrende Vermittlung.....	97
5.1.3	Adressatenbezug.....	97
5.2	Typologie der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere an Universitäten.....	98
5.2.1	Konstruktion der Angebotstypologie.....	98
5.2.2	Empirische Angebotstypen im Überblick.....	100
5.2.3	Bedeutung des regionalen Standorts .....	102
5.2.4	Einfluss der Universitätsgröße .....	104
5.3	Gestalt der Alter(n)sbilder an Universitäten: Einzelfallstudien.....	105
5.3.1	Fallstudie 1: „Gasthörenden- und Seniorenstudium“ der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.....	105
5.3.2	Fallstudie 2: „Studieren ab 50“ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.....	107
5.3.3	Fallvergleich und -einordnung .....	109
5.4	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse .....	112
<b>6</b>	<b>Empirische Befunde II: Individuelle Alter(n)sbilder .....</b>	<b>117</b>
6.1	Befragte im Portrait.....	117
6.1.1	Soziodemografisches Profil der Seniorenstudierenden .....	117
6.1.2	Soziodemografisches Profil der Regelstudierenden .....	119
6.1.3	Weiterbildungsmotive und -erfahrungen der Seniorenstudierenden.....	121
6.1.4	Intergenerationelle Kontakte und Erfahrungen der Regelstudierenden.....	123
6.2	Altersveränderungen.....	126
6.2.1	Auswertungsmethodik.....	126
6.2.2	Anzahl genannter Aspekte.....	128
6.2.3	Inhalte der Altersvorstellungen .....	129
6.2.4	Multidirektionalität: Ausrichtung der Altersvorstellungen .....	133
6.2.5	Multidimensionalität: Themenbereiche der Altersvorstellungen .....	134
6.2.6	Verknüpfung der Einzelthemen, Themenbereiche und Ausrichtungen .....	135
6.2.7	Bedeutung intergenerationaler Kontakte und weiterer Einflussgrößen.....	136
6.2.8	Zwischenfazit .....	151

---

6.3	Altersfremdbilder .....	154
6.3.1	Auswertungsmethodik.....	154
6.3.2	Einschätzungen zu den Folgen des Alterns.....	157
6.3.3	Bereichsspezifische Sichtweisen zu den Folgen des Alterns .....	161
6.3.4	Multidirektionalität und Multidimensionalität.....	162
6.3.5	Bedeutung intergenerationeller Kontakte und weiterer Einflussgrößen.....	166
6.3.6	Zwischenfazit .....	174
6.4	Altersgrenze und Altersdistanz.....	178
6.4.1	Auswertungsmethodik.....	178
6.4.2	Beginn des „Altseins“ in der Sicht der Befragten .....	178
6.4.3	Bedeutung intergenerationeller Kontakte und weiterer Einflussgrößen.....	180
6.4.4	Zwischenfazit .....	184
6.5	Wechselwirkungen verschiedener Facetten des Alter(n)sbildes .....	186
6.5.1	Verschänkungen zwischen den Vorstellungen des Älterwerdens.....	186
6.5.2	Verknüpfung zwischen der Sicht Alter(n) als Zustand und Prozess.....	191
6.5.3	Zwischenfazit .....	192
<b>7</b>	<b>Diskussion und Ausblick .....</b>	<b>194</b>
	Literaturverzeichnis.....	202
 <b>Anhang</b>		
Anhang A	Tabellen A1 - A20 .....	220
Anhang B	Kategoriensystem zur Erfassung der wissenschaftlichen Weiterbildungs- angebote an Universitäten in Deutschland.....	246
Anhang C	Erhebungsinstrumente der Befragungen von Seniorenstudierenden und Regel- studierenden an der Universität Hannover und der Universität Magdeburg.....	248
Anhang D	Kategoriensystem zur Codierung der Antworten zur offenen Frage: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ .....	256
Anhang E	Selbstständigkeitserklärung .....	261
	Kurzfassung zur Dissertation .....	262

## Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Chronologischer Überblick über bisherige Bestandsaufnahmen zu akademischen Bildungsangeboten für Ältere in Deutschland .....	59
Tabelle 2	Empirische Studien zum Seniorenstudium aus der Perspektive jüngerer Studierender .....	64
Tabelle 3	Ausgewählte Kennzahlen der Universitäten der Untersuchung im Überblick, Wintersemester 2013/2014 .....	90
Tabelle 4	Überblick über Eckdaten und Rücklauf der Befragungen im Sommersemester 2014.....	92
Tabelle 5	Stark strukturierte wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Ältere (Zertifikatserwerb) an deutschen Universitäten im Überblick.....	96
Tabelle 6	Adressierung und Art der Ansprache wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für Ältere an staatlichen Universitäten. Absolute Häufigkeiten .....	98
Tabelle 7	Kombination der Dimensionen zur Konstruktion der Angebotstypen .....	99
Tabelle 8	Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere an Universitäten insgesamt und nach Region. Angaben in Prozent .....	103
Tabelle 9	Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere an Universitäten insgesamt und nach Größe. Angaben in Prozent .....	105
Tabelle 10	Charakteristika der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für Ältere an den ausgewählten Universitäten im Vergleich.....	111
Tabelle 11	Verteilung ausgewählter Strukturmerkmale der Seniorenstudierenden in Grundgesamtheit und Stichprobe nach Universitäten. Absolute und relative Häufigkeiten.....	118
Tabelle 12	Verteilung ausgewählter Strukturmerkmale der Regelstudierenden in der Stichprobe nach Universitäten. Absolute und relative Häufigkeiten .....	120
Tabelle 13	Weiterbildungsmotive und -erfahrungen der Seniorenstudierenden insgesamt und nach Universität (N 616). Angaben in Prozent .....	122
Tabelle 14	Informiertheit, Kontakte und Erfahrungen Regelstudierender insgesamt und nach Fächergruppen (N 862). Angaben in Prozent.....	124
Tabelle 15	Ausrichtung der Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“, Seniorenstudierende und Regelstudierende im Vergleich (N 1.065). Angaben in Prozent....	129
Tabelle 16	Die zehn häufigsten Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“, Seniorenstudierende und Regelstudierende im Vergleich (N 1.065). Angaben in Prozent.....	130
Tabelle 17	Themengruppen der Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“, Seniorenstudierende und Regelstudierende im Vergleich (N 1.065). Angaben in Prozent.....	132
Tabelle 18	Positive Vorstellungen vom Älterwerden der Regelstudierenden (binäre logistische Regression, N 559). Exp(B).....	146
Tabelle 19	Vorstellungen vom Älterwerden der Regelstudierenden, Themenbereich „Persönlichkeit“ (binäre logistische Regression, N 559). Exp(B) .....	148
Tabelle 20	Vorstellungen vom Älterwerden der Regelstudierenden, Themenbereich „Gesundheit“ (binäre logistische Regression, N 564). Exp(B) .....	149

Tabelle 21	Multidimensionalität der Vorstellungen vom Älterwerden der Regelstudierenden (binäre logistische Regression, N 564). $\text{Exp}(B)$ .....	150
Tabelle 22	Zuordnung der Einzelaussagen zu den Subskalen „Gesellschaftliche Alternsbilder“ .....	155
Tabelle 23	Bereichsspezifische Sichtweisen zu den Folgen des Alterns, Seniorenstudierende, Regelstudierende und Bevölkerung ab 40 Jahren im Vergleich. Mittelwerte und Standardabweichungen .....	162
Tabelle 24	Einflüsse soziodemografischer und weiterbildungsbezogener Merkmale sowie intergenerationeller Kontakte auf die Altersfremdbilder Seniorenstudierender (Regressionsmodell). Standardisierte Beta-Koeffizienten.....	168
Tabelle 25	Einflüsse soziodemografischer und studienbezogener Merkmale sowie intergenerationeller Kontakte auf die Altersfremdbilder Regelstudierender (Regressionsmodell). Standardisierte Beta-Koeffizienten.....	174
Tabelle 26	Einflüsse soziodemografischer und weiterbildungsbezogener Merkmale sowie intergenerationeller Kontakte auf die Altersgrenze Seniorenstudierender (Regressionsmodell) (N 491). Standardisierte Beta-Koeffizienten.....	182
Tabelle 27	Einflüsse soziodemografischer und studienbezogener Merkmale sowie intergenerationeller Kontakte auf die Altersgrenze Regelstudierender (Regressionsmodell) (N 772). Standardisierte Beta-Koeffizienten.....	184
Tabelle 28	Die zehn häufigsten allgemeinen und fremdbezogenen Altersvorstellungen aus Sicht der Seniorenstudierenden und Regelstudierenden. Angaben in Prozent. ....	187
Tabelle 29	Direktionalität und Dimensionalität der allgemeinen und fremdbezogenen Altersvorstellungen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden. Angaben in Prozent .....	190
Tabelle 30	Verknüpfungen zwischen bereichsspezifischen Sichtweisen auf das Älterwerden und der Definition der Altersgrenze. Korrelationskoeffizienten Pearsons $r$ .....	191

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Ausgewählte Modelle der Lebenslaufgliederung und Lebensphasen im Überblick ..	13
Abbildung 2	Definition, Systematisierungen und Erscheinungsformen von Alter(n)sbildern.....	23
Abbildung 3	Entwicklungsphasen und Meilensteine der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an Hochschulen in Deutschland .....	37
Abbildung 4	Untersuchungsdesign im Überblick.....	70
Abbildung 5	Operationales Modell der eigenen Untersuchung von individuellen Alter(n)sbildern.....	80
Abbildung 6	Typologie der Angebote nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten (N 88). Absolute Häufigkeiten.....	101
Abbildung 7	Begriffsassoziationen zum „Älterwerden“. Wortnennungen .....	127
Abbildung 8	Anzahl genannter Aspekte insgesamt und nach Gruppenzugehörigkeit (N 1.065). Angaben in Prozent.....	128
Abbildung 9	Uni- und Multidirektionalität der Altersvorstellungen nach Gruppenzugehörigkeit (N 1.065). Angaben in Prozent .....	133
Abbildung 10	Uni- und Multidimensionalität der Altersvorstellungen nach Gruppenzugehörigkeit (N 1.065). Angaben in Prozent .....	134

Abbildung 11	Verknüpfung von Direktionalität und Dimensionalität in den Altersvorstellungen nach Gruppenzugehörigkeit (N 1.065). Angaben in Prozent .....	135
Abbildung 12	Positive Vorstellungen vom Älterwerden nach Region, Bildungsniveau und Geschlecht, Sichtweisen von Seniorenstudierenden (N 487). Angaben in Prozent.....	137
Abbildung 13	Gesundheitsbezogene Vorstellungen vom Älterwerden nach Region, subjektivem Gesundheitszustand und Geschlecht, Sichtweisen von Seniorenstudierenden (N 487). Angaben in Prozent. ....	138
Abbildung 14	Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“ nach Studiengängen, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 578). Angaben in Prozent .....	141
Abbildung 15	Relevanz der Möglichkeit zu intergenerationellen Kontakten für die Vorstellungen vom Älterwerden, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 578). Angaben in Prozent.....	142
Abbildung 16	Relevanz von bisherigen Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an Lehrveranstaltungen für die Vorstellungen vom Älterwerden, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 578). Angaben in Prozent .....	144
Abbildung 17	Folgen des Alterns, Sichtweisen von Seniorenstudierenden, Regelstudierenden und der Bevölkerung ab 40 Jahren im Vergleich. Mediane .....	159
Abbildung 18	Bereichsspezifische Altersfolgen in der Sicht von Seniorenstudierenden, Regelstudierenden und der Bevölkerung ab 40 Jahren im Vergleich. Mediane .....	160
Abbildung 19	Uni- und Multidirektionalität des Fremdbildes vom Älterwerden, Sichtweisen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden im Vergleich. Angaben in Prozent.....	163
Abbildung 20	Uni- und Multidimensionalität des Fremdbildes vom Älterwerden, Sichtweisen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden im Vergleich. Angaben in Prozent.....	164
Abbildung 21	Verknüpfung von Direktionalität und Dimensionalität des Fremdbildes vom Älterwerden, Sichtweisen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden im Vergleich. Angaben in Prozent .....	165
Abbildung 22	Sicht auf das Älterwerden als körperlicher Verlust nach subjektivem Gesundheitszustand und Bildungsniveau der Seniorenstudierenden (N 543). Angaben in Prozent.....	167
Abbildung 23	Einzelaspekte des Älterwerdens als persönliche Weiterentwicklung in der Sicht von Regelstudierenden mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen (N 862). Mediane .....	171
Abbildung 24	Einzelaspekte des Älterwerdens als steigende Selbstkenntnis in der Sicht von Regelstudierenden nach künftiger Teilnahmeabsicht an gemeinsamen Lehrveranstaltungen mit Seniorenstudierenden (N 850). Mediane .....	173
Abbildung 25	Zusammenhang zwischen chronologischem Alter und Definition der Altersgrenze und Altersdistanz bei Regelstudierenden (N 772) und Seniorenstudierenden (N 491). Angaben in Jahren .....	179
Abbildung 26	Beginn des „Altseins“ in Abhängigkeit von Alter, Gesundheitszustand und Geschlecht der Seniorenstudierenden (N 491). Arithmetische Mittelwerte. ....	181
Abbildung 27	Beginn des „Altseins“ in der Sicht von weiblichen und männlichen Regelstudierenden verschiedener Studiengänge (N 772). Arithmetische Mittelwerte ....	183
Abbildung 28	Facetten des Alterns. Zusammenfassende Übersicht auf Grundlage der drei Dimensionen Gesellschaft, Persönlichkeit und Gesundheit.....	189

## Tabellen im Anhang

Tabelle A1	Synopse bisheriger Bestandsaufnahmen nach einbezogenen Hochschulen .....	220
Tabelle A2	Zuordnung der Universitäten zur Typologie.....	224
Tabelle A3	Weiterbildungsmotive der Seniorenstudierenden. Faktorenlösung.....	226
Tabelle A4	Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“. Genannte Einzelaspekte von Senioren- und Regelstudierenden im Vergleich. Absolute und relative Häufigkeiten .....	227
Tabelle A5	Einfluss soziodemografischer Aspekte auf die Beurteilung von Altersveränderungen, Sichtweisen von Seniorenstudierenden (N 487). Angaben in Prozent und Kontingenzkoeffizienten Cramers-V .....	230
Tabelle A6	Einfluss von Weiterbildungsmotiven und -erfahrungen auf die Beurteilung von Altersveränderungen, Sichtweisen von Seniorenstudierenden (N 487). Angaben in Prozent und Kontingenzkoeffizienten Cramers-V .....	231
Tabelle A7	Einfluss soziodemografischer und studienbezogener Aspekte auf die Beurteilung von Altersveränderungen, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 578). Angaben in Prozent und Kontingenzkoeffizienten Cramers-V .....	232
Tabelle A8	Einfluss intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen auf die Beurteilung von Altersveränderungen, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 578). Angaben in Prozent und Kontingenzkoeffizienten Cramers-V .....	233
Tabelle A9	Beziehungen zwischen den einzelnen Folgen des Altern aus Sicht der Seniorenstudierenden (N 606). Assoziationskoeffizienten Kendall Tau <sub>b</sub> .....	234
Tabelle A10	Beziehungen zwischen den einzelnen Folgen des Altern aus Sicht der Regelstudierenden (N 850). Assoziationskoeffizienten Kendall Tau <sub>b</sub> .....	235
Tabelle A11	Trennschärfekoeffizienten der fünf Subskalen Folgen des Alterns.....	236
Tabelle A12	Beziehungen zwischen bereichsspezifischen Folgen des Altern aus Sicht der Seniorenstudierenden. Korrelationskoeffizienten Pearsons r .....	237
Tabelle A13	Beziehungen zwischen bereichsspezifischen Folgen des Altern aus Sicht der Regelstudierenden. Korrelationskoeffizienten Pearsons r .....	237
Tabelle A14	Einfluss soziodemografischer Aspekte auf das Alternsfremdbild, Sichtweisen von Seniorenstudierenden. Arithmetische Mittelwerte .....	238
Tabelle A15	Einfluss von Weiterbildungsmotiven und -erfahrungen auf das Alternsfremdbild, Sichtweisen von Seniorenstudierenden. Arithmetische Mittelwerte .....	239
Tabelle A16	Einfluss von soziodemografischer und studienbezogener Aspekte auf das Alternsfremdbild, Sichtweisen von Regelstudierenden. Arithmetische Mittelwerte.....	240
Tabelle A17	Einfluss intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen auf das Alternsfremdbild, Sichtweisen von Regelstudierenden. Arithmetische Mittelwerte.....	241
Tabelle A18	Altersgrenze und Altersdistanz in Abhängigkeit verschiedener Einflussgrößen, Sichtweisen von Seniorenstudierenden (N 491). Arithmetische Mittelwerte ( $\bar{x}$ ) und Standardabweichungen (s).....	242
Tabelle A19	Altersgrenze und Altersdistanz in Abhängigkeit verschiedener Einflussgrößen, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 772). Arithmetische Mittelwerte ( $\bar{x}$ ) und Standardabweichungen (s).....	243
Tabelle A20	Allgemeine und fremdbezogene Alternsvorstellungen aus Sicht der Seniorenstudierenden (N 606) und Regelstudierenden (N 850). Gegenüberstellung der thematisch ähnlichen Antworten auf die geschlossene und offene Frage geordnet nach Subskalen der geschlossenen Frage. Angaben in Prozent .....	244

## Abstract

Die Lebensphase „Alter“ ist vielfältigen Veränderungen unterworfen. Neben der quantitativen Ausdehnung in der Biografie des Einzelnen, vollzieht sich eine Diversifizierung von Lebenslagen und -verläufen. Dabei kommt in der Wissens- und Informationsgesellschaft auch in dieser Lebensphase der Bildung eine Schlüsselrolle zu. So haben Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Phase auch die Möglichkeit an akademischen Veranstaltungen zu partizipieren. Während die Bedeutung dieser Angebote für die Teilnehmenden bereits umfassend theoretisch und empirisch beleuchtet wurde, sind Studien zu den dabei transportierten Alter(n)sbildern sowie zu den Alter(n)svorstellungen Studierender bislang weitgehend ein Desiderat. So werden zwar mögliche Auswirkungen des intergenerationellen Austausches diskutiert, empirische Evidenzen dafür finden sich jedoch bislang kaum. Die vorliegende Arbeit nimmt daher organisationale und individuelle Alter(n)sbilder in den Blick und geht insbesondere den Fragen nach, wie die Angebotslandschaft der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten ausgestaltet ist, welche Vorstellungen vom Alter und Altern die Senioren- und Regelstudierenden aufweisen und welche Bedeutung dabei das intergenerationelle Lernen spielt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich Alter(n)sbilder multidirektional sowie multidimensional gestalten und geben Hinweise auf deren Situationsspezifität und Variabilität im Hochschulkontext.



# 1 Einleitung

*„Vom Standpunkte der Jugend aus gesehen, ist das Leben eine unendlich lange Zukunft;  
vom Standpunkte des Alters aus eine sehr kurze Vergangenheit [...] Man muss alt geworden sein, also lange gelebt haben, um zu erkennen,  
wie kurz das Leben ist.“  
(Arthur Schopenhauer, 1788 - 1860, deutscher Philosoph)<sup>1</sup>*

In Zeiten gravierender demografischer Veränderungen der deutschen Gesellschaft ist das Alter ein vielbeachtetes Themenfeld. Sei es innerhalb der Diskussion um die künftige Leistungsfähigkeit der Sozial- und Alterssicherungssysteme, in medizinischen Debatten um Krankheiten wie Demenz, im Diskurs um den steigenden Pflegeaufwand und die damit einhergehende Belastung von Angehörigen oder in Auseinandersetzungen um Altersgrenzen, wie etwa jener des Renteneintritts. Das Statistische Bundesamt prognostiziert, dass in Deutschland der Anteil der Personen im Alter von 65 Jahren und älter, bis 2060 auf ein Drittel der Bevölkerung ansteigen werde, während aktuell noch rund jeder Fünfte dieser Altersgruppe zuzuordnen sei. Die tiefgreifenden Veränderungen der Altersstruktur resultieren dabei vor allem aus dem Altern der zahlenmäßig stark besetzten Geburtsjahrgänge der „Babyboomer“ (1955 bis 1969) bei gleichbleibend niedriger Geburtenrate. Im Jahr 2060 werde es schließlich nur noch halb so viele junge Personen im Alter von unter 20 Jahren geben wie Einwohner, die 65 Jahre oder älter sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2015: 17ff.). Diese Vorhersagen bilden oftmals den Ausgangspunkt für zugespitzte Zukunftsszenarien, etwa wenn vom „Krieg der Generationen“ (Opoczynski 2015), einem „Methusalem-Komplott“ (Schirmmacher 2004) oder dem „Aufstand der Jungen“ (Gründinger 2009) gesprochen wird.

Doch was bedeutet es in unserer Gesellschaft alt zu werden und alt zu sein? Was wird mit dem „Alterwerden“ verbunden? Und was ist am Alter im Gegensatz zu anderen sozialen Kategorien so besonders? Anders als andere Kategorien zeichnet sich das „Alter“ durch seine Prozesshaftigkeit aus. Es variiert über den individuellen Lebensverlauf. Da auf Grundlage des Alters der Zugang zu gesellschaftlichen Teilbereichen und sozialen Positionen reguliert wird und es mit unterschiedlichen Lebenschancen verbunden sein kann, gilt es als sozial folgenreich (vgl. Prahl/Schroeter 1996; Gukenbiehl/Kopp 2006: 20). Künemund verdeutlicht, dies wie folgt: „das Alter strukturiert unser tägliches Leben wie auch unsere biografischen Perspektiven – Bilanzierungen und Erwartungen – eröffnet und begrenzt Handlungsspielräume und weist uns einen Platz in der Gesellschaft an“ (Künemund 2013b: 167).

Durch den Anstieg der Lebenserwartung gewinnt die Lebensphase des Alters auch im Lebenslauf des Einzelnen an Gewicht. Bei Erreichen des gesetzlichen Rentenalters beträgt

---

<sup>1</sup> zit. nach Schopenhauer 2014: 208f.

die noch zu erwartende Lebensdauer (fernere Lebenserwartung) für Frauen durchschnittlich rund 21 Jahre, für Männer rund 17 Jahre (vgl. Statistische Bundesamt 2015: 34). Gleichzeitig ist die nachberufliche bzw. nachfamiliäre Lebensphase – der Ruhestand – von Umwälzungen betroffen und durch eine Diversifizierung von Lebenslagen geprägt (vgl. Motel-Klingebiel et al. 2010: 22). Neben traditionelle Rollenmodelle treten zunehmend neue Betätigungsfelder. So gewinnen etwa ehrenamtliches Engagement und Bildungsaktivitäten im Alter an Bedeutung (vgl. Naumann/Gordo 2010: 133).

Die Erforschung des Alters als Lebensphase, wie auch die Lebenslaufforschung sind relativ junge Disziplinen. Thieme (2008: 54) datiert die Anfänge systematischer Altersforschung auf den Beginn des 20. Jahrhunderts und verdeutlicht, dass es sich seit Anbeginn um ein multidisziplinäres Forschungsfeld gehandelt habe. Die Gerontosoziologie verortet sich dabei „zwischen klassischer Vorurteilsforschung und einem differenziertem soziokulturellen Ansatz“ (Saake 2006: 142). Der Fokus liegt anders als etwa bei der Jugendforschung nicht auf verschiedenen Szenen und Kulturen sondern auf Altersbildern.

Altersbilder können als soziale Konstruktionen betrachtet werden, die „im Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft entstehen und sich in einem permanenten Wandlungsprozess befinden“ (Hildebrandt/Kleiner 2012: 15). Pichler (2010: 416) hebt die Wirkungsmächtigkeit von Altersbildern hervor, da diese zur sozialen Konstruktion von Wirklichkeit beitragen. Insofern besitzen sie eine unmittelbare gesellschaftliche Relevanz, da sie direkt oder indirekt die Lebenssituation Älterer positiv oder negativ beeinflussen und damit Handlungsspielräume mitbestimmen können. Auch im Altenbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2010 wird die große Bedeutung der in der Gesellschaft vorherrschenden Altersbilder für das zukünftige Miteinander der Generationen sowie die Partizipationschancen älterer Personen betont. Den Altenberichten entstammt zugleich die in empirischen Studien am häufigsten zugrunde gelegte Begriffsbestimmung. Altersbilder werden definiert als „individuelle und gesellschaftliche Vorstellungen vom Alter (Zustand des Altseins), vom Altern (Prozess des Älterwerdens) oder von älteren Menschen (die soziale Gruppe älterer Personen)“ (Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 27). Die darin bereits anklingende Unterscheidung verschiedener Erscheinungsformen<sup>2</sup> von Alter(n)sbildern, findet sich auch in den Begriffsbestimmungen anderer Autor/inn/en wieder. So unterscheidet Rossow (2012: 12) zwischen kollektiven und individuellen Altersbilder, während Saake (2006: 14ff.) die Bereiche Gesellschaft, Organisation und Interaktion voneinander abgrenzt. Diese Differenzierung wird auch innerhalb der vorliegenden Arbeit aufgegriffen, indem sowohl organisationale als auch individuelle Alter(n)sbilder betrachtet werden sollen. Gleichzeitig verweist die im Altenbericht verwendete Definition auf die Mehrdeutigkeit des Altersbegriffes. Alter(n) ist sowohl Zustand als auch Prozess. Auch diese

---

<sup>2</sup> Altersbilder als kollektive Deutungsmuster, organisationale und institutionelle Altersbilder, Altersbilder in der persönlichen Interaktion sowie Altersbilder als individuelle Vorstellungen und Überzeugungen (vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 27).

Unterscheidung soll Eingang in die eigenen Untersuchungen finden, in dem zwischen dem Alter im Sinne des „Altseins“ und dem Altern im Sinne des „Älterwerdens“ gesprochen wird.

Empirische Studien zur Gestalt von Alter(n)sbildern sind vorrangig auf den Bereich der Medien und der Werbung (vgl. bspw. Pries-Kümmel 2005; Femers 2007; Boos 2008) sowie das Pflege- bzw. Gesundheitssystem (vgl. bspw. Gaida 1997; Weber 1997; Remmers/Rennecke 2012) konzentriert. Zur Untersuchung von organisationalen Alter(n)sbildern wurden bislang vor allem Arbeitsorganisationen herangezogen (vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 29). Bezogen auf Bildungsinstitutionen liegen zwar vereinzelt Studien vor (vgl. bspw. zu Schulen: Amrhein et al. 2014; zu Volkshochschulen: Schmidt 2013), die Alter(n)svorstellungen an Hochschulen wurden hingegen bislang kaum in den Blick genommen. Ebenso liegen nur einige wenige Studien zu Alter(n)svorstellungen von Studierenden vor. Remmers und Rennecke nahmen 2012 die Sichtweisen der Studierenden in pflegebezogenen Studiengänge in den Blick und konstatieren weiteren Forschungsbedarf, da Studierende dieser Fachrichtungen wesentlich am künftigen Umgang mit dem Alter und älteren Personen beteiligt sind. Auch Studierenden im Allgemeinen kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle in der Gesellschaft zu. Sie bestimmen zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen maßgeblich mit. Somit erscheint es sinnvoll zu untersuchen, welche Altersbilder sie aufweisen, da diese Auswirkungen auf künftige Spielräume Älterer und den künftigen Umgang mit dem Alter und älteren Menschen haben können.

In der Literatur werden als wichtige Einflussgröße für bestehende Altersbilder häufig intergenerationelle Kontakte und Erfahrungen genannt (vgl. Filipp/Mayer 1999; Rothermund/Mayer 2009; Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 252). Ausgehend von sozialer Kontakthypothese Allports (1971) wird dabei konstatiert, dass unter spezifischen situativen Bedingungen der Kontakt zwischen Personengruppen zum Abbau von Vorurteilen sowie zu einer Diversifizierung von Sichtweisen beitragen könne. Dabei seien der gleiche Status zwischen den Akteuren, gemeinsame Ziele, die Unterstützung des Kontakts durch öffentliche Einrichtungen bzw. Autoritäten und gemeinsame Interessen der Mitglieder beider Gruppen förderlich (vgl. Allport 1971: 285f., siehe auch: Pettigrew/Hammann 2014: 176). Die Prämissen dieser Theorie lassen sich dabei prinzipiell auch auf den Bereich der Alter(n)sstereotype übertragen. Als eine der größten Einschränkungen der Kontakthypothese werden in diesem Kontext jedoch die fehlenden Kontaktgelegenheiten zwischen den Generationen außerhalb von Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen angeführt (vgl. Filipp/Mayer 1999; Rothermund/Mayer 2009).

Hier gerät der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an Hochschulen in den Blick. Auch die Hochschulen müssen demografischen Wandlungsprozessen begegnen, wie Diskurse um sinkende Studierendenzahlen und zunehmende Diversifizierung der Studierendenschaft zeigen (vgl. Seidel/Wielepp 2014). Im Bereich der akademischen Weiterbildung erfahren die Bildungsprogramme für Seniorinnen und Senioren einen stetigen

quantitativen Zuwachs (vgl. Statistisches Bundesamt 2011; Henke et al. 2014). Veelken formuliert dazu überspitzt:

„In mehr und mehr Lebensfeldern sind die Älteren schon anwesend. Geht man ins Schwimmbad, da sind sie schon. Fährt man mit Bus und Bahn, dort gibt es Seniorenkarten in Mengen. Geht man in Universitäten und Fachhochschulen, sind sie dort auch schon. Wissenschaftliche Hochschulen können nicht in Lehre und Forschung an der Tatsache vorbeigehen, daß in Zukunft 35-40% der Gesellschaft aus Älteren bestehen wird“ (Veelken 1998: 122).

Durch die Öffnung der Hochschulen für die nachberufliche Weiterbildung ist ein Raum für außerfamiliäre intergenerationelle Kontakte entstanden, der „ein soziales Experimentierfeld für ein neues Miteinander darstellt und exemplarisch sowohl Konfliktherde wie produktive Vernetzungsmöglichkeiten verdeutlicht“ (Veelken/Gösken/Pfaff 1998: 5f.). Ein Konfliktpotential wird insbesondere in den unterschiedlichen Studienzielen Jüngere und Ältere sowie einer möglichen Konkurrenz um Studienplätze gesehen (vgl. bspw. Krass 2011; Lettenbauer 2011). Gleichwohl wird der Anwesenheit dieser Gruppe eine steigende inhaltliche Bedeutung insbesondere für die Generationsbeziehungen beigemessen. So kann mit den Weiterbildungsangeboten auch die Chance verknüpft sein, dass verschiedene Generationen miteinander, voneinander und übereinander lernen können (vgl. Seidel/Siebert 1990) und der intergenerationelle Kontakt zwischen jüngeren und älteren Studierenden Widersprüche zum gängigen Altersklischee entstehen lassen (vgl. Breloer 1997: 149).

Die Forschung zu diesem Themenbereich ist bislang wenig entwickelt. Zwar haben Teilnehmerbefragungen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere eine lange Tradition, so dass für viele Hochschulen in Deutschland, die Weiterbildungsmöglichkeiten für Personen in der nachfamiliären/nachberuflichen Lebensphase anbieten, Befunde zur Sichtweise der Teilnehmenden (Gasthörenden/Seniorenstudierende) vorliegen (vgl. bspw. Kaiser 2006; Brokmann-Nooren 2007; Gabrych et al. 2011; Kröber 2013). Andere Akteursgruppen der Hochschule wurden jedoch vergleichsweise selten in den Blick genommen. So existieren aktuell lediglich sechs Studien, in denen Studierende im Regelstudium zu ihren Sichtweisen auf die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer befragt wurden (vgl. Brunner 1998, 2003; Ladas/Levermann 2001; Brauerhoch/Dabo-Cruz 2005; Brokmann-Nooren 2009; Gieseler/Niang/Pütz 2012 bzw. Schrettenbrunner/Niang/Pütz 2014; Hammerschmidt et al. 2013). Brauerhoch und Dabo-Cruz konstatieren in diesem Zusammenhang, dass „systematisches Wissen über die Studierenden außerhalb der eigenen Adressatengruppe der Seniorenstudierenden unterrepräsentiert [ist]“ (Brauerhoch/Dabo-Cruz 2005: 31). Insbesondere in Bezug auf die Wechselwirkungen zwischen intergenerationellen Kontakten bzw. Erfahrungen und den Alter(n)sbilder der Studierenden, ist bislang wenig bekannt.

Forschungsdiesiderata können auch mit Blick auf die Angebotslandschaft identifiziert werden. Die letzte umfassende Dokumentation zum Ist-Stand der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen legten Sagebiel und Dahmen 2009 vor. Eine Ursache

kann darin gesehen werden, dass der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Weiterbildung seitens der Bildungspolitik eine eher randständige Beachtung zuteilwird. Dies manifestiert sich darin, dass wissenschaftliche Berichte, wie der nationale Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“, zwar dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung im Erwachsenenalter ein eigenes Kapitel widmen, der Bildung jenseits der Erwerbs- und Familienphase jedoch keine Beachtung schenken. Trotz der Etablierung des „Lebenslanges Lernens“ ist dieses nach wie vor primär auf die berufliche Weiterbildung bezogen.

An diesen beiden Stellen setzt die vorliegende Dissertation an. Sie nimmt die organisationalen und individuellen Alter(n)sbilder im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen und unter besonderer Berücksichtigung intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen in den Blick. Bezogen auf die *organisationalen Alter(n)sbilder* steht die Frage im Mittelpunkt, wie sich die Angebotslandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an Universitäten gestaltet. Eine quantitative Inhaltsanalyse (vgl. Früh 2011) der Internetauftritte aller staatlichen Universitäten in Deutschland soll dabei zunächst Aufschluss darüber geben, inwieweit die Hochschulen sich bereits auf Gruppe bildungsaffiner Älterer in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase eingestellt haben, ob und mit welcher Art von Angeboten sie Ältere ansprechen und welche Bilder vom Alter und Altern sie nach außen kommunizieren. Insbesondere soll dabei auch die Möglichkeiten zu intergenerationellen Kontakten betrachtet werden. Ziel der Untersuchung ist es ferner eine Angebotstypologie zu entwickeln. In zwei Einzelfallstudien soll anschließend vertiefend auf bestehende Bilder vom Alter und Altern ausgewählter Universitäten eingegangen werden. Die Befunde dienen als Ausgangspunkt für die sich anschließende Untersuchung der individuellen Alter(n)sbilder.

Hinsichtlich der Betrachtung *individuelle Alter(n)sbilder* geht die Arbeit der Frage nach, welche Vorstellungen vom Alter und Altern Personen im Regelstudium und Seniorenstudierenden an Universitäten aufweisen. Dazu wird an ausgewählten staatlichen Universitäten in Deutschland eine quantitative Befragung beider Personengruppen mittels teilstandardisierter paper-pencil Fragebögen (vgl. Porst 2011) durchgeführt. Seniorenstudierende werden bewusst in die Untersuchung einbezogen, um einerseits auch ihre spezifische Sicht auf das Alter(n) und das Studium zu erfassen und andererseits einen Bezug zwischen ihren Annahmen und denen der jüngeren Studierenden herstellen zu können. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Frage nach der Relevanz der intergenerationellen Kontakte. Um Anschluss an bisherige Forschung zum Themenfeld sowie eine bedingte Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, wird – soweit möglich – auf Instrumente vorliegender Studien zurückgegriffen. Die Alter(n)svorstellungen sollen mithilfe der drei Indikatoren „Altersveränderungen“, „Alternsfremdbilder“ und „Altersgrenze bzw. -distanz“ erfasst werden.

In dem folgenden *zweiten Kapitel* wird zunächst der theoretische Bezugsrahmen vorgestellt. Ausgangspunkt bildet die Verortung des Alter(n)s in der Soziologie des Lebenslaufs unter

Rückgriff auf Kohlis Theorie des institutionalisierten Lebenslaufs und den daran anknüpfenden Betrachtungen (Kapitel 2.1). Die Lebensphase Alter und der Prozess des Alterns können aus verschiedensten theoretischen Blickwinkeln heraus betrachtet werden.<sup>3</sup> Welcher theoretische Erklärungsansatz zur Analyse herangezogen wird, ist dabei zuvorderst von der Fragestellung und dem konkreten Anwendungsbereich abhängig (vgl. Backes/Clemens 2013: 125f.). Innerhalb der vorliegenden Arbeit stehen die organisationalen und individuellen Alter(n)sbilder im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an Hochschulen im Zentrum der Betrachtung. Es geht damit weniger um die Analyse der Lebenssituation und -verhältnisse im Alter, als vielmehr um die Alter(n)svorstellungen und -annahmen, die in einem spezifischen gesellschaftlichen Teilsystem (Hochschule) vorherrschen von verschiedenen Gruppen (Seniorenstudierende und Regelstudierende) geteilt werden. Daher wird zuvorderst auf die theoretischen Ansätze der Lebenslaufsoziologie zurückgegriffen, welche Auskunft über die „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (Kohli 1978, 1985) und die Entstehung sowie Abgrenzung der Lebensphase Alter geben. Darüber hinaus sollen strukturfunktionalistischen Ansätze, welche auf das Verhältnis von Alter(n) und Gesellschaft und den Rollenverlust durch den Eintritt in Ruhestand fokussiert sind (Disengagementtheorie und Defizit-Modell nach Cumming/Henry 1961; Aktivitätstheorie und Kompetenz-Modell nach Rosow 1963 und Atchley 1989 sowie Kontinuitätsthese nach Tartler 1961) sowie Thesen des „Strukturwandels des Alters“ (Tews 1979), welche die Veränderungen innerhalb der Lebensphase des Alters adressieren, als Erklärungsfolie herangezogen werden. Im Anschluss soll näher auf die Bilder und Stereotype des Alter(n)s eingegangen werden. Dabei werden die spezifischen Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen dargestellt und, ausgehend von Allports sozialer Kontakthypothese (1971), die Bedeutung intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen thematisiert (Kapitel 2.2). Es schließt sich die nähere Betrachtung des Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an, bevor schließlich Alter(n)sbilder im Kontext des intergenerationellen Lernens an Hochschulen diskutiert werden (Kapitel 2.3).

Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand ist dem *dritten Kapitel* vorbehalten. Zunächst werden die bisherigen Bestandsaufnahmen zur Angebotslandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an Hochschulen zusammengetragen (Kapitel 3.1). Es sollen dabei einerseits bisherige Klassifikationen und Systematisierungsansätze verglichen und für die eigene Untersuchung nutzbar gemacht werden. Andererseits werden die anzutreffenden unterschiedlichen Begrifflichkeiten expliziert, um deren eigene Verwendung im weiteren Verlauf der Arbeit zu schärfen. Nachfolgend stehen die bislang vorliegenden Studien zu individuellen Alter(n)svorstellungen im Zentrum der Betrachtung (Kapitel 3.2). Dabei liegt der Fokus auf Untersuchungen im Hochschulkontext bzw. mit Bezug auf die wissenschaftliche Weiterbildung im Alter.

---

<sup>3</sup> Vgl. zu den verschiedenen soziologischen Theorien des Alters im Überblick: Künemund/Schroeter 2014: 18ff. sowie ausführlich: Backes/Clemens 2013: 122ff.

Darauf aufbauend erfolgt im *vierten Kapitel* die Darstellung des eigenen Untersuchungsdesigns. Nach einem Überblick über die Methodik der Arbeit (Kapitel 4.1), wird wiederum zunächst das Vorgehen der Analyse organisationaler Alter(n)sbilder vorgestellt (Kapitel 4.2), bevor die Untersuchung individueller Sichtweisen zum Alter und Altern von Regelstudierenden und Seniorenstudierenden betrachtet wird (Kapitel 4.3). Dabei kommen jeweils das Untersuchungsziel, die daraus abgeleiteten Fragestellungen und Hypothesen sowie die Erhebungsmethodik, die Entwicklung der Instrumente und der Verlauf der Feldphase zur Sprache.

Im *fünften Kapitel* werden die empirischen Ergebnisse der Untersuchung organisationaler Alter(n)sbilder an Hochschulen präsentiert. Da bislang wenige Analysen zu dem Themenfeld der Arbeit vorliegen, wird diesem und dem nachfolgenden Kapitel besonders viel Raum gegeben. Nach einer Vorstellung der wesentlichen Befunde der Inhaltsanalyse zu der Art und Struktur wissenschaftlicher Bildungsmöglichkeiten für ältere Erwachsene an deutschen Universitäten (Kapitel 5.1), werden die Angebote in eine Typologie überführt, anhand derer die Bildungslandschaft für Ältere zusammenfassend charakterisiert werden kann (Kapitel 5.2). Ein besonderer Schwerpunkt der Untersuchung liegt dabei auf der Möglichkeit zu intergenerationellen Kontakten und den innerhalb der Programme transportierten Alter(n)sbildern. Dazu werden die Ergebnisse der beiden Einzelfallanalysen der Gottfried Leibniz Universität Hannover und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg vorgestellt (Kapitel 5.3).

Das *sechste Kapitel* umfasst die empirischen Ergebnisse zu individuellen Alter(n)sbildern an Hochschulen. Eingangs werden die befragten Seniorenstudierenden und Regelstudierenden portraitiert (Kapitel 6.1). Anschließend werden deren Positionierungen zu den drei Alter(n)sbildindikatoren präsentiert: Altersveränderungen (Kapitel 6.2), Alternsfremdbilder (Kapitel 6.3) und Altersgrenze bzw. -distanz (Kapitel 6.4) sowie Wechselwirkungen zwischen dem Indikatoren (Kapitel 6.5). Eine besondere Stellung nimmt dabei die Betrachtung des Einflusses der intergenerationellen Kontakte und Erfahrungen der Befragungsteilnehmenden ein.

Abschließend erfolgt im *siebenten Kapitel* eine zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse. Dabei werden die Implikationen der Ergebnisse für Theorie und Praxis herausgestellt und auf künftigen Forschungsbedarf verwiesen.

## 2 Theoretische Rahmung: Alter(n) in Gesellschaft

### 2.1 Alter(n) in der Soziologie des Lebenslaufs

*„10, das sind die Kinderjahre, mit 20 geht es dann ans Sparen, mit 30 beginnt das Eheleben, mit 40 ist die Chance vergeben, mit 50 kommen Zipperlein, mit 60 setzt der Abstieg ein, mit 70 führt dein Leben hinab, mit 80 gehst du in dein Grab, mit 90 kannst du auch noch leben, 100 seien von Gott gegeben“  
(Wandspruch, Urheber unbekannt, zit. nach Meitzler 2011: 63).*

Die Soziologie des Lebenslaufs beschäftigt sich im Wesentlichen mit der Frage, welche Verflechtungen zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und individuellen Lebensläufen bestehen (vgl. Sackmann 2013: 9ff.). Dabei nimmt sie den gesamten Lebensverlauf in den Blick und „richtet sich gegen die Fixierung auf einzelne Lebensalter bzw. auf die aktuelle Situation“ (Kohli 1978: 9). Statt, wie innerhalb der Jugend- und Alterssoziologie gebräuchlich, Altersphasen und -gruppen isoliert zu betrachten, wird deren Stellenwert im ganzen Lebensverlauf thematisiert. Da die Begrenzung der Lebenszeit des Menschen bzw. die Prozesshaftigkeit des Alterns als „universale soziale Tatsache“ (vgl. Kohli 1985: 2) gelten kann und damit zu den „grundlegendsten menschlichen Handlungsbedingungen“ (Sackmann 2013: 12) gehört, kommt der Analyse des Alter(n)s innerhalb der Soziologie des Lebenslaufs eine besondere Bedeutung zu. Dabei sind Altersnormen ebenso von Interesse, wie Generationenbildungen, biografische Aspekte sowie institutionelle Formationen (vgl. Kohli 1978; Sackmann 2013: 12). Der Lebenslauf kann dabei zunächst allgemein als Abfolge von altersbezogenen Phasen und Übergängen von der Geburt bis zum Tod betrachtet werden (vgl. Heinz 2012: 5). Heinz konkretisiert diese allgemeine Definition weiter und beschreibt den Lebenslauf als einen „Prozess des Älterwerdens, der die biografische Zeit mit den historischen Veränderungen der Lebensumstände und der sozialen Lebenswelt verknüpft und damit das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft bestimmt“ (Heinz 2012: 2).

Innerhalb der Lebenslaufsoziologie nimmt insbesondere Kohlis Theorie des institutionalisierten Lebenslaufs einen zentralen Stellenwert ein (vgl. Heinz 2012: 3; Sackmann 2013: 19; Backes 2014: 39, 43ff.). Trotz verschiedener Anzeichen der Destandardisierung attestiert Kohli auch mit rund 20-jährigem Abstand zur erstmaligen Formulierung seiner Thesen, dem institutionalisierten Lebenslauf eine „unerwartete Beharrlichkeit“ (Kohli 2003: 535), die unter anderem darauf zurückzuführen sei, dass dieser nach wie vor praktikable Lösungen für gesellschaftliche Problemlagen vorhalte. Im Weiteren werden daher zunächst näher Kohlis Thesen zur Institutionalisierung des Lebenslaufs betrachtet, wobei der Fokus auf der Bedeutung des Alter(n)s bzw. auf der Lebensphase des Alters liegen soll. Im Anschluss wird auf die Spezifika des Alter(n)s, der damit verbundenen Altersnormen sowie auf die Veränderungen innerhalb der Lebensphase des Alters eingegangen.

### **2.1.1 Der institutionalisierte Lebenslauf: Beharrlichkeit und Destandardisierung**

Kohli geht in seiner Institutionalisierungsthese davon aus, dass Lebenslauf und Lebensalter als eigenständige gesellschaftliche Strukturdimension aufgefasst werden können. Der Lebenslauf wird dabei als Institution<sup>4</sup> konzeptualisiert und gilt als „soziale Tatsache‘ eigener Art, die durch ein besonderes Regelsystem generiert wird“ (Kohli 1985: 1). Kennzeichnend für die Transformation hin zum modernen Lebenslaufregime seien vor allem die Prozesse der Verzeitlichung und Chronologisierung. Der Ablauf der Lebenszeit gehöre in modernen Gesellschaften zu den zentralen Strukturprinzipien. Die Verzeitlichung sei dabei am chronologischen bzw. kalendarischen Lebensalter als Grundkriterium orientiert und münde in einem chronologisch standardisierten „Normallebenslauf“ (Kohli 1985: 2, vgl. dazu auch Backes/Clemens 2013: 164). Zwar folge die Einteilung des Lebens in verschiedene Abschnitte einer langen Tradition, wie anhand der verschiedenen Darstellungen sogenannter Lebensstufen deutlich wird.<sup>5</sup> Diese Phasenkonzeptionen deutet Kohli jedoch eher als allegorisch, da sie nicht zur „Orientierung an der und für die lebensweltliche Realität“ (Kohli 1985: 13) dienen. Von besonderer Bedeutung für die Chronologisierung des modernen Lebenslaufs und dem Übergang zum modernen Lebenslaufregime seien ferner nicht der Anstieg der durchschnittlichen Lebenserwartung, sondern die „Abnahme der Varianz“ der Lebenserwartung sowie der geringere Streubereich des Zeitpunkts typischer Ereignisse im Familienzyklus (vgl. Kohli 1985: 5f.). So resultiere aus der Konzentration der Sterblichkeit auf die höheren Altersjahre, die verlässliche Aussicht auf eine gesicherte Lebensspanne. Kohli beschreibt diese Entwicklung als Übergang von einer „Zufälligkeit der Lebensereignisse“ zu einem „vorhersehbaren Lebenslauf“ (Kohli 1985: 5). Verzeitlichung und Chronologisierung werden dabei als Teil der Individualisierung, d.h. der Herauslösung des Individuums aus bisherigen ständischen und lokalen Bindungen gedeutet (vgl. Kohli 1985: 3). Das Regelsystem des Lebenslaufes tritt an deren Stelle und bestimmt neben Positionsequenzen auch biografische Perspektiven des Einzelnen:

„Lebenslauf als Institution bedeutet also zum einen die Regelung des sequenziellen Ablaufes des Lebens, zum anderen die Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb derer Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen“ (Kohli 1985: 3).

---

<sup>4</sup> Innerhalb der Soziologie werden Institutionen definiert als „geltungsstarke soziale Einrichtungen, Leitinstanzen, die auf Dauer bestimmen, ‚was getan werden muss‘, Institutionen schränken die Willkür, Beliebigkeit, Verfallsbereitschaft sozialen Handelns ein; sie geben dem Dasein Halt und Gestalt, ordnen und steigern es und üben anhaltende kulturschöpferische Wirkung aus“ (Lipp 2002: 246).

<sup>5</sup> Entsprechende Darstellungen sind seit dem 16. Jahrhundert verbreitet (vgl. Kohli 1985: 13). Beispiele für historische Darstellungen der Lebensstufen (bzw. Stufenalter) finden sich beim Deutschen Historischen Museum (1993a, 1993b, 1993c). Für eine Abbildung des „Stufenalters des Mannes“ siehe: [http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/1\\_177.htm](http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/1_177.htm), für das „Stufenalters der Frau“ siehe: [http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/1\\_178.htm](http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/1_178.htm), für eine Abbildung des „Stufenalters des menschlichen Lebens“ siehe: [http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/s\\_243.htm](http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/s_243.htm) Zugriff jeweils am 02.09.2015.

Als wesentlich für die Konzeption des institutionalisierten Lebenslaufes könne seine Organisation um das Erwerbssystem gelten. Dadurch, dass die Lebensphasen, die für die Vorbereitung der Erwerbstätigkeit bzw. zum Auffangen der Folgeprobleme erforderlich seien als „sachfremde Orientierungen“ (Kohli 1985: 14) ausgelagert würden, ergäbe sich eine Dreiteilung des Lebenslaufs in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase bzw. in die drei chronologisch aufeinanderfolgenden Phasen Kindheit/Jugend, Erwachsenenalter und Alter (vgl. Kohli 1985: 3, 14). Die Dreiteilung des Lebenslaufes ist unter Rückgriff auf das chronologische Alter durch relativ konkrete Altersgrenzen, wie die Dauer der Schulpflicht und das gesetzliche Renteneintrittsalter, gesellschaftlich geregelt (vgl. Künemund/Schroeter 2014: 17) und durch verschiedene Kerninstitutionen geprägt. Während das Bildungssystem die Kindheit und Jugend maßgeblich bestimmt und der Arbeitsmarkt zentral für die mittlere Lebensphase ist, werde das Alter durch den Ruhestand charakterisiert (vgl. Kohli 1985, siehe auch: Backes/Clemens 2003: 164f.; Heinz 2012: 2; Sackmann 2013: 20; Künemund/Schroeter 2014: 20). Kohli stellt dar, dass es somit erst durch die Verbreitung der Lohnarbeit und die Schaffung staatlicher Rentensysteme zu einer „relativ einheitlich beginnenden strukturell abgrenzbaren Altersphase von beträchtlicher Länge für den überwiegenden Teil der Bevölkerung“ (Kohli 1985: 10) gekommen ist.<sup>6</sup> Die Grenze der Beteiligung am Erwerbssystem (Renteneintritt) werde mit dem Beginn des Alters gleichgesetzt, so dass das Alter eine „zeitlich klar abgegrenzte Lebensphase [ist], die einen Teil der ‚Normalbiografie‘ bildet“ (Kohli 1985: 9).

Die Institutionalisierung des Lebenslaufs werde Kohli (1985: 14ff.) zufolge bedingt durch vier gesellschaftliche *Problemlagen*. Dazu gehören Rationalisierung, soziale Kontrolle, Sukzession (Nachfolgeregelung) und Integration. Der Druck nach Rationalisierung resultiere vor allem aus der Einrichtung staatlichen Leistungssystemen. Durch Rückbezug auf das chronologische Alter werde der „Lebenslauf – und damit den Durchlauf der Individuen durch soziale Systeme – regelhaft und berechenbar“ (Kohli 1985: 14). Die Rechte und Pflichten des Individuums, wie z.B. die Rentenansprüche, können dadurch klar bestimmt werden. Die Kenntnis des eigenen chronologischen Alters werde damit zu einer allgemeinen soziale Anforderung und im Alltag zu einem „unentbehrliche[m] Kriterium für die Selbst- und Fremdtypisierung der Person“ (Kohli 1985: 10). Durch einen stabilen Lebenslauf, der eine monetäre Versorgung nach Ende des Erwerbslebens zusichert, welche langfristig erwartbar ist, werde zudem soziale Kontrolle ermöglicht. Auch die betriebliche Nachfolge, d.h. das Ausscheiden des alten und die Rekrutierung des neuen Personals, welche nicht mehr familiär gebunden, sondern von einem freien Markt bestimmt sind, werde durch Rückbezug auf das chronologische Alter erleichtert (vgl. Kohli 1985: 15ff.). Die Sukzession wird „entindividualisiert [...], wenn Altersmarken diesen Prozess regulieren“ (Sackmann 2013: 22). Schließlich biete der institutionalisierte Lebenslauf auch für das Problem der Abstimmung betrieblicher und familiärer Laufbahnen Lösungen (vgl. Kohli 1985: 17).

---

<sup>6</sup> Ausführlicher zur historischen Entwicklung der Lebensphase Alter siehe Backes/Clemens 2013: 24ff.

Eine besonders „charakteristische Kombination von Rationalisierung und sozialer Kontrolle“ (Kohli 1985: 15) stellen *Altersgrenzen* dar. Durch die Rückbindung öffentlicher Rechte und Pflichten (z.B. Rentenanspruch) an das chronologische Alter konstituieren sich verbindliche Altersgrenzen. Diese durchziehen die Gesellschaft in vielerlei Hinsicht. So sind beispielsweise zivil- und strafrechtliche Verantwortlichkeiten, das aktive und passive Wahlrecht, erbrechtliche Regelungen, Jahrgangsklassen, Berechtigungssysteme, wie Eintrittskarten, Fahrpreise usw. aber auch Beförderungs- und Schutzregelungen sowie Einstellungsgrenzen mit dem chronologischen Alter verknüpft (vgl. Kohli 1985: 8f.). Der institutionalisierte Lebenslauf führe dabei zu einer Entlastung des Individuums, aber auch zu der Einschränkung individueller Handlungsspielräume, er „erzeugt Handlungsfreiheit, indem er Handlungsfreiheit beschränkt“ (Kohli 2003: 527). So gingen individuelle Gewinne, wie die sichere Erwartbarkeit des Ruhestandes beispielsweise mit Zwängen, wie der Pflicht zum Ausscheiden aus dem Beruf bei Erreichen einer bestimmten Altersgrenze einher.<sup>7</sup> Auch der Anstieg der Lebenszeit könne mit Verlusten verknüpft sein, wenn Krankheit und Abhängigkeiten die selbstständige Lebensführung im hohen Alter einschränkten (vgl. Kohli 2003: 527).<sup>8</sup>

Ein Großteil der ausgeführten Thesen Kohlis gilt innerhalb der Soziologie des Lebenslaufes als Konsens, wenngleich nicht alle mit der Institutionalisierungsthese verbundenen Annahmen unumstritten sind (vgl. Sackmann 2013: 21ff.; Backes 2014: 42). Während Kohli davon ausgeht, dass „der institutionalisierte Lebenslauf als ein ganzheitliches Muster (statt nur als eine Addition von Einzelinstitutionen) gefasst werden kann“ (Kohli 2003: 530), schränkt Sackmann ein, dass der Lebenslauf zwar für das Individuum „orientierend wirkt, normale Erwartungen weckt und Abweichungen wieder in Bahnen lenkt“ (Sackmann 2013: 21), ihm für eine Institution im klassischen Sinne aber wichtige Teilelemente, wie die rechtliche Verankerung, feste Verbindung von Handlung und Sanktion, sowie eine Rückbindung an eine Leitidee, fehlten (vgl. Sackmann 2013: 21). Darüber hinaus werden insbesondere Tendenzen der Destandardisierung und Deregulierung des Lebenslaufregimes diskutiert, auf die auch Kohli selbst seit Anbeginn hinweist (Kohli 1985: 22ff.; Kohli 2003: 532ff.). Diese Entwicklungen betreffen dabei den Bereich der Familie ebenso wie den Bereich der Arbeit (Kohli 1985: 22f.; Kohli 2003: 532) und mündeten durch die Pluralisierung der Lebensformen und -pfade in der Aufweichung der Dreiteilung des Lebenslaufs:

„Das institutionalisierte Normalmodell des Lebenslaufs ist an sein Ende gelangt. An seine Stelle treten Kontingenz und Optionenvielfalt. Man kann den damit einhergehenden Verlust von Erwartungssicherheit bedauern oder den Zugewinn an biographischer Freiheit begrüßen, aber an der empirischen Faktenlage selber scheint nicht mehr zu rütteln zu sein“ (Kohli 2003: 533).

---

<sup>7</sup> Auch das Gegenteil ist denkbar: Die Vorgabe bis zu einer bestimmten Altersgrenze die Berufstätigkeit auszuüben, um keine Einschränkungen in Bezug auf die Rentenbezüge hinnehmen zu müssen, kann ebenso wie die Vorgabe der Berufsaufgabe als „Zwang“ empfunden werden. Ausführlicher zum Pro und Contra der Altersgrenze zwischen Erwerbsleben und Ruhestand vgl. Künemund (2005: 530ff.).

<sup>8</sup> Dies wird unter dem Stichwort der „aktiven Lebenserwartung“ diskutiert. Kohli definiert diese als „erwartbare Lebenszeit ohne wesentliche altersbedingte Einschränkung der selbstständigen Lebensführung“ (Kohli 2003: 541, Anm. 3).

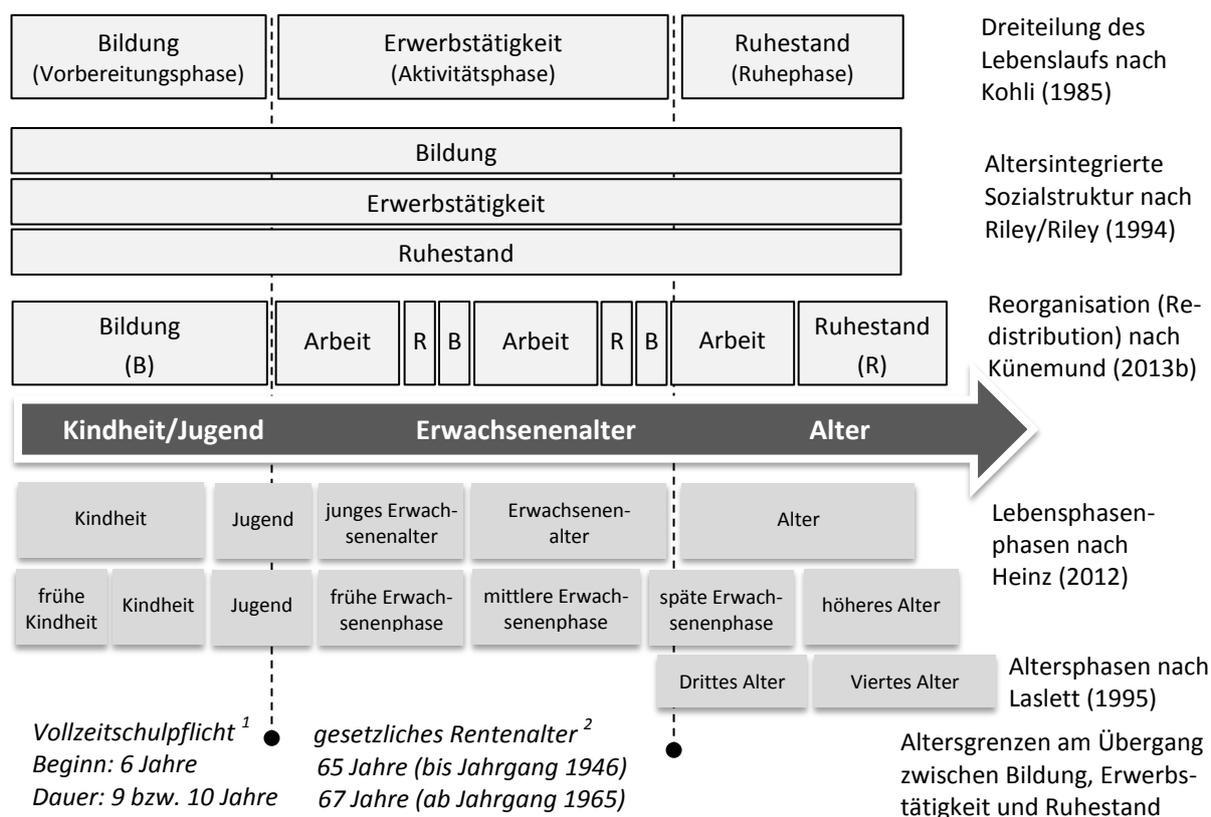
Wie bereits von Riley und Riley (1994) gefordert, zeichnen sich vermehrt Tendenzen hin zu einer altersintegrierten Sozialstruktur ab (vgl. Clemens 2010, Backes 2014: 49).<sup>9</sup> Es kommt zur Ausdifferenzierung von Lebensläufen, wobei die Bereiche Bildung, Arbeit, Freizeit nicht mehr eindeutig nur einzelnen Lebensphasen zugeordnet werden können (vgl. Abb. 1). Heinz verdeutlicht, dass sich diese Tendenzen auch künftig abzeichnen werden, da sich durch „die europaweite Propagierung des lebenslangen Lernens [...] die traditionellen altersgebundenen Normen über Lernen und Kompetenzerwerb weiter relativieren [werden]“ (Heinz 2007: 166). Künemund (2013a: 11ff., 2013b: 174) diskutiert ebenfalls eine Art der „Reorganisation von Ausbildung, Arbeit und Ruhestand“ (Re-distribute) bei der sich Ruhestands- und Bildungsphasen mit Abschnitten der Erwerbstätigkeit abwechseln und dadurch gleichmäßiger über den gesamten Lebenslauf verteilen, statt ausschließlich vor bzw. nach der Arbeitsphase lokalisiert zu sein. Damit verbunden seien Chancen für das lebenslange Lernen, welches positive Auswirkungen sowohl auf die Erwerbs- als auch Altersphase habe. So könne beispielsweise die Anpassung an den Ruhestand und an gesellschaftliche Veränderungen leichter fallen, da auf vorherigen Ruhestands- und Bildungserfahrungen zurückgegriffen werden könne. Einhergehend mit der Entlastung in der „Rushhour“ können Gesundheit und Arbeitsmotivation gestärkt und Freiräume für Bildung und Kultur geschaffen werden (vgl. Künemund 2013a: 12f.).

Sackmann verweist darauf, dass es sich als sinnvoll erwiesen habe, zwischen *institutioneller* und *chronologischer (De-)Standardisierung* zu unterscheiden. Während die institutionelle Standardisierung die erwartbare Reihenfolge von Abläufen innerhalb des Lebenslaufes umschreibt (d.h. auf die Bildungsphase folgt die Erwerbsphase, an die sich wiederum der Ruhestand anschließt), bezeichnet die chronologische Standardisierung die Verringerung der Streuung des Alters bei einem bestimmten Übergang (vgl. Sackmann 2013: 22). Die Tendenzen hin zu einer altersintegrierten Sozialstruktur, wie von Riley und Riley (1994) erstmals postuliert und beispielsweise von Heinz (2007) oder Clemens (2010) aufgegriffen, liefern folglich Anhaltspunkte der institutionellen Destandardisierung. Abbildung 1 gibt einen Überblick über ausgewählte Modelle der Lebenslaufgliederungen. Die Unterteilungen, die innerhalb der Lebensphase des Alters vorgenommen wurden (vgl. Laslett 1995; Heinz 2012), illustrieren, dass aufgrund der Differenzierung der Altersphase das auf drei Phasen reduzierte Schema als nicht mehr hinreichend betrachtet wurde (vgl. ausführlicher in Kapitel 2.1.4). Schmeiser (2006: 52) verdeutlicht beispielsweise dass die Dreiteilung des Lebenslaufs um eine vorschulische familiäre Phase sowie eine auf die Schulphase folgende staatlich-betrieblich organisierte Ausbildungsphase zu erweitern sei.

---

<sup>9</sup> Amrhein verdeutlicht in diesem Zusammenhang, dass das Modell der Altersintegration eher als „konkrete Utopie denn als reale Tendenz der gesellschaftlichen Entwicklung“ (2010: 90) zu bewerten sei. Von einer gänzlichen Auflösung der Alterssegregation könne mit Blick auf reale Tendenzen nicht ausgegangen werden, jedoch ließen sich Anzeichen für eine „funktionale Binnendifferenzierungen“ identifizieren. So könnte etwa die Phase des Ruhestands in „freie' Bildung“, „nachberufliche Tätigkeit“ und „Freizeit“ differenziert werden (vgl. Amrhein 2010: 90f.).

Abb. 1: Ausgewählte Modelle der Lebensaufgliederung und Lebensphasen im Überblick.



<sup>1</sup> Die allgemeine Schulpflicht beginnt in der Regel im Jahr der Vollendung des sechsten Lebensjahres. Abweichungen davon sind möglich und richten sich nach den Regelungen der Bundesländer. Sie beträgt zumeist neun Vollzeitschuljahre (Ausnahmen: in Berlin, Brandenburg und Bremen zehn Vollzeitschuljahre, in Nordrhein-Westfalen an Gymnasien neun, an anderen weiterführenden allgemeinbildenden Schulen zehn Vollzeitschuljahre) (vgl. KMK 2015).

<sup>2</sup> Zwischen 2012 und 2029 wird die Altersgrenze für die Regelaltersrente in Abhängigkeit vom Geburtsjahrgang schrittweise von 65 Jahren auf 67 Jahre angehoben. Ab dem Geburtsjahrgang 1947 erfolgt die Anhebung zunächst in 1-Monats-Schritten, ab 2024 dann in 2-Monats-Schritten. Ein früherer Rentenbeginn geht in der Regel mit Abschlägen einher. Sonderregelungen gelten beispielsweise für besonders langjährig Versicherte („Rente ab 63“) (vgl. Deutsche Rentenversicherung Bund 2015).

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Riley/Riley 1994; Kohli 1985; Heinz 2012: 5; Sackmann 2013: 25; Künemund 2013a: 11, Künemund 2013b: 174; Kolland/Wanka 2014.

Wird statt der institutionellen die chronologische (De-)Standardisierung, insbesondere mit Blick auf den Übergang zwischen Erwerbsleben und Ruhestand betrachtet, so zeigen sich unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten. Während Heinz (2012: 1) insbesondere Anzeichen der Destandardisierung anführt, und betont, dass es „[w]egen des Trends zur individualisierten Biografiegestaltung [...] auch zu Variationen im Alter, in dem Übergänge im Lebenslauf gestaltet werden [kommt]“, hebt Sackmann (2013: 102) Tendenzen einer Re-Standardisierung hervor, indem er auf das sich angleichende Übergangsalter zum Ruhestand zwischen Ost- und Westdeutschland sowie zwischen den Geschlechtern verweist. Kohli (2003: 534) selbst spricht sich für eine „Entdramatisierung des Wandels“ aus und verdeutlicht, dass sich die Normalerwerbsbiografie keineswegs in völliger Auflösung befinde.

„Es kann also auch für das spezifische Beispiel der Altersgrenze des Ruhestandes festgehalten werden, dass der institutionalisierte Lebenslauf und die ihn stützenden Strukturen ihre Prägestärke in erstaunlichem Ausmaß behalten haben. Zugleich zeichnet sich ein Trend in Richtung Universalismus [...] ab“ (Kohli 2003: 538).

Eine ähnliche Sichtweise äußert auch Helfferich (2013: 42ff.), indem sie hervorhebt, dass sich in den letzten Jahrzehnten aufgrund der Ausdifferenzierung der Phasen und Flexibilisierung der Übergänge eine Entwicklung hin zur De-Institutionalisierung des Lebenslaufs abzeichne. Dadurch haben die „Reihenfolge der Meilensteine und Phasen sowie einige Meilensteine selbst [...] an Verbindlichkeit verloren.“ (Helfferich 2013: 43). Dennoch sei unbestritten, dass verschiedene Institutionen den Lebenslauf weiterhin strukturierten.

### **2.1.2 Besonderheiten des Alter(n)s: askriptiv und transitorisch**

*„Altwerden ist noch immer die einzige Möglichkeit lange zu leben“  
(Hugo von Hofmannsthal, österreichischer Schriftsteller, 1874-1929).*

Trotz sich abzeichnender Tendenzen der Destandardisierung des Lebenslaufs stellt das Alter in modernen Gesellschaften eine der zentralen sozialen Kategorien<sup>10</sup> zur Unterscheidung von Personen dar und bildet den Ausgangspunkt für zahlreiche gesellschaftliche Strukturierungs- und Differenzierungsprozesse (vgl. Kohli 1991; Schroeter/Künemund 2010). Wie bereits in Ansätzen deutlich wurde, treten dabei vor allem zwei Besonderheiten des Alters hervor. Es handelt sich um ein „askriptives Merkmal“ (Kohli 1985: 19) und gleichzeitig um einen „transitorischen Status“ (Heinz 2012: 9).

Als *askriptives, also zugeschriebenes Merkmal*, hebt sich das Alter, ähnlich wie das Geschlecht, von anderen sozialen Kategorien ab, indem es nicht durch eigene Leistung erworben bzw. verändert werden kann (vgl. Kohli 1985: 19). Wird das chronologische Alter mit bestimmten Lebensereignisse (z.B. Rentenalter) oder Rechte und Pflichten verknüpft, so steht es folglich im Widerspruch zu den „normativen Kernprinzipien der Moderne, nämlich der Orientierung an erworbenen statt an zugeschriebenen Merkmalen“ (Kohli 1985: 19). Wie Künemund und Schroeter darstellen, sei daher der wie selbstverständlich erscheinende Rückgriff auf das chronologische Alter kritisch zu sehen, da zwar bestimmte altersbezogene Prozesse mit der verstreichenden Zeit in Zusammenhang stünden, diese jedoch nicht selbst von der Erdrotation bzw. Planetenkonstellation abhängig seien und somit die Annahme, der „gleichmäßig voranschreitende[n] und irreversible[n] Entwicklung“ (Künemund/Schroeter 2014: 17) irreführend sei. Dies gelte nochmals verstärkt für das höhere Alter, da die Diversität mit dem Alter zunehme (vgl. Künemund/Schroeter 2014: 17; siehe auch Schroeter/Künemund 2010). Die Unangemessenheit des Rückgriffs auf das chronologische Alter werde dabei insbesondere mit Blick auf die Entstehung dieser sozialen Konstruktion deutlich. Da bei

---

<sup>10</sup> Der soziologische Begriff der sozialen Kategorie bezeichnet „eine Menge von Personen, die durch ein oder mehrere gleiche sozial relevante, insbesondere demografische Merkmale [...] gekennzeichnet sind“ (Rammstedt/Klima 1995: 618f.).

der Entwicklung der Messinstrumente zur Bestimmung der Zeit eben nicht das biologische, psychologische oder sozialen Alter von Personen im Zentrum des Interesses standen, könne der Kalender auch nicht als zuverlässiges Messinstrument für diese Prozesse gelten (vgl. Künemund 2005: 529). Daher können „[k]alendarisch gleichaltrige Personen [...] z.B. durchaus biologisch mehr oder weniger ‚gealtert‘ sein [...]. Sie können auch unterschiedlich ‚weise‘ und in verschiedenen sozialen Kontexten sogar gleichzeitig unterschiedlich ‚alt‘ sein“ (Künemund 2005: 529). Als Alternative zum chronologischen Altersbegriff wird daher der Begriff des *funktionalen* Alters diskutiert. Dieser beschreibt die „Einschränkungen bzw. Kompetenzen im Vergleich zu Durchschnittswerten“ (Künemund/Schroeter 2014: 17) und hebt damit stärker die tatsächlichen Entwicklungsverläufe in physiologischen, psychischen und sozialen Funktionsbereichen hervor (vgl. Backes/Clemens 2013: 56ff.). Einschränkend führt Kohli jedoch an, dass der Bezug auf das funktionale statt chronologische Alter ungleich aufwändiger wäre, da es zunächst individuell festgestellt werden müsste und damit zu Lasten der formalen Rationalität ginge (vgl. Kohli 1985). Daher ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch auf Universalismus und dem praktizierten Bezug auf askriptive Merkmale.

Im Gegensatz zu anderen sozialen askriptiven Kategorien ist das Alter jedoch nicht konstant, sondern verändert sich im Lebensverlauf einer Person (*transitorischer Status*). Daraus resultiert zum einen die Mehrdeutigkeit des Altersbegriffes. So kann dieser als Merkmalszuschreibung für eine einzelne Person und damit als Oberbegriff für alle Altersgruppen fungieren, indem er die verstrichene Zeitdauer seit der Geburt umschreibt (zum Zeitpunkt X hat Person Y ein Alter von Z Jahren). Jedoch ist auch die Verwendung des Begriffs für die Bezeichnung der Phase des höheren Lebensalters im Lebenslauf und zur Unterscheidung von Altersgruppen gebräuchlich (vgl. Gukenbiehl/Kopp 2006: 20; Sackmann 2013: 100f.). Kohli führt dazu aus, dass bezogen auf das Alter „eine Person nicht auf Dauer mit einer Merkmalsausprägung behaftet wird, sondern einer geregelten Abfolge der Ausprägungen unterworfen ist“ (Kohli 1985: 26, Endnote 18). Dies bedeutet zum anderen, dass zwischen der Strukturkategorie „Alter“ und der Prozesskategorie „Altern“ unterschieden werden muss (vgl. Heinz 2012: 7). Letztere umschreibt den „dynamischen Aspekt des individuellen und kollektiven Altwerdens [...] und bezieht sich auf das Durchschreiten von sozial bewerteten und an soziale Rollen gebundene Altersstufen oder Lebensphasen“ (Künemund/Schroeter 2014: 16).

Ähnlich zu anderen sozialen Kategorien wie beispielsweise dem Geschlecht wird auch hinsichtlich des Alters eine „*Naturgegebenheit*“ suggeriert und die soziale Überformung vielfach ausgeblendet (vgl. Schroeter/Künemund 2010: 395; Heinz 2012: 7). Künemund und Schroeter verdeutlichen, dass Alter und Altern jedoch „keine natürlichen, quasi präkulturellen Erscheinungen sondern auf unterschiedlichen Ebenen sozial konstruierte Kategorien (Reifikationen) [sind], die dann als faktisch vorhandene Phänomene (Objektivationen) aufgefasst werden“ (Künemund/Schroeter 2014: 16; vgl. dazu auch Berger/Luckmann 1966).

Es lassen sich verschiedene *Prozesse bzw. Dimensionen des Alter(n)s* unterscheiden (vgl. Schroeter/Künemund 2010: 398; Backes/Clemens 2013: 95; Künemund/Schroeter 2014: 17f.). Wie bereits deutlich wurde, ist der Altersbegriff zuvorderst mit dem *kalendarischen bzw. chronologischen* Alters verbunden. Dieses bezeichnet die seit der Geburt vergangene Zeit. Gleichzeitig werden damit jedoch vielfältige Annahmen über die Konstitution einer Person verknüpft. So dient das chronologische Alter beispielsweise als Ausgangspunkt für das *administrative* Alter, welches die Kategorisierung von Altersgruppen für Statistik und Verwaltung umfasst sowie das *rechtliche* Alter einer Person, das sich auf kulturell festgelegte Rechte und Pflichten bezieht wie beispielsweise die Volljährigkeit (vgl. Künemund/Schroeter 2014: 17f.). Das *biologische* oder physiologische Alter beschreibt den körperlichen Zustand des Menschen, während das *psychologische* Alter einer Person vor allem die „kognitive Leistungsfähigkeit und Intelligenz (Denkfähigkeit, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Gedächtnis, Wortflüssigkeit, Wissen) sowie Alltagskompetenz, Weisheit und Erfahrung (Einsicht, Klugheit, Fakten-, Kontext-, Relativitäts-, Strategiewissen)“ (Künemund/Schroeter 2014: 18) umfasst (vgl. dazu auch Backes/Clemens 2013: 95ff.). Die *soziale* Dimension des Alters bezieht sich hingegen vor allem auf gesellschaftliche Funktionen und Rollen (vgl. Backes/Clemens 2013: 164ff.). Das soziale Alter bezeichnet damit „den Ort der Person im gesellschaftlich gegliederten Lebenslauf, d.h. ihre Zugehörigkeit zu einer der gesellschaftlich abgegrenzten Altersphasen und Altersgruppen“ (Künemund 2005: 528). Im Folgenden wird die soziale Dimension des Alter(n)s näher betrachtet.

### **2.1.3 Soziale Dimension des Alter(n)s: Altersnormen und Altersrollen**

Soziale Normen leiten sich von Wertvorstellungen ab und können definiert werden als „allgemeingültige Verhaltensregel[n], deren Einhaltung von den anderen Gesellschaftsmitgliedern erwartet und deren Nichteinhaltung negativ sanktioniert wird [...], [wobei] es sich um eine Verhaltensforderung mit einem gewissen Grad an Verbindlichkeit handelt, der aber situativ und positional gestaltbar erscheint“ (Lamnek 2002: 386). Auch an die jeweiligen Altersphasen sind spezifische Altersnormen geknüpft, die als institutionalisierte Rollenerwartungen einen bestimmten Kompetenzstatus zu- oder absprechen und Annahmen über ein angemessenes Altern vermitteln.

„[...] Alter ist vor allem ein Muster sozialer Definitionen, die festlegen, was von Menschen in verschiedenen Altersgruppen erwartet wird und was für sie angemessen ist. Diese Normen differieren von Gesellschaft zu Gesellschaft, und sie verändern sich im Laufe der Modernisierung von Gesellschaften. Der Prozess des Alterns hat in der Soziologie einmal Bezug zum gesamten Lebensverlauf und zu anderen zu den jeweils für die Altersgruppe relevanten gesellschaftlichen Institutionen. Dies bedeutet, dass es für die Lebensphasen Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter usw. jeweils spezifische institutionalisierte Rollenerwartungen gibt.“ (Heinz 2007: 164).

Die Übergänge zwischen den Phasen sind traditionell mit bestimmten Übergangsriten belegt, die jedoch im Verlauf des 20. Jahrhundert an Bedeutung verloren haben (vgl. Heinz 2007: 166). Im Zuge der chronologischen Destandardisierung haben auch die Altersnormen für

Kindheit, Jugend, Erwachsensein und Alter ihre Verbindlichkeit eingebüßt (Heinz 2012: 4). Die soziale Rolle kann verstanden werden als „ein Bündel normativer Verhaltenserwartungen, die von einer Bezugsgruppe oder mehreren Bezugsgruppen an Inhaber bestimmter sozialer Positionen herangetragen werden“ (Peuckert 2006: 242). Dabei ist das traditionelle Rollenkonzept eng mit der strukturfunktionalistischen Theorie verbunden (vgl. Peuckert 2006: 242).<sup>11</sup> Diese Theorieansätze fokussieren die mit der Ausgliederung älterer Menschen aus dem Erwerbsleben und mit dem Verlust der Erwerbsrolle einhergehenden Veränderungen und bleiben damit – im Gegensatz zur Perspektive der Lebenslaufsoziologie – auf das Alter als abgeschlossenen Lebensabschnitt begrenzt (vgl. Backes/Clemens 2013: 139). Zu den „klassischen gerontologischen Ansätzen“, die diese Perspektive einnehmen, zählen die Disengagementtheorie, die Aktivitätstheorie und die Kontinuitätstheorie. Auch wenn diese Ansätze inzwischen an Bedeutung verloren haben, wirken ihre Grundannahmen insbesondere im Bereich der Altenarbeit und Altenpolitik weiterhin nach (vgl. Backes/Clemens 2013: 126).

In den frühen Theorien des Alters gilt der Ruhestand vor allem als ein Prozess des „Rückzugs und der Ablösung von der Gesellschaft und des Leistungsverfalls“ (Heinz 1995: 181). Die *Disengagementtheorie* geht auf Überlegungen von Cumming und Henry (1961) und die „Kansas City Study of Adult Life“, eine Längsschnittuntersuchung der Jahre 1955 bis 1962, zurück und orientiert sich an dem funktionalistischen Handlungsmodell von Parsons sowie dem Defizitmodell des Alters. Letzteres geht von körperlichen, psychischen und sozialen Abbauprozess aus und verknüpft das Alter mit nachlassender Leistungsfähigkeit, gesundheitlichen Einschränkungen, veränderten psychologischen Strukturen, die in den sozialen Bereich hineinwirken und sich in Starsinnigkeit und Misstrauen sowie fehlender gesellschaftlicher Nützlichkeit äußern (vgl. Tews 1979: 107ff.; Backes/Clemens 2013: 132; Künemund/Schroeter 2014: 19). Das Altern wird dabei als „unvermeidbarer gegenseitiger Rückzug oder Disengagement“ betrachtet, welcher aus „verminderter Interaktion zwischen der alternden Person und anderen des sozialen Systems“ resultiert (Cumming/Henry 1961: 14). Der Rückzug aus sozialen Rollen und Strukturen gilt innerhalb dieser Sichtweise als gesellschaftlich notwendig und individuell entlastend (vgl. Backes/Clemens 2013: 132; Künemund/Schroeter 2014: 19). Daher wird dieses Konzept auch als „Theorie des sozialen Rückzugs“ bezeichnet. Durch die Unvermeidbarkeit des Todes sei es erforderlich, dass sich Individuum und Gesellschaft voneinander lösen. Die Lebensphase Alter diene somit der Vorbereitung auf den Tod. Unterstellt werden ein „natürliches Bedürfnis“ des Rückzugs und eine damit einhergehende höhere Zufriedenheit älterer Menschen (vgl. Tews 1979: 108; Backes/Clemens 2013: 132ff.). Die „gewährte ‚Freiheit‘ wird als Privileg hingestellt: Das Individuum darf frei von Rollenaktivitäten auf den Tod warten“ (vgl. Backes/Clemens 2013: 134).

---

<sup>11</sup> Im Verständnis Parsons folgt jeder Rolleninhaber je nach „Position im Sozialsystem spezifischen Normen, die in ein umfassendes, gemeinsames Wertesystem integriert sind und trägt durch sein rollengemäßes Verhalten zur Wertverwirklichung und zur Systemerhaltung bei“ (Peuckert 2006: 243).

Den Ausgangspunkt der *Aktivitätstheorie*, welche auf Überlegungen Tartlers (1961) zurückgeht, bildet hingegen das Kompetenzmodell bzw. die Entwicklungsmöglichkeiten im Alter. Demnach könne der altersbedingte Abbau von funktionalen Fähigkeiten aufgehoben bzw. rückgängig gemacht werden, insofern ältere Menschen weiterhin in Funktions- und Erwartungsstrukturen eingebunden seien (vgl. Backes/Clemens 2013: 60; Lottmann 2013: 58). Die Probleme des Alters werden maßgeblich der Funktionslosigkeit älterer Menschen zugeschrieben. So wird die sukzessive Ausgliederung aus sozialen Rollen innerhalb dieser Perspektive, anders als innerhalb der Disengagementtheorie, nicht als selbstgewollt verstanden, sondern als „von außen aufoktrozierter Zwang“ (vgl. Backes/Clemens 2013: 129) gesehen, welcher den eigentlichen Bedürfnissen entgegenläuft. Gesellschaftliche und individuelle Ziele sind somit nicht deckungsgleich. Es erfolgt ein Rückzug der Gesellschaft von älteren Menschen, nicht jedoch der älteren Menschen von der Gesellschaft. Die Aktivitätstheorie wird daher auch als Ausgliederungstheorie bezeichnet. Eine Zufriedenheit im Alter resultiere daher gerade nicht aus dem individuellen Rückzug, sondern aus dem Aufrechterhalten von Aktivitäten, wobei Aktivität mit Normalität und Zufriedenheit gleichgesetzt wird (vgl. Backes/Clemens 2013: 130). Der psycho-physische Abbau werde erst durch Ausgliederung hervorgerufen und sei nicht der Grund für das Ausscheiden aus beruflichen Funktionen. Unvermeidbare Rollenverluste sollten daher in der Logik des Aktivitätskonzepts im Alter durch die Aufnahme neuer Tätigkeiten kompensiert werden.

Beide Theorieansätze wurden in der Folgezeit vielfach kritisiert. So sei es insbesondere im Kontext demografischer Veränderungen einerseits problematisch, die sich ausdehnende Ruhestandsphase als „Restzeit“, die es irgendwie zu durchleben gilt“ (Künemund/Kohli/Schmidt 1999: 3) zu begreifen, wie innerhalb der Disengagementtheorie postuliert. Andererseits berge jedoch der „Aktivitätszwang“ (Backes/Clemens 2013: 135), der gegenteiligen Sichtweise innerhalb der Aktivitätstheorie, die Gefahr der positiven Stigmatisierung durch das Propagieren eines Leitbilds der fortwährend engagierten und aktiven Senioren. Beide Blickrichtungen, sowohl der Rückzug auf sozialen Rollen im Sinne der Disengagementtheorie als auch die permanente Aktivität im Sinne der Aktivitätstheorie, wurden folglich als zu einseitig beurteilt, da sie nicht ausreichend individuelle Lebensverläufe und die Kombination negativer *und* positiver Aspekte berücksichtigen. Dadurch, dass beide Ansätze bestimmte Entwicklungen und Verhaltensweisen generalisieren, würden die Vorurteilsbilder über diese Lebensphase befördert (vgl. Sommer/Künemund/Kohli 2007: 12f.; Backes/Clemens 2013: 130f.; Lottmann 2013: 58). Die *Kontinuitätsthese*, welche auf den Ausführungen von Rosow (1963) sowie Atchley (1989) basiert, greift diese Überlegungen auf und geht davon aus, dass die Situation im Alter durch frühere Erfahrungen im Lebensverlauf geprägt ist. Im Zentrum stehen die Entwicklung und der Erhalt der sozialen Anpassungsfähigkeit mit dem Ziel, die Lebenssituation des mittleren Erwachsenenalters beizubehalten und innere und externe Kontinuität bzw. Stabilität zu gewährleisten (vgl. Künemund/Schroeter 2014: 19). Der Ansatz geht davon aus, dass weder Rückzug noch Aktivität, sondern die Möglichkeit von „individuell typischen Aktivitäts- und Rückzugsbestrebungen“ (Backes/Clemens 2013: 137) zu Lebenszu-

friedenheit im Alter führen. Während in den bisherigen Ausführungen vor allem Entwicklungen der gesellschaftliche Makroebene Beachtung fanden, sollen im Folgenden stärker die Mikroebene des Lebenslaufs in den Blick genommen und Anzeichen der „Verflüssigung des institutionalisierten Lebenslaufs“ (Amrhein 2010: 92) diskutiert werden.<sup>12</sup>

### **2.1.4 Veränderungen der Altersphase: Strukturwandel und Differenzierung**

Als Altersstruktur wird innerhalb der Soziologie des Lebenslaufs die „Verteilung der Menschen in einer Gesellschaft auf die verschiedenen Lebensabschnitte“ (Heinz 2012: 7) verstanden. Im Zuge demografischer und sozialer Wandlungsprozesse hat die Altersstruktur aber auch die Lebensphase des Alters selbst verschiedene Veränderungen erfahren. So haben sich infolge gesteigener Lebenserwartung, geringerer Kindersterblichkeit und geringer Geburtenraten, die Quantitäten und Proportionen des Alters verändert (vgl. Tews 1995: 11; Backes/Clemens 2013: 169f.).<sup>13</sup> Neben der steigenden Anzahl und dem höheren Anteil älterer Menschen innerhalb der Gesellschaft, kommt es zu einer Ausweitung der Altersphase und Differenzierung des Alters. Diese Entwicklungen werden von Tews (1979, 1995) im „Strukturwandels des Alters“ aufgegriffen. Der Altersstrukturwandel manifestiere sich in den fünf Entwicklungstrends der Verjüngung, Feminisierung, Entberuflichung, Singularisierung und Hochaltrigkeit (vgl. Tews 1995: 21ff., siehe auch Backes/Clemens 2013: 169). Bezogen auf die Verjüngung des Alters sei zwischen längerfristigen, kollektiven Veränderungen und gezielt herbeigeführten Entwicklungen auf individueller Ebene zu unterscheiden. Erstere würden vor allem aus insgesamt verbesserten Lebensbedingungen, wie der Abnahme schwerer körperlicher Arbeit und einer besseren medizinischen Versorgung resultieren.<sup>14</sup> Veränderungen auf der individuellen Ebene würden bedingt durch optische Eingriffe, wie das Färben der Haare, Tragen von Perücken, Verwenden von Kosmetik oder auch durch sportliche Aktivitäten. Die Entwicklungen auf beiden Ebenen führen schließlich dazu, dass Personen zu Beginn des 21. Jahrhundert deutlich jünger aussehen als dies etwa noch vor 100 Jahren der Fall war (vgl. Tews 1995: 22ff.). Kritisiert wurden an dem Konzept des Strukturwandels des Alters vor allem die ungenügende Betrachtung der Lebenslagen älterer Menschen und die fehlende Berücksichtigung institutioneller Einflüsse. Dennoch fanden die Begrifflichkeiten in der Folgezeit vielfach weitere Verwendung und gelten auch aktuell noch als „Allgemeingut“ innerhalb der Gerontologie (Backes/Clemens 2013: 170). Aktuelle Ansätze greifen jedoch die skizzierten Kritikpunkte auf und stellen damit stärker auf sowohl vertikale als auch horizontale Differenzierungen der Altersphase ab.

---

<sup>12</sup> Einen ausführlichen Überblick über die Entwicklungen auf beiden Ebenen bieten bspw. Heinz/Huinink/Weymann (2009).

<sup>13</sup> Die Veränderungen im Altersaufbau der Bevölkerung in Deutschland im Zeitverlauf lassen sich anschaulich auf den Seiten des Statistischen Bundesamtes in einer animierten Bevölkerungspyramide verfolgen, siehe: <https://www.destatis.de/bevoelkerungspyramide/>, Zugriff am 02.09.2015.

<sup>14</sup> Bestehende Schichtunterschiede wirken fort, jedoch zeichnen sich Niveauverbesserungen für alle Älteren ab (vgl. Tews 1995: 34). Siehe dazu auch „Fahrstuhleffekt“ (Beck 1986).

Unter Differenzierung sind dabei „langfristige Veränderungen der Gesellschaft zu verstehen, die mit einer Neuentstehung und verstärkter Gliederung von sozialen Positionen, Lebenslagen und Lebensstilen verbunden ist“ (Kolland/Wanka 2014: 188). Vertikale soziale Differenzierungen der Altersphase ergäben sich beispielsweise durch Unterschiede in Hinblick auf Bildung und Einkommen, während horizontale aus unterschiedlichen Werthaltungen und Lebensstilen resultierten (vgl. Kolland/Wanka 2014: 191). Beide Entwicklungen münden schließlich in einer „hohe[n] Vielfalt und Diversität der Lebensformen und Lebensgestaltung im Alter“ (Kolland/Wanka 2014: 191).

Frühe Überlegungen zur Lebensaufgliederung koppeln den Eintritt in die Altersphase an den Beginn des Rentenstatus‘ (vgl. Kohli 1985, siehe Kapitel 2.1.1). Entsprechende Grenzziehungen wirken auch in aktuellen Abgrenzungen noch nach<sup>15</sup> und spiegeln sich beispielsweise in gebräuchlichen Bezeichnungen wie „Nacherwerbslebensphase“ (Heinz 1995: 183) bzw. nachberufliche Phase. Gleichwohl wird im Kontext der Differenzierung des Alters diskutiert, dass das auf drei Hauptphasen reduzierte Schema nicht mehr hinreichend sei und stattdessen innerhalb der einzelnen Phasen weitere Abstufungen vorzunehmen wären. Statt von einer „komplexen ‚Großphase‘“ (Backes/Clemens 2013: 22) auszugehen wurde die weiteren Untergliederung in Teilphasen als erforderlich erachtet (vgl. Heinz 2007: 161; Backes/Clemens 2013: 22ff.; Sackmann 2013: 102; Kolland/Wanka 2014: 197; siehe dazu auch Abb. 1 in Kapitel 2.1.1). So grenzt etwa Laslett (1995: 277ff.) ein drittes Alter, welches durch persönliche Entfaltung gekennzeichnet sei, von einem vierten Alter ab, das im Zeichen von Abhängigkeit und Altersschwäche stehe. Auch Rosenmayr (1996) unterscheidet zwischen einem mit Chancen verbundenen dritten, einem stärker eingeschränkten vierten und einem durch Abhängigkeit geprägten fünften Lebensalter. Die Zuordnung zu den Altersstadien wird dabei nicht an das chronologische Alter geknüpft, sondern funktional hergeleitet. Die Unterteilung in junge Alte, Alte und alte Alte (vgl. Tews 1995: 28) orientiert sich ebenfalls an vorhandenen Fähigkeiten. So können junge Alte Leistungen für andere erbringen, während Alte immerhin noch über die Fähigkeit zur Selbstkompetenz verfügen. In der Phase der alten Alten sind diese Kompetenzen deutlich eingeschränkt, weshalb fremde Hilfe notwendig wird (vgl. Backes/Clemens 2013: 23).<sup>16</sup>

Künemund verdeutlicht, dass sich diese Differenzierungen auch in den individuellen Sichtweisen zum Beginn des Alter spiegeln. So werde der Eintritt in die Altersphase vielfach nicht mehr mit dem Ruhestand verknüpft, sondern erst deutlich später im Lebenslauf, bei

---

<sup>15</sup> Weiterhin führt beispielsweise Sackmann (2013: 100f.) aus, dass der Beginn des Alters, im Sinne des „reiferen Alters“ mit dem Eintritt in den Ruhestand beginne, der in Deutschland häufig zwischen 60 und 65 Jahren einsetze. Heinz (2012: 16) verdeutlicht, dass die Lebensphase Alter in den meisten Wohlfahrtsstaaten (mit Ausnahme der USA) stärker durch die Rentenpolitik als allein durch das chronologische Alter strukturiert werde.

<sup>16</sup> Es kann zwar weitgehend als Konsens angesehen werden, dass Abgrenzungen der Altersphasen auf Grund des chronologischen Alters kaum hilfreich sind, dennoch werden in Untersuchungen oftmals Grenzziehungen vorgenommen, die sich als „Richtwert“ an ebendiesem orientieren. Üblicherweise wird die Grenze zwischen dem dritten und vierten Alter bei etwa 75 Jahren angesetzt (vgl. Backes/Clemens 2013: 23; Kolland/Wanka 2014: 193).

etwa 70 bis 75 Jahren, angesetzt. Damit entspräche die Altersdefinition der Gesellschaftsmitglieder weitestgehend den wissenschaftlichen Gliederungsvorschlägen, welche die Phase des „jungen Alters“ bis zu einem Lebensalter von etwa 75 Jahren verorten. Es müsse jedoch zusätzlich berücksichtigt werden, dass die individuelle Einordnung als „alt“ auch mit dieser Grenzziehung nicht zwingen zusammenfallen müsse, da sich die meisten Menschen jünger als ihres chronologischen Alters entsprechend fühlten (vgl. Künemund 2005: 535ff.). Wie Backes und Clemens (2013: 22) resümieren, wird es damit „zunehmend schwerer, die Lebensphase Alter als Teil des Lebenslaufs genau abzugrenzen.“

Innerhalb des „Lebensstilmodells“ von Kidahashi und Manheimer (2009) wird daher davon ausgegangen, dass das „one-size-fits-all“-Idealmodell des Ruhestands zunehmend verschwindet.<sup>17</sup> Kolland und Wanka verdeutlichen, dass durch die partielle Auflösung stark strukturierter Übergänge im Lebensverlauf die Individuen stärker unter einen „Handlungs- und Legitimationsdruck gestellt [werden], der sie zu reflexiver Regulierung und Steuerung einerseits und zu selbstorganisierten und selbstverantworteten Lebensläufen andererseits veranlasst“ (Kolland/Wanka 2014: 197). Die „neue Lebensphase Alter“ sei daher vor allem durch Planung und Gestaltung gekennzeichnet: „Der Körper wird diszipliniert, das Gedächtnis trainiert, die sozialen Beziehungen strukturiert. Das Handeln bewegt sich zwischen Prävention und Korrektur“ (Kolland/Wanka 2014: 198). Das Individuum sehe sich mit der Erwartungshaltung konfrontiert, die Lebensphase Alter aktiv zu gestalten. Dadurch werde eine „ergänzende normative Stützung“ notwendig, um zu vermeiden, dass die Lebensphase Alter zu einem zwanghaften „Sich-Verhalten“ werde. Kolland und Wanka (2014: 199) sehen diese Stützen in den Aspekten Ironie, Gelassenheit und Verantwortung.

## 2.2 Alter(n)sbilder

### 2.2.1 *Begriffsbestimmung, Erscheinungsformen und Bedeutung*

Seit 1994 erscheint in jeder Legislaturperiode der Bundesregierung ein Bericht zu Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland (Altenbericht) mit wechselnden Schwerpunktsetzungen. Im Jahr 2010 widmete sich die Veröffentlichung dem Thema „Altersbilder in der Gesellschaft“. Altersbilder werden definiert als „individuelle und gesellschaftliche Vorstellungen vom Alter (Zustand des Altseins), vom Altern (Prozess des

---

<sup>17</sup> Kidahashi und Manheimer (2009: 3f.) bilden ausgehend von den zwei Dimensionen der traditionellen bzw. postmodernen Werte und der Erwerbs- bzw. Nichterwerbsorientierung fünf Lebensstiltypen. Dazu gehören die „Traditionell Goldene Jahre (Ruhestand)“, welche weitgehend den bisherigen Ruhestandsvorstellungen entsprechen, während Personen die dem Typus der „Neuen Goldenen Jahre (Neues Alter)“ zuzuordnen sind, verstärkt auf Selbstentfaltung ausgerichtet sind und daher eine starke Beteiligung an Lernprogrammen ausweisen. Die als „Portfolio Leben“ bezeichnete Gruppe kennzeichnet die Ausübung einer Vielzahl an verschiedenen Aktivitäten. Angehörigen der „Zweiten Karriere“ üben hingegen ein ehemaliges Hobby als Erwerbstätigkeit aus. Die letzte Gruppe umfasst schließlich Personen, die sich durch die „Ausdehnung der Karriere der mittleren Lebensphase“ vorantreiben und damit möglichst lange ihre Berufstätigkeit fortsetzen möchten (siehe dazu auch Kolland/Wanka 2014: 192).

Älterwerdens) oder von älteren Menschen (die soziale Gruppe älterer Personen)“ (Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 27).<sup>18</sup> Diese Definition trägt der Tatsache Rechnung, dass das Alter sowohl ein Zustand als auch ein Prozess ist. Um die Mehrschichtigkeit des Begriffs zu verdeutlichen, wird häufig der Terminus „Alter(n)sbild“ verwendet. Während sich *Altersbilder* auf jedes Alter beziehen können und den Zustand des Altseins umschreiben, zielen *Alternsbilder* auf den Prozess des Älterwerdens ab. *Altenbilder* umfassen hingegen Informationen, Meinungen und Vorstellungen über alte Menschen (vgl. Backes/Clemens 2013: 59; Maes/Kielmann 2014: 179). Gleichzeitig lässt diese allgemeine Begriffsbestimmung jedoch noch viele Aspekte unbestimmt. Dazu zählen beispielsweise die konkreten Ausprägungen, Entstehung, Verbreitung und Bedeutung (vgl. Rossow 2012: 11).

Alter(n)sbilder speisen sich aus subjektiven Theorien bzw. „Alltagstheorien“<sup>19</sup> über das Alter und Altern, werden im Zuge der Sozialisation erworben und verändern sich sowohl im Zeit- als auch im Lebensverlauf (vgl. Rothermund/Mayer 2009: 78; Backes/Clemens 2013: 60). Sie unterliegen damit „frühen Sozialisationserfahrungen und Einflüssen der aktuellen Lebenslage“ (Schmidt-Hertha/Mühlbauer 2012: 145). Es ist zwischen normativen und selbstbezogenen Überzeugungen zu unterscheiden (vgl. Tews 1979: 21; Backes/Clemens 2013: 60f.). Beide Vorstellungen stehen miteinander in Wechselwirkung, unterscheiden sich jedoch stark voneinander (vgl. Abb. 2).

*Normative Überzeugungen* sind auf gesellschaftlich normierte Lebensereignisse und Statuspassagen bezogen und damit mit „typischen“ Entwicklungen verbunden. Sie richten sich auf ein generalisiertes Alter(n)sbild, weshalb auch von Fremdbild oder Heterostereotyp die Rede ist (vgl. Tews 1979: 21). In Bezug auf gesellschaftliche Altersbilder wird auch von *Alter(n)sstereotypen* gesprochen (vgl. Wurm/Huxhold 2010: 246). Diese beinhalten als feste Vorstellungen die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften, Verhaltens- und Rollenerwartungen aufgrund der sozialen Kategorie des „Alters“ (vgl. Lehr/Niederfranke 1991: 38; Rothermund/Mayer 2009: 78; Backes/Clemens 2013: 59) und beziehen sich sowohl auf typische Eigenschaften einer Gruppe als auch auf typische Entwicklungen (vgl. Wurm/Huxhold 2010: 246f.). Normative Überzeugungen können sich zu Altersstereotypen verfestigen, wenn

„[...] älteren und alten Menschen entsprechende Eigenschaften generalisierend zugeschrieben werden, ohne die Differenziertheit und Vielfalt von Äußerungsformen des Lebens im Alter zur Kenntnis zu nehmen. Entsprechende Stereotype werden zur Stigmatisierung (Goffman), wenn mit dem Merkmal ‚kalendarisches Alter‘ weitere gesellschaftlich gering bewertete Eigenschaften verbunden werden. Entsprechend kann es zu einer positiven ‚Stigmatisierung‘ kommen, wenn [...] zur Widerlegung eines ‚Defizitmodells des Alters‘ ein ‚Kompetenzmodell des Alters‘ entwickelt und undifferenziert für das Alter generalisiert wird“ (Backes/Clemens 2013: 60).

---

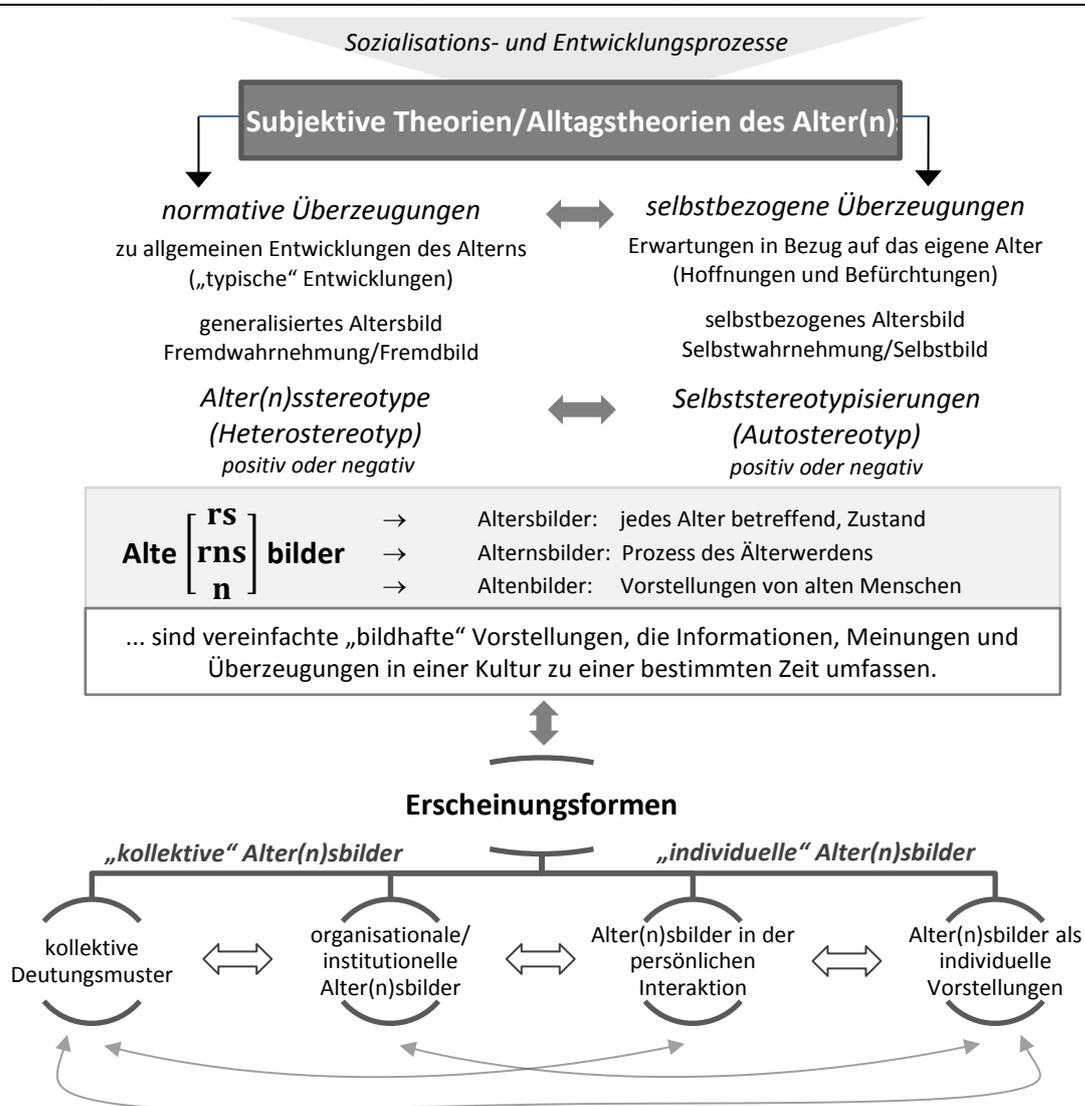
<sup>18</sup> Auch Rossow nimmt in den Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung eine weit gefasste Definition als Ausgangspunkt für die begriffliche Klärung und umreißt „Altersbild“ als „Vorstellungen vom Alter als Lebensphase, vom Prozess des Alterns und als Vorstellungen über ältere Menschen“ (Rossow 2012: 11).

<sup>19</sup> Der Begriff der Alltagstheorie ist eine „Bezeichnung für ein Wissen, das handlungsleitend ist, indessen nicht nach wissenschaftlichen Kriterien überprüft ist“ (Lautmann 1995: 31).

Stereotype gelten als „konsensuell geteilte Bilder“ (Wurm/Huxhold 2010: 246) und können sowohl positiv als auch negativ sein. Damit grenzen sie sich von *Vorurteilen* ab, welche durch ihren ausschließlich negativen emotionalen Gehalt gekennzeichnet sind (vgl. ebd.).

Bei *selbstbezogenen Überzeugungen* spielen im Gegensatz zu den normativen Überzeugungen stärker die Erwartungen des eigenen künftigen Lebens und des damit verbundenen Alter(n)s eine Rolle (vgl. Backes/Clemens 2013: 60f.; siehe dazu auch Abb. 2). Es wird daher auch von Selbstbild, Autostereotyp oder Selbststereotypisierung gesprochen (vgl. Tews 1979: 21; Wurm/Huxhold 2010: 247). Während innerhalb des Fremdbilds des Alter(n)s die negativen Zuschreibungen überwiegen, ist das Selbstbild des Alter(n)s selbstbezogenes Altersbild eher positiv bzw. neutral konnotiert. Damit geht einher, dass sich die Selbsteinschätzung als „alt“ (Altersidentität) immer stärker auf das hohe Alter verschiebt (vgl. Backes/Clemens 2013: 61).

Abb. 2: Definition, Systematisierungen und Erscheinungsformen von Alter(n)sbildern.



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Tews 1979: 21; Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 27; Rossow 2012: 12; Backes/Clemens 2013: 59ff; Maes/Kielmann 2014: 179.

Auch Alternssymptome bzw. -markierungen können selbst- bzw. fremdbezogen sein. So führt Tews (1995: 43) mit Bezug auf Karp (1988: 729ff.) vier Dimensionen subjektiver Alternssymptome an, die den Alternsprozess für den/die Einzelne/n bewusst machen können. Dazu zählen a) körperliche Hinweise, wie Krankheiten bzw. physische und psychische Einschränkungen, b) generative Hinweise, welche die Reflexion des eigenen Alters innerhalb der Generationenfolge umfassen, c) kontextuelle Hinweise, wie Familienzusammenkünfte (wie z.B. „runde“ Geburtstage, häufigere Zusammenkünfte zu Begräbnissen von Familienangehörigen oder Bekannten), bzw. soziale Altersnormen (z.B. „altersgemäße“ Kleidung, Verhalten) sowie d) Hinweise auf Sterblichkeit und Endlichkeit, welche einhergehen können mit dem subjektiven Gefühl des schnelleren Zeitvergehens und dem Bewusstwerden der begrenzten noch verfügbaren Lebenszeit. Wangler (2013: 132f.) fasst hingegen ausgehend von den Überlegungen Schwenders (2009) vier Ebenen zusammen, an deren Merkmalen („Old Age Cues“) sich fremdbezogene Alterszuschreibungen orientieren. Dazu zählen Altersmerkmale, die sich a) auf das äußere Erscheinungsbild (z.B. Kleidung und Frisur, Kiefer- und Gebiss, Körpergestalt und -haltung, Verwendung kompensatorischer Hilfsmittel, wie Brille, Hörgerät oder Rollator), b) auf die Sprache (z.B. veränderte Sprache und Sprechweisen, Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten), c) auf das Verhalten (insbesondere psychische Veränderungen, wie Nostalgie und Vergangenheitsverklärung) und d) auf kontextualisierende Merkmale (wie beispielsweise das zahlenmäßige Auftreten Älterer) beziehen. Bei vergleichender Betrachtung beider Systematiken fällt auf, dass sich selbstbezogene Alterssymptome stärker auf soziale bzw. kontextgebundene Aspekte beziehen, während bei den fremdbezogenen Altersmarkierungen stärker visuelle und verhaltensbezogene Merkmale im Zentrum stehen.

Im Sechsten Altenbericht werden *vier Erscheinungsformen* von Altersbildern unterschieden. So bestehen diese als kollektive Deutungsmuster, als organisationale und institutionelle Altersbilder, in der persönlichen Interaktion sowie als individuelle Vorstellungen und Überzeugungen (vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 27). Die verschiedenen Erscheinungsformen können sich dabei wechselseitig beeinflussen (vgl. Backes/Clemens 2013: 59). Auch Rossow unterscheidet zwischen kollektiven und individuellen Altersbildern. Während zu ersteren die „gesellschaftlich verbreiteten und tradierten Vorstellungen von der Lebensphase Alter, vom Prozess des Alterns bzw. von alten Menschen“ zählen, umfassen individuelle Altersbilder „Vorstellungen und Ideen einer Person von Älteren, vom Alter und Altern“ (Rossow 2012: 12). Eine ähnliche Unterteilung finden sich bei Saake (2006: 142ff.), die die drei Ebenen Gesellschaft, Organisation und Interaktion abgrenzt. Inwieweit individuelle Alter(n)sbilder auf Stereotypen oder auf eigenen Erfahrungen mit dem Älterwerden bzw. selbstbezogenen Überzeugungen beruhen, ist nicht klar voneinander zu trennen (vgl. Wurm/Huxhold 2010: 247).

In der Diskussion um die Entstehung und die Bedeutung von Alter(n)sbilder und -stereotypen wird die Veränderlichkeit ebendieser betont. Als soziale Konstruktionen entstehen sie „im Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft“ und befinden sich in

einem „permanenten Wandlungsprozess“ (Hildebrandt/Kleiner 2012: 15). Rossow führt dazu aus: „Sie [Altersbilder, Anm. d. Verf.] sind Elemente, die sich einerseits unter dem Einfluss sozialer Faktoren konstituieren und über die andererseits soziale Ordnungen (wieder) neu entstehen“ (Rossow 2012: 13) und verweist auf die „kulturelle Plastizität“ von Alter(n)svorstellungen:

„Kulturelle Plastizität heißt: So stabil und unwidersprochen bestimmte Altersbilder erscheinen mögen, es handelt sich um vorläufige, bewegliche, umstrittene Muster. Sie sind von Kultur zu Kultur unterschiedlich und verändern sich in dem Maße, wie die alltäglichen Lebensumstände und Lebenserfahrungen komplexer werden. Sie differenzieren sich in einer globalisierten Welt nicht zuletzt durch Kontakte und Austausch zwischen den Kulturen aus“ (Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 51).<sup>20</sup>

Die große Bedeutung der in der Gesellschaft vorherrschenden Altersbilder wird vor allem in Hinblick auf das künftige Miteinander der Generationen sowie die Partizipationschancen älterer Menschen betont (vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 27; Schmitt 2008). Pichler verweist auf die Wirkungsmächtigkeit von sozial konstruierten Altersbildern, da diese „nicht einfach Wirklichkeit abbilden, sondern Wirklichkeit herstellen“ (Pichler 2010: 416). Insofern besitzen sie eine unmittelbare gesellschaftliche Relevanz, da sie direkt oder indirekt die Lebenssituation Älterer positiv oder negativ beeinflussen und damit Handlungsspielräume mitbestimmen können (vgl. Hildebrandt/Kleiner 2012: 16). Unterschieden werden kann eine gesellschaftliche und individuelle Ebene der Auswirkungen vorherrschender Altersbilder. So geben gesellschaftliche Strukturen und institutionelle Praktiken bestimmte Spielräume vor, die sich direkt oder indirekt auf die individuelle Ebene des Erlebens und Verhaltens auswirken und dabei soziale Teilhabechancen eröffnen oder verwehren (vgl. Lehr/Niederfranke 1991: 42f.; Backes/Clemens 2013: 62). Darüber hinaus nehmen Altersbilder auf die „Planung, Gestaltung und de[n] Ausbau sozialer Institutionen für Ältere“ Einfluss (Lehr/Niederfranke 1991: 38). Ein Alleinstellungsmerkmal von Alter(n)sbildern und -stereotypen ist darin zu sehen, dass diese ab der frühen Kindheit erlernt werden und sich zum Zeitpunkt ihrer Aneignung auf eine zunächst weit entfernte Lebensphase beziehen (vgl. Wurm/Huxhold 2010: 247). Durch die Besonderheit der sozialen Kategorie des Alters<sup>21</sup> wachsen jedoch alle Menschen, insofern sie lange genug leben, in diese stereotypisierte Gruppe hinein. In früheren Lebensphasen erworbene Altersbilder wirken folglich später auf das Selbstbild und können vermittelt durch Selbststereotypisierungen beispielweise Einfluss auf Gedächtnisleistungen oder Krankheitsgenesung nehmen (vgl. Wurm/Huxhold 2010: 247; Schmitt 2008).

Bisherige Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass „das Altersstereotyp prägnant, weitverbreitet und sozial geteilt wie auch negativ getönt ist“ (Filipp/Mayer 1999: 271). Dem Defizitmodell des Alters folgend werden „Gewinne“ eher jüngeren Altersgruppen, „Verluste“

---

<sup>20</sup> Siehe dazu auch Rossow (2012: 13).

<sup>21</sup> Gemeint ist Alter als „transitorischer Status“ (vgl. Heinz 2012), siehe auch Kapitel 2.1.2 in der vorliegenden Arbeit.

jedoch eher Älteren zugeschrieben (vgl. Backes/Clemens 2013: 60). Mit Blick auf verschiedene Spruchweisheiten kommen Filipp und Mayer zu dem Schluss, dass lediglich ein positiv bewertetes Attribut mit dem Alter bzw. alten Menschen verbunden wird und zwar das Attribut „weise“:

„Weisheit wird als einer der wenigen ‚Gewinne‘ gesehen, die mit dem Alter verbunden sind. In dem Deutungsmuster einer ‚weisen Person‘ stellt sich diese als eine Person dar, die aus ihrer Lebenserfahrung gelernt hat, die Dinge in einem größeren Rahmen sehen kann, die Quelle guter Ratschläge ist, in einer Entscheidungssituation alle Optionen bedenkt und der zuzuhören sich lohnt. Weisheit als Expertise für das Leben“ (Filipp/Mayer 1999: 277).

Jedoch gebe es auch Hinweise darauf, dass Altersstereotype sowohl negative und positive Elemente beinhalten und damit eine höhere Differenzierung aufweisen als bislang angenommen (vgl. Filipp/Mayer 1999: 271). Backes und Clemens verdeutlichen in diesem Zusammenhang, dass vor allem ältere Menschen selbst differenzierter urteilen:

„So werden positive Seiten des Alters, wie mehr Freiheiten und Freizeit, Unabhängigkeit, Entspannung, Selbstakzeptanz und Familienbezug, den negativen Seiten, wie verminderte Gesundheit, eingeschränkte Aktivitäten, Isolation und Einsamkeit, Angst vor Abhängigkeit, Vergesslichkeit und wirtschaftliche Probleme, gegenübergestellt“ (Backes/Clemens 2013: 60f.).

Innerhalb der Gerontologie wird dies unter den Stichworten „Multidirektionalität“ und „Multidimensionalität“ diskutiert. Bereits Baltes (1990) stellte unter Rückgriff auf die Unterscheidung von fluider und kristalliner Intelligenz heraus, dass mit dem Altern Gewinne und Verluste verbunden seien, die sich in einem ständigen Wechselspiel befänden. Multidirektionalität bedeutet in diesem Kontext, dass „verschiedene Ressourcendimensionen sich verschiedenartig, ungleichförmig und in verschiedene Richtungen entwickeln können. Beispielsweise können körperliche Ressourcen wie Kraft und Beweglichkeit über die Lebensspanne [...] abnehmen, kognitive Ressourcen wie Wortschatz und Wortflüssigkeit hingegen zunehmen und stabil bleiben“ (Landis/Martin 2013a). Multidimensionalität beschreibt hingegen die „Veränderungen in verschiedenen Ressourcenbereichen [...] wie Sensorik (Wahrnehmung), Motorik, Kognition oder sozialen Beziehungen“ (Landis/Martin 2013b). Dabei bleiben sie Konzepte nicht auf einzelne Dimensionen des Alter(n)s beschränkt, sondern beziehen sowohl körperliche und psychische als auch soziale Aspekte mit ein. Wurm und Huxhold (2010: 256) heben hervor, dass Multidirektionalität und -dimensionalität miteinander verwoben seien, da die Gewinne und Verluste jeweils verschiedene Lebensbereiche betreffen und auch damit gleichzeitig auftreten können. Die Autor/inn/en heben verdeutlichen, dass sich entsprechende Perspektiven auf das Altern auch in der zunehmenden Vielfalt gesellschaftlicher Altersbilder abbilden würden (vgl. ebd.). So kommt beispielsweise auch Schmitt (2008) zu dem Schluss, dass sich Alter(n)svorstellungen differenziert gestalten und situationsspezifisch variieren, weshalb die sich „nicht auf einem eindimensionalen Kontinuum abbilden lassen, dessen Endpunkte für ein ‚positives‘ bzw. ‚negatives Altersbild‘ stehen könnten“ (Schmitt 2008: 51; vgl. zur zugrundeliegenden Studie auch Kruse/Schmitt 2005; siehe auch: Schmidt-Hertha/Schramm/Schurr 2012: 75).

## 2.2.2 Alter(n)sbilder im Kontext intergenerationellen Lernens

### Generationenbegriff und Lernformen

Intergenerationelles Lernen umfasst vereinfacht ausgedrückt „das Lernen zwischen den Generationen“ (Franz et al. 2009: 26). Bevor im Weiteren näher auf die Arten und Formen intergenerationellen Lernens sowie deren Bedeutung, Chancen und Bedingungen eingegangen wird, soll zunächst der Generationenbegriff erläutert werden.

Liebau (1997) unterscheidet drei Begriffsbestimmungen. Während sich a) der genealogisch-familiensoziologische Generationenbegriff auf die verwandtschaftliche Abstammungsfolge bezieht (siehe auch Lehmann 2006: 82), beinhaltet b) der pädagogische Generationenbegriff den Erfahrung- und Wissensvorsprung der am Lernprozess Beteiligten. Hierbei stehen sich verschiedene Generationen in einem vermittelnden und aneignenden Verhältnis gegenüber (vgl. Liebau 1997: 20). Davon zu trennen ist ferner c) der historisch-soziologische Generationenbegriff. Dieser geht auf die Überlegungen Mannheims (1928) zurück und differenziert zwischen Generationslagerung, Generationszusammenhang und Generationseinheiten. Mannheim grenzt damit den Generationenbegriff von der genealogischen Sichtweise und dem Begriff der Kohorte<sup>22</sup> ab, indem er verdeutlicht, dass die

„chronologische Gleichzeitigkeit nicht einmal dazu ausreicht, eine verwandte Generationslagerung zu konstituieren. Man muß im selben historisch-sozialen Raume – in derselben historischen Lebensgemeinschaft – zur selben Zeit geboren worden sein, um ihr zurechenbar zu sein, um die Hemmungen und die Chancen jener Lagerung passiv ertragen, aber auch aktiv nützen zu können“ (Mannheim 1928: 309).

Während Personen gleicher Generationenlagerung somit „potentiell in die neuen Schicksale einbezogen werden“ (Mannheim 1928: 310), umfasst der Generationenzusammenhang die „Partizipation an den gemeinsamen Schicksalen dieser historisch-sozialen Einheit“ (Mannheim 1928: 309). Generationseinheiten lassen sich schließlich innerhalb dieser „Schicksalsgemeinschaft“ durch „einheitliches Reagieren“ (Mannheim 1928: 313) identifizieren. Generation im Sinne Mannheims kann somit definiert werden als

„[...] die Gesamtheit der ungefähr Gleichaltrigen (Generationenlagerung), die wichtige historisch-gesellschaftliche Erfahrungen in einem ähnlichen Alter gemeinsam erleben (Generationenzusammenhang) und diese in ähnlicher Weise verarbeiten, deuten und darauf reagieren (Generationseinheiten)“ (Lehmann 2006: 81).

In der Folge gemeinsamer Sozialisationserfahrungen bilden die Personen einer Generation spezifische Werthaltungen und Orientierungen heraus, wodurch sie sich von anderen

---

<sup>22</sup> Als Kohorten werden statistisch konstruierte Personengruppen bezeichnet, „die nach einem zeitlichen Kriterium zusammengestellt werden. Zumeist ist dies das Geburtsjahr bzw. mehrere zusammen liegende Geburtsjahre (z.B. jeweils zehn beieinanderliegende Geburtsjahrgänge). [...] Für andere Analysezwecke können aber auch Ereignisse maßgeblich sein und man stellt z.B. Kohorten von Personen zusammen, die im selben Jahr geheiratet, Berufsabschlüsse erworben oder bedeutende zeitgeschichtliche Ereignisse erfahren haben“ (Diaz-Bone 2015: 217). Der sozialstatistische Begriff der Kohorte umfasst somit Personen in ähnlichem Alter (Generationenlagerung), berücksichtigt jedoch nicht Generationenzusammenhang und Generationseinheiten (vgl. Lehmann 2006: 81).

Generationen unterscheiden (vgl. Lehmann 2006: 81). Die katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) ergänzt diese drei Arten um ein mögliches viertes Verständnis: den altersbezogenen Generationenbegriff. Dabei handelt es sich um eine vereinfachte Unterscheidung der „jüngeren“ und „älteren“ Generation, wie sie vor allem im alltagssprachlichen Gebrauch oder in intergenerationellen Projekten Verwendung findet, wenn von „Alt hilft Jung“ oder „Jung und Alt gemeinsam“ die Rede ist (vgl. KBE 2009: 20). Diese Begriffsverwendung ist, insbesondere vor dem Hintergrund der Überlegungen Mannheims, nicht unproblematisch, da dabei sehr heterogene Großgruppen gegenübergestellt werden (vgl. Liebau 1997: 22ff.).

Nach Klärung der verschiedenen Definitionsmöglichkeiten des Generationenbegriffs kann die eingangs erwähnte Minimaldefinition des intergenerationellen Lernens wie folgt erweitert werden. Intergenerationelles Lernen vollzieht sich a) im Sinne des genealogisch-familiensoziologischen Generationsbegriffes durch die Weitergabe von Erfahrungen und Wissen innerhalb von Familien. Dies geschieht vorrangig im Zuge der primären Sozialisation. Jedoch sind auch weitere intrafamiliäre Lernprozesse möglich, wenn beispielsweise Eltern von ihren Kindern lernen (vgl. Franz et al. 2009: 31f.). Wird b) das pädagogische Generationenverständnis herangezogen, so wird mit dem Konzept des „Generationenlernens“ zumeist umschrieben, dass Jüngere von den Lebens- und Berufserfahrungen Älterer lernen. Jedoch ist auch hier eine bestimmte Direktion nicht zwingend vorgegeben, so dass auch in die umgekehrte Richtung laufende Lernprozesse möglich sind. Entgegen dem eher impliziten (informellen) Lernen innerhalb der Familie, sind die Lernprozesse hier stärker explizit (formell) (vgl. Franz et al. 2009: 32). Wird schließlich c) vom historisch-soziologischen Generationsbegriff ausgegangen, so ist das intergenerationelle Lernen zuvorderst an die historischen Bedingungen der unterschiedlichen Generationen gebunden. Die Weitergabe von Wissen und Erfahrung bezieht sich insbesondere auf dem Bereich der Politik und Geschichte (vgl. ebd.).

In Anlehnung an Seidel und Siebert (1990: 57f.) können drei Lernformen des generationsübergreifenden Lernens unterschieden werden. Im Zuge des *Voneinander-Lernens* weist eine Generation gegenüber einer anderen einen Wissens- bzw. Erfahrungsvorsprung auf und unterstützt, informiert oder unterrichtet die jeweils andere. Dies ist vor allem im Kontext des genealogisch-familiensoziologischen Generationenverhältnisses gegeben. Das *Miteinander-Lernen* ist dadurch gekennzeichnet, dass das Expertenwissen außerhalb der Gruppe beider Generationen liegt und beispielsweise durch den Dozierenden vermittelt oder gemeinsam erarbeitet wird. Diese Form intergenerationellen Lernens ist zumeist stärker themengebunden und findet in pädagogischen Settings statt. Im Zuge des *Übereinander-Lernens* sind schließlich die unterschiedlichen Standpunkte und Sichtweisen verschiedener Generationen und deren Entstehungsbedingungen, wie der historische Zusammenhang, expliziter Gegenstand des Austausches. Hierin spiegelt sich folglich stärker der historisch-soziologische Generationenbegriff (vgl. Meese 2005: 39f.; Franz et al. 2009: 37ff.; KBE 2009: 28f.). Das Übereinander-Lernen, insbesondere in Bezug auf die Wahrnehmung der jeweils anderen

Gruppe, kann sich jedoch auch eher implizit, im Zuge des „Miteinander-Lernens“ vollziehen, ohne dass die unterschiedlichen Generationen selbst ausdrücklich im Fokus stehen (vgl. Meese 2005: 40). Im Folgenden soll daher näher auf die Bedeutung intergenerationellen Lernens und die spezifischen Bedingungen der Kontakt- bzw. Lernsituationen eingegangen werden.

### *Bedeutung und Bedingungen intergenerationellen Lernens*

In der Kontakthypothese geht Allports davon aus, dass Kontakt zwischen Gruppen zu veränderten Sichtweisen, d.h. zu verringerten Vorurteilen der Gruppenmitglieder führen kann. Die Wirkung des Kontakts ist dabei jedoch von verschiedenen situativen Bedingungen abhängig (vgl. Allport 1971: 268). Pettigrew und Hammann sehen in der neuen Betrachtungsweise des Kontakts zwischen Gruppen den wichtigsten Beitrag seines Werks „Die Natur des Vorurteils“.<sup>23</sup> Entgegen der bisherigen Annahme, dass Kontakt zwischen Gruppen zu verstärkten Vorurteilen und Konflikten führe, beschreibt Allport den Kontakt als Voraussetzung für einen Wandel hin zu einer positiveren Sichtweise (vgl. Pettigrew/Hammann 2014: 176). Allport unterscheidet dabei verschiedene Kontaktarten, welche bestimmt werden durch a) quantitative Aspekte, wie Häufigkeit, Dauer und Anzahl teilnehmender Personen, b) Statusaspekte, wie das Verhältnis von Majorität und Minderheit, c) Rollen Aspekte, die die Beziehung der Akteure vorstrukturieren, d) die umgebende Atmosphäre, welche z.B. in unterschiedlichen Ausmaß von Freiwilligkeit geprägt sein kann, e) die Person, die den Kontakt erfährt mit ihren bisherigen Erfahrungen und Dispositionen und f) die Kontaktbereiche, welche von Zufallskontakten, über Nachbarschafts-, Berufs-, Freizeitkontakten bis zu Vereins- und politischen Kontakten reichen können (vgl. Allport 1971: 268f.). Als förderliche (vorurteilsverringende) situative Bedingungen nennt er:

- den gleichen Status zwischen Majorität und Minderheit,
- das Anstreben gemeinsamer Ziele,
- die Unterstützung des Kontakts durch öffentliche Einrichtungen und
- das Entdecken gemeinsamer Interessen beider Gruppen (vgl. Allport 1971: 285f.).

Die Übertragbarkeit der Kontakthypothese auf den Bereich der Altersbilder und -stereotype wird in der Literatur unterschiedlich beurteilt. Tews (1979) nimmt eine eher kritische Sicht ein und verweist auf eine Studie von Drake (1956), in welcher der Einfluss von Wohnkontakt, Kontakthäufigkeit und Kontaktintimität mit älteren Personen auf negative Altersstereotype von Studierenden der University of Tennessee untersucht wurde. Drake kommt zu dem Ergebnis, dass weder die Häufigkeit noch die Intensität der Kontakte zu älteren Menschen das Alter(n)sstereotyp der Studierenden beeinflusse und es zu keinen besseren Urteilen

---

<sup>23</sup> Die Ausführungen Allports bilden zugleich Ausgangspunkt für weitere Theorien, etwa der „Common Ingroup Identity Theory“ von Gaertner und Dovidio, welche proklamiert, dass Intergruppenkonflikte abgemildert werden können, wenn sich die Mitglieder verschiedener Gruppen mit einer gemeinsamen übergeordneten Gruppe identifizieren (vgl. Pettigrew/Hammann 2014: 176).

gegenüber dem Alter oder Altern komme (vgl. Drake 1956: 267ff.). Tews fasst dies wie folgt zusammen:

„In gewisser Hinsicht haben es die Alten mit ihrem Stereotyp sogar noch schwerer als normale Minoritäten. In aller Regel gilt nämlich, daß durch Interaktionen mit Minoritäten bestehende Vorurteile ihnen gegenüber abgebaut werden können. Nähe verändert also u. U. Stereotyp und Vorurteil. Nur bei Vorurteilen den Alten gegenüber ist das nicht so. [...] Das Stereotyp der Alten und des Alters scheint resistent gegen jede Veränderung“ (Tews 1979: 18f.).

Tews verdeutlicht darüber hinaus, dass insbesondere Interventionsstudien mit dem Ziel der Aufklärung, keine Wirkung zeigen und somit mehr Informationen über Alte und das Altern die Sichtweisen dazu nicht verändern. Demgegenüber führt er an, dass persönliche Erfahrungen, etwa das Vorhandensein eigener Großeltern, Altersstereotype beeinflussen könnten (vgl. Tews 1979: 19f.).

Filipp und Mayer beziehen ebenfalls die Kontakthypothese auf Altersstereotype und führen aus, dass Kontakte zwischen Mitgliedern verschiedener sozialer Gruppen zur „Differenzierung des Bildes der *outgroup* [führen und] [...] ihre Angehörigen weniger als Mitglieder einer sozialen Kategorie denn als Individuen gesehen werden [können]“ (Filipp/Mayer 1999: 256, Hervorh. i. Orig.). Zum einen betonen sie damit, dass es nicht, wie in vielen Studien geschehen, um eine globale „Verbesserung“ des Altersbildes gehen könne, sondern vielmehr die Wahrnehmungsdifferenzierung im Zentrum stehen solle. Zum anderen spezifizieren sie ausgehend von verschiedenen empirischen Forschungsergebnissen die Arten der Kontakte, die zu einer Veränderung der Sicht auf das Alter und Altern beitragen können. Als relevante Rahmenbedingungen führen sie an:

- einen vergleichbaren Status der Gruppenmitglieder,
- keine oder nur geringe Machtunterschiede, d.h. egalitäre Strukturen,
- soziales Klima, welches persönliche, angenehme Kontakte fördere und
- eine funktionale, wechselseitige Abhängigkeit der Beteiligten, z.B. durch gemeinsame Zielverfolgung (vgl. Filipp/Mayer 1999: 258f.).

Insbesondere betonen die Autorinnen die von den Beteiligten als bedeutungsvoll empfundenen gemeinsamen Aktivitäten, welche sich von kurzfristigen Begegnungen oder theoretischen Auseinandersetzungen mit der Thematik des Alterns abheben und stellen die mit positiven Emotionen gekoppelten Kontakterfahrungen als zentral heraus. Sie kritisieren, dass bei Bezug auf die Kontakthypothese die Bedingungen der sozialen Kontakte oftmals nicht systematisch spezifiziert und Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Rolle der Eigenschaften der älteren Kontaktpersonen, die Art der funktionalen Interaktionen, die Dauer und Intensität der Kontakte und die Art der (Vor-)Erfahrungen, nicht ausreichend mit einbezogen würden. Die Besonderheit von Altersstereotypen sei darin zu sehen, dass es verschwommene Grenzen zwischen Jungsein und Altsein gebe, wodurch die Differenzierung zwischen Ingroup und Outgroup nur bedingt anwendbar sei. Die Autorinnen verdeutlichen, dass sich in Altersstereotypen daher Erwartungen und Befürchtungen, die das eigene Alter

betreffen, nochmals stärker manifestierten als lediglich Negativ-Zuschreibungen zur Gruppe der Alten:

„Es ist das Alter als Lebensphase, das mehr mit Befürchtungen denn mit Hoffnungen verknüpft ist und als unliebsamer Eindringling in das eigene Leben gesehen wird. Es sind die negativen Erwartungen an das Altwerden und Altsein, die im Altersstereotyp gebündelt sind und unterschwellig unseren Umgang mit Älteren bestimmen; es sind nicht eigentlich ‚die Alten‘, auf die sich negative Bewertungen letztlich beziehen“ (Filipp/Mayer 1999: 273).

Sie plädieren daher für eine differenzierte Betrachtung von Stereotypen. Beispielsweise können die Beurteilung älterer Menschen allgemein oder der eigene Altersprozess als Indikatoren für Altersstereotype herangezogen werden (vgl. Filipp/Mayer 1999: 269).

Rothermund und Mayer (2009: 124) spezifizieren die Bedingungen unter denen sich der Kontakt vollziehen müsse mit Bezug auf die Metaanalyse von Pettigrew/Tropp (2006) weiter und verdeutlichen, dass nicht nur die Zielverfolgung sondern auch die Zielerreichung wesentlich sei. Auch sie betonen einschränkend, dass sich der Kontakt verschiedener Altersgruppen aufgrund der „alterssegregierter gesellschaftlicher Strukturen“ nur selten unter idealtypischen Bedingungen vollziehe.

Im Bereich der Erwachsenenbildung werden ebenfalls die „Korrektur von Vorurteilen und Stereotypen über die verschiedenen Altersgruppen“ als Chancen und Potentiale intergenerationellen Lernens hervorgehoben (KBE 2009: 29, siehe auch Franz et al. 2009). Als begünstigende Faktoren intergenerationeller Bildung gelten, neben den bereits von Allport (1971) sowie Filipp und Mayer (1999) angeführten Bedingungen wie Enthierarchisierung, ein angenehmes soziales Klima und gemeinsame Interessen der Beteiligten (insbesondere der Erfahrungsansatz und Lebensweltbezug), die Aktivierung und Handlungsorientierung, die Offenheit von Lerngelegenheiten und Selbststeuerung sowie die Methodenvielfalt und Einheit von Lehren und Lernen (vgl. KBE 2009: 29; Franz et al. 2009: 137ff.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein Kontakt zwischen verschiedenen Generationen bei Vorliegen bestimmter situativer Bedingungen zur Veränderung der Sicht auf Alter und Altern führen kann (vgl. Allport 1971, Filipp/Mayer 1999). Dabei ist hervorzuheben, dass es nicht um eine „Verbesserung“ der Sichtweisen gehen, sondern die Differenzierung der Alter(n)svorstellungen im Fokus stehen sollte. Nach Allport sind dabei der gleiche Status zwischen den Akteuren, gemeinsame Ziele, die Unterstützung des Kontakts durch öffentliche Einrichtungen bzw. Autoritäten und gemeinsame Interessen der Gruppenmitglieder beider Gruppen förderlich (vgl. Allport 1971: 285f., siehe auch: Pettigrew/Hammann 2014: 176). Bezogen auf Alter(n)sbilder und Altersstereotype werden diese allgemein formulierten Bedingungen weiter präzisiert, indem darauf verwiesen wird, dass es sich um als bedeutungsvoll empfundene, angenehme Kontakte handeln müsse (vgl. Filipp/Mayer 1999: 261) und nicht nur die gemeinsame Zielverfolgung, sondern auch die Zielerreichung eine Rolle spiele (Rothermund/Mayer 2009: 124). Für den Bereich der Erwachsenenbildung werden ähnliche Prämissen formuliert, welche um Besonderheiten der

Lernsituation ergänzt werden (vgl. KBE 2009: 29; Franz et al. 2009: 137ff.). Der konstatierten positiven Wirkung von intergenerationellen Kontakten setzt Tews hingegen die These der „Veränderungsresistenz von Altersstereotypen“ entgegen, indem er darauf verweist, dass in empirischen Studien die Wirkung von Kontakt nicht bestätigt werden konnte (vgl. Tews 1979: 18f.).

Als eine der größten Einschränkungen der Kontakthypothese werden vor allem die fehlenden Kontaktgelegenheiten zwischen den Generationen außerhalb von Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen angeführt (vgl. Filipp/Mayer 1999; Rothermund/Mayer 2009). Hier gerät der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer in den Blick. Durch die Öffnung der Hochschulen für die nachberufliche Weiterbildung ist ein Raum für außerfamiliäre intergenerationelle Kontakte entstanden, der „ein soziales Experimentierfeld für ein neues Miteinander darstellt und exemplarisch sowohl Konfliktherde wie produktive Vernetzungsmöglichkeiten verdeutlicht“ (Veelken/Gösken/Pfaff 1998: 5f.). Im folgenden Kapitel soll daher ausgehend von einer begrifflichen Klärung von Bildung im Alter, näher auf die Entwicklung, Verortung und Legitimation wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen eingegangen werden, bevor die Besonderheiten des intergenerationellen Lernens in diesem Kontext aufgezeigt werden.

## **2.3 Bildung im Alter**

### ***2.3.1 Begriffsbestimmung und Bedeutung***

Der moderne Bildungsbegriff geht innerhalb der deutschen Diskussion zurück auf das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts. Dieser definierte Bildung als „die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“ (Humboldt 1809, zit. nach Hofmann 2010). Freiheit und Selbstbestimmung stehen damit im Zentrum, denn „man wird nicht gebildet, sondern bildet sich“ (Hofmann 2010). Die Bildungsaktivitäten lassen sich dabei in formale und entsprechend zertifizierte, nicht-formale, aber professionell organisierte Angebote und informelle Bildungsaktivitäten einteilen (vgl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000: 9; Staudinger/Heidemeier 2009: 11). Ähnlich wie bereits der Altersbegriff ist auch der Bildungsbegriff mehrdeutig und bezieht sich sowohl auf einen Prozess (sich bilden) als auch auf einen Zustand (gebildet sein).

Für den Terminus „Bildung im Alter“ gibt es ebenfalls keine trennscharfe, allgemein anerkannte Definition. Sommer, Künemund und Kohli (2007: 9) verweisen auf die zentralen Unklarheiten in der Begriffsbestimmung. So sei fraglich, ob es sich um eine Bildung für oder gegen das Alter handele, ob eher die Bildung oder eher das Alter betont werden solle und welche Ziele, Inhalte und Adressaten im Zentrum stehen. Auch die Verortung innerhalb des

Themengebiets<sup>24</sup> oder die Begriffsformulierungen<sup>25</sup> seien nicht eindeutig und einem Wandel unterworfen. Ehlers (2007: 604ff.) konstatiert für die „Ruhestandsphase“ einen erheblichen Bildungsbedarf. Dies sei vor allem zum Erhalt und Ausbau der Kompetenzen zur Bewältigung der Herausforderungen des Alters erforderlich. Im Kontext der Diskussionen um Bildung und Lernfähigkeit im Alter wird herausgestellt, dass mit dem Altern kein zwangsläufiger Abbau geistiger Fähigkeiten einhergehe und Offenheit, Veränderbarkeit und Lernbereitschaft auch im Alter vorhanden seien. Interindividuelle Unterschiede überlagern dabei die Altersdifferenzen und nehmen im Altersverlauf zu. Als Kompetenzen, die mit dem Alter gleichbleibend oder steigend sind, werden beispielsweise die Paradoxiekapazität (Fähigkeit Widersprüche zu verbinden), die Insekuritäts-Toleranz (Fähigkeit Unsicherheiten in der Wahrnehmung und im Urteil zu ertragen) oder schöpferische Fähigkeiten angeführt (vgl. Sommer/Künemund/Kohli 2007: 17f.). Weiterhin könne eine Bildungspartizipation im Alter einen Ausgleich für frühere Bildungsbenachteiligungen schaffen und so das Grundrecht auf Bildung sichern. Verknüpft sind Bildungsaktivitäten im Alter somit je nach Blickwinkel mit verschiedenen Zielstellungen. Aus bildungspolitischer Sicht geht es um den Ausgleich von Benachteiligungen und das Herstellen von Chancengleichheit. Die bildungssoziologische Perspektive bezieht sich hingegen eher auf die Nutzung von Ressourcen und Potentialen wie beispielsweise die gesellschaftliche Integration oder Solidarität zwischen den Generationen. Aus bildungsökonomischer Sicht stehen die Förderung und der Ausbau rehabilitierender und vorbeugender Bildungsmaßnahmen im Vordergrund, um z.B. medizinische Kosten abzufedern.<sup>26</sup>

Da sich Bildung im Alter nicht über ein stringentes Bildungskonzept definieren lasse, schlagen Sommer, Künemund und Kohli eine operationale Definition vor, die sich für die empirische Erfassung von Bildungsangebot und -nachfrage eigne.<sup>27</sup> Bildung wird dabei als „Partizipation in fremd- oder selbstorganisierten Gruppen verstanden, deren vorrangiges Ziel Lernen ist“ (Sommer/Künemund/Kohli 2007: 11). Die Autor/inn/en stellen ausgehend von dieser Begriffsbestimmung verschiedene Typisierungsmöglichkeiten des Angebotsspektrums der Altersbildung in Deutschland vor. Als eine mögliche Art der Grobunterscheidung führen sie außeruniversitäre Einrichtungen (Volkshochschulen, Kirchen, Parteien, Gewerkschaften, Verbände und weitere) und universitäre Einrichtungen an. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer an Hochschulen. Auf die Entwicklung und aktuelle Bedeutung bzw. Legitimation der Bildung im Alter innerhalb dieser Bildungsinstitution wird daher im Folgenden näher eingegangen.

---

<sup>24</sup> So existieren Bestrebungen Bildung im Alter als ein Spezialfach („Geragogik“, „Gerontagogik“ bzw. „Sozialgeragogik“) zu etablieren oder in die allgemeine Erwachsenenpädagogik zu integrieren (vgl. Sommer/Künemund/Kohli 2007: 9).

<sup>25</sup> Während in älteren Publikationen zum Thema eher der Begriff der „Altenbildung“ verwendet wurde, welcher stärker auf die Adressaten selbst Bezug nimmt, finden sich in neuerer Literatur zum Thema eher dynamischere Formulierungen wie „Altersbildung“, „Bildung im Alter“ oder „Bildung für ältere Menschen“ (vgl. Sommer/Künemund/Kohli 2007: 9).

<sup>26</sup> Vgl. ausführlicher zu den Zielsetzungen und Chancen: Sommer/Künemund/Kohli 2007: 14.

<sup>27</sup> Ausführlicher zur Partizipation an Bildungsangeboten im Alter vgl. Künemund/Kohli/Schmidt (1999).

## **2.3.2 Bildung im Alter an Hochschulen**

### *Entwicklungsphasen*

Der Beginn der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene an Hochschulen kann in der BRD auf die Mitte der 1970er Jahre datiert werden. Die Entwicklung stand im Kontext der Reformbewegungen zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen (vgl. Veelken 2000: 184). Innerhalb des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) erfolgten zu dieser Zeit Überlegungen zur Übertragbarkeit der Ziele der beruflichen Weiterbildung auf den außerberuflichen bzw. nachberuflichen Bereich und zu einer möglichen organisatorischen Ausgestaltung dieser Studienmodelle. Beginnend mit der AUITA-Konferenz 1979 in Frankreich boten in der Folgezeit die internationalen Workshops zur „Öffnung der Hochschule für ältere Erwachsene“ (1979 in Oldenburg, 1981 und 1984 in Dortmund, 1987 in Marburg, 1990 in Frankfurt am Main) die Diskussionsplattform für den Austausch zu diesem Themenfeld (vgl. Abb. 3). Dabei wurde die zunehmende Bedeutung der nachberuflichen Weiterbildung herausgestellt und als originäre Aufgabe von Hochschulen verstanden, welche einhergeht mit „neue[n] Problemstellungen in Forschung und Lehre, eine[r] sozialen Öffnung für neue Zielgruppen und [der] Öffnung zur Region“ (Veelken 2000: 185).

Parallel dazu wurden verschiedene Modellversuche der Bund-Länder-Kommission zur Erprobung von Studienmodellen für Ältere durchgeführt. Eine stärkere Institutionalisierung des zu Beginn eher losen Zusammenschlusses der Hochschulen erfolgte durch die Gründung der Bundesarbeitsgemeinschaft „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ anlässlich des 3. internationalen Workshops in Dortmund im Jahr 1984 (vgl. Veelken 2000: 185; Veelken 2011).<sup>28</sup> Etwa zeitgleich zu den internationalen Diskussionen und den Entwicklungen in der BRD wurden Ende der 1970er bzw. Anfang der 1980er Jahre, vor allem durch Initiativen der medizinischen Bereiche, die sogenannten „Kollegs der Veteranen der Arbeit“ an verschiedenen Universitäten in der DDR gegründet (vgl. Becker/Rudolph 1994: 50; Sosna 2000: 195). Dabei handelte es sich zumeist um Vorlesungsreihen zu medizinischen, sozialen, altersbezogenen oder anderen Themen. Nach dem Ende der DDR vollzog sich eine Neuorientierung und Umstrukturierung dieser Bildungsangebote. Die „Veteranenkollegs“ wurden in „Seniorenkollegs“ umbenannt, bestehende Angebote erweitert, Kooperationen mit weiteren Bildungsinstitutionen eingegangen und neue Angebote eingerichtet (vgl. Sosna 2000: 196).

Nach 1990 stand im Zentrum der bundesdeutschen Diskussion nun nicht mehr die Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene, sondern zunehmend stärker die Ausgestaltung neuer Formen wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere. Damit einher ging die Umbenennung der Bundesarbeitsgemeinschaft „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ in „wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere“ (BAG WiWA) und der Beitritt dieser als

---

<sup>28</sup> Einen ausführlichen Überblick zur geschichtlichen Entwicklung der akademischen Seniorenbildung in Deutschland und zu den Motiven der Öffnungsbewegung gibt Zahn (1993).

Arbeitsgruppe im AUE zur stärkeren institutionellen Verankerung (vgl. Veelken 2000: 186). Eine Plattform für die Diskussionen zu Fragen der Zielsetzungen und Ausgestaltung boten in der Folgezeit die jährlich durchgeführten Workshops bzw. Tagungen der BAG WiWA zu wechselnden Themen.<sup>29</sup>

Die Umsetzung der Studienstrukturreform im Zuge des Bologna-Prozesses führte im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu verstärkten Diskussionen um (befürchtete) Schließungs- und Segregationstendenzen sowie um die stärkere Ökonomisierung (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009; Sagebiel 2006: 194). Das Thema der Anfangszeit – die Öffnung der Hochschulen – trat damit erneut auf das Tableau. Zusammenfassend lassen sich nach Sagebiel (2006: 192ff.) insgesamt „Sieben Phasen der Entwicklung des SeniorInnenstudiums“ in der BRD unterscheiden: Entstehung, Absicherung und Verstetigung, Ausdifferenzierung und Auseinandersetzung um das beste Modell, Veränderung durch die Wiedervereinigung, Institutionalisierung in der Vielfalt, Bedrohung durch umwälzende Prozesse in deutschen Hochschulen und Ökonomisierung (vgl. Abb. 3). 2013 wurden die aktuellen Forderungen der BAG WiWA zur künftigen Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer in der „Oldenburger Erklärung“<sup>30</sup> zusammengefasst. Darin fordert der Fachverband unter Bezugnahme auf demografische Wandlungsprozesse und die steigende Bedeutung Lebenslangen Lernens, dass die positiven Wirkungen des Lernens im Alter stärker in den gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskurs Eingang finden sollten. Es sei wichtig, dass Ältere im Bildungsbereich stärker berücksichtigt werden. In diesem Kontext wird auf die Notwendigkeit der Bereitstellung finanzieller Mittel, die strukturelle sowie institutionelle Stärkung der Einrichtungen und die Bedeutung begleitender Forschungen hingewiesen.

Es zeigt sich, dass der gesamte Entwicklungsprozess von der Frage begleitet wurde, inwieweit die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer – unabhängig von der inzwischen als unstrittig aufgefassten Bedeutung von Bildung im Alter im Allgemeinen – als eine Aufgabe der Hochschulen zu verstehen sei und wie diese Bildungsangebote konkret ausgestaltet werden sollen. Trotz der festen Etablierung vielerorts wird auch gegenwärtig diesem Themenfeld eher eine Randständigkeit attestiert, was zu Konflikten in der Selbstwahrnehmung der Akteure führen und in einem permanenten Rechtfertigungsdruck münden kann, wie Kaiser schildert:

---

<sup>29</sup> Eine Übersicht zu den Themen liefert Abbildung 3 in der vorliegenden Arbeit. Detailliertere Informationen können auf den Seiten der ausrichtenden Universitäten abgerufen werden. Die Tagungsdokumentation der Jahrestagung 2014 an der Universität Leipzig ist verfügbar unter: [https://www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user\\_upload/Studium/wissenschaftliche\\_weiterbildung/pdf/tagungsband\\_bagwiwa\\_wisswb\\_UL\\_klein.pdf](https://www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Studium/wissenschaftliche_weiterbildung/pdf/tagungsband_bagwiwa_wisswb_UL_klein.pdf), Zugriff am 08.12.2015. Weiterführende Informationen zur Jahrestagung 2015 an der Universität Christian-Albrechts-Universität zu Kiel finden sich unter: [http://www.awb.uni-kiel.de/de/allgemeinebildungsangebote/bildungsangebote-der-bag-wiwa-hochschulen/copy\\_of\\_tagungsprogramm-neu](http://www.awb.uni-kiel.de/de/allgemeinebildungsangebote/bildungsangebote-der-bag-wiwa-hochschulen/copy_of_tagungsprogramm-neu), Zugriff am 08.12.2015.

<sup>30</sup> Die „Oldenburger Erklärung zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer“ der BAG WiWA in der DGWF kann abgerufen werden unter: [https://dgwf.net/fileadmin/user\\_upload/DGWF-BAG-WiWA-Oldenburger-Erklärung.pdf](https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF-BAG-WiWA-Oldenburger-Erklärung.pdf), Zugriff am 08.12.2015.

„In den vergangenen Jahrzehnten etablierte sich die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer zu einem festen Bestandteil des Hochschullebens. Trotz dieses Erfolges und der in zahlreichen Studien nachgewiesenen positiven Konsequenzen der Studienteilnahme Älterer - wenigstens für diese selbst - werden diese Studienangebote immer noch von vielen belächelt, als bloßes Freizeitvergnügen, als Beschäftigungstherapie für Personen, die nichts mit ihrer Zeit anzufangen wissen, diskreditiert“ (Kaiser 2007: 9).<sup>31</sup>

Die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer ist nach wie vor damit konfrontiert, dass sie von den Hochschulen zwar „hingenommen, aber nicht ‚geliebt‘“ und als „wünschenswert, aber nicht notwendig“ (Vogt 2014: 3) betrachtet werde. Vogt sieht darin das „Grundproblem geordneter Studienangebote für Ältere in Deutschland“ (Vogt 2014: 3). Dieses führe zu einem unsicheren Status‘ und zu Instabilitäten, da aus Sicht der Hochschulleitungen im Zweifel auf diese Bereiche verzichtet bzw. Einschränkungen vorgenommen werden könnten. Zur Verankerung dieser Aufgaben existierten keine hochschulpolitischen Grundlagen, da die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer nicht in den Hochschulgesetzen der Bundesländer verankert sei (vgl. Vogt 2014). Die Legitimation erfolgt daher vor allem durch den Bezug auf die folgenden zwei Diskurse, welche miteinander verwoben sind: Diskussion im Third-Mission-Aktivitäten und Lebenslanges Lernen.

#### *Third-Mission-Aktivitäten: Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer als Teil der gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen*

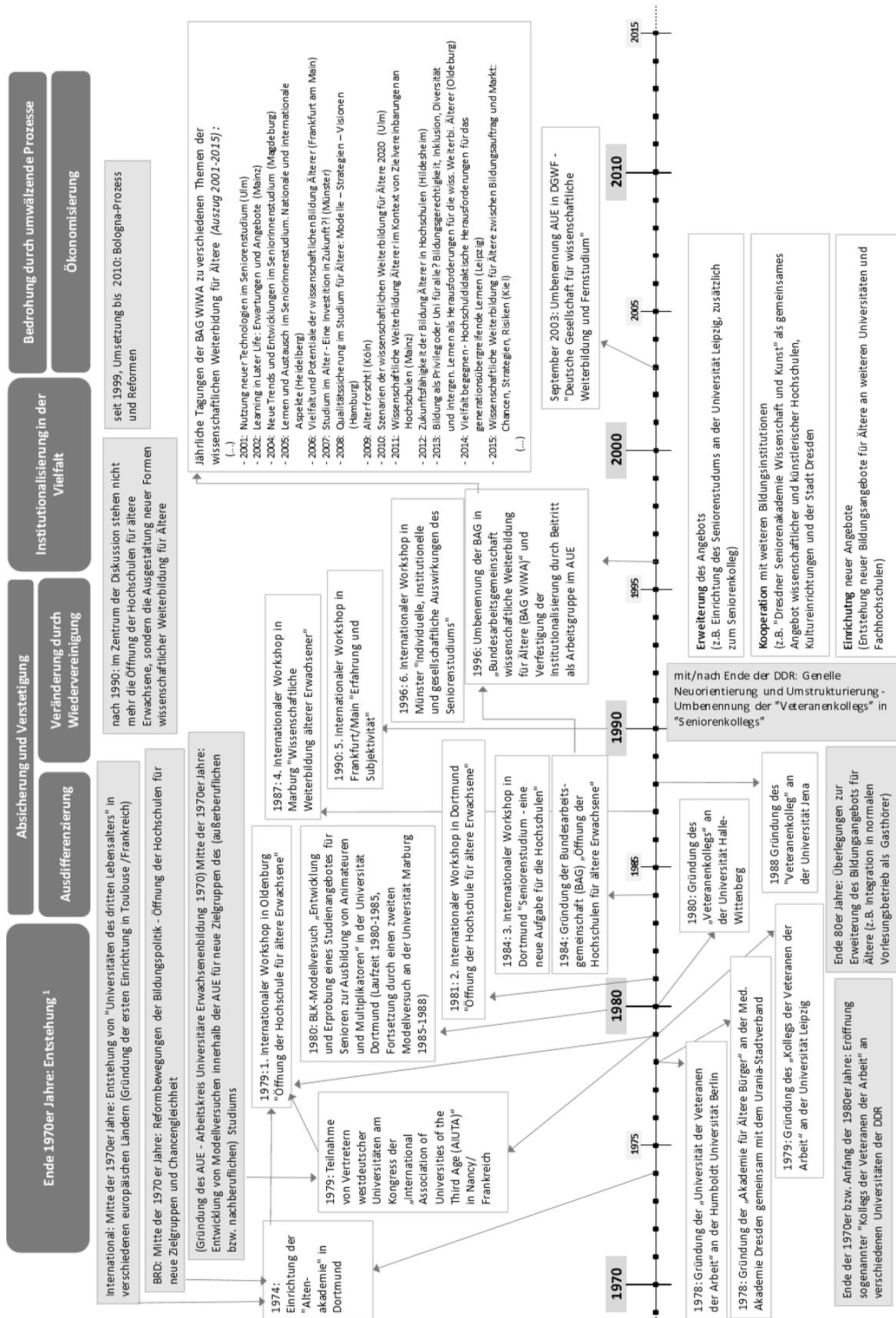
Unter dem Begriff der „Third-Mission“ werden Aktivitäten subsummiert, die die Hochschulen zusätzlich zu ihren traditionellen Aufgaben in Lehre und Forschung erfüllen, welche jedoch überwiegend an Forschung und Lehre gekoppelt sind (vgl. Henke/Pasternack/Schmid 2015: 40).<sup>32</sup> In der Diskussion um die Third Mission der Hochschulen wird insbesondere der gesellschaftliche Nutzen dieser Bestrebungen in den Mittelpunkt gestellt. Henke, Pasternack und Schmid (2015: 41f.) nehmen eine Einteilung der Third-Mission-Aktivitäten in drei Gruppen vor: „Weiterbildung“, „Technologie- und Wissenstransfer“ sowie „Gesellschaftliches Engagement“. Auch wenn die Zuordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer innerhalb dieser Systematisierung zu dem Bereich der „Weiterbildung“ möglich sei (insofern es sich um formalisierte Weiterbildungsangebote handelt, die zu einem akademischen Abschluss oder Zertifikat führen), verorten sich entsprechende Aktivitäten der Hochschulen vorrangig innerhalb des Bereichs des gesellschaftlichen Engagements. Mit dem gesellschaftlichen Engagement wird „der freiwillige Beitrag von Institutionen [bezeichnet], soziale und gesellschaftliche, ökologische und wirtschaftliche Entwicklungen nachhaltig zu befördern und mitzugestalten“ (Berthold/Meyer-Guckel/Rohe 2010: 8). Es ist dann gegeben, wenn die Aktivitäten über das Erfüllen vorgeschriebener Aktivitäten hinausgehen und der gesellschaftliche Nutzen den eigenen Nutzen übersteigt (vgl. Henke/Pasternack/Schmid 2015: 44; siehe dazu auch Faulstich 2006).

---

<sup>31</sup> Ein Beispiel für eine entsprechende Umschreibung spitzt Winter wie folgt zu: „Jetzt, wo man mit seiner Freizeit nicht mehr wohin weiß, ist die Uni eine nette Warmhaltestube“ (Winter 2006: 130).

<sup>32</sup> Vgl. ausführlicher zur Begriffsdefinition und -abgrenzung Henke/Pasternack/Schmid (2015: 36ff.).

Abb. 3: Entwicklungsphasen und Meilensteine der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an Hochschulen in Deutschland.



<sup>1</sup> Sieben Entwicklungsphasen des Seniorenstudiums in der BRD nach Sagebiel (2006: 192).

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an: Zahn 1993; Steinhoff 1997; Veelken 2000, 2011; Sosna 2000.

Es können drei Handlungsfelder gesellschaftlichen Engagements der Hochschulen unterschieden werden: „Bürgerschaftliches Engagement“, „Community Service“ und „Widening Participation“ (Henke/Pasternack/Schmid 2015: 44). Die wissenschaftlichen Bildungsangebote für Ältere lassen sich dabei sowohl dem Bereich „Community Service“ als auch der „Widening Participation“ zuordnen. Aktivitäten des ersteren Bereichs zielen vor allem auf die Stärkung lokaler Gruppen und umfassen dabei auch die Bereitstellung öffentlicher Serviceleistungen und Infrastruktur. Mit „Widening Participation“ wird die Öffnung und Erweiterung des Studienangebots und Lebenslanges Lernen für Nichtstudierende bezeichnet (vgl. Henke/Pasternack/Schmid 2015: 48). Hierbei ergibt sich eine Überschneidung zur zweiten Legitimationslinie: das Lebenslange Lernen und die Ausweitung hochschulischer Bildung auf die nachberufliche Lebensphase. Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an Hochschulen liegt der gesellschaftliche Nutzen vor allem im Bereich der sozialen Teilhabe und der Ermöglichung des „Generationendialogs“:

„Um ein Auseinanderdriften der Gesellschaft zu verhindern, das Verständnis und auch den Wissenstransfer zwischen den Generationen zu fördern, ist eine aktive Verbindung zwischen den Generationen nötig. Dies kann bspw. durch Angebote im Sinne des lebenslangen Lernens, aber auch durch die Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements Älterer erfolgen“ (Henke et al. 2014: 30).

Vogt plädiert jedoch dafür, die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer an Hochschulen nicht nur innerhalb des Diskurses der Third-Mission zu diskutieren, da entsprechende Aktivitäten zwar hoch bewertet, aber entbehrlich seien (vgl. Vogt 2014: 3). Er empfiehlt das Thema stärker „in den Mainstream der Hochschulaktivitäten zu rücken“ (Vogt 2014: 4), was durch ein Anknüpfen an die Diskussion des Lebenslangen Lernens und der neuen Zielgruppen von Hochschulbildung gelingen könne.

#### *Lebenslanges Lernen: Ältere Erwachsene als Teil der neuen Zielgruppen der Hochschulen*

Einem umfassenden Verständnis des Lebenslangen Lernens folgend, zielt dieses Konzept auf „die persönliche Entfaltung, die Förderung von aktivem und demokratischem Bürgertum, die soziale Eingliederung sowie Beschäftigungsaspekte und berufliche Wettbewerbsfähigkeit“ (Staudinger/Heidemeier 2009: 11), wobei alle Arten von Bildungsaktivitäten von formalem über nicht-formalem bis hin zu informellem Lernen, sowie alle Lebensphasen im Sinne eines „nahtlose[n], ‚von der Wiege bis zum Grab‘ reichende[n] Kontinuum[s]“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2000: 7) eingeschlossen sind.<sup>33</sup> Hierin findet sich auch der Ansatz einer altersintegrierten Sozialstruktur von Riley und Riley (1994) wieder, in welchen allen Lebensphasen die Bereiche Bildung, Arbeit und Ruhestand gleichermaßen zugeschrieben werden können. Die nachberufliche bzw. nachfamiliäre Lebensphase ist somit explizit eingeschlossen, auch wenn als primärer Bezugspunkt die berufliche Weiterbildung gilt, wie in

---

<sup>33</sup> Dieses Begriffsverständnis geht zurück auf die Mitteilung der Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001): „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernen schaffen“ siehe: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=URISERV:c11054>, Zugriff am 12.08.2015.

verschiedenen empirischen Studien zum Lebenslangen Lernen deutlich wird.<sup>34</sup> Kricheldorf (2010: 100) verdeutlicht, dass die Notwendigkeit des Lebenslangen Lernens, sowohl allgemein, als auch speziell bezogen auf ältere Erwachsene, vor allem in den Erfordernissen der Informations- und Wissensgesellschaft begründet liegt. Hierbei geht es um Orientierung, Teilhabe und soziale Partizipation. Aber auch die Nutzung der Potentiale des Alters für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sowie die Notwendigkeit des Austauschs zwischen den Generationen dienen als Begründung für die Unverzichtbarkeit Lebenslangen Lernens.

Dass die Förderung des Lebenslangen Lernens auch in der Verantwortung der Hochschulen zu sehen ist, wurde erstmals im Zuge der Bologna-Nachfolgekonferenzen festgesetzt, indem Lebenslanges Lernen als wichtiges Element des europäischen Hochschulraumes beschrieben<sup>35</sup> und dabei herausgestellt wurde, dass Maßnahmen zur Verwirklichung der Ziele wesentlicher Bestandteil der Tätigkeiten von Hochschulen sein müssen (vgl. Vogt 2014: 5f.).<sup>36</sup> Zu den erforderlichen Maßnahmen gehöre es, den Zugang zur Hochschulbildung für einen breiten Adressatenkreis zu öffnen. Zur „diversified student population“ können, neben anderen Zielgruppen, auch „senior citizens“<sup>37</sup> bzw. „learners in later life“<sup>38</sup> gerechnet werden (vgl. Vogt 2014: 6). Die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer wird klar von der beruflichen Weiterbildung abgegrenzt und ältere Lernende werden als eigene relevante Gruppe einer sich diversifizierenden Studierendenschaft aufgefasst. Ziel der Bildungsaktivitäten ist somit nicht mehr allein die berufliche Verwertbarkeit, sondern die persönliche Entwicklung und Entfaltung. Slowey und Schuetze bezeichnen diese Bildungsangebote als „non credit higher education programmes for personal development purposes“ (Slowey/Schuetze 2012: 16), die European University Association sieht vor allem kulturelle Interessen im Zentrum: „senior citizens taking advantage of their increasing longevity to pursue cultural interests“ (EUA 2008: 5). Durch diese Sichtweise kann die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer aufgewertet und von der Peripherie in das Zentrum hochschulischer Aktivitäten gerückt werden (vgl. Faulstich 2010: 67). Helmut Vogt beschreibt dies wie folgt:

---

<sup>34</sup> Beispielsweise bezieht das Nationale Bildungspanel (NEPS) trotz Benennung der Etappe 8 „berufliche Weiterbildung und lebenslanges Lernen“ nur die Sichtweisen der Personen in einem Alter bis 64 Jahre ein (vgl. NEPS 2012). Auch der „Adult Education Survey“ (AES) ist auf bis 64-Jährige begrenzt (vgl. Bilger/Strauß 2015). Das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) bezieht ebenfalls nur Erwachsene bis 65 Jahren in die Befragungen ein (vgl. Rammstedt 2013).

<sup>35</sup> Bologna-Nachfolgekonferenz 2001 in Prag vgl. Europäische Hochschulministerinnen und -minister (2001).

<sup>36</sup> Bologna-Nachfolgekonferenz 2003 in Berlin vgl. Europäische Hochschulministerinnen und -minister (2003).

<sup>37</sup> Die European University Association unterscheidet in ihrer European Universities' Charter on Lifelong Learning 2008 ein breites Spektrum von Studierenden: „post secondary students“ (Studierende nach Erwerb des Schulabschlusses), „adult learners“ (Lernende im Erwachsenenalter), „Professionals who seek to up-grade skills für the workplace“ (berufliche Weiterbildung) und „senior citizens“ (EUA 2008: 5). Zur Rezeption der Charta in Deutschland siehe Wagner/Bringmann/Ramke 2010.

<sup>38</sup> Slowey und Schuetze (2012: 15f.) unterscheiden sieben Typen von „lifelong learners“ im Hochschulsystem: „Second chance learners“ (zweiter Bildungsweg), „Equity Groups“ (unterrepräsentierte Gruppen), „Deferrers“ (Studium nach Berufsausbildung/-tätigkeit), „Recurrent learners“ (Rückkehr zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades), „Returners“ (Wiederaufnahme des Studiums durch Studienab- bzw. -unterbrecher), „Refreshers“ (Erweiterung oder Auffrischung des Wissens bzw. der Kompetenzen durch Weiterbildung), „Learners in later life“ (Seniorenstudierende in nachberuflichen Studien) (vgl. dazu auch Wolter 2012: 14).

„[...] das Studium für Ältere an den Hochschulen [ist] nicht mehr ein additives Angebot, das von universitären Enthusiasten aufgebaut und aufrechterhalten wird und dem Motto ‚Nice to have!‘ folgt. Nein, im Kontext des Bologna-Prozesses zählt das Studium für Ältere zu den integralen Bestandteilen der Angebotspalette einer Hochschule, die sich zunehmend zu einer Hochschule lebenslangen Lernens entwickelt“ (Vogt 2014: 7).

Faulstich warnt jedoch vor überzogenen Hoffnungen, denn „zu viele Programme sind Postulate geblieben“ (Faulstich 2010: 67) und bezeichnet die Programmatik des Lebenslangen Lernens als eine „Utopie im Nirgendwo“ (Faulstich 2010: 69). Schwierigkeiten ergäben sich dabei insbesondere durch Finanz-, Personal- und Organisationsstrukturen der Hochschulen.

Der Legitimationsdruck, dem sich die Anbieter der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen ausgesetzt sehen, verweist auf das eingangs skizzierte Spannungsverhältnis zwischen Askription auf Grund des chronologischen Alters bzw. der Zuordnung zu einer Altersphase und den Universalismusanspruch. Wie Heinz darstellt, würden sich Institutionen und Personen anstelle von zugeschriebenen Altersrollen zwar verstärkt an universalistischen Prinzipien von Chancengleichheit orientierten, jedoch müssten diese „bei Zugang und Verteilung sozialer Güter immer wieder eingefordert werden“ (Heinz 2012: 6f.).

### **2.3.3 Intergenerationelles Lernen an Hochschulen**

Vielfach wird darauf verwiesen, dass in modernen Gesellschaften die Begegnungen zwischen Alt und Jung weitgehend auf Verwandtschaftskontexte beschränkt bleiben<sup>39</sup> und sich gesellschaftlich wandeln<sup>40</sup> (vgl. Kolland 1998: 76; Kaiser 1998: 89; Filipp/Mayer 1999: 276). Intergenerationelle Kontakte außerhalb der Familie erfüllten darüber hinaus zumeist nicht die von Allport (1971) definierten Kriterien (vgl. Kapitel 2.2.2), um zur Diversifizierung der Alter(n)svorstellungen beitragen zu können. Insbesondere fehle die wechselseitige Abhängigkeit und egalitäre Struktur innerhalb der Beziehungen (vgl. Filipp/Mayer 1999: 259).

Der gemeinsame Veranstaltungsbesuch an Hochschulen von (älteren) Teilnehmenden an nachberuflichen Weiterbildungen und (jüngeren) Studierenden im Rahmen des grundständigen und weiterführenden Studiums stellt hierbei eine Besonderheit dar. Bereits in der frühen Entwicklungsphase dieser Bildungsangebote wurde verdeutlicht, dass „wissenschaftliche nachberufliche Weiterbildung [...] im Zusammenhang intergenerationellen Lernens stehen [sollte]“ (Veelken 2000: 185) und es beabsichtigt ist, „einen Dialog der Generationen anzuregen“ (Dabo-Cruz 2000: 188). Damit wurde von Anbeginn betont, dass, anders als beispielsweise bei den „Universités du 3me Age“ (Universitäten des Dritten Lebensalters) in

---

<sup>39</sup> Dies wird unter dem Stichwort der „strukturellen Alterssegregation“ diskutiert (vgl. Kolland 1998: 76) und umschreibt, dass innerhalb der Ausbildungs- und Arbeitswelt eine Soziale und räumliche Trennung nach Altersgruppen zu beobachten sei (vgl. Kolland/Wanka 2014: 187).

<sup>40</sup> So hat sich einerseits aufgrund der gestiegenen Lebenserwartung die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Enkel mit ihren Großeltern aufwachsen können (vgl. Liebau 1997: 25f.), jedoch leben andererseits u.a. aufgrund höherer Mobilitätsanforderungen innerhalb der Arbeitswelt Familien seltener nah beieinander, wodurch sich wiederum Kontakthäufigkeit und die Austauschmöglichkeiten verringern (vgl. Franz et al. 2009: 12; 33). Dadurch habe sich auch die Art der Kontakte verändert, was sich in Umschreibungen wie „Intimität auf Abstand“ (Rosenmayr/Köckeis 1965) oder „multilokale Mehrgenerationenfamilie“ (Bertram 2000) spiegelt.

Frankreich, die Weiterbildung Älterer in Deutschland nicht separiert, sondern in Hochschule und Studium integriert werden sollte (vgl. Kaiser 1998: 89; Steinhoff 1998a: 154).<sup>41</sup>

Die „hochgesteckten Erwartungen“ (Steinhoff 1998a: 154) der Anfangszeit umfassten verschiedene Aspekte. Die Generationen sollten miteinander ins Gespräch kommen, unterschiedliche Sicht- und Denkweisen kennenlernen und eine Bereitschaft zu tolerantem Verhalten entwickeln. Auch ein positiver Einfluss auf den Lernerfolg und ein Profitieren im gemeinsamen Lernprozess durch Erfahrungswissen und Denkanstöße wurde postuliert. Schließlich sollten die Kontaktgelegenheiten dazu beitragen, bestehende Begegnungsdefizite auszugleichen und die „negative Bewertung der Altersphase auf[zuhalten“ (Arnold/Schmidtke 1989: 10). Damit klingen die bereits angesprochenen, auf Seidel und Siebert (1990) zurückgehenden, drei Aspekte intergenerationellen Lernens an: es geht um ein Miteinander-, Voneinander- und Übereinander-Lernen (vgl. dazu auch Steinhoff 1998b: 111ff.). Bereits Kade (1997) führt unter anderem mit Blick auf sich abzeichnende Veränderungen der Lebensverläufe an, dass insbesondere Themen des Älterwerdens zum Gegenstand intergenerationellen Lernens gemacht werden können. Dabei gehe es weniger um Informationsvermittlung, als vielmehr um den Austausch von Lebens- und Berufserfahrungen (vgl. Kade 1997: 101; siehe dazu auch: Steinhoff 2008: 136f.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist folglich mit Blick auf die Alter(n)sbilder vor allem das Übereinander-Lernen im Zuge eines Miteinander-Lernens relevant. Wie Eierdanz (1990: 65) ausführt, könne die Teilnahme an einem Studium im Alter als Beispiel für ein „produktives Altern“ wirken und anderen Personen verdeutlichen, dass Altern nicht zwangsläufig mit einem Abbau geistiger Fähigkeiten verbunden sei. Auch eine Sensibilisierung unterschiedlicher Generationen füreinander hält er für möglich, auch wenn einschränkend anzumerken sei, dass das intergenerationelle Lernen in seiner Bedeutung häufig überschätzt werde. Auch Breloer (1997: 149) führt als mögliche Wirkungsfaktoren, die im Rahmen des Seniorenstudiums Einfluss auf das soziale Umfeld nehmen, die Teilnehmenden selbst an. Der intergenerationelle Kontakt zwischen jüngeren und älteren Studierenden trage möglicherweise dazu bei, Widersprüche zum gängigen Altersklischee entstehen zu lassen. Kolland (1998: 82) präzisiert, dass sich intergenerationelles Lernen gegen jenes Altersbild richte, das alte Menschen als „unflexibel“, ‚starrsinnig‘ und ‚lerneingeschränkt‘ darstelle.<sup>42</sup> Daher werde das Ziel verfolgt, die Einstellungen der jeweils anderen Altersgruppen kennenzulernen. Der Einfluss des intergenerationellen Lernens auf das Altersbild läge dabei weniger im Abbau von Vorurteilen, als vielmehr darin, dass „für Jüngere, die länger mit Älteren zusammen sind, das Alter dynamisiert wird. Jüngere begreifen durch kontinuierlichen Kontakt mit Älteren, daß Alter nicht ein *Zustand* ist, sondern ein *Prozeß*. Es kann zwischen Alter und Altern

---

<sup>41</sup> Ein kompakter Abriss zur Entwicklung des intergenerationellen Lernens an Hochschulen findet sich bei Steinhoff 2008.

<sup>42</sup> Kolland bezieht sich dabei auf McGowan und Blankenship (1994). Im Verlauf eines intergenerationellen Projektes von jeweils zwölf jüngeren (durchschnittlich 20 Jahre alt) und älteren (zwischen 65 und 101 Jahren alt) Studierenden, dokumentierten die Teilnehmenden ihre Erfahrungen in je drei Journals, die anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.

unterschieden werden“ (Kolland 1998: 87, Hervorh. i. Orig.). Auf die Veränderung des Selbstbildes vom Alter und der stärkeren Prozesswahrnehmung verweist auch Veelken (1998: 130). Damit es zu einem Miteinander-, Voneinander- und Übereinander-Lernen kommen könne, müssten jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein (vgl. Kolland 1998: 87f.). Im Folgenden soll daher dargestellt werden, inwieweit die von Allport (1971: 285f.) bzw. Filipp und Mayer (1999: 258f.) definierten Bedingungen, welche als förderlich für eine facettenreichere Sicht auf das Alter(n) gelten, innerhalb dieses Kontextes gegeben sind. Im Zuge der Darstellung wird auch auf die Schwierigkeiten und Probleme intergenerationellen Lernens an Hochschulen eingegangen.

*a) Gleicher bzw. vergleichbarer Status der Gruppenmitglieder*

Auf den ersten Blick weisen die beiden Gruppen Statusunterschiede auf. So sind die Teilnehmenden an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten für Ältere nicht wie ordentliche Studierende regulär an den Hochschulen immatrikuliert. Sie werden zumeist als Gasthörende geführt und weisen somit formal einen anderen Status als Studierende im Regelstudium auf.<sup>43</sup> Innerhalb der Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebes, an denen (jüngere) Regelstudierende und (ältere) Gasthörende bzw. Seniorenstudierende gemeinsam teilnehmen, werden diese Differenzen jedoch vermutlich kaum wahrgenommen. Für beide Gruppen gelten zumeist die gleichen Rechte, wie das Stellen von Fragen, der Partizipation an Diskussionen oder das Erhalten von begleitenden Materialien, als auch ähnliche Pflichten, wie beispielsweise Mitarbeit oder Verzicht auf störende Unterbrechungen. Ein entscheidender Unterschied besteht hingegen in der Möglichkeit Prüfungen abzulegen, welche für die Teilnehmenden an nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten in der Regel nicht gegeben ist (vgl. dazu auch Bedingung b).

*b) Funktionale, wechselseitige Abhängigkeit der Beteiligten sowie gemeinsamer Ziele*

Die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für Ältere verfolgen (mit Ausnahme von strukturierten Studienprogrammen) keine feste Zielstellung, die für alle Teilnehmenden verbindlich vorgegeben wäre. Steinhoff verdeutlicht dies wie folgt: „Wozu das Studieren der Älteren dient, ergibt sich entsprechend bildungstheoretischen Überlegungen aus den individuellen Zielen und Interessen, die die SeniorenstudentInnen mitbringen bzw. angeregt durch ihr Studieren entwickeln“ (Steinhoff 1998a: 156).<sup>44</sup> Jüngere Studierende im Regel-

---

<sup>43</sup> Dabei gibt es keine einheitliche Festlegung. Der Status und die Rechte bzw. Pflichten der Teilnehmenden sind von den Regelungen innerhalb der einzelnen Bundesländer bzw. Hochschulen abhängig. So gelten beispielsweise an der Universität Hannover die Teilnehmenden des „Gasthörenden- und Seniorenstudiums“ als Mitglieder der Universität, während dies im Rahmen des ähnlich ausgestalteten Programms „Studieren ab 50“ an der Universität Magdeburg nicht der Fall ist.

<sup>44</sup> Steinhoff beschreibt dies als „Verbindlichkeitslücke“. Das Seniorenstudium sei weder „in Zielsetzung noch hinsichtlich der Studienziele klar und verbildlich umgrenzt“ (Steinhoff 1998a: 157) und nehme daher innerhalb der Hochschule eine unklare Position ein. Damit einher gehe die Gefahr, dass die Teilnehmenden in eine „diffuse Außenseiterposition“ geraten. Vermieden werden könne dies, indem über die Sach- und Tätigkeitsdimension Verknüpfungen mit der Erstausbildung vorgenommen und die Rolle der Beteiligten sowie die Erwartungshaltungen stärker expliziert werden (vgl. Steinhoff 1998a: 157ff.).

studium erbringen hingegen vordefinierte Leistungen und absolvieren Prüfungen, um einen akademischen Abschluss zu erreichen. Der Verbindlichkeitsgrad des Studierens unterscheidet sich folglich zwischen Älteren und Jüngeren (vgl. Steinhoff 1998b: 102, siehe auch Eierdanz 1990: 10ff.). Dennoch studieren beide Gruppen wissensbezogen, wobei die Ziele im Vordergrund stehen, „sich mit interessierenden Themen auseinanderzusetzen [...], sich Orientierungswissen anzueignen [...] [und] vom Lernen im Studium in persönlicher Hinsicht zu profitieren“ (Steinhoff 1998a: 157). Beide Gruppen befinden sich innerhalb der Vorlesungen in der Rolle der Lernenden. Sie möchten Einblicke in das behandelte Thema erhalten, um sich im Anschluss die Inhalte selbst weiter erschließen zu können. Beide Gruppen tragen zum Gelingen der Veranstaltung und dem Erreichen der Veranstaltungsziele bei. Eine funktionale, wechselseitige Abhängigkeit ist dabei jedoch stärker in gemeinsamen Seminaren oder Projekten gegeben als dies in Vorlesungen der Fall ist (vgl. Franz et al. 2009). Steinhoff (1998a: 159) verdeutlicht, dass intergenerationelle Lernsettings<sup>45</sup> dann besonders nutzbringend sind, wenn Jüngere und Ältere zusätzlich zur Sachdimension über die Tätigkeitsdimension verbunden sind, d.h. wenn die Kontakte zwischen beiden Gruppen für das spätere Berufsleben Jüngerer (z.B. bei angehenden Erwachsenenpädagog/inn/en) oder für ehrenamtliche nachberufliche Tätigkeitsfelder Älterer von Interesse sind. Ist dies gegeben, könne sich „[a]us dem Gefühl, sinnvolles miteinander zu tun, [...] beim Lernen von Jung und Alt die ‚Verbindlichkeit‘ einstellen“ (Steinhoff 1998a: 159).

*c) Keine oder nur geringe Machtunterschiede, d.h. egalitäre Strukturen und kein Wettbewerb*

Die nachberuflich Studierenden stellen für die Jüngeren im Regelstudium keine „Konkurrenz“ auf dem späteren Arbeitsmarkt oder in Prüfungssituationen dar. Auch ein Machtgefälle, wie es innerhalb anderer intergenerationeller Beziehungen, z.B. innerhalb der Familie oder des Berufs bestehen kann, ist im Studium grundsätzlich nicht gegeben. Steinhoff verdeutlicht, dass das üblicherweise in Generationenbeziehungen vorherrschende Machtgefälle sogar umgekehrt werden könnte, insofern Ältere sich beispielsweise im Zuge des „Miteinander-Lernens“ mit Redebeiträgen zurückhalten oder den Jüngeren den Vortritt in Lehrveranstaltungen mit begrenzten Plätzen oder Materialien lassen.<sup>46</sup> Problematisch ist es, wenn Ältere auf „Erfahrungsvorsprünge“ beharren und dabei „ein Mangel an Bereitschaft besteht, den Jüngeren zuzuhören und eigenes Erfahrungswissen zu hinterfragen“ (Steinhoff 1998a: 162). Auch das in den Medien oft thematisierte Besetzen der besten Plätze oder Einbringen langer Redebeiträge<sup>47</sup> kann dazu führen, dass die Bedingung egalitärer Strukturen von den Beteiligten als nicht gegeben wahrgenommen wird.

---

<sup>45</sup> Steinhoff versteht „intergenerationelle Verständigung“ nicht als Identifikation, sondern als einen kritischen Austausch über geeignete Themen.“ Zentral ist „die Möglichkeit, verschiedene Sicht- und Deutungsweisen produktiv miteinander zu verschränken. Die Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Perspektive betrifft beides, das Generationenverhältnis und das Lernen zum Gegenstand“ (Steinhoff 1998a: 158).

<sup>46</sup> Entsprechende Verhaltenshinweise, die den Vorrang des regulären Studiums betonen, finden sich bspw. in den „Sieben Goldenen Regeln der Gasthörernden“ der Universität Oldenburg ([http://www.extern.uni-oldenburg.de/u.ruge/pdf/sieben\\_goldene\\_regeln.pdf](http://www.extern.uni-oldenburg.de/u.ruge/pdf/sieben_goldene_regeln.pdf), Zugriff am 11.10.2015).

<sup>47</sup> Vgl. bspw. Graf (2009); Krass (2011); Lettenbauer (2011); Stahl/Rentmeister (2011); Lohre (2015).

*d) Unterstützung des Kontaktes durch Autoritäten*

Sehen die nachberuflichen Weiterbildungsangebote eine Partizipation an Veranstaltungen des regulären Studienbetriebes vor, so fungieren die Lehrenden zunächst durch die Öffnung ihrer Lehrveranstaltungen als „Ermöglicher/in“ des Kontaktes zwischen jüngeren und älteren Studierenden. Darüber hinaus kommt der Lehrperson jedoch auch in didaktischer Hinsicht, als „Vermittler/in“ eine bedeutende Rolle zu (vgl. Steinhoff 1998a: 157f.; Steinhoff 1998b: 114f.; Franz et al. 2009: 52ff.). So kann beispielsweise dazu beigetragen werden, dass die Vorstellungen der jüngeren Studierenden über die Anwesenheit der Älteren nicht diffus und vage bleiben sowie die älteren Studierenden ein stärkeres Bewusstsein für die Leistungsanforderungen Jüngerer im Studium entwickeln. Dies setzt voraus, dass die Lehrenden selbst Klarheit darüber haben und sie die älteren Studierenden nicht auf die Rolle von „Erfahrungslieferant/inn/en“ reduzieren, sondern auch „flexible Auseinandersetzungsbereitschaft“ wahrnehmen, fördern und den Dialog didaktisch planen (vgl. Steinhoff 1998a: 160). Bleibt den Lehrenden und den jüngeren Studierenden der Grund für die Anwesenheit der Älteren in den Veranstaltungen unklar, besteht die Gefahr, dass weiterhin „Vorurteile und Missverständnisse herrschen und allgemein kein Nutzen in dem Zusammentreffen gesehen wird“ (Meese 2005: 40).

*e) Soziales Klima, welches persönliche, angenehme Kontakte fördert und das Entdecken gemeinsamer Interesse ermöglicht*

Innerhalb der Lehrveranstaltungen herrscht zumeist ein soziales Klima unter den Teilnehmenden. In der Regel stehen die Beteiligten „dem Gedanken altersgemischten Studierens wohlwollend gegenüber“ und die Beziehungen zwischen Jung und Alt sind durch „wechselseitige Akzeptanz gekennzeichnet“ (Steinhoff 1998a: 155). Die Kontakte zwischen den Teilnehmenden belaufen sich zumeist auf Diskussionen in und nach den Lehrveranstaltungen, gehen jedoch in Ausnahmefällen auch darüber hinaus (vgl. ebd.). Ausgehend von thematischen Lehr- und Lerninhalten können gemeinsame Interessen und Standpunkte identifiziert werden. Steinhoff verdeutlicht dazu, dass „[d]ie nicht zu vernachlässigenden sozio-emotionalen Wechselbezüge [...] über die thematischen Interessen bzw. das inhaltsbezogene Seminarsgespräch [vermittelt werden]“ (Steinhoff 1998a: 159). Nicht ausgeblendet werden darf dabei, dass Seniorenstudierende keineswegs eine homogene Gruppe darstellen, sondern höchst heterogen hinsichtlich Alter, Bildungsvoraussetzungen, Studienzielen und Studierverhalten zusammengesetzt sind (vgl. Kolland 1998: 87). Es kann das Risiko bestehen, dass das Verhalten Älterer innerhalb der Lehrveranstaltungen von den Anwesenden als negativ empfunden wird: „was als anregendes Insistieren verstanden werden könnte, erscheint im Zeichen gegebenen Zeit- und Leistungsdrucks oder auch negativer Altersbilder schnell als Störung“ (Steinhoff 1998a: 160f.).

Insgesamt zeigt sich, dass die Bedingungen, welche als förderlich für eine facettenreichere Sicht auf das Alter(n) gelten, innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an Hochschulen prinzipiell erfüllt sind. Die konkrete Situation ist jedoch abhängig von der

Konzeption und Ausgestaltung des Weiterbildungsangebotes an den jeweiligen Hochschulen, dem Umgang der Lehrenden mit der Anwesenheit Älterer und dem Verhalten der Teilnehmenden. Insofern die Angebote die Öffnung von Lehrveranstaltungen des regulären Lehrbetriebs vorsehen bzw. Seminare oder spezielle Projekte für beide Gruppen anbieten und die Lehrenden den Generationendialog didaktisch unterstützen, eröffnet dies die Möglichkeit für Jüngere und Ältere in Kontakt zu treten und miteinander, voneinander und übereinander zu lernen. Werden Erstausbildung und Weiterbildung über die Sach- und Tätigkeitsdimension miteinander verbunden, kann vermieden werden, dass die Generationen „mehr oder weniger zusammenhangslos nebeneinander her studieren“ (Steinhoff 1998a: 162, vgl. dazu auch Franz et al. 2009: 37 ff.).

## 2.4 Zwischenfazit

Wie deutlich wurde, fungiert das Alter in modernen Gesellschaften als zentrale soziale Kategorie, da es Ausgangspunkt für eine Vielzahl gesellschaftlicher Strukturierungs- und Differenzierungsprozesse darstellt und mit Normen, Regeln und Grenzen verknüpft ist. Die Besonderheit gegenüber anderen sozialen Kategorien besteht darin, dass es sich um ein zugeschriebenes (askriptives) und im Lebenslauf veränderliches Merkmal (transitorischer Status) handelt. Das Alter ist sowohl ein Zustand als auch ein Prozess. Daraus resultiert die Mehrdeutigkeit des Altersbegriffes, welcher einerseits alle Lebensalter einschließt, andererseits jedoch auch für die Lebensphase des höheren Alters Verwendung findet. Entsprechend vielschichtig kann auch der Terminus des Alter(n)sbildes verstanden werden. Die „bildhaften“ Vorstellungen können sich sowohl auf den Zustand des Altseins, den Prozess des Älterwerdens als auch die soziale Gruppe älterer Personen beziehen und umfassen normative und selbstbezogene Überzeugungen. Unterschieden werden darüber hinaus verschiedene Erscheinungsformen, die überwiegend zwischen kollektiver und individueller Ebene trennen. Die Vorstellungen vom Alter und Altern werden im Zuge der Sozialisation erworben, gelten jedoch als im Lebensverlauf veränderlich und je nach Situation variabel. Im Zuge der sich abzeichnenden horizontalen und vertikalen Destandardisierungstendenzen des institutionalisierten Lebenslauf (Kohli 1985) sowie im Kontext des Strukturwandels des Alters (Tews 1979), verändern und differenzieren sich auch die Alter(n)svorstellungen. Das Alter kann nicht mehr als eine universale „Ruhestandsphase“, die allein durch Rückzug (wie innerhalb der Disengagement-Theorie angenommen) oder durch Aktivität (wie innerhalb der Aktivitätstheorie postuliert) beschrieben werden kann.

Innerhalb der Diskussion um die Veränderlichkeit von Alter(n)svorstellungen spielen auch intergenerationelle Kontakte und Erfahrungen eine Rolle. So gehen die auf der sozialen Kontakthypothese Allports (1971) beruhenden Überlegungen davon aus, dass bei Vorliegen bestimmter situativer Bedingungen, die Kontakte zwischen den Generationen zu einer veränderten Sicht auf das Alter und Altern führen können. Einschränkend wird in der Literatur darauf verwiesen, dass entsprechende Kontaktgelegenheiten zwischen den Generationen

außerhalb von Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen selten gegeben seien. Eine Besonderheit stellt hierbei der Bereich der wissenschaftlichen nachberuflichen bzw. nachfamiliären Weiterbildung an Hochschulen dar, welcher Raum für außerfamiliäre intergenerationelle Kontakte eröffnet. Die Entwicklung der Bildungsangebote für Ältere geht auf die Mitte der 1970er Jahre zurück und stand im Kontext der Reformbewegungen zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen. Nach 1990 rückte verstärkt die Ausgestaltung neuer Formen in das Zentrum der bundesdeutschen Diskussion. Auch wenn die Bedeutung der Bildung im Alter inzwischen als unstrittig angesehen werden kann und vielerorts nachberufliche Angebote an den Hochschulen etabliert sind, sieht sich die wissenschaftlichen „Seniorenbildung“ nach wie vor einem Legitimationsdruck ausgesetzt. Da keine hochschulpolitischen Grundlagen bestehen, die die entsprechenden Angebote absichern, können diese leicht zur „kritischen Streichmasse“ der Hochschulen werden. Hierin spiegeln sich auch die „erstaunliche Beharrlichkeit“ (Kohli 2003: 535) des institutionalisierten Lebenslaufes und die damit einhergehende alleinige Zuordnung der Bildungsphase zur Jugend. Zur Legitimation der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote wird daher vor allem auf zwei Diskurse Bezug genommen: Third-Mission-Aktivitäten und Lebenslanges Lernen. Als „Mehrwert“ der Integration dieser Bildungsangebote in das Portfolio der Hochschulen wird dabei auch hervorgehoben, dass die Anwesenheit Älterer die Möglichkeit zu intergenerationellen Kontakten eröffne.

Wie in Kapitel 2.3.3 gezeigt wurde, kann unterstellt werden, dass jene situativen Bedingungen, welche in der Literatur als förderlich für eine facettenreichere Sicht auf das Alter(n) angeführt werden, prinzipiell auch im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an Hochschulen gegeben sind. Die konkrete Situation ist jedoch abhängig von der Konzeption und Ausgestaltung des Weiterbildungsangebotes an den jeweiligen Hochschulen, dem Umgang der Lehrenden mit der Anwesenheit Älterer und dem Verhalten der Teilnehmenden selbst. Wie bereits deutlich wurde, gibt es bezogen auf die Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote eine große Vielfalt an den verschiedenen Hochschulen. Im nächsten Kapitel wird daher zunächst der bisherige Forschungsstand näher in den Blick genommen. Dabei wird zwischen zwei Ebenen unterschieden. Zunächst werden die bisherigen Bestandsaufnahmen und Kategorisierungen der Angebotslandschaft im Bereich der wissenschaftlichen nachberuflichen bzw. nachfamiliären Weiterbildung für Ältere in Deutschland thematisiert (organisationale Ebene), bevor auf die Gruppe der Studierenden eingegangen wird (individuelle Ebene).

### 3 Forschungsstand: Alter(n)sbilder im Hochschulkontext

#### 3.1 Organisationale Alter(n)sbilder: Bestandsaufnahmen zur Angebotslandschaft

Im folgenden Kapitel werden zunächst die bisherigen hochschulübergreifenden Studien zu nachberuflichen bzw. nachfamiliären Bildungsmöglichkeiten für Ältere an deutschen Hochschulen skizziert. Die Darstellung der Publikationen geht dabei vor allem auf die jeweils zugrundeliegenden Definitionen, die Anzahl einbezogener Institutionen sowie auf die jeweilige Erhebungsmethodik und Systematisierungen der Angebote ein.<sup>48</sup>

1979 fand in Deutschland der erste internationale Workshop zum Thema „Öffnung der Universität für ältere Erwachsene“ an der Universität Oldenburg statt (vgl. Zahn 1993: 79f.). Die Dokumentation der Tagung enthält allgemeine Ausführungen zur Bedeutung der Öffnung der Hochschulen für diese Zielgruppe, jedoch, anders als der Beitragstitel „Überblick über den gegenwärtigen Entwicklungsstand von Universitäten für die ältere Generation“ (vgl. Fülgraff 1979) erwarten lässt, keine Aussagen über konkrete Angebote der Hochschulen. Zahn führt aus, dass sich zu dieser Zeit bereits sechs Hochschulen für Senioren geöffnet hatten (vgl. Zahn 1993: 80).

Drei Jahre später, 1981, erschien eine Studie des Deutschen Zentrums für Altersfragen (DZA),<sup>49</sup> in der über „Bildungsangebote für ältere Menschen“ unterschiedlicher Träger vorgestellt wurden, um „Menschen und den in der Altenbildungsarbeit Tätigen einen Einblick in das derzeitige Angebot [zu] geben“ (Pallenberg 1981: Vorwort). Dabei werden fünf universitäre Einrichtungen mit einer Kurzbeschreibung genannt. Hierbei handelt es sich lediglich um eine reine Auflistung, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Im Jahr 1987 veröffentlichte die Arbeitsgruppe „Bildung im dritten Lebensalter“ der Universität Trier einen Bericht zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung für Senioren“. Neben einer Übersicht zur Entwicklung des Seniorenstudiums an der Universität Trier und der Ergebnisdarstellung verschiedener Befragungen vor Ort, enthält dieser eine „Übersicht über die gegenwärtig an bundesdeutschen Hochschulen praktizierten Angebote für Senioren“ (vgl. Eirnbter/Luckas/Müller-Fohrbrodt 1987: 7) und unternimmt einen ersten Versuch der Gruppierung ähnlicher Ansätze. Unterschieden werden dabei folgende vier Modelle:

- Im Integrationsmodell ist ein Teil der Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebes für ältere Erwachsene geöffnet. Diese erhalten in der Regel über einen Gasthörerstatus Zugang zu den Veranstaltungen. Je nach Ausmaß der Unterstützung der

---

<sup>48</sup> Auch Überblickswerke zur Erwachsenenbildung enthalten eine (zumeist kurze) Darstellung der nachberuflichen Angebote. Vgl. bspw. Becker/Veelken/Wallraven 2000; darin insb.: Dabo-Cruz 2000: 188ff.

<sup>49</sup> In dem Überblickswerk von Zahn zur akademischen Seniorenbildung wird diese Studie als erste Untersuchung zum Thema angeführt (vgl. Zahn 1993: 387).

Senioren seitens der Hochschule wird von einem einseitigen (Senioren tragen die Integrationslast) oder von einem wechselseitigen Integrationsmodell gesprochen. Als Beispiele werden die Universität Münster, Universität Oldenburg, Universität Hannover, Gesamthochschule Essen, Universität Saarbrücken angeführt.

- Das Dialogmodell stellt gegenüber dem Integrationsmodell eine „qualitative Ausweitung“ dar, da für die Teilnehmenden spezielle, nicht berufsqualifizierende Studiengänge entwickelt werden. Als Beispiel wird die Universität Marburg genannt.
- Im Qualifikationsmodell steht die „Qualifizierung für nachberufliche Tätigkeiten“ einhergehend mit einer stärkeren Strukturierung im Vordergrund. Als Beispiele werden die Universität Dortmund, die FU Berlin und die TU Berlin aufgelistet.
- Mit dem Teilzielgruppenmodell wird der Ansatz verfolgt, unterschiedlichen Zielgruppen verschiedene Angebote zu offerieren. Zentral sind hierbei Kooperationen mit außeruniversitären Weiterbildungsanbietern. Als Beispiel wird die Universität Gießen herangezogen (vgl. Eirnbter/Luckas/Müller-Fohrbrodt 1987: 8ff.).

Die Autorinnen verweisen darauf, dass die Systematisierung durchaus problematisch sei, „da es – überspitzt formuliert – so viele Formen des Seniorenstudiums wie Hochschulen gibt“ (Eirnbter/Luckas/Müller-Fohrbrodt 1987: 7). Je Modell erfolgt daher eine Beschreibung der jeweils typischen Zielsetzung, Struktur der Angebote (Art der Lehre, Einbindung in die Forschung), Organisation (formale Voraussetzungen und Einschreibefristen, Kosten, Bescheinigung der Teilnahme/Abschluss, Möglichkeit zur individuellen Studienberatung, Art der Informationsverbreitung) sowie der institutionellen Einbindung. In der „Liste der Hochschulen, die sich derzeit mit dem ‚Seniorenstudium‘ beschäftigen (Stand: März 1987)“ (Eirnbter/Luckas/Müller-Fohrbrodt 1987: Anhang) sind insgesamt 43 Institutionen verzeichnet. Eine Übersicht, welche dieser Hochschulen welchem der vier beschriebenen Modelle zuzuordnen sei, ist nicht enthalten (einzelne Zuordnungen sind lediglich stellvertretend in der Beschreibung der jeweiligen Modelle genannt). Dies begründen die Autorinnen mit der Problematik einer trennscharfen Zuordnung, da „jede Hochschule, die sich bisher für ältere Erwachsene geöffnet hat, [...] zugleich je nach regionalen Bedingungen und personellen Gegebenheiten aus den verschiedenen Möglichkeiten ihr eigenes Modell entwickelt [hat]“ (Eirnbter/Luckas/Müller-Fohrbrodt 1987: 36) und es auch durchaus möglich sei, dass einzelne Hochschulen mehrfach zugeordnet werden können. Ziel der Studie war es zudem nicht, Angebote mit Vorbildcharakter herauszuheben, sondern vielmehr der Universität Trier Anregungen und Informationen für die Gestaltung eines eigenen Modells bereitzustellen. Angaben über die Verbreitungshäufigkeit der jeweiligen Modelle können der Publikation somit nicht entnommen werden.

Im gleichen Jahr führte Braun eine Befragung der Rektoren von 200 Hochschulen im Gebiet der alten Bundesrepublik durch, welche Auskunft über die „tatsächliche Situation der Senioren-Studenten“ in Deutschland geben sollte (vgl. Braun 1988). 131 Hochschulen, darunter 41 Universitäten, machten Angaben zu ihren Studienmöglichkeiten für Ältere, der Ausgestaltung der Angebote, den Zulassungsbeschränkungen sowie zu der Anzahl der

Seniorenstudierenden am jeweiligen Standort (Rücklauf 65,5 Prozent). Die Publikation der Ergebnisse enthält eine kurze zusammenfassende Auswertung. Eine Klassifikation der Angebote erfolgt nicht. Werden nur die 41 einbezogenen Universitäten betrachtet, so zeigt sich, dass nahezu alle Einrichtungen die Möglichkeit einer Gasthörerschaft bieten und zwölf Institutionen spezielle Lehrveranstaltungen für Senioren offerieren (vgl. Braun 1988: 18 ff.).

Ebenfalls im Jahr 1988 veröffentlichte Schmitz-Moormann eine Studie zu „Seniorenuniversitäten und Altenstudium in der Bundesrepublik Deutschland“. Hierin erfolgt eine Untersuchung, in die insgesamt 73 Hochschulen einbezogen wurden, darunter 68 Universitäten (Stand: Ende Oktober 1988). Dabei werden auch Hochschulen genannt, die kein Angebot für Senioren anbieten oder lediglich mit externen Institutionen kooperieren. Im Anhang werden alle Bildungsmöglichkeiten nach folgenden Aspekten aufgelistet: Einbindung in die Hochschule, Studienberatung für Senioren, Zusammenschluss der Teilnehmer, Finanzierung, Zielsetzung, Einbeziehung in die Forschung, Teilnahmebedingungen, Mindestalter, informelle Angebote und Planungsabsichten. Der Auflistung ist eine kurze zusammenfassende Darstellung der Ist-Situation vorangestellt. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass „weit über 50 % aller Hochschulen in der einen oder anderen Form auf dem Gebiet des Seniorenstudium engagiert sind“ (Schmitz-Moormann 1988: 7). Eine Klassifikation erfolgt in der Untersuchung nicht, jedoch wird auf die verschiedenen Ausgestaltungsformen eingegangen. Zahn entnimmt der Auflistung, dass 25 Hochschulen im engeren Sinne als Anbieter gelten können, dass jedoch „eigenständige Angebote für das Seniorenstudium [...] wohl eher die Ausnahme [sind]“ (Zahn 1993: 7). Als weitere Formen nennt er das Seniorenstudium auf dem Gasthöreerniveau, Angebote für eine nachberuflich Ausbildung sowie die Möglichkeit ein reguläres Vollstudium zu belegen (vgl. Zahn 1993: 7ff.). Angaben zur Häufigkeit der jeweiligen Formen werden nicht getroffen.

Weiterhin legten De Smet und Freese 1988 eine Untersuchung zu gerontologischen Weiterbildungsangeboten an deutschen Hochschulen vor. Dabei wurden auch Studienmöglichkeiten für Senioren miterhoben, wenngleich kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Die Autor/inn/en verweisen auf die Schwierigkeit der Systematisierung der Angebote und nehmen ausgehend von den Kriterien „Angebotsform“ und „Zielgruppe“ eine Einteilung vor. Sie konstatieren, dass es „[t]rotz aller Unterschiede der Angebote [...] strukturelle Gemeinsamkeiten [gibt]“ (De Smet/Freese 1988: 52). 75 von 77 Hochschulen beteiligten sich an der schriftlichen Befragung. Davon bieten 25 Einrichtungen „Weiterbildungsangebote für Senioren“ an. Es überwiegen Programme mit Zusatzveranstaltungen (13 Universitäten) vor solchen ohne gesonderte Angebote (neun Universitäten) (vgl. De Smet/Freese 1988: 49ff.). Fünf Universitäten bieten zudem Programme einer qualifizierenden Weiterbildung für Senioren an. Auf gesellschaftliche Bereiche ist die Qualifizierung dabei an den Universitäten Dortmund, Technische Universität Berlin sowie Bielefeld (in Planung) gerichtet; eher auf wissenschaftliche Bereiche ist die Weiterbildung hingegen an der FU Berlin sowie der Universität Marburg bezogen. Die Autor/inn/en gehen davon aus, dass „fast alle Hochschulen auf die zunehmende Nachfrage, dem Wunsch nach Öffnung der Hochschulen,

versuchen zu reagieren“ (De Smet/Freese 1988: 52). Sie prognostizieren die zukünftige Entwicklung wie folgt:

„Der Bedarf nach Weiterbildungsmöglichkeiten in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wird in Zukunft sicher noch stärker werden [...]. Es ist zu bezweifeln, ob die bisher noch an vielen Hochschulen praktizierte Form der Umbenennung des normalen Gasthörerstudiums in Seniorenstudium ausreichen wird, dieser Nachfrage gerecht zu werden. An einigen Hochschulen gibt es sehr vielversprechende Ansätze. Diese reichen von zusätzlichen Seminaren bis zu weiterbildenden Studiengängen, wie z.B. der Qualifizierung für nachberufliche Tätigkeiten (vgl. Dortmund und Berlin). Leider ist die Kontinuität dieser Angebote noch keineswegs überall abgesichert“ (De Smet/Freese 1988: 52).

Im folgenden Jahr, 1989, erschien eine Studie zur „Struktur und Funktion von akademischen Angeboten für Senioren in der Bundesrepublik Deutschland“ (vgl. Böhme/Goetze 1989). Vorrangiges Ziel der Untersuchung war ein Vergleich der Universität des 3. Lebensalters an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main (U3L) mit anderen Bildungseinrichtungen, die „ältere[n] Menschen [...] den Zugang zu akademischen Lehrveranstaltungen eröffneten, ohne zu einem Regelstudium welcher Art auch immer einzuladen“ (Böhme/Goetze 1989: 1). Die Autor/inn/en verdeutlichen, dass sich „[a]us ortsbedingten Gründen und spezifischen Situationen [...] ganz unterschiedlich strukturierte Einrichtungen entwickelt [haben], deren Gemeinsamkeiten in kaum mehr als der Öffnung der Universitäten für ältere Menschen bestehen“ (Ebd.). Dazu wurde im Sommersemester 1987 eine schriftliche Befragung, ergänzt durch telefonische Rückfragen, an 68 Hochschulen (darunter Universitäten, Gesamthochschulen, Hochschulen, Technische Hochschulen/Universitäten, Pädagogische und Erziehungswissenschaftliche Hochschulen der BRD) sowie an vier Akademien für Ältere durchgeführt. Im Anschluss wurden auf Grundlage des Datenmaterials jene Einrichtungen bestimmt, die ein eigenständiges Seniorenstudium anbieten. Von diesem kann dann die Rede sein, wenn folgende Kriterien erfüllt sind (vgl. Böhme/Goetze 1989: 11f.):

- Ansprache älterer Menschen über das Gasthörerstudium hinaus,
- Angebote eigener Veranstaltungen für „Senioren“,
- Beratung und Begleitung des Seniorenstudiums,
- Angebot akademischer Bildungsveranstaltungen und
- ein am Seniorenstudium orientiertes Selbstverständnis.

Insgesamt identifizieren die Autor/inn/en 29 akademische Einrichtungen (darunter 25 Hochschulen und vier mit Universitäten verbundene selbstständige Einrichtungen), die ein Seniorenstudium bereitstellen (vgl. Böhme/Goetze 1989: 13). Entsprechend ihrer Zielsetzung können die Institutionen wie folgt in vier Gruppen eingeteilt werden:

- Beschränkung auf allgemeine Öffnung der Lehrveranstaltungen und Beratung,
- strukturiertes Angebot, bestehend aus den Lehrveranstaltungen der Universität, welches mit einem Zertifikat abschließt, aber nicht zu einem qualifizierenden Abschluss führt,
- strukturiertes, auf Tätigkeiten in der nachberuflichen Phase vorbereitendes Programm, das studienmäßig zu absolvieren ist und zu einem qualifizierenden Abschluss führt und

- offenes Studienangebot mit Fokus auf Beteiligung an gerontologischer Forschung.

Dabei überwiegen offene Angebote vor abschlussbezogenen. Insgesamt sechs Einrichtungen bieten strukturierte Studiengänge mit Zertifikat und drei Institutionen strukturierte Studiengänge mit Abschluss an (vgl. Böhme/Goetze 1989: 31). Im Weiteren werden die Hochschulen und selbstständigen Einrichtungen nach folgenden Aspekten charakterisiert und miteinander verglichen: Gründungsdaten, Trägerschaft, Kooperationen, Zugangsbedingungen (Altersbegrenzungen und Bildungsvoraussetzungen), Zielvorstellungen, Veranstaltungsformen, Art der Studienangebote, Finanzierung, Räumlichkeiten, Personalstruktur, Professur für Gerontologie sowie Status und Anzahl der Teilnehmenden. Auch wenn nur lückenhafte Informationen vorliegen, geben die Autoren/inn/en an, dass die Zahlen je nach Einrichtung zwischen 50 und 420 Teilnehmenden variieren und insgesamt ein Anstieg zu verzeichnen sei (vgl. Böhme/Goetze 1989: 43).

1990 veröffentlichte Eierdanz eine Studie zum Thema „Seniorenstudium in der Bundesrepublik Deutschland – Situation und Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung älterer Menschen an den Hochschulen“. Ausgehend von einer Auswertung vorliegender Materialien zum Seniorenstudium (Publikationen, Vorlesungsverzeichnisse, Studienführer, u.a.) sowie Gesprächen an den Hochschulen in der BRD, beschreibt der Autor den aktuellen Entwicklungsstand, gegenwärtige Probleme sowie Perspektiven der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer (vgl. Eierdanz 1990: 9).<sup>50</sup> Eierdanz betont zunächst die konzeptionelle Vielfalt bestehender Bildungsmöglichkeiten und verdeutlicht, dass es kein einheitliches Modell gäbe. Trotz aller Unterschiede<sup>51</sup>, beispielsweise hinsichtlich der Verortung innerhalb der Hochschule, der Zielsetzung oder Ausstattung, lassen sich gleichwohl grundlegende Gemeinsamkeiten zwischen den Angeboten identifizieren. So wird das Seniorenstudium als Teil der Weiterbildungsverpflichtung der Hochschule aufgefasst, es speist sich hauptsächlich aus regulären Lehrveranstaltungen und wird teilweise durch weitere zielgruppenspezifische Veranstaltungen ergänzt. Bestehende Angebote werden zumeist in einer Broschüre zusammengefasst und sind nicht durch Zulassungsbedingungen oder Vorgaben hinsichtlich eines Mindest- oder Höchstalters reglementiert (vgl. Eierdanz 1990: 22f.). Der Autor unterscheidet folgende vier Formen wissenschaftlicher Weiterbildung für ältere Erwachsene:

- Seniorenstudium als ein umbenanntes Gasthörerstudium,
- Öffnung regulärer und Entwicklung zielgruppenorientierter Lehrveranstaltungen
- Curricula zur Qualifizierung für eine nachberufliche (ehrenamtliche) Tätigkeit und
- strukturierte allgemeinbildende Studienprogramme wissenschaftliche Weiterbildung.

---

<sup>50</sup> Mit Ausnahme der Fachhochschulen wurden alle Hochschulen der BRD einbezogen (Universitäten, Gesamthochschulen, Technische Universitäten und Hochschulen sowie Pädagogische Hochschulen). Eierdanz verweist darauf, dass an Fachhochschulen bislang keine „Aktivitäten einer wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer“ bekannt sind (vgl. Eierdanz 1990: 10).

<sup>51</sup> Eierdanz spricht in diesem Zusammenhang von verschiedenen Organisationsmodellen des Seniorenstudiums, die je nach Integration in die Hochschule, Art der Kooperationen, Status und Selbstorganisation der Studierenden sowie Art der Finanzierung differieren (vgl. Eierdanz 1990: 45 ff.).

Zentrales Unterscheidungskriterium ist somit der Grad der Strukturierung bzw. der Zielgruppenorientierung der Angebote. Bei der ersten Form können Ältere im Rahmen des Gasthörerstudiums lediglich an regulären Lehrveranstaltungen teilnehmen, finden jedoch keine zusätzlichen Beratungs- oder Veranstaltungsangebote vor. Eierdanz schildert, dass diese Form am weitesten verbreitet ist, da sie mit dem geringsten konzeptionellen und organisatorischen Aufwand verbunden sei. Der Begriff des Seniorenstudiums werde hierbei lediglich als „Etikett“ (Eierdanz 1990: 25) verwendet. Bei der zweiten Form werden Veranstaltungen oder Beratungsmöglichkeiten für Ältere offeriert, die über die Möglichkeit zur Teilnahme an regulären Lehrveranstaltungen hinausgehen. Die Formen drei und vier sind nochmals stärker systematisiert bzw. strukturiert und bereiten die Teilnehmenden auf konkrete Tätigkeitsfelder vor. Um von einem Seniorenstudium sprechen zu können, bedürfe es laut Eierdanz mindestens „beratender und reflektierend begleitender zielgruppenspezifischer Angebote“ (Eierdanz 1990: 13). Die erste Form des in Seniorenstudium umbenannten Gasthörerstudiums könne demnach nicht zu den konzeptionell für Ältere entwickelte Formen der wissenschaftlichen Weiterbildung gezählt werden. In einer Übersicht zu den verschiedenen Formen sind insgesamt 28 Hochschulen aufgelistet, die sich für Ältere geöffnet haben. An neun Hochschulen erfolgt dies lediglich in Form eines umbenannten Gasthörerstudiums. Sieben Hochschulen bieten hingegen zielgruppenspezifische Angebote an, während an weiteren neun Institutionen strukturierte Programme anzutreffen sind. An drei Einrichtungen befindet sich ein Seniorenstudium derzeit noch in der Planung. Der Autor verdeutlicht, dass es sich lediglich um eine „Momentaufnahme“ (Eierdanz 1990: 10) handele und prognostiziert, dass davon auszugehen ist, „daß sich die aktuelle Situation vor Ort verändern wird, und zwar, dies deutet sich mancherorts bereits an, hin zu einem weiteren Abbau des Seniorenstudiums“ (Ebd.).

Zahn (1993: 196ff.) positioniert sich kritisch zu den bisherigen Klassifikationsversuchen<sup>52</sup>, da diese für die Gruppierung der Angebote jeweils nur einzelne Bereiche, wie die Zielsetzung oder den Grad der Institutionalisierung heranziehen bzw. auch bei Einbezug mehrerer Dimensionen die Realität nicht adäquat abbilden könnten. Er kritisiert zudem den unreflektierten Umgang mit dem Begriff „Modell“, da die Verwendung bislang ohne Angabe der erforderlichen Bedingungen, die das jeweilige Angebot aufweisen muss, um als solches zu gelten, erfolge. In Anlehnung an die Naturwissenschaften soll ein „Modell“ Zahn zufolge ein „dem Zweck der Orientierung dienendes Strukturmuster eines zwar vereinfachten Zusammenhangs darstellen, das aber gerade dadurch seine wesentlichen konstitutiven Elemente deutlich hervortreten läßt“ (Zahn 1993: 195). Als konstitutive Elemente eines Studienmodells für Senioren benennt er folgende Strukturmerkmale (vgl. Zahn 1993: 196):

- Adressaten: z.B. Alter, Bildungsvoraussetzungen, beruflicher Status usw.,
- allgemeine Zielsetzung: z.B. allgemeinbildend oder funktional/berufsqualifizierend,

---

<sup>52</sup> Zahn (1993: 208, 387ff.) verweist insgesamt auf sieben Bestandsaufnahmen aus den Jahren 1981 bis 1990: Pallenberg 1981, Eirnbter/Lucas/Müller-Fohrbrodt 1987, Braun 1988, De Smet/Freese 1988, Schmitz-Moormann 1988, Böhme/Götze 1989 und Eierdanz 1990.

- inhaltliche Ausrichtung: z.B. fachbezogen oder interdisziplinär,
- Strukturierung: z.B. curriculare Vorgaben über Wochenstunden, Semester, Abschlüsse oder freie Angebote,
- Art der lehrenden Vermittlung: z.B. Vorträge, Vortragsreihen, Seminare, intergenerative oder separate Veranstaltungen,
- Institutionalisierung: z.B. Form der Integration in die Hochschule bzw. teilweise oder ganz selbstständige Verwaltung und
- organisatorische Durchführung: z.B. personelle und finanzielle Ausstattung, Beratung, Planung, Verzeichnis der Lehrangebote.

Für künftige Klassifikationen sei es unabdingbar, dass „die für ein Modell charakteristischen Verknüpfungen seiner konstitutiven Elemente ausgewiesen werden“ (Zahn 1993: 202). Einen eigenen Vorschlag zur Klassifikation der Bildungsmöglichkeiten für Ältere unterbreitet er nicht, sondern beschränkt sich auf die „exemplarische Darstellung typischer Ansätze“ (vgl. Zahn 1993: 208ff.). Ausgangspunkt bildet die Unterscheidung der drei Gruppen von De Smet und Freese (1988): Seniorenstudien mit bzw. ohne Zusatzveranstaltungen und qualifizierte Weiterbildung für Ältere. Zahn stellt daraufhin beispielhaft sechs Hochschulen vor, wobei eine Institution (Universität Mannheim) der ersten Gruppe, drei Hochschulen (Universität Marburg, U3L Frankfurt, PH Schwäbisch Gmünd) der zweiten Gruppe und zwei Beispiele (Universität Dortmund, TU Berlin) der dritten Gruppe zugeordnet sind. Die jeweiligen Angebote werden dabei hinsichtlich folgender Dimensionen beschrieben: Einordnung und allgemeine Charakteristika, Organisation, Zielsetzung, theoretische Fundierung, kritische Perspektiven. Ein Vergleich zwischen den Hochschulen erfolgt indes nicht.

In Studien der Folgezeit wurden nun auch Angebote von Hochschulen der neuen Bundesländer einbezogen. Im Jahr 1994 veröffentlichten Saup, Schaufler und Schröppel eine Studie zum Thema „Universitäre (Weiter-) Bildung für ältere Erwachsene und Senioren“. Die Autoren dokumentieren darin Angaben zur Ausgestaltung der Bildungsmöglichkeiten an den Hochschulen und zu der Anzahl bzw. Struktur der teilnehmenden älteren Erwachsenen. Grundlage stellt eine schriftliche Befragung im Wintersemester 1993/1994 dar, in die alle 77 staatlichen Universitäten, Gesamthochschulen, Technischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen einbezogen wurden. 21 Institutionen konnten dabei keine Angaben zu den Fragen machen (vgl. Saup/Schaufler/Schröppel 1994a: 3; 1994b). Die Autoren unterscheiden drei grundsätzliche Arten, über die Ältere Zugang zu akademischer Bildung bekommen können: ordentliche Immatrikulation und Aufnahme eines regulären Studiums, Gasthörerstudium und Seniorenstudium. Unter letzterem verstehen sie „spezielle Studienangebote für ältere Erwachsene oder Senioren“ (Saup/Schaufler/Schröppel 1994a: 4) und grenzen drei Studienformen voneinander ab:

- Gasthörerstudium mit besonderen Vermittlungs- oder Beratungsleistungen,
- Studium zur Qualifikation für eine nachberufliche (ehrenamtliche) Tätigkeit und
- Angebot von Einzelvorträgen, Vortragszyklen bzw. Ringvorlesung für Senioren.

Die Untersuchung ergibt, dass ein Seniorenstudium an 32 der 77 einbezogenen Hochschulen besteht. Hierfür nehmen die Autor/inn/en eine Zuordnung zu den drei verschiedenen Formen des Seniorenstudiums vor und geben Auskunft über die Studierendenzahlen. Zudem identifizieren sie fünf weitere Institutionen, die die Einrichtung eines Seniorenstudiums planen (Pädagogische Hochschule Flensburg, Universität Rostock, Universität Chemnitz-Zwickau, Universität Potsdam, Pädagogische Hochschule Erfurt) und berichten von der Einstellung eines entsprechenden Angebots an der Universität Kiel (vgl. Saup/Schaufler/Schröppel 1994a: 6f.). An weiteren 26 Hochschulen nehmen ältere Personen als Gasthörer teil, ohne dass spezielle Beratungs- oder Vermittlungsleistungen bestehen. Die Erhebung ergibt, dass im Wintersemester 1993/1994 insgesamt 19.156 ältere Studierende (ab 55 Jahren) an akademischen Bildungsangeboten partizipierten (12.702 Personen besuchen ein Seniorenstudium im engeren Sinne, weitere 3.333 belegen ein Gasthörerstudium, 3.121 ältere Erwachsene sind ordentlich immatrikuliert). Da sich jedoch nicht alle Hochschulen mit konkreten Zahlenangaben an der Befragung beteiligten, gehen die Autoren davon aus, dass die tatsächliche Anzahl deutlich höher liegt und rechnen diese auf 25.352 Personen hoch. Über eine Kurzbeschreibung des Angebots der 32 Hochschulen zusammenfassende Darstellungen oder Vergleiche erfolgen nicht.<sup>53</sup>

Zwei Jahre später (1996) wurde von Saup der erste bundesweite Studienführer für Senioren im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie vorgelegt. Dieser verfolgte, abweichend von bisherigen Veröffentlichungen, vorrangig das Ziel Informationen für Interessierte bereitzustellen und einen Überblick über die Bildungsmöglichkeiten für Senioren an deutschen Hochschulen zu liefern. In der Publikation geht der Autor kurz auf mögliche Studien- und Organisationsformen ein und differenziert zwischen a) einem ordentlichem Studium, b) einem Gasthörerstudium und c) einem Seniorenstudium. Das Seniorenstudium sei dabei im Gegensatz zum „normalen“ Gasthörerstudium zumeist durch spezielle Beratungs-, Orientierungs- und Begleitveranstaltungen gekennzeichnet und könne daher auch als spezielles Gasthörerstudium bezeichnet werden. Saup verweist darauf, dass in Deutschland kein einheitliches Modell eines Seniorenstudiums bestehe und verdeutlicht den höchst unterschiedlichen Gebrauch des Begriffs „Seniorenstudium“. So findet dieser Verwendung, wenn

„[...] z.B. die regulären Lehrveranstaltungen für ältere Erwachsene zugänglich sind, aber auch wenn ein strukturiertes Studienprogramm vorliegt oder wenn eine nachberufliche Qualifizierung angestrebt wird. Und selbst für eine Vortragsreihe, die von älteren gehört werden kann, wird (in seltenen Fällen) die Bezeichnung Seniorenstudium verwendet“ (Saup 1996: 14).

Die Organisationsformen unterscheiden sich dabei durch unterschiedliche Ausgestaltung der folgenden Bereiche: Immatrikulation, Belegung, Gebühren, Zertifikat/Studienbescheinigung und Formen von Lehrveranstaltungen (vgl. Saup 1996: 13f.). Entsprechend der Zielsetzung,

---

<sup>53</sup> Saup, Schaufler und Schröppel (1994a: 4) verweisen darauf, dass nicht veröffentlichte Ergebnisse der Studie in einen Studienführer einfließen sollten. Dieser wurde zwei Jahre später veröffentlicht (vgl. Saup 1996).

vor allem ältere Erwachsene über derzeit bestehende Angebote zu informieren, werden im dritten Teil der Publikationen die Seniorenstudienprogramme von 35 Hochschulen kurz beschrieben und die jeweiligen Zulassungsvoraussetzungen, Einschreibungsmodalitäten, Gebühren, Informationsmaterialien, Ansprechpartner und Kontaktadressen aufgelistet. Ein Vergleich der Angebote oder eine zusammenfassende Darstellung erfolgt dabei nicht. Aufgrund der großen Nachfrage folgte im Jahr darauf die zweite, um sieben Hochschulen erweiterte Auflage (vgl. Saup 1997). 2001 erschien eine um acht weitere Einrichtungen ergänzte Fassung des Studienführers, in dem nunmehr Angebote von insgesamt 50 Hochschulen verzeichnet sind. Die enthaltenen Angaben basieren dabei auf einer Erhebung im Wintersemester 2000/2001 (vgl. Saup 2001).<sup>54</sup>

Ebenfalls 2001 veröffentlichte Böhme ein Handbuch zum „Studium im Alter“. Ähnlich wie in den Studienführern von Saup sind auch hierin Hochschulen aufgelistet, die Bildungsmöglichkeiten für Ältere anbieten. Grundlage der Zusammenstellung bilden zum einen die Internetauftritte der Hochschulen, zum anderen bezieht sich der Autor auf den Studienführer von Saup aus dem Jahr 1996 sowie das Internet-Netzwerk „Learning in Later Life“. Aufgenommen wurden dabei nur jene Hochschulen, deren Angebot über das eines Gasthörerstudiums hinausgeht. Darunter subsumiert sind Programme, „die sich in einer besonderen Form an ältere Menschen als Adressaten wenden und den Anforderungen an ein Studium eigener Prägung im Alter gerecht werden wollen“ (Böhme 2001: 96). Auch wenn eine große Vielfalt vorherrsche, so können doch einige gemeinsame Merkmale und Zielsetzungen identifiziert werden. Böhme geht davon aus, dass in allen Angeboten eine „unmittelbare Auseinandersetzung Älterer mit Wissenschaft und Wissenschaftlern sowie mit jüngeren Studierenden“ erfolgt und das „Studienangebot [...] in das reguläre Studienprogramm der Fächer integriert oder eng damit verknüpft [ist]“ (Böhme 2001: 96). Es lassen sich vier Typen eines „Studiums im Alter“ unterscheiden, die jeweils Veranstaltungen des regulären Studienbetriebes der Universität mit verschiedenen zielgruppenspezifischen Veranstaltungen kombinieren. Zu diesen spezifischen Veranstaltungen zählen:

- Veranstaltungen zu bestimmten thematischen Schwerpunkten,
- Veranstaltungen zu bestimmten Zeiten,
- strukturierte, allgemeinbildende Studienprogramme mit Zertifikatsabschluss und
- strukturierte Studienprogramme mit Zertifikatsabschluss für nachberufliche Tätigkeiten.

Der Autor führt an, dass bei den meisten Programmen keine Altersgrenzen bestünden und der Großteil die Integration der Älteren in den allgemeinen Studienbetrieb vorsehe (Böhme 2001: 98). Weiter konkretisiert werden die Angaben jedoch nicht. Wie bereits die Publikationen von Saup (1996, 1997, 2001), richtet sich auch diese Veröffentlichung vorrangig an interessierte Ältere. Entsprechend sind die Programme mit einer Beschreibung sowie Angaben zu Zulassungsvoraussetzungen und Einschreibungsmodalitäten sowie Kontaktdaten

---

<sup>54</sup> Zur Erhebungsmethodik finden sich keine näheren Angaben. Beirer nimmt 2008 auf Grundlage dieses Studienführers eine Sortierung der Angebote nach zeitlicher Einrichtung vor (vgl. Beirer 2008: 107f.).

enthalten. Vergleiche oder Gruppierungen der Angebote werden nicht vorgenommen. Insgesamt sind 40 Hochschulen aufgelistet.

Zwei Jahre später legte Köhler eine qualitativ empirische Studie vor, in der sie drei Grundmodelle des Seniorenstudiums unterscheidet (vgl. Köhler 2003: 64):

- Zertifikatstudiengänge für nachberufliche Tätigkeiten mit strukturierten Studieninhalten,
- allgemeinbildende Zertifikatsstudiengänge und
- offene allgemeinbildende Studienprogramme ohne zwingenden Zertifikatabschluss, zusammengesetzt aus geöffneten regulären Lehrveranstaltungen und spezifischen Begleitveranstaltungen.

Die Autorin verweist darauf, dass letztere Form derzeit am häufigsten praktiziert werde. Sie bereitet darüber hinaus exemplarisch für zehn Hochschulen Informationen zum Angebot und Struktur der Teilnehmenden auf (vgl. Köhler 2003: 65ff.).

Im Jahr 2008 erschien der „Wegweiser für den Einstieg ins Studium“ vom Papez. Die Autorin unterscheidet darin als Studienmöglichkeiten für Ältere ein ordentliches Studium, ein Gasthörerstudium sowie das Seniorenstudium. Letzteres wird dabei als „speziell auf die Bedürfnisse von Senioren abgestimmt“ definiert und als „spezielles Gasthörerstudium“ verstanden (Papez 2008: 10). Die Autorin vermutet, dass derzeit 60 Hochschulen in Deutschland ein derartiges Angebot vorhalten (vgl. Papez 2008: 19). Dargestellt werden in der Publikation elf Hochschulen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, die „spezifische Beratungs- und Bildungsangebote für ältere Menschen anbieten“ (Papez 2008: 19), wobei näher auf die Studierendenzahl, Fachbereiche, spezielle Studienangebote, Zulassungsvoraussetzungen, Einschreibungsinformationen, Studiengebühren und Informationsmaterialien eingegangen wird (vgl. Papez 2008: 19). Eine vergleichende Darstellung der Angebote erfolgt nicht.

Im Jahr 2009 veröffentlichten Sagebiel und Dahmen eine Studie zur „Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen“. Es erfolgte eine Online-Befragung der 53 Hochschulen, die Mitglied der Bundesarbeitsgemeinschaft wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA) der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e.V. (DGWF) waren (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: 3). Insgesamt 41 Einrichtungen konnten schließlich zur Teilnahme motiviert werden, darunter 38 Universitäten, eine Fachhochschule, eine Kunst- und Musikhochschule, sowie eine als e.V. organisierte Einrichtung (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: 11f.). Als letzte Bestandsaufnahme zum Seniorenstudium verweisen die Autorinnen auf die Publikation von Saup aus dem Jahr 2001 (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: 6). Die Befragung ergibt, dass das Gasthörerstudium überwiegt. Es schließen sich Angebote des „Studium Generale“ und strukturierte Weiterbildungsangebote an. Allen Konzepten sind „speziell für Ältere konzipierte Veranstaltungen wie Einführungsseminare in das wissenschaftliche Arbeiten oder Semesteröffnungsveranstaltungen und auch Exkursionen“ (Sagebiel/Dahmen 2009: 4) gemein. Die Mehrheit der Einrichtungen ist institutionell an Universitäten angegliedert und organisatorisch den zentralen Einrichtungen zuzuordnen. Neben der zusammenfassenden, vergleichenden Darstellung enthält

die Studie zudem eine Einzelübersicht aller einbezogenen Hochschulen mit Angaben zu Status der Einrichtung, organisatorischer Anbindung, personeller und zeitlicher Ausstattung, Räumlichkeiten, Finanzierung und Kostenkalkulation, Gebühren und Gebührenhöhe, Rekrutierung der Lehrenden, Ort der Veranstaltungen, Weiterbildungskonzept, Studienstruktur, Kooperationen, Fächerspektrum, Vermarktung, Interessenvertretung und Aufgaben sowie Kontaktadressen (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: 40ff.) Zudem sehen die Autorinnen in den Ergebnissen bereits vermutete Trends im Seniorenstudium bestätigt sowie Anhaltspunkte für neue Entwicklungen. Dazu zählen:

- Desintegration und Segregation: Infolge der Bologna-Studienstrukturreform werden die Studiengänge stärker modularisiert und weniger für Seniorenstudierende geöffnet. Nur noch knapp die Hälfte der untersuchten Einrichtungen öffnen innerhalb ihres Angebots reguläre Veranstaltungen für Ältere. Eine weitere Verschlechterung wird vermutet.
- Strukturierungs- und Abschlussorientierung: Inzwischen bieten die Hälfte aller in die Untersuchung einbezogenen Einrichtungen strukturierte Studienmöglichkeiten an. An drei von zehn Institutionen ist der Erwerb eines Abschlusses möglich.
- Nützlichkeits- und Tätigkeitsorientierung: Hierbei wird von den Autorinnen vermutet, dass die Nachfrage an beruflicher Weiterbildung sowie zum Thema „Bürgerschaftliches Engagement“ steigen wird. In den Befunden lässt sich dieser Trend noch nicht belegen.
- Zunehmende Selbstorganisation: An knapp der Hälfte der Einrichtungen finden sich Hinweise darauf, dass Veranstaltungen von Seniorenstudierenden selbst organisiert werden (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: 37f.).

Als Ausblick diskutieren die Autorinnen, wie sich künftig „zweckfreie“ Angebote im Vergleich zu „nützlichkeitsorientierten“ entwickeln werden. Dies lasse sich bislang noch nicht abschätzen, weshalb weiter fraglich sei, ob Raum für „bloße Persönlichkeitsentwicklung“ bleiben werde (Sagebiel/Dahmen 2009: 38). An die quantitative Untersuchung schloss sich eine qualitative Erhebung an, in welcher leitfadengestützte Telefoninterviews an elf ausgewählten Hochschulen sowie Dokumentenanalysen durchgeführt wurden. Neben der Darstellung von Best-practice-Beispielen werden zwei Entwicklungen präsentiert. So haben zum einen strukturierte Angebotsformen zugenommen. Zum anderen sei eine altershomogene Ausgestaltung häufiger geworden (vgl. Sagebiel 2012; Sagebiel 2013).

Im Jahr 2012 wurde vom Akademischen Verein der Senioren in Deutschland (AVDS) die erste Auflage des „Studienführers für Senioren und Gasthörer“ herausgegeben. Der AVDS versteht sich als Interessenvertretung der Seniorenstudierenden und Gasthörer/innen an Universitäten in Deutschland.<sup>55</sup> Unterschieden werden folgende Studienarten (vgl. AVDS 2012: 5):

- Gasthörerstudium: Vorlesungen und zum Teil auch Seminare verschiedener Fächer können ausgewählt werden,
- Seniorenstudium: spezielle Studiengänge für Senioren mit mehr Orientierung bei der Veranstaltungswahl,

---

<sup>55</sup> Vgl. <http://www.avds.de/wp-content/uploads/2012/02/avds-faltblatt.pdf>, Zugriff am 26.10.2013.

- Zertifikatstudium: strukturiertes Studium als besondere Form des Seniorenstudiums und
- Vollstudium: ordentliches Studium, welches mit einem akademischen Abschluss beendet werden kann (Bachelor, Master, Promotion).

Der Verein geht davon aus, dass das Gasthörerstudium an fast jeder deutschen Universität besteht, während die Aufnahme eines Seniorenstudiums an etwa einem Drittel der Institutionen möglich sei. An sechs Universitäten identifizieren sie strukturierte Studienprogramme (Universität Wuppertal, Universität Dortmund, Universität Hannover, Universität Münster, Universität Kassel, Technische Universität Berlin) (vgl. AVDS 2012: 5). Insgesamt sind im Studienführer die Angebote von 66 staatlichen Universitäten, charakterisiert durch Art des Angebots, Höhe der Studiengebühren, Art der Zulassung und Kontaktadressen. 2014 folgte die zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage, welche 67 Universitäten auflistet (neu aufgenommen wurde die Universität Paderborn) (vgl. AVDS 2014). 2015 erschien die dritte Auflage, welche neben den 67 staatlichen Universitäten nun auch Fernstudienangebote und private Anbieter verzeichnet. Zusätzlich ist ein Ranking der Universitäten geplant, welches Auskunft darüber geben soll, an welchen Einrichtungen die Studienbedingungen am besten seien.<sup>56</sup> Interessant ist die Umbenennung der Broschüre von „Studienführer für Senioren und Gasthörer“ (2012) über „Studienführer für Seniorenstudenten und Gasthörer“ (2014) in „Studienführer für Menschen in der 2. Lebenshälfte“ (2015). Dies verweist auf die durchaus kritisch betrachtete Verwendung des Begriffs „Senioren“. Zusätzlich zur gedruckten Version, können die Angebotsbeschreibungen auf der Homepage des Vereins abgerufen werden.<sup>57</sup>

Der 2014 erschienene „Ratgeber zum Seniorenstudium“ von fernstudieren.de unterscheidet insgesamt fünf Studienarten für ältere Menschen: Seniorenstudium/Seniorenakademie, Gasthörerstudium, Zertifikatstudium, reguläres Studium und Promotionsstudium. Ein Seniorenstudium wird dabei als „eine wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Menschen“ definiert. Der Ratgeber listet Angebote von 66 Universitäten in Deutschland mit Angebotsbezeichnungen, Ansprechpartnern und Webseiten auf. Darüber hinaus werden auch verschiedene „interessante Studiengänge für Senioren“ des regulären Studiums vorgestellt (vgl. fernstudieren.de 2014). Tabelle 1 bietet einen zusammenfassenden Überblick über die

---

<sup>56</sup> Grundlage des Rankings bildet ein aus dem „8-Punkte-Programm“ des AVDS angeleiteter Kriterienkatalog, welcher folgende Fragen umfasst: Gemeinsames Studium aller Generationen möglich? Einfache oder komplizierte Einschreibung für Senioren und Gasthörer? Gedrucktes Vorlesungsverzeichnis vorhanden? Informations- oder Einführungsveranstaltung? Klare Zuständigkeit für Senioren und Gasthörer in den Uni-Verwaltungen? Faire Gebührengestaltung? Strukturiertes Studium auch für Gasthörer möglich? Angebot eines Studienzertifikats unterhalb der Bachelor- und Masterebene? (Vgl. <http://www.avds.de/seniorenstudium-gasthoerer/einheitliches-studium/>, Zugriff am 26.10.2013) Wie die einzelnen Aspekte erhoben werden, ist nicht ersichtlich. Auf der Homepage waren die Ergebnisse für das WS 2014/2015 angekündigt. Laut Auskunft des AVDS am 11.02.2014 wurde das Ranking jedoch inzwischen zugunsten anderer Aktivitäten (Studienführer und Mitgliederzeitschrift) zurückgestellt.

<sup>57</sup> Vgl. <http://www.senioren-studium.de/universitaeten>, Zugriff am 26.10.2013. Darüber hinaus gibt es eine Reihe weiterer Webseiten, die einen Überblick über die nachberuflichen Studienangebote an deutschen Hochschulen liefern. Dazu zählen bspw. das europäische Netzwerk „Learning in Later Life“ (<http://www.lill-online.net/online/?bildungseinrichtungen/adressen/europa.de::Germany>, Zugriff am 11.02.2014); Die Community „Care Lounge“ ([http://www.carelounge.de/altenarbeit/adressen/unis\\_senioren.php](http://www.carelounge.de/altenarbeit/adressen/unis_senioren.php), Zugriff am 11.02.2014) und „Studieren im Alter“ (<http://www.studieren-im-alter.de/>, Zugriff am 11.02.2014).

bisher vorliegenden Bestandsaufnahmen. Der Tabelle A4 im Anhang können die jeweils einbezogenen Hochschulen entnommen werden.

*Tab. 1: Chronologischer Überblick über bisherige Bestandsaufnahmen zu akademischen Bildungsangeboten für Ältere in Deutschland.*

Autoren (Jahr)	Methodisches Vorgehen und einbezogene Hochschulen	Art der Systematisierung der Angebote
Pallenberg (1981)	Auflistung der Angebote versch. Anbieter (darunter fünf Univ. der ABL) ohne Anspruch auf Vollständigkeit	keine Systematisierung, kein Vergleich der Angebote
Eirnbter/Luckas/Müller-Fohrbrodt (1987)	Auflistung von 43 Hochschulen, darunter 40 Universitäten (nur ABL)	Unterscheidung von vier (theoretischen) Modellen: Integrationsmodell, Dialogmodell, Qualifikationsmodell, Teilzielgruppenmodell
Braun (1988)	schriftliche Befragung der Rektoren von 200 Hochschulen der ABL; 131 Hochschulen beteiligten sich an der Studie, darunter 41 Universitäten	Auflistung der Hochschulen nach vorgegebenen Kriterien, keine Systematisierung der Angebote
Schmitz-Moormann (1988)	schriftliche Befragung von 73 Hochschulen, darunter 68 Universitäten (nur ABL)	Unterscheidung von vier Ausgestaltungsformen: Gasthörerniveau, eigenständige Angebote für das Seniorenstudium, Angebote für eine nachberufliche Ausbildung, reguläres Vollstudium
De Smet/Freese (1988)	schriftliche Befragung von 77 Hochschulen, davon offerieren 24 Einrichtungen Weiterbildungsangebote für Senioren (fünf Hochschulen beteiligen sich nicht an der Befragung)	Einteilung der Angebote auf Grundlage der Kriterien „Angebotsform“ und „Zielgruppe“ in fünf Kategorien; auf die Weiterbildung Älterer beziehen sich die Kategorien „Qualifizierende Seniorenweiterbildung“ und „allgem. Weiterbildungsmöglichkeiten für Senioren“
Böhme/Goetze (1989)	schriftliche Befragung von 68 Hochschulen und vier Akademien für Ältere, telefonische Rückfragen und Auswertung von Veranstaltungsverzeichnissen; 29 Institutionen bieten ein über das herkömmliche Gasthörerstudium hinausgehendes Seniorenstudium an, dar. 25 Hochschulen und vier mit Universitäten verbundene selbstständige Einrichtungen)	Klassifikation der Hochschulen nach Zielsetzung der Angebote in vier Gruppen: Beschränkung auf Öffnung der Lehrangebote und Beratung, strukturiertes Angebot (bestehend aus dem Lehrangebot der Universität und nicht berufsqualifizierendem Zertifikat), strukturiertes, auf Tätigkeiten in der nachberuflichen Phase vorbereitendes Angebot (studienmäßig zu absolvieren und zu einem qualifizierenden Abschluss führend), offenes Studienangebot ohne Abschluss mit Fokus auf der Beteiligung an gerontologischer Forschung
Eierdanz (1990)	Einbezug aller Hochschulen der BRD (außer Fachhochschulen); 28 Hochschulen offerieren Angebote für Ältere oder planen die Einrichtung solcher	Unterscheidung von vier Formen wissenschaftlicher Weiterbildung für ältere Erwachsene: Seniorenstudium als umbenanntes Gasthörerstudium; Öffnung regulärer und Entwicklung zusätzlicher zielgruppenorientierter Lehrangebote; Curricula zur Qualifizierung für eine nachberufliche (ehrenamtliche) Tätigkeit; strukturierte allgemeinbild., wissenschaftliche Studienprogramme
Zahn (1993)	exemplarische Darstellung typischer Ansätze von sechs Hochschulen	Herausstellung konstitutiver Elemente eines Studienmodells für Senioren
Saup/Schaufler/Schröppel (1994a)	schriftliche Befragung von 77 staatlichen Hochschulen (kein Einbezug von Fachhochschulen); 21 Hochschulen konnten keine Angaben zu den Fragen machen; 32 Universitäten bieten Seniorenstudium im engeren Sinne an	Unterscheidung von drei Zugangsmöglichkeiten zu akademischer Bildung für Ältere: ordentliche Immatrikulation und Aufnahme eines regulären Studiums, Gasthörerstudium und Seniorenstudium; Unterteilung des Seniorenstudiums in drei Studienformen: Gasthörerstudium mit besonderen Vermittlungs- oder Beratungsleistungen der Universität; Studium zur Qualifikation für eine nachberufliche (ehrenamtliche) Tätigkeit; Angebot von Einzelvorträgen, Vortragszyklen zu speziellen Themen bzw. Ringvorlesungen für Senioren

*Fortsetzung Tab. 1: Chronologischer Überblick über bisherige Bestandsaufnahmen zu akademischen Bildungsangeboten für Ältere in Deutschland.*

Autoren (Jahr)	Methodisches Vorgehen und einbezogene Hochschulen	Art der Systematisierung der Angebote
Saup (1996)	Ergebnisdarstellung von Befunden der Studie von Saup/Schaufler/Schröppel (1994); 35 Universitäten verzeichnet, die ein Seniorenstudium anbieten	Unterscheidung von drei Studienformen: ordentliches Studium; Gasthörerstudium; Seniorenstudium (Definition analog Saup/Schaufler/Schröppel 1994)
Saup (1997)	Ergänzung des ersten Studienführers von 1996 um sieben Hochschulen; verzeichnet sind 42 Universitäten (keine Angaben zur Erhebungsmethodik)	analog erster Auflage, siehe Saup 1996
Saup (2001)	Ergänzung des Studienführers um weitere acht Hochschulen; 50 Hochschulen verzeichnet, darunter 43 Universitäten (keine Angaben zur Erhebungsmethodik)	analog erster Auflage, siehe Saup 1996; tabellarische Auflistung der Angebote nach zeitlicher Einrichtung auf Grundlage dieser Studie in: Beirer (2008).
Böhme (2001)	Grundlage der Zusammenstellung bilden die Internetauftritte der Hochschulen sowie die Veröffentlichung von Saup (1996); verzeichnet sind 40 Hochschulen, deren Angebot über das eines Gasthörerstudiums hinausgeht	aufgenommen wurden Hochschulen, deren Angebot über das eines Gasthörerstudiums hinausgeht. Unterscheidung von vier Typen eines „Studiums im Alter“ je nach zielgruppenspezifischen Veranstaltungen: Veranstaltungen zu bestimmten thematischen Schwerpunkten, Veranstaltungen zu bestimmten Zeiten, strukturierte allgemeinbildende Studienprogramme mit Zertifikatsabschluss, strukturierte Studienprogramme mit Zertifikatsabschluss für nachberufliche Tätigkeiten
Köhler (2003)	Fallstudien (Sekundäranalysen) zum Angebot von zehn Hochschulen	Unterscheidung von drei Gruppen: Qualifikation für die nachberufliche Tätigkeit; Zertifikatstudium mit strukturiertem Lehrangebot; offenes allgemeinbildendes Studienangebot ohne zwingenden Zertifikatsabschluss
Papez (2008)	Auflistung der Angebote von elf Hochschulen in Nordrhein-Westfalen	Auflistung der Angebote mit „spezifischen Beratungs- und Bildungsangeboten für ältere Menschen“; keine Systematisierung der Angebote
Sagebiel/Dahmen (2009)	Online-Befragung aller Mitgliedseinrichtungen der BAG WIWA der DGWF; 41 der 53 angeschriebenen Institutionen beteiligten sich an der Studie, darunter 38 Universitäten	vergleichende Betrachtung der Angebote sowie Einzelübersichten zu den einbezogenen Hochschulen; keine Systematisierung der Angebote
Sagebiel (2012, 2013)	qualitative Untersuchung (leitfadengestützte Telefoninterviews mit Expert/inn/en und Dokumentenanalysen) an elf Hochschulen	Darstellung von Best-practice-Ansätzen und Entwicklungen; keine Systematisierung der Angebote
AVDS (2012, 2014, 2015)	keine Angaben zur Erhebungsmethodik; einbezogene Universitäten 2012: 66; 2014: 67; 2015: 67 (zus. sind sieben private Anbieter und zwei Fernstudienangebote aufgelistet)	Unterscheidung von vier Studienarten für ältere Erwachsene: Gasthörerstudium, Seniorenstudium, Zertifikatstudium, Vollstudium
fernstudien.de (2014)	keine Angaben zur Erhebungsmethodik; 66 Universitäten (Stand 10/2014)	Unterscheidung von fünf Studienmöglichkeiten für Senioren: Seniorenstudium/Seniorenakademie, Gasthörerstudium, Zertifikatstudium, Reguläres Studium, Promotionsstudium

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

### 3.2 Individuelle Alter(n)sbilder: Sichtweisen Studierender

Zur Gestalt von (individuellen) Alter(n)sbildern liegen verschiedene Studien vor, die sich einer großen Bandbreite wissenschaftlicher Methoden bedienen und eine Vielzahl an Untersuchungsgruppen und -kontexten fokussieren.<sup>58</sup> Die Sichtweisen *älterer Personen* auf das Alter und Altern werden beispielsweise innerhalb des Deutschen Alterssurveys (DEAS) vom Deutschen Zentrum für Altersfragen (DZA) (Personen ab 40 Jahren, vgl. Wiest et al. 2014)<sup>59</sup>, der Generali Altersstudie des Instituts für Demoskopie Allensbach (Personen von 65 bis 80 Jahren, vgl. Köcher/Bruttel 2013) oder der Berliner Altersstudie (BASE) (Personen von 70 bis 100 Jahren, vgl. Lindenberger et al. 2010) untersucht. Speziell auf Personen im hohen Lebensalter (ab 85 Jahren) ist die Generali Hochaltrigkeitsstudie ausgerichtet, welche von dem Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg durchgeführt wird (vgl. Kruse 2014). Das Weiterbildungsverhalten Älterer wird im Rahmen des Forschungsprojektes „EdAge“ von Tippelt und Schmidt seit 2006 untersucht.<sup>60</sup> Konkret auf bestehende Altersbilder der Generation der „Babyboomer“ und den Einfluss dieser auf die akademische Weiterbildung zielt die Studie von Schäffer, Maes und Dörner (vgl. Dörner/Schäffer 2014a; Dörner/Schäffer 2014b; Maes/Kielmann 2014;) ab. Die Alter(n)svorstellungen verschiedener Gruppen, darunter auch Seniorenstudierende, nahmen Schmidt-Hertha und Mühlbauer (2012: 131ff.) u.a. im Rahmen von 15 Gruppendiskussionen in den Blick. Dabei zeigt sich, dass Seniorenstudierende, verglichen mit Personen mit niedrigerem Bildungsniveau, häufiger eine verlustbezogene Perspektive auf das Alter(n) einnehmen. Gleichwohl können ihre Alter(n)svorstellungen als ambivalent charakterisiert werden, wobei sie insbesondere der Lernfähigkeit im Alter eine hohe Bedeutung zumessen. Die Autor/inn/en kommen zu dem Schluss, dass „Unterschiede im Altersbild [...] also sowohl diskurs- und kontextabhängig [sind] als auch geprägt von der individuellen Lebenslage und Bildungsbiografie“ (Schmidt-Hertha/Mühlbauer 2012: 140). Auch die von ihnen durchgeführten Interviews verweisen auf inter- und intrapersonelle Differenzen in Bezug auf die kommunizierten Altersbilder. Zudem stellen sie heraus, dass der Austausch Älterer mit der jüngeren Generation zum Aufbau eines positiven Altersbildes beitrage, dieser Aspekt bislang jedoch wenig untersucht worden sei (vgl. Schmidt-Hertha/Mühlbauer 2012: 144f.).

Alter(n)sbilder von *Jugendlichen und jungen Erwachsenen* waren hingegen bislang insbesondere im deutschsprachigen Raum nur selten zentraler Gegenstand von systematischen Untersuchungen (vgl. bspw. Lehr/Puschner 1963; Arnold/Lang 1989). Zu den Studien, die zumindest indirekt die Altersbilder dieser Personengruppe thematisieren, zählen beispielsweise die 2006 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführte Befragung der bis 25-jährigen Bevölkerung in Deutschland zum Thema „Demografischer Wandel“ (vgl. BMFSFJ 2007), die 15. Shell Jugendstudie 2006 zum Haupt-

---

<sup>58</sup> Für einen Überblick vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 29ff.

<sup>59</sup> Konkret mit Alter(n)sbildern beschäftigt sich beispielsweise der Beitrag von Wurm/Huxhold 2010.

<sup>60</sup> Vgl. [www.edu.lmu.de/apb/forschung/alt\\_projekte/edage/index.html](http://www.edu.lmu.de/apb/forschung/alt_projekte/edage/index.html), Zugriff am 07.05.2013.

thema „Jung und Alt“ (vgl. Hurrelmann 2006; Hurrelmann/Albert/TNS Infratest Sozialforschung 2006) oder die Generationenstudie 2001 der Hanns-Seidel-Stiftung, welche 16- bis 25-jährige Personen einbezieht (vgl. Hanns-Seidel-Stiftung 2002). Letztere beiden Studien wurden von Schmidt-Herta, Schramm und Schnurr (2012) sekundäranalytisch im Hinblick auf Eigenschaftszuschreibungen, Altersbilder sowie Aussagen zum Generationenverhältnis ausgewertet. Dabei zeigt sich, dass die Befragten ein differenziertes Bild vom Altern aufweisen. Auf Grundlage der Daten der 15. Shell Jugendstudie können drei dominierende Altersbilder Jugendlicher identifiziert werden, die sich jeweils aus einem als repräsentativ angesehenen Typus Älterer speisen. Dazu zählen die „familienorientierten Großeltern“, die „eigensinnigen Privatiers“ und die „Elder Statesman“ (vgl. Schmidt-Hertha/Schramm/Schnurr 2012: 91f.). Die Autoren kommen in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass sich Altersbilder Jugendlicher und junger Erwachsener „eher am Bild eines konkreten (fiktiven) älteren Personentypus orientieren als an übergreifenden Zuschreibungen positiver oder negativer Art“ (Schmidt-Hertha/Schramm/Schnurr 2012: 106). In der forsa-Untersuchung „Altern in Deutschland“ wurden im Auftrag der Körber Stiftung Personen zwischen 14 und 75 Jahren zu verschiedenen Aspekten des Alters, wie der Wahrnehmung alter Menschen, dem Renteneintrittsalter und der Beschäftigung im Ruhestand sowie dem Verhältnis zwischen Alt und Jung in der Gesellschaft und im Berufsleben befragt. Dabei wurden außerdem die Sichtweisen verschiedener Altersgruppen zu den Wünschen für die Zeit ab 65 Jahren und zu Sorgen vor dem Alter gegenübergestellt. Dabei zeigt sich, dass unabhängig der Zugehörigkeit zu verschiedenen Altersgruppen, die Angst vor körperlichen Einschränkungen die größte Sorge ist, die die Befragten mit dem Alter verbinden. Die Befürchtung sich im Alter zu langweilen, einsam zu sein oder finanziellen Problemen gegenüber zu stehen, nimmt hingegen mit steigendem eigenen Alter deutlich ab, während die Angst vor Hilfebedürftigkeit steigt. Übereinstimmend äußern die jüngste (14 bis 29 Jahre) und die älteste (65 Jahre und älter) Befragungsgruppe, den Wunsch, sich für die Zeit ab 65 Jahren eigenen Hobbys widmen zu können. Die Absicht im Ruhestand viel Zeit mit Kindern und Freunden zu verbringen, wird von jüngeren Personen hingegen deutlich häufiger hervorgebracht, als dies bei Älteren der Fall ist (vgl. Körber Stiftung 2012: 5f.).

Auch die Alter(n)sbilder von *Studierenden* wurden bislang nur vereinzelt untersucht. Remmers und Rennecke (2012) befragten 2008 an 24 Hochschulen 969 Studierende in pflegebezogenen Studiengängen zum Alters-Selbstbild, Alters-Fremdbild sowie zum Generationenverhältnis und zur sozialen Sicherung. Dabei äußern die Studierende insgesamt positive Einschätzungen zum Leben älterer Menschen. Wenngleich die Sichtweise, das Alter gehe primär mit körperlichen Verlusten einher, sehr stark vertreten ist, werden auch positive Bewertungen getroffen (vgl. Remmers/Rennecke 2012: 283). Die Autoren konstatieren einen weiteren Forschungsbedarf, da Studierende in pflegebezogenen Studiengängen wesentlich am künftigen Umgang mit dem Alter und älteren Personen beteiligt sind.

Breloer konstatiert hinsichtlich der möglichen *Auswirkung des Seniorenstudiums* auf bestehende Altersbilder und -images einen „weitestgehend defizitäre[n] Forschungsstand“

(Breloer 1997: 147) und führt dies auf die Schwierigkeit der empirischen Erfassung zurück. In die gleiche Richtung deuten die Ausführungen Steinhoffs. Er führt aus, dass intergenerationale Lerneffekte und der Einfluss auf Altersstereotypen im Studium bislang kaum nachgewiesen seien und der Fokus einseitig auf dem Blickwinkel der Seniorenstudierenden selbst liege (vgl. Steinhoff 1998a: 155; Steinhoff 1998b: 104). Auch knapp 20 Jahre später kommen Franz et al. zu einem ähnlichen Fazit und konstatieren, dass die Forschung in diesem Bereich noch wenig entwickelt ist (vgl. Franz et al. 2009: 33). Theoretische und empirische Arbeiten zum Studium im Alter fokussieren weiterhin in erster Linie die Bedeutung nachberuflicher oder nachfamiliärer Weiterbildung für die Teilnehmenden selbst und sind vorrangig als Begleitforschung für konkrete Programme angelegt. Brauerhoch und Dabo-Cruz konstatieren, dass „systematisches Wissen über die Studierenden außerhalb der eigenen Adressatengruppe der Seniorenstudierenden unterrepräsentiert“ sei (Brauerhoch/Dabo-Cruz 2005: 31).<sup>61</sup> Bislang liegen sechs Studien vor, in denen die Sichtweisen *jüngerer Studierender zu einem Studium im Alter* empirisch untersucht werden.<sup>62</sup> Allen Studien ist gemein, dass sie sich auf die Analyse konkreter Programme, d.h. auf einzelne Hochschulstandorte beschränken und damit eher einen Evaluationscharakter aufweisen. Institutionenübergreifende Untersuchungen sind bislang ein Desiderat. Eine übergreifende Untersuchung bringt dabei insbesondere den Vorteil, Standortspezifika stärker herausarbeiten und überregionale Entwicklungstendenzen identifizieren zu können. Zudem weisen die Untersuchungen meist keine oder kaum Theoriebezüge auf und verbleiben überwiegend auf der Ebene einer univariat-deskriptiven Darstellung der Befunde. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über Zeitpunkt, Untersuchungsort und -design der Untersuchungen.

Die erste Erhebung, in der jüngere Studierende im Fokus stehen, legte Brunner (1998, 2003) vor. Er analysiert darin das Verhältnis von Jung- und Seniorstudierenden an der Philipps-Universität Marburg, indem er im Wintersemester 1996/1997 jüngere und ältere Studierende zu ihren wechselseitigen Wahrnehmungen und Kontakten befragt. Die Anzahl befragter Studierender ist mit 78 Personen vergleichsweise gering. Brunner kommt zu dem Ergebnis, dass jüngere Studierende an der Universität Marburg Seniorenstudierenden mit Aufgeschlossenheit und Toleranz begegnen. Für gravierende Konflikte zwischen den Generationen finden sich keine Anhaltspunkte. Brunner stellt in der Studie auch die Frage nach der gegenseitigen Einstellung Jüngerer und Älterer zueinander als mögliches „Lernprodukt eines intergenerationalen Austausches“ (Brunner 1998: 202). Die Ergebnisse zeigen, dass zwei Drittel der Regelstudierenden keinen Einstellungswandel gegenüber dem Alter durch die gemeinsame Teilnahme mit Älteren am Studium konstatieren. Rund drei von zehn Befragten äußern, ihre Einstellung habe sich positiv verändert (vgl. Brunner 1998: 202ff.).

---

<sup>61</sup> Vgl. zur Situation und Sichtweise der Seniorenstudierenden beispielsweise: Kaiser 2006; Brokmann-Nooren 2007; Gabrych et al. 2011; Kröber 2013.

<sup>62</sup> Hammerschmidt et al. (2013: 11f.) fragten im Rahmen ihrer Studie alle Mitgliedseinrichtungen der BAG WiWA zu vorliegenden Studien an, konnten jedoch ebenfalls nur vier Untersuchungen (Ladas/Levermann 2001; Brauerhoch/Dabo-Cruz 2005; Brokmann-Nooren 2009; Gieseler/Niang/Pütz 2012) ermitteln.

Ladas und Levermann (2001) betrachten in ihrer Studie intergenerationelle Kontakte und Lernprozesse aus der Sicht jüngerer Studierender im Wintersemester 1996/1997 und Sommersemester 1997 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, um zu klären, ob die Studierenden „miteinander, gegeneinander oder aneinander vorbei“ studieren (Ladas/Levermann 2001: 104). Die Autorinnen kommen zu dem Ergebnis, dass ältere Studierende von den Jüngeren als gleichberechtigte Studienpartner angesehen und ihnen Dialogbereitschaft, Toleranz und Aufgeschlossenheit bescheinigt werden. Gut vier von zehn Befragten äußern dabei, dass durch das gemeinsame Studieren Vorurteile abgebaut würden (vgl. Ladas/Levermann 2001: 118f.). Gleichwohl identifizieren sie auch vereinzelte Spannungen im Generationenverhältnis.

*Tab. 2: Empirische Studien zum Seniorenstudium aus der Perspektive jüngerer Studierender.*

Autoren (Jahr der Veröffentlichung)	Zeitpunkt der Untersuchung	Ort der Untersuchung	Einbezogene Lehr- veranstaltungen (LV)	Stichprobe
Brunner (1998, 2003)	WS 1996/97	Marburg	7 LV	N = 78
Ladas/Levermann (2001)	WS 1996/1997 und SoSe 1997	Münster	keine Angabe	N = 419
Brauerhoch/ Dabo-Cruz (2005)	WS 2003/04	Frankfurt/Main	20 LV	N = 834
Brokmann-Nooren (2009)	WS 2007/2008	Oldenburg	über 30 LV	N = 528
Gieseler/Niang/Pütz (2012); Schrettenbrunner/Niang/ Pütz (2014)	SoSe 2012	Wuppertal	8 Fächer	N = 204/ 209
Hammerschmidt et al. (2013)	WS 2012/2013 und SoSe 2013	Münster	keine Angabe	N = 838

Quelle: Eigene Zusammenstellung.

Brauerhoch und Dabo-Cruz (2005) führten an der Universität des Dritten Lebensalters in Frankfurt am Main im Wintersemester 2003/2004 eine schriftliche Befragung jüngerer und älterer Studierender durch. Die Autor/inn/en stellen dar, dass von der Mehrheit der Befragten das Studieren in altersheterogenen Gruppen als „Normalität“ erlebt und überwiegend als positiv beurteilt werde. Die von Jüngeren geäußerten ambivalenten Einschätzungen ihrer älteren Kommilitonen, werten die Autor/inn/en als Zeichen dafür, dass durch die gemeinsame Studiensituation stärker das konkrete Verhalten einzelner Personen statt deren Gruppenzugehörigkeit beurteilt wird. Dies könne zum Abbau bestehender Altersstereotype beitragen, da die Seniorenstudierenden nicht ausschließlich auf das gemeinsame Merkmal „Alter“ reduziert würden (vgl. Brauerhoch/Dabo-Cruz 2005: 92f.).

Brokmann-Nooren (2009) untersucht in drei eigenständigen Befragungen die Sichtweisen der Gasthörernden, der jüngeren Studierenden und der Lehrenden an der von Ossietzky Universität Oldenburg. Dabei werden auch mögliche Auswirkungen intergenerationeller Kontakten auf die Einstellungen über Ältere sowie das Alter an der Hochschule thematisiert. Die Befragung der Regelstudierenden ergab, dass das gemeinsame Studieren bei nahezu

zwei Drittel der Studierenden nach subjektiver Einschätzung keine Auswirkungen auf das eigene Altersbild hatte. Rund jeder Fünfte gab Veränderungen hin zu einem positiveren Altersbild an; etwa jeder Sechste konstatiert, sich durch den intergenerationellen Kontakt intensiver Gedanken über das eigene Alter(n) zu machen. Negative Veränderungen äußern lediglich rund zwei Prozent der Befragten (vgl. Brokmann-Nooren 2009: 38).

Auf Grundlage einer ethnografischen Vorstudie wurde an der Bergischen Universität Wuppertal eine Befragung zum intergenerationellen Studieren konzipiert (vgl. Gieseler/Niang/Pütz 2012; Schrettenbrunner/Niang/Pütz 2014). Dazu wurden Regelstudierende zu ihren Kontakten mit Seniorenstudierenden sowie ihrer Wahrnehmung intergenerationeller Lernsettings befragt. Auch hierbei verweisen die Ergebnisse auf ein überwiegend positives Verhältnis der beiden Gruppen zueinander. Rund 60 Prozent der Befragten äußern, dass durch den gemeinsamen Veranstaltungsbesuch Vorurteile abgebaut werden (vgl. Schrettenbrunner/Niang/Pütz 2014: 56).

Die bislang aktuellste Studie legten Hammerschmidt et al. (2013) vor. Sie führten an der Universität Münster im Wintersemester 2012/2013 sowie Sommersemester 2013 eine Befragung von Regelstudierenden durch. Der Fokus der Untersuchung liegt auf den Erfahrungen Jüngerer mit Studierenden im Alter sowie Einschätzungen zu Rahmenbedingungen des intergenerationellen Lernens. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die zumeist negative mediale Berichterstattung nicht der Studienrealität an der Universität Münster entspricht. Die Studierenden konstatieren ein gutes Miteinander von „jüngeren“ und „älteren“ Studierenden, sprechen sich für die Beibehaltung der Öffnung von Veranstaltungen des regulären Studienbetriebs aus und betonen mehrheitlich die Chancen intergenerationellen Lernens. Knapp drei Viertel geben an, dass das gemeinsame Studium die Möglichkeit zum Abbau von Vorurteilen biete. Die Autor/inn/en ordnen diesen Prozentsatz als erstaunlich hoch ein, da weniger als die Hälfte der Befragten persönliche Kontakte zu Gasthörern angeben. Sie mutmaßen, dass bereits der fachliche Austausch in den Seminaren und die reine Anwesenheit Älterer in der Universität zum Vorurteilsabbau, beispielsweise hinsichtlich der Lernfähigkeit im Alter beitragen können. Die Autor/inn/en verdeutlichen weiterhin, dass Konflikte lediglich dann auftreten, wenn Gasthörende bei begrenzten Ressourcen Jüngeren keinen Vorrang gewähren (vgl. Hammerschmidt et al. 2013: 54ff.).

### **3.3 Zwischenfazit**

#### *Studien zum Angebot nachberuflicher Weiterbildung an Universitäten in der Zusammenschau*

Seit den 1980er Jahren wurden verschiedene Studien publiziert, die einen Überblick über die Angebote der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen geben. Insgesamt konnten 19 Untersuchungen identifiziert werden, wobei der Umfang der jeweils einbezogenen Institutionen sowie der Detailgrad der Analysen erheblich schwankt (vgl. Tab. 1 und Tab. A1 im Anhang). Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Publikationen unterschiedliche Zielstellungen verfolgen und auf verschiedene Adressaten-

kreise ausgerichtet sind. Ein Teil der Studien möchte an Weiterbildung Interessierten Informationen zur Verfügung stellen, ein anderer Teil verfolgt hingegen die wissenschaftliche Analyse der Angebotslandschaft.

Aus den vorliegenden Bestandsaufnahmen wird zunächst die Schwierigkeit eines hochschulübergreifenden Überblicks sowie darauf aufbauender Systematisierungen deutlich. Nahezu alle bislang vorliegenden Studien verweisen darauf, dass es keine einheitliche Ausgestaltung der Angebote im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer in Deutschland gebe und die Ordnung der Bildungsmöglichkeiten daher schwierig sei. Die These von Eirnbter, Luckas und Müller-Fohrbrodt (1987: 7), dass es „überspitzt formuliert – so viele Formen des Seniorenstudiums wie Hochschulen gibt“, beschreibt auch die aktuelle Angebotsvielfalt durchaus treffend. Daher beschränken sich viele Studien auf die Auflistung der identifizierten Angebote, meist ohne diese miteinander in Beziehung zu setzen oder zu vergleichen. Zudem erfolgt im Vorfeld der Analysen häufig bereits eine Selektion der zu berücksichtigenden Hochschulen, so dass über die Verbreitungshäufigkeit der Angebote bezogen auf die Gesamtanzahl der Hochschulen bzw. Universitäten keine Aussagen getroffen werden können.<sup>63</sup> Werden Systematisierungen oder Klassifikationen vorgenommen, dann meist auf Grundlage struktureller (vgl. De Smet/Freese 1988: 52) oder organisatorischer (vgl. Eierdanz 1990: 45) Gemeinsamkeiten, wobei sich insgesamt abzeichnet, dass den meisten Publikationen folgende Grobeinteilung der Angebote in drei Gruppen (bei unterschiedlichen Subgliederungen) zugrunde liegt:

- Die erste Gruppe der Angebote ist gekennzeichnet durch einen geringen Strukturierungsgrad sowie wenig Begleitung und wird meist mit dem Begriff der „Gasthörerschaft“ oder des „Gasthörerstudiums“ beschrieben. Hierbei sind Veranstaltungen des regulären Studienbetriebes geöffnet, ohne dass zusätzliche Veranstaltungen oder Angebote für Ältere vorhanden sind. Diese Angebotsform stellt damit die am wenigsten strukturierte und institutionalisierte Form des Zugangs Älterer zu akademischer Bildung dar.
- Die zweite Gruppe beinhaltet jene Offerten, die zielgruppenspezifische Angebote und Beratungsleistungen (meist zusätzlich zu geöffneten Veranstaltungen des regulären Studienbetriebs) umfassen. Überwiegend wird hierfür der Begriff des „Seniorenstudiums“ oder „Studiums im Alter“ verwendet.
- In der dritten Gruppe sind Angebote subsummiert, die auf „nachberufliche Qualifizierung“ ausgerichtet sind, meist zu einem Zertifikatsabschluss führen und damit vergleichsweise die stärkste Strukturierung aufweisen. Teils werden diese Programme als eigenständiger Typus aufgelistet, teils als Untergruppe des Seniorenstudiums geführt.

---

<sup>63</sup> Beispielsweise wurden in der Studie von Sagebiel und Dahmen (2007) nur jene Hochschulen einbezogen, die Mitglied in der BAG WiWA der DGWF waren. Dabei blieben zudem Hochschulen unberücksichtigt, die sich nicht mit dem Ziel der Studie identifizieren konnten oder die keine personellen Ressourcen für die Beteiligung aufwenden wollten.

Gleichwohl finden die Begriffe „Gasthörer“ und „Seniorenstudium“ sowohl in den Angeboten der Hochschulen als auch in den vorliegenden empirischen Studien unterschiedliche Verwendung, woraus eine Unschärfe der Termini resultiert. So umfasst nicht jedes als Seniorenstudium bezeichnete Programm zielgruppenspezifische Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten bzw. eigens für diese Gruppe organisierte Veranstaltungen. Teilweise werden hierunter auch berufsqualifizierende Angebote bzw. ein ordentliches Studium im fortgeschrittenen Alter subsummiert.<sup>64</sup> Auch Vogt verdeutlicht, dass es keine Bezeichnung der wissenschaftlichen Weiterbildung des Studiums Älterer gebe, die „ubiquitär verwendet würde“ (Vogt 2014: 1f.). Hinzu kommt, dass die Begrifflichkeiten an sich durchaus kritisch diskutiert werden. Eierdanz führt dies wie folgt aus:

„Der Begriff des Seniorenstudiums ist nicht unumstritten, wird er doch von manchen Adressaten wie von Wissenschaftlern als diskriminierend empfunden; zudem beschreibt er mittlerweile nicht mehr all jene Erwachsene, die tatsächlich durch diese Studienangebote angesprochen werden. ‚Wissenschaftliche Weiterbildung älterer Erwachsener‘ sowie ‚Öffnung der Hochschule für ältere Erwachsene‘ haben sich daneben als Kompromißbegriffe etabliert“ (Eierdanz 1990: 17).

Seidel und Siebert (1990: 66) führen jedoch ins Feld, dass auch diese Alternativbegriffe nicht völlig wertungsfrei seien und empfehlen weiterhin die Bezeichnung des Seniorenstudiums. Darüber hinaus weisen einige Autor/inn/en auf den bislang defizitären Forschungsstand hin, der zumeist auf die Randständigkeit der nachberuflichen Weiterbildung in den Hochschulen zurückgeführt wird (vgl. Eierdanz 1990: 17; Saup 1997: Vorwort; Sagebiel/Dahmen 2013: 2; Vogt 2014: 1). Da die bisherigen Studien ihre Konzeption als „Momentaufnahmen“ betonen und selten auf vorausgehende Studien Bezug nehmen, können bislang Entwicklungstendenzen im Zeitverlauf, auch was die begrifflichen Präferenzen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer anbelangt, nicht abgebildet werden.

Die in den Studien geäußerten Prognosen zu künftigen Entwicklungstendenzen verlaufen teils gegensätzlich. So gehen De Smet und Freese (1988: 52) von einem Ausbau der Angebote für Ältere aus, womit die Hochschulen auf die steigende Nachfrage reagieren würden, während Eierdanz (1990: 10) einen Abbau des Seniorenstudiums prognostiziert.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird das „Seniorenstudium“ definiert als ein wissenschaftliches Weiterbildungsangebot, welches nicht berufsbezogen und speziell auf die Zielgruppe der Älteren ausgerichtet ist und über die allgemeine Gasthörerschaft hinausgehende Beratungs- und Betreuungsangebote bzw. eigens organisierte Veranstaltungen umfasst. Als Seniorenstudierende gelten in diesem Sinne alle Teilnehmenden an entsprechenden Angeboten. Explizit nicht gemeint sind damit ältere Personen, die regulär in einen Studiengang der Universität immatrikuliert sind bzw. einen berufsbezogenen Abschluss anstreben.

---

<sup>64</sup> So fasst die TU Braunschweig unter einem Seniorenstudium „Studierende, die das 60. Lebensjahr vollendet haben und ein ordentliches Studium an der TU Braunschweig absolvieren möchten“ (vgl. [https://www.tu-braunschweig.de/studieninteressierte/besondere-studienformen?box=1\\_2](https://www.tu-braunschweig.de/studieninteressierte/besondere-studienformen?box=1_2), Zugriff am 12.09.2015).

### *Alter(n)svorstellungen Studierender im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer*

Bislang liegen sechs Studien vor, in denen die Sichtweisen jüngerer Studierender zu einem Studium im Alter empirisch untersucht werden. Diese wurden an den Universitäten Marburg, Münster (Erst- sowie Folgeuntersuchung), Frankfurt am Main, Oldenburg und Wuppertal durchgeführt. Zusammenfassend zeigen die vorliegenden Studien, dass die Regelstudierenden grundlegend positiv auf das Seniorenstudium blicken. Gleichwohl verweisen sie darauf, dass das Potential, welches sich aus dem gemeinsamen Studieren von Jung und Alt ergeben kann, bislang nicht ausreichend genutzt werde, da meist nur geringe Kontakte zwischen den Gruppen bestehen. Die Untersuchungen identifizieren vor allem zwei kritische Aspekte. So können Spannungen zwischen Regelstudierenden und Gasthörernden zum einen aus begrenzten Ressourcen der Hochschule (zu wenig verfügbare Plätze oder Materialien) und zum anderen aus der Dominanz einzelner Gasthörernder in den Veranstaltungen (zu lange oder zu unwissenschaftliche Redebeiträge) resultieren.

Auch wenn die Studien die Relevanz eines Studiums im Alter für intergenerationelle Beziehungen und die Alter(n)sbilder betonen (vgl. Brauerhoch/Dabo-Cruz 2005: 92f.; Brunner 1998: 187), werden mögliche Auswirkungen des gemeinsamen Studierens auf die Einstellungen gegenüber Älteren, dem Alter sowie Altern in allen Studien nur am Rande thematisiert. Zum einen wird dabei nach dem Abbau von Vorurteilen durch das gemeinsame Studium gefragt (vgl. Ladas/Levermann 2001: 118f.; Hammerschmidt et al. 2013: 54; Schrettenbrunner/Niang/Pütz 2014: 56).<sup>65</sup> Zum anderen werden die Befragten gebeten, selbst einzuschätzen, ob sich ihre Sicht auf das Alter(n) (positiv oder negativ) verändert hat (vgl. Brunner 1998: 202f.; Brokmann-Nooren 2009: 38).<sup>66</sup> Brunner verweist darauf, dass diese Selbstauskunft über eine mögliche Einstellungsveränderung jedoch durchaus problematisch sei, da

„[...] sich die Befragten über diesen Wandel zunächst einmal selbst bewusst werden müssen. Das unterstellt zum einen den Vergleich zwischen der früheren und der aktuellen Einstellung und – im Fall der Korrektur – das implizite Eingeständnis einer zuvor mangelhaften Auffassung“ (Brunner 1998: 202).

Diese Art der Frageformulierung kann folglich die Befragten schnell überfordern oder sozial erwünschte Antworten evozieren.

---

<sup>65</sup> Die Frageformulierung und das Antwortformat sind in allen drei Studien ähnlich. Die Befragten werden gebeten mittels einer absteigenden vierstufigen verbalisierten Skala einzuschätzen, inwieweit die Aussage „Beim gemeinsamen Studium werden Vorurteile abgebaut.“ ihrer Meinung nach zutrifft oder nicht zutrifft.

<sup>66</sup> Frageformulierung Oldenburg: „Hat sich das gemeinsame Studieren mit den zumeist älteren Gasthörernden Ihre Wahrnehmung von oder Einstellungen zu älteren Menschen oder auch Ihr eigenes Altersbild beeinflusst oder verändert? (Mehrfachantworten möglich)“ Antwortformat: 1 „Ja, ich habe ein positives Altersbild vermittelt bekommen“, 2 „Ja, ich habe ein negatives Altersbild vermittelt bekommen“, 3 „Nein, ich habe keine Auswirkungen auf mein Altersbild festgestellt“, 4 „Ja, ich habe mir intensiver Gedanken über meine Vorstellungen von meinem eigenen Alter(n) gemacht“, 5 „Ja, ich habe mich wissenschaftlich mit dem Thema „Alter(n) beschäftigt“ (Brokmann-Nooren 2009: 49). Frageformulierung Marburg: „Hat sich durch die Teilnahme Älterer am Studium Ihre Einstellung zum Alter eher positiv oder negativ verändert?“ (absteigende fünfstufige Skala) (Brunner 1998: 203).

## 4 Untersuchungsdesign: organisationale und individuelle Alter(n)sbilder

### 4.1 Methodik im Überblick

Alter(n)sbilder junger Erwachsener, insbesondere Studierender sind bislang kaum empirisch untersucht worden. Zudem sind Forschungen zum Seniorenstudium primär auf die Sichtweisen der älteren Teilnehmenden gerichtet. Die Auswirkungen auf das hochschulische Umfeld stehen eher selten im Fokus. Folglich ist bislang wenig über die Gestalt von Altersbildern an Hochschulen sowie die Sichtweisen jüngerer Studierender auf das Alter und den Prozess des Alterns, insbesondere im Kontext des Seniorenstudiums, bekannt. Hier setzt die empirische Untersuchung der Dissertation an. Die Arbeit greift dabei die Unterscheidung von kollektiven und individuellen Altersbildern (vgl. Rossow 2012: 12) bzw. der vier Erscheinungsformen<sup>67</sup> (vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 27) auf. Die Untersuchung gliedert sich in folgende Teilschritte:

#### *I. Untersuchung von organisationalen und institutionellen Altersbildern*

Eine Inhaltsanalyse der Internetauftritte aller staatlichen Universitäten in Deutschland soll Aufschluss darüber geben, inwieweit die Hochschulen sich bereits auf Gruppe bildungsaffiner Älterer in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase eingestellt haben, ob und mit welcher Art von Angeboten sie Ältere ansprechen und welche Bilder vom Alter und Altern sie nach außen kommunizieren. Ziel der Untersuchung ist es eine Angebotstypologie zu entwickeln. In Fallstudien soll anschließend vertiefend auf bestehende Bilder vom Alter und Altern ausgewählter Universitäten eingegangen werden. Im Zentrum steht dementsprechend die Untersuchung *kollektiver Altersbilder* der Institution „Universität“.

#### *II. Untersuchung von Alter(n)sbildern als individuelle Vorstellungen und Überzeugungen*

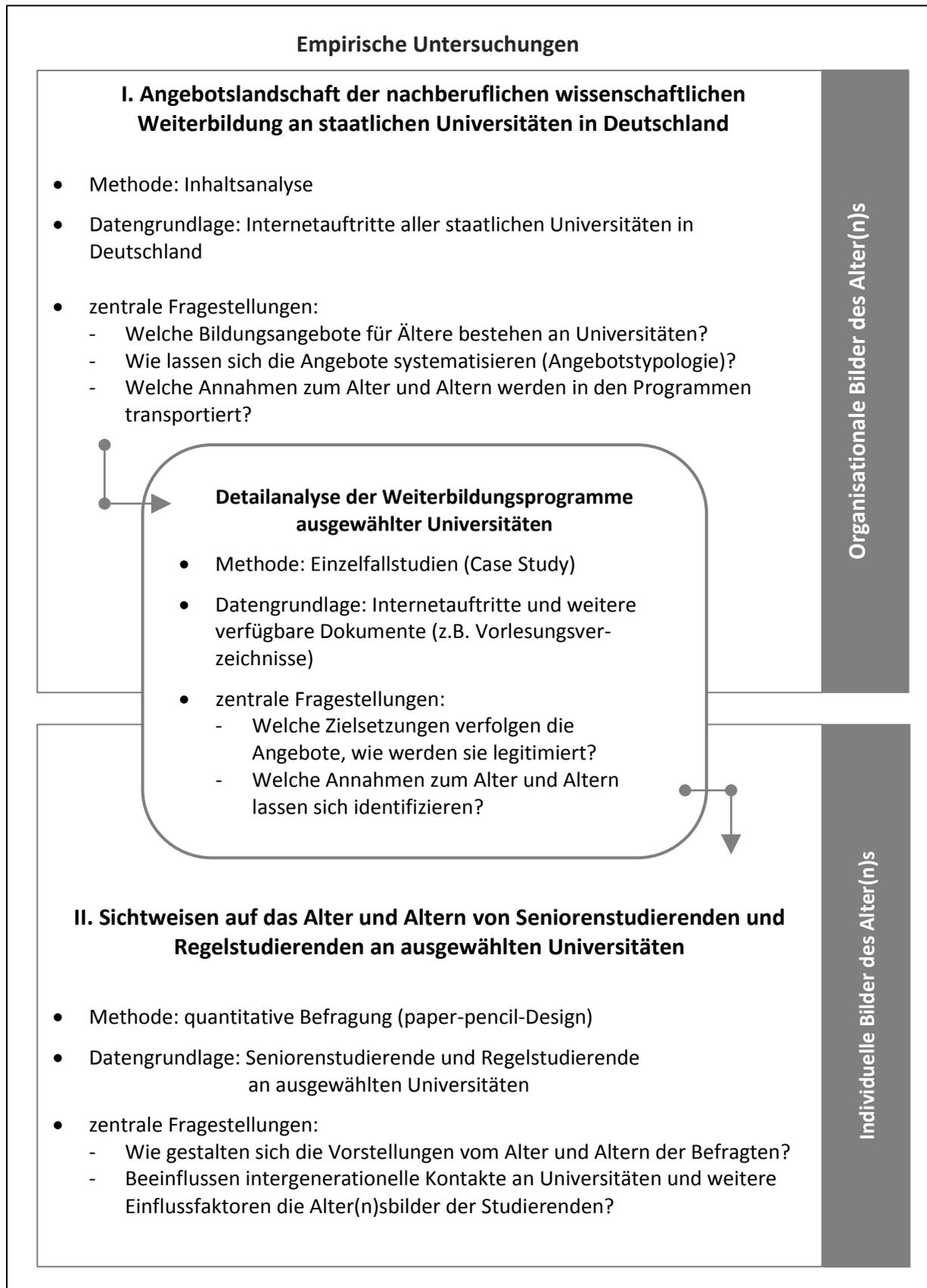
Eine quantitative Befragung an ausgewählten staatlichen Universitäten in Deutschland soll Auskunft über die Vorstellungen von Alter und Altern der (jüngeren) Regelstudierenden und Seniorenstudierenden geben. Insbesondere wird dabei die Bedeutung intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen thematisiert. Im Zentrum steht folglich die Untersuchung *individueller Alter(n)sbilder* Studierender an Universitäten.

Abbildung 4 gibt einen Überblick über die Erhebungen und Zielstellungen. Im Anschluss werden die empirischen Untersuchungen detaillierter beschrieben und die jeweils relevanten Forschungsfragen und Hypothesen sowie das methodische Vorgehen benannt.

---

<sup>67</sup> Altersbilder als kollektive Deutungsmuster, organisationale und institutionelle Altersbilder, Altersbilder in der persönlichen Interaktion sowie Altersbilder als individuelle Vorstellungen und Überzeugungen.

Abb. 4: Untersuchungsdesign im Überblick.



Quelle: Eigene Darstellung.

## 4.2 Organisationale Alter(n)sbilder: Inhaltsanalyse universitärer Angebote für Ältere

### 4.2.1 Untersuchungsziel und Fragestellungen

Ziel ist es, einen flächendeckenden Überblick über die Angebotslandschaft im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an deutschen staatlichen Universitäten zu erarbeiten. Berücksichtigt werden hierbei Angebote, die nicht berufsbezogen und insbesondere auf die nachberufliche bzw. nachfamiliäre Lebensphase gerichtet sind. Ausgehend von dieser Bestandsaufnahme soll eine Typologie entwickelt werden, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Angebotsvarianten herausstellt. Von Interesse ist dabei, inwieweit sich die Universitäten in der Zusammenschau auf die Gruppe bildungsaffiner Älterer eingestellt haben und in welcher Form sie auf die Nachfrage reagieren. Die Grundlage der Untersuchung bildet eine *Inhaltsanalyse* (vgl. Früh 2011; Rössler 2010) der Internetauftritte aller staatlichen Universitäten in Deutschland. Untersuchungsleitend sind folgende Fragen:

- In welcher Form können Ältere an akademischer Bildung partizipieren? Wie sind die Angebote konkret ausgestaltet? Welche Angebotsformen sind dabei in der Mehrzahl?
- Finden sich flächendeckend Angebote, die spezielle Angebote und Beratungsleistungen für Ältere umfassen? Gibt es Unterschiede je nach Größe und regionalem Standort?
- Welche Bezeichnungen tragen die Programme? Finden sich Altersmarkierungen in den Titeln? In welcher Art wird dabei auf das Alter Bezug genommen?
- Welche Veränderungen der Angebotslandschaft bzw. Entwicklungstendenzen zeichnen sich bezugnehmend auf die Forschungsergebnisse bisheriger Studien ab?

Darauf aufbauend soll für Universitäten mit speziellen nachfamiliären bzw. nachberuflichen Angeboten herausgearbeitet werden, wie diese legitimiert sind, welche Zielsetzung sie verfolgen und in welcher Art und Weise die Zielgruppen angesprochen bzw. dargestellt werden. Die Grundlage der Untersuchung bilden *Einzelfallanalysen* (vgl. Baur/Lamnek 2005; Hering/Schmidt 2014) ausgewählter Universitäten. Untersuchungsleitend sind dabei folgende Fragen:

- Wie wird die Ausgestaltung des Weiterbildungsangebots legitimiert? Worauf zielt es ab?
- Wie ist das Programm ausgestaltet? Welche Teilnahmemodalitäten gibt es?
- Wie werden die potentiellen Teilnehmenden angesprochen? Welche Eigenschaften werden ihnen dabei direkt und indirekt zugeschrieben?
- Welche impliziten Annahmen über die Lebensphase des Alters und den Prozess des Alterns werden getroffen?

Die Befunde der Teiluntersuchungen sollen schließlich zusammengeführt werden und Aufschluss über die vorherrschenden Vorstellungen vom Alter und Altern im Bereich der nachberuflichen Weiterbildung an staatlichen Universitäten in Deutschland geben.

## 4.2.2 Erhebungsmethodik und -instrument

### *Inhaltsanalyse: Überblick*

Die Inhaltsanalyse kann definiert werden als „eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen, meist mit dem Ziel einer darauf gestützten interpretativen Inferenz auf mitteilungsexterne Sachverhalte“ (Früh 2011: 27). Unterschieden werden formal-deskriptive Ansätze, bei denen eine Beschränkung auf manifeste Inhalte des Datenmaterials erfolgt, von diagnostischen und prognostischen Ansätze, deren Ziel es ist, auf die Entstehungsbedingungen und Verwendung bzw. Wirkungen des Analysematerials zu schließen (vgl. Atteslander 2010: 196f; Früh 2011: 44). Dabei kann beispielsweise für den Autor der Mitteilung herausgearbeitet werden, „welche Wirkungen er erzielen wollte [...] oder welche subjektiven und kollektiven Wertvorstellungen er in den Text projiziert haben mag“ (Früh 2011: 44).<sup>68</sup> Der Forschungsablauf unterteilt sich in Entdeckungs-, Begründungs-, und Verwertungszusammenhang. Der Begründungszusammenhang umfasst dabei die Klärung wesentlicher methodischer Prämissen, die Durchführung der empirischen Untersuchung sowie deren einzelne Verfahrensschritte (vgl. Atteslander 2010: 209). Im Fall der Inhaltsanalyse handelt es sich um Planungsphase, Entwicklungsphase, Testphase und Anwendungsphase (vgl. Rössler 2010: 38). Diese sollen im Folgenden für die eigene Untersuchung näher beschrieben werden.

### *Inhaltsanalyse: Planungsphase*

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit soll mit der *formal-deskriptiven Inhaltsanalyse* zunächst die Angebotslandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an Hochschulen beschrieben und strukturiert werden, um dann in einem zweiten Schritt ausgehend von den im Datenmaterial enthaltenen Merkmalen mit Hilfe des *diagnostischen, inferentiellen Ansatzes* auf die transportierten Vorstellungen vom Alter und Altern (d.h. mitteilungsexterne Sachverhalte) zu schließen.<sup>69</sup> Die *Grundgesamtheit* der Untersuchung bilden alle staatlichen Universitäten in Deutschland. Zur Identifizierung der Hochschulen wird auf den Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zurückgegriffen. Dieser stellt eine tagesaktuelle Liste aller Hochschulen in Deutschland zur Verfügung, welche entsprechend der

---

<sup>68</sup> Einschränkung verweist Früh (2011: 44ff.) darauf, dass die diagnostische Inferenz letztlich eine Interpretation der Forschenden bleibe, da mittels Inhaltsanalyse strenggenommen keine Aussagen über Sender oder Empfänger der Mitteilung getroffen werden könnten: „Der Inhaltsanalytiker beschreibt nur Merkmale von Textmengen aus der von ihm gewählten Perspektive, die darauf aufbauend diagnostischen und prognostischen Inferenzen sind lediglich Interpretationen mit teilweise hoher Plausibilität“ (Früh 2011: 45). Daher sei besonderen Wert auf die Transparenz von Definitionen und Codierregeln zu legen.

<sup>69</sup> Früh verdeutlicht, dass eine dichotome Differenzierung in „qualitative“ und „quantitative“ Inhaltsanalyse möglichst vermieden werden soll, da die meisten Formen der Inhaltsanalyse, wenngleich mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, sowohl qualitative als auch quantitative Herangehensweisen bzw. Analyse-schritte verbinden (vgl. Früh 2011: 67ff.). Auch in der vorliegenden Arbeit kommen sowohl die theoriegeleitete (deduktive) als auch die empiriegeleitete (induktive) Kategorienbildung zur Anwendung. Im Weiteren soll daher dem Vorschlag von Früh (2011: 74) folgend von „Inhaltsanalyse“ die Rede sein.

Parameter „staatliche Trägerschaft“ und „Hochschultypus: Universität“ gefiltert wurde.<sup>70</sup> Zu Beginn des Sommersemesters 2014 (Stichtag 01.04.2014) sind 88 staatliche Universitäten verzeichnet. Um Aussagen über die flächendeckende Verteilung der Angebote treffen zu können, werden alle 88 Universitäten in die Untersuchung einbezogen (*Vollerhebung*). Hochschulen in anderer Trägerschaft (privat, kirchlich) oder anderen Hochschultyps (Fachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen, usw.) werden nicht untersucht, da aus bisherigen Untersuchungen deutlich wurde, dass diese Institutionen nur selten spezifische Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für Personen in der nachberuflichen Phase vorhalten (vgl. bspw. Eierdanz 1990: 10; Saup/Schaufler/Schröppel 1994, siehe dazu Kapitel 3.1 in der vorliegenden Arbeit).

#### *Inhaltsanalyse: Entwicklungsphase*

Das *Untersuchungsmaterial* bilden die Internetseiten der Universitäten sowie die darauf verfügbaren Materialien zu den jeweiligen Angeboten (Programmflyer, Veranstaltungsverzeichnisse). Als *Analyseeinheiten* dienen die 88 staatlichen Universitäten, als *Codiereinheiten* werden die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung an den ausgewählten Hochschulen definiert.<sup>71</sup> Berücksichtigt werden dabei alle Bildungsmöglichkeiten, die nicht berufsbezogen sind und sich (auch) an Ältere, d.h. Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase richten.<sup>72</sup> Bestehen an einer Universität mehrere solcher Angebote, so werden diese jeweils gesondert aufgenommen.

Das Kernstück der Inhaltsanalyse bildet die Entwicklung von *Kategorien*, welche als selektive Einheiten zur Strukturierung des Textes dienen. Die Zuordnung von Aussageinhalten zu festgelegten Kategorien muss dabei einheitlich und kontinuierlich angewendet werden, um die Objektivität und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Atteslander (2010: 204) formuliert als wesentliche Anforderungen, dass die Kategorien theoretisch aus den Untersuchungshypothesen abgeleitet, voneinander unabhängig, in ihren Ausprägungen vollständig, wechselseitig exklusiv, eindeutig definiert sowie einheitlich ausgerichtet sein müssen. Nach der theoriegeleiteten Kategorienbildung erfolgt eine erste Sichtung des Untersuchungsmaterials und darauf aufbauend die empirische Kategorienbildung. Grundlage der Entwicklung des Kategoriensystems stellt die Definition zentraler Begriffe dar. Im vorliegenden Fall handelt es sich dabei um die Operationalisierung des Konstrukts „nicht berufsbezogene wissenschaft-

---

<sup>70</sup> Die Hochschulliste ist abrufbar unter: <http://www.hochschulkompass.de/hochschulen/download.html>.

<sup>71</sup> Während die Analyseeinheiten sich auf den einzelnen Fall beziehen, sind die Codiereinheiten auf jene Elemente ausgerichtet, auf die das Kategoriensystem angewendet werden soll. Je nach Untersuchungsanlage können Analyse- und Codiereinheit deckungsgleich sein oder je Analyseeinheit mehrere Codiereinheiten vorliegen (vgl. Früh 2011: 95).

<sup>72</sup> Nicht berücksichtigt werden damit Angebote der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung (z.B. berufliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, berufliche Zertifikatskurse usw.) sowie Bildungsmöglichkeiten, die zwar nicht berufsbezogen sind, sich aber primär an jüngere Altersgruppen richten (z.B. Angebote der Kinderuni, Schnupperstudium, usw.). Auch reguläre Studienangebote, die zu einem akademischen Abschluss führen, werden damit nicht einbezogen, auch wenn hierin die Teilnahme bei Erfüllen der erforderlichen Zulassungsvoraussetzungen nicht altersgebunden ist.

liche Weiterbildungsangebote für Ältere“. Dieser theoretische Begriff wird in bisherigen Studien höchst unterschiedlich verwendet (vgl. Kapitel 3.1 sowie 3.3). Die Kritik an bestehenden Definitionen und darauf basierenden Modellen bezieht sich vor allem auf die Reduktion auf eine oder wenige Variablen, die nicht oder nur unsystematisch zueinander in Beziehung gesetzt werden und das Konstrukt daher nicht hinreichend abbilden können (vgl. Zahn 1993: 195ff.). Zahn (1993: 196) benennt sieben konstitutive Strukturmerkmale eines „Studienmodells für Senioren“. Dazu zählen die Art der Adressaten, die allgemeine Zielsetzung, die inhaltliche Ausrichtung, die Strukturierung des Studienangebots, die Art der lehrenden Vermittlung, die Institutionalisierung und die organisatorische Durchführung. Unter Berücksichtigung bisheriger Studien (vgl. Kapitel 3.1) lassen sich darauf beziehend die folgenden inhaltlichen Hauptkategorien der eigenen Analyse festlegen:

- *Grad der Strukturierung des Angebots:* Es kann zwischen offenen, vorstrukturierten Angeboten ohne Zertifikatsabschluss sowie solchen Programmen unterschieden werden, die die Möglichkeit bieten, ein allgemeines oder auf konkrete Tätigkeiten ausgerichtetes nicht berufsbezogenes Zertifikat zu erwerben.
- *Zielsetzung:* Bildungsangebote können zum einen allgemeinbildenden Charakter aufweisen und zum anderen funktional ausgerichtet sein. Letzteres ist immer dann gegeben, wenn die Studienprogramme auf eine Qualifikation für nachberufliche bzw. ehrenamtliche Tätigkeiten abzielen.
- *Art der lehrenden Vermittlung:* Hierbei kann zwischen integrativen Veranstaltungen, d.h. Angeboten, bei denen Veranstaltungen des regulären Lehrbetriebs besucht werden können und separierten Angeboten, die keinen Besuch regulärer Lehrveranstaltungen der Universität vorsehen, differenziert werden.
- *Adressierung:* Entscheidend ist hierbei die Frage, ob Ältere als spezielle Adressatengruppe von den Hochschulen aufgefasst und als solche auch angesprochen werden oder ob dies nicht der Fall ist. Grundsätzlich können Angebote dahingehend unterschieden werden, ob ein Adressatenbezug im Titel und/oder der Beschreibung der Weiterbildungsmöglichkeit vorliegt oder nicht vorliegt.
- *Art der Ansprache Älterer:* Hierbei soll erfasst werden, wie die potentiellen Teilnehmenden konkret angesprochen werden. Dabei ist insbesondere interessant, welche Begrifflichkeiten konkret Verwendung finden und ob Titel und/oder Beschreibung des Angebots auf einen bestimmten Personenkreis verweisen.
- *Teilnahmemodalitäten:* Aufgenommen werden dabei zum einen die Höhe und Art der Gebührenerhebung (Einheitsgebühr für das gesamte Semester oder Staffelung der Gebührenhöhe je nach Veranstaltungsumgang). Zum anderen sollen die Zulassungsvoraussetzungen erfasst werden.

Um Unterschiede im Angebot zwischen den Universitäten nach Region (alte vs. neue Bundesländer) und Größe (Anzahl der Studierenden) identifizieren zu können, wird das Kategoriensystem um formale Kategorien, d.h. Kategorien ohne Interpretationsspielraum (vgl. Rössler 2010: 44) ergänzt. Die Angaben können dem Hochschulkompass der HRK entnommen werden.

### *Inhaltsanalyse: Test- und Anwendungsphase*

Nach Festlegung der formalen und inhaltlichen Hauptkategorien der Untersuchung wird eine erste Version des Codebooks erstellt und damit eine Probecodierung für fünf zufällig ausgewählte Universitäten durchgeführt. Im Zuge der empirischen Kategorienbildung, welche die Besonderheiten des Untersuchungsmaterials und die darin enthaltenen bzw. nicht verfügbaren Informationen berücksichtigt, erfolgt die Festlegung und Definition der Unterkategorien. Bevor die Codierung des gesamten Materials erfolgt, ist eine Überprüfung der Reliabilität vonnöten (in Anlehnung an Früh 2011: 188ff.). Dazu werden zum einen die fünf bereits codierten Universitäten erneut bearbeitet (Intracoder-Reliabilität). Zum anderen führen zwei Codierer anhand von zehn zufällig ausgewählten Universitäten einen Pretest des Kategoriensystems durch (Intercoder-Reliabilität). Der Pretest ergibt für die einzelnen Variablen Reliabilitätsmaße nach Holsti (1969)<sup>73</sup> im Bereich von CR = 0,70 bis CR = 1,00. Im Anschluss erfolgt für jene Variablen mit den niedrigsten Reliabilitätsmaßen eine Schärfung der Kategorienbeschreibung und der Ankerbeispiele. Nach Vorliegen des finalen Kategoriensystems wird die Codierung des gesamten Datenmaterials aller 88 Universitäten vorgenommen. Das finale Kategoriensystem ist im Anhang Teil B dokumentiert.

### *Einzelfallstudien*

Hering und Schmidt definieren Einzelfallstudien bzw. Einzelfallanalysen (Case Study)<sup>74</sup> als „eine umfassende Forschungsstrategie, bei der eine abgrenzbare Einheit – ein Fall – in ihren Binnenstrukturen und Umweltverhältnissen umfassend verstanden werden soll“ (Hering/Schmidt 2014: 529). Die Auswahl der zu untersuchenden Fälle erfolgt dabei „nicht zufällig, sondern bewusst in Hinblick auf spezifisches Erkenntnisinteresse“ (Ebd.) und beruht auf der Annahme, dass „auch ein Fall an sich oder wenige gezielt ausgewählte Fälle analytisch von Interesse sein können“ (Baur/Lamnek 2005: 241). Als „Fall“ können eine Person, ein soziales Gebilde höherer Handlungsebene, soziale Prozesse und Ereignisse sowie Entscheidungsverfahren herangezogen werden. Für die Definition des Falls, die Festlegung von Forschungsdesign und Fallauswahl sollte bereits ein Mindestmaß an Theorie zum Gegenstandsbereich vorliegen. Bei der Fallauswahl kann zwischen dem „per se interessierenden Fall“ und „instrumentellen Fallstudien“ unterschieden werden. Zu letzteren zählen „typische Fälle“, die als besonders charakteristische Beispiele für eine größere Menge von Phänomenen gelten und herangezogen werden können, um quantitative Ergebnisse zu plausibilisieren (vgl. Baur/Lamnek 2005: 243ff.). Zu unterscheiden ist ein lineares Vorgehen, bei welchem die Abgrenzung des Falls mit einem relativ feststehenden Forschungsplan vorgenommen wird, von dem iterativen Vorgehen, bei welchem der Fall erst im Forschungsprozess bestimmt

---

<sup>73</sup> Die Codierer-Reliabilität (CR) setzt dabei die Anzahl der übereinstimmenden Codierungen (Ü) ins Verhältnis zur Anzahl der Codierungen je Codierer/in ( $C_1$  und  $C_2$ ):  $CR = 2 \cdot \frac{Ü}{(C_1 + C_2)}$  (vgl. Früh 2011: 190).

<sup>74</sup> Für die Methode sind auch die Begriffe „Fallbericht, Fallanalyse, Fallstudie, Fallmethode, Falldarstellung, Fallgeschichte etc.“ (Baur/Lamnek 2005: 242) gebräuchlich. Entscheidend sei, dass es sich um einen einzelnen Fall handele, welcher nach bestimmten Regeln abgegrenzt und näher untersucht wird.

wird (vgl. Hering/Schmidt 2014: 533). Auch wenn nur ein Einzelfall bzw. mehrere Einzelfälle in Bezug auf Gemeinsamkeiten oder Unterschiede betrachtet werden, sollen verallgemeinerbare bzw. übertragbare Aussagen getroffen werden. Bei Vorliegen vergleichbarer Kontextbedingungen ist eine Übertragbarkeit möglich, da die im Rahmen der Einzelfallanalyse identifizierten Muster „zwar individuell festzumachen, aber keineswegs nur einmalig und individuenspezifisch“ sind und sich „in diesen Handlungen generelle Strukturen [manifestieren]“ (Baur/Lamnek 2005: 246).

Im Rahmen der eigenen Untersuchung wird als Fall eine Organisation, d.h. eine Universität definiert. Die Einzelfallstudien sind eingebettet in die flächendeckende Untersuchung der Angebotslandschaft im Bereich der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Fallauswahl wird ausgehend von der Inhaltsanalyse und der sich daran anschließenden Typenbildung getroffen („lineares Vorgehen“). Da insbesondere die Legitimation, Zielsetzung und Ausgestaltung von Programmen, die sich speziell an Ältere richten, im Zentrum des Interesses dieser Arbeit stehen, werden zwei für diesen Typus prägnante Fälle („typische Fälle“) herangezogen und in Hinblick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten untersucht.<sup>75</sup> Grundlage der Analyse bilden alle zum Programm verfügbaren Materialien der Selbstbeschreibung, wie die Internetseite, Studienführer und Programmhefte.

### **4.2.3 Hypothesen der Untersuchung**

#### *Verbreitung und Strukturierung der Angebote*

Ausgehend von den bisher vorliegenden Untersuchungen zur Angebotslandschaft ist es naheliegend, dass an einer Reihe von Universitäten Angebote für Ältere bestehen, die über eine allgemeine Gasthörerschaft hinausgehen und Beratungs- und Betreuungsangebote bzw. gesonderte Veranstaltungen für die Zielgruppe umfassen. Einerseits ist dabei denkbar, dass die Anzahl dieser Angebote in den vergangenen Jahren, aufgrund erhöhter Nachfrage weiter angestiegen ist (vgl. Prognose von De Smet/Freese 1988: 52). Andererseits ist auch eine gegenteilige Entwicklung – der Abbau des Seniorenstudiums aufgrund unzureichender Ressourcen der Universitäten – nicht auszuschließen (vgl. Prognose von Eierdanz 1990: 10), so dass weiterhin die Form der Gasthörerschaft gegenüber spezielleren Angeboten überwiegen könnte. Auch im 6. Altenbericht der Bundesregierung wird konstatiert, dass „in Deutschland (anders als etwa in skandinavischen Ländern) das Angebot an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung, die sich an ältere Menschen richtet, immer noch recht klein ist“ (Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 81). Sagebiel und Dahmen (2009: 38) vermuten darüber hinaus, dass in Folge des Bologna-Prozesses vor allem „nützlichkeitsorientierte“ Angebote zunehmen und „zweckfreie“ Angebote zurückgehen werden. Sie beschreiben diesen Trend als „Nützlichkeits- und Tätigkeitsorientierung“. Dies könnte dazu

---

<sup>75</sup> Die Fallauswahl erfolgt damit im Anschluss an die Durchführung der Inhaltsanalyse und unter Zuhilfenahme der in Kapitel 4.3.4 definierten Kriterien.

führen, dass insbesondere Programme mit hohem Strukturierungsgrad, die auf die nachberufliche Qualifizierung abzielen, eingerichtet wurden. De Smet und Freese identifizierten 1988 insgesamt fünf Angebote, in denen ein Zertifikatsabschluss möglich war. Sie verweisen darauf, dass die Angebotskontinuität jedoch nicht sichergestellt und damit ein Rückgang nicht auszuschließen sei.

### *Lehrende Vermittlung*

Es ist zu vermuten, dass Programme, die geöffnete Veranstaltungen des Regelstudiums umfassen, in der Überzahl sind und die Universitäten damit der Prämisse folgen, intergenerationelles Lernen verschiedener Generationen zu ermöglichen. Steinhoff führt dazu aus, dass „an der Hochschule jedermann ‚Segregation‘ ablehnend und ‚Integration‘ wohlwollend gegenüber [steht]“ (Steinhoff 1998: 162). Auch Sommer, Künemund und Kohli (2007) betonen, dass Lernsettings im Alter nach Möglichkeit altersgemischt angeboten werden sollten. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass separierte Angebote weiter ausgebaut wurden. Sagebiel und Dahmen befürchten aufgrund mit der Bologna-Studienstrukturreform einhergehenden Veränderungen des Studiums, eine Entwicklung hin zur „Desintegration und Segregation“ des Seniorenstudiums (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: 37). Damit beschreiben sie, dass ausgehend von der stärkeren Strukturierung des grundständigen und weiterführenden Studiums, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere aus dem regulären Studienbetrieb ausgelagert werden. Dies könnte sich in dem Angebot separierter Programme oder in Vorgaben zur maximalen Anzahl zu besuchender Veranstaltungen niederschlagen. Zudem verweisen die Autorinnen darauf, dass ältere Teilnehmende verstärkt ein Bedürfnis an speziellen Veranstaltungen äußern könnten, die sich von Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebs durch eine besondere Berücksichtigung ihrer Interessen abheben (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: 37f.).

### *Adressatenbezug und Art der Adressierung*

Da es keine einheitliche Bezeichnung der Weiterbildungsangebote für Ältere gibt, haben die Universitäten die Benennung ihrer Programme und Ansprache der Zielgruppe höchst unterschiedlich. Vogt (2014: 1f.) verdeutlicht, dass es keine ubiquitäre Bezeichnung für die Angebote gibt. Es ist jedoch anzunehmen, dass innerhalb der Angebote die Gruppe der Ältere – wenn auch in unterschiedlicher Form – direkt adressiert wird, um Zugangshürden abzubauen und deutlich zu machen, dass sich das Bildungsangebot speziell an ihren Bedürfnissen ausrichtet. Dennoch ist nicht auszuschließen, dass Begrifflichkeiten wie „Senioren“, „Ältere“ usw. von den Programmanbietenden bewusst gemieden werden, da diese von Interessierten als negativ aufgefasst werden könnten. Kohlhaas (1988: 13) beschreibt in diesem Zusammenhang das Dilemma der Begriffsverwendung. So sollen die Weiterbildungsangebote von der Zielgruppe der Älteren einerseits als solche erkannt werden, was die Verwendung entsprechender Altersmarkierungen erforderlich mache. Andererseits sollen jedoch Interessierte nicht von negativ konnotierte Begrifflichkeiten

abgeschreckt werden, was wiederum für die Vermeidung dieser spreche. Auf letztere Auffassung verweist beispielsweise auch die Umbenennung der Broschüre des AVDS von „Studienführer für Senioren“ zu „Studienführer für Menschen in der 2. Lebenshälfte“.

### *Differenzen in der Ausgestaltung der Angebote nach Region und Universitätsgröße*

Die Art und Ausgestaltung der Bildungsangebote hängt von der Nachfrage nach solchen Möglichkeiten der Partizipation ab. Je stärker Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Phase Interesse an universitären Bildungsmöglichkeiten artikulieren, desto eher werden möglicherweise entsprechende Angebote für diese Gruppe initiiert. Die Höhe der Nachfrage könnte dabei auch die Art der Ausgestaltung beeinflussen. Es ist zu vermuten, dass sich die Nachfrage Älterer in verschiedenen *Regionen* unterschiedlich gestaltet. Daher könnten sich insbesondere Universitäten in Regionen mit hohem Altenquotienten<sup>76</sup> bereits stärker auf bildungsinteressierte Ältere als Zielgruppe eingestellt haben, was sich in einem spezifisch diese Gruppe ausgerichteten Angebot niederschlagen könnte. In den neuen Bundesländern fällt der Anteil von Personen über 65 Jahren an der Gesamtbevölkerung deutlich höher als in den westdeutschen Flächenländern sowie Stadtstaaten aus.<sup>77</sup> Es ist darüber hinaus zu vermuten, dass nicht nur das Vorhandensein spezifischer Angebote für Ältere, sondern auch deren Ausgestaltung in Bezug auf Gebührenhöhe und Zulassungsvoraussetzungen je nach Region variiert. So verweist Vogt (2014: 3) mit Bezug auf die Studie von Sagebiel und Dahmen (2009) auf ein Ost-West-Gefälle in Hinblick auf die vorausgesetzten Bildungsabschlüsse, sowie ein West-Ost-Gefälle in Hinblick auf die Entgelte.

Weiterhin könnte die *Größe* der Universitäten für die Ausgestaltung der Weiterbildungsangebote für Ältere eine Rolle spielen. Röbbken (2006: 127) verdeutlicht, dass zu den Faktoren, die auf organisationaler Ebene die Ausrichtung der Universität determinieren, neben der Zusammensetzung der Fachbereiche und der Personalstruktur auch Größe der Universität, gerechnet werden kann. Zum einen ist zu vermuten, dass insbesondere große Universitäten mit hohen Studierendenzahlen spezielle Angebote für Ältere vorhalten, da sie in stärkerem Maße über finanzielle Spielräume verfügen. Kleinere Universitäten könnten hingegen mehr auf eine allgemeine Gasthörerschaft ohne zusätzliche Beratungs- und Veranstaltungsangebote setzen. Zum anderen ist nicht auszuschließen, dass sich ein gegenteiliges Bild abzeichnet. So könnten große Universitäten, aufgrund des breiten Fächerspektrums und der höheren Anzahl an Veranstaltungen im Regelstudium, verstärkt auf die Öffnung dieser Veranstaltungen für Ältere ausgerichtet sein, während kleinere Universitäten, die nicht in der Lage sind auf ein derart umfangreiches Veranstaltungsangebot des regulären Studienbetriebs zurückzugreifen, verstärkt speziell für Ältere organisierte, separierte Veranstaltungen anbieten könnten.

---

<sup>76</sup> Der Altenquotient beschreibt das Verhältnis der Personen im Rentenalter (65 Jahre und älter) gegenüber 100 Personen im erwerbsfähigen Alter (20 bis unter 65 Jahren) (vgl. Statistisches Bundesamt 2009: 47).

<sup>77</sup> Die höchsten Werte verzeichneten 2009 Sachsen (24,7 Prozent) sowie Sachsen-Anhalt (24,2 Prozent). In Hamburg und Berlin lag der Anteil der Personen im Rentenalter hingegen bei rund 19,0 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2011: 8).

## 4.3 Individuelle Alter(n)sbilder: Quantitative Befragung von Regel- und Seniorenstudierenden

### 4.3.1 Untersuchungsziel und Fragestellungen

Im Fokus steht die Analyse der Vorstellungen, die Studierende vom Alter und Altern haben. Die Untersuchung ist als quantitative Befragung Regelstudierender und Seniorenstudierender an ausgewählten Universitäten in Deutschland angelegt. Als „Regelstudierende“ werden Personen bezeichnet, die in einem Studiengang der Hochschule regulär immatrikuliert sind und einen akademischen Abschluss anstreben. Als „Seniorenstudierende“ gelten Personen, die an einem Angebot der nicht berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere teilnehmen. Sie streben keinen akademischen Abschluss an und sind nicht regulär immatrikuliert. Da Personen im Regelstudium überwiegend jüngeren Alters sind, während Seniorenstudierende ein vergleichsweise höheres Alter aufweisen, werden innerhalb dieser Arbeit die Begriffe „Jüngere“ und „Regelstudierende“ sowie „Ältere“, „Gasthörende“ und „Seniorenstudierende“ synonym verwendet. Für die Zuordnung zu den beiden Gruppen ist jedoch der Status der Studierenden und nicht das chronologische Alter entscheidend. Seniorenstudierende werden bewusst in die Untersuchung einbezogen, um einerseits auch ihre spezifische Sicht auf das Alter(n) und das Studium zu erfassen und andererseits einen Bezug zwischen ihren Annahmen und denen der Regelstudierenden herstellen zu können. Eine zentrale Rolle spielt innerhalb der Untersuchung die Frage nach der Relevanz der intergenerationellen Kontakte. Abbildung 5 gibt einen Überblick über das operationale Modell der eigenen Untersuchung und die einbezogenen Variablen. Folgende Fragekomplexe stehen im Zentrum:

#### 1. Vorstellungen vom Alter und Altern

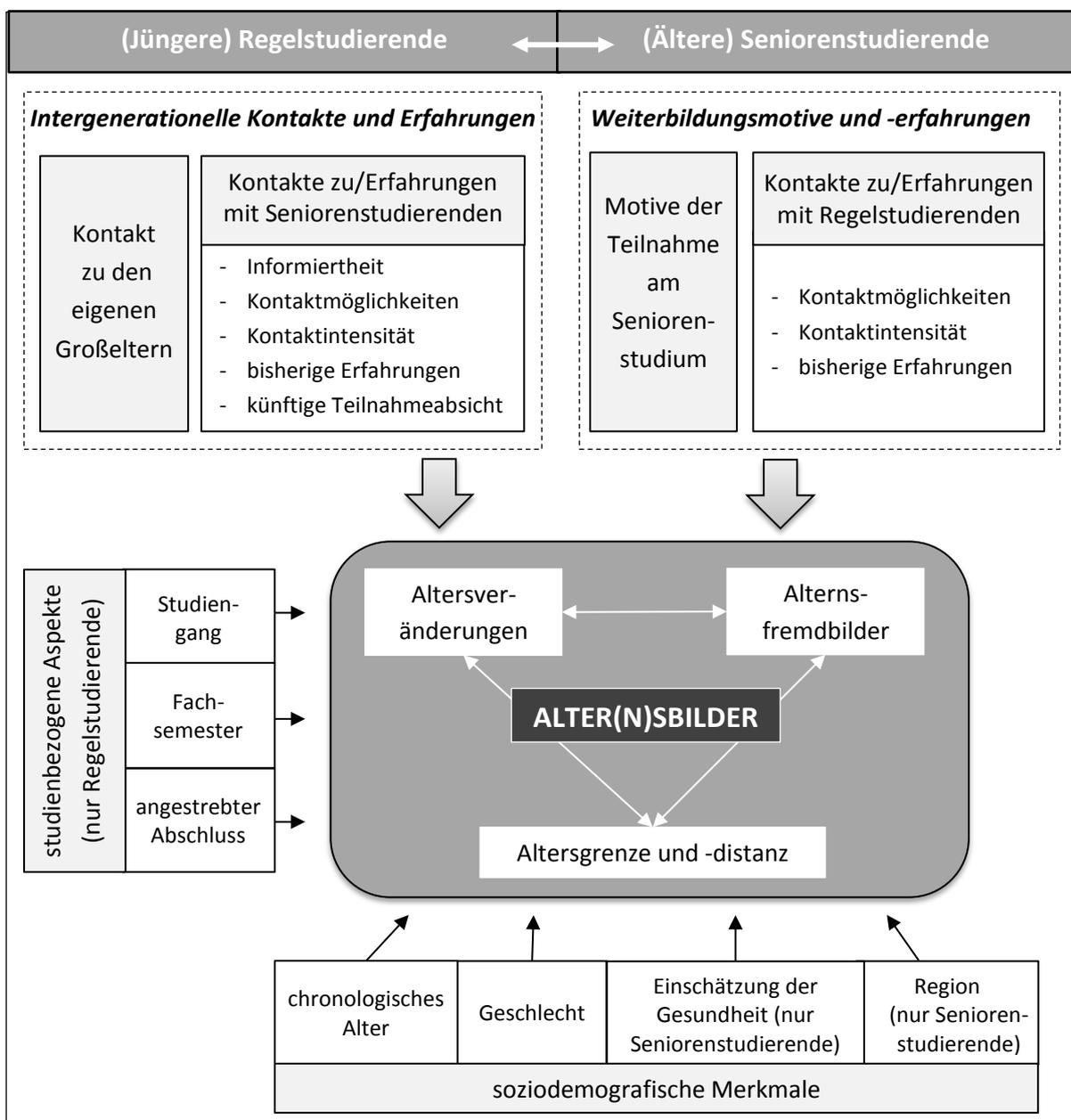
- Welche Alter(n)sbilder weisen Regelstudierende auf? Wie werden positive und negative Aspekte miteinander verknüpft und welche Themenbereiche dabei hervorgehoben?
- Wie positionieren sich demgegenüber Seniorenstudierende? In welchen Bereichen liegen die Vorstellungen beider Gruppen dicht beieinander, wo differieren sie besonders stark?
- Inwiefern unterscheiden sich die Vorstellungen Regelstudierender und Seniorenstudierender von den Sichtweisen der Bevölkerung insgesamt?

#### 2. Bedeutung intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen

- Wie informiert sind jüngere Studierende über die Möglichkeit eines Studiums im Alter (Informiertheit)? In welcher Form und welchem Ausmaß kamen sie bisher mit Seniorenstudierenden in Kontakt (Kontaktart und -häufigkeit)? Welche Erfahrungen haben sie dabei gesammelt? Möchten sie künftig an altersgemischten Veranstaltungen teilnehmen?
- Wie schätzen Seniorenstudierende demgegenüber den intergenerationellen Austausch ein? Welche Weiterbildungsmotive und welche Erfahrungen äußern sie?

- Inwieweit beeinflussen intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen die Vorstellungen vom Alter(n)? Welche Rolle spielen dabei innerfamiliäre Kontakte, welche Bedeutung haben Kontakte zwischen den Generationen innerhalb der Hochschule?
3. *Soziodemografische und studiengangsbezogene Einflussfaktoren*
- Welche Aspekte nehmen jenseits von intergenerationellen Kontakten Einfluss auf die Alter(n)sbilder der Befragten? Zeigen sich in den Sichtweisen beider Untersuchungsgruppen fachkulturelle, geschlechter-, alters- sowie gesundheitspezifische Einflüsse?
  - Sind diese Aspekte für die Gestalt der Alter(n)sbilder erklärungs mächtiger als die intergenerationellen Kontakte?

Abb. 5: Operationales Modell der eigenen Untersuchung von individuellen Alter(n)sbildern.



Quelle: Eigene Darstellung

### 4.3.2 Erhebungsmethodik und -instrument

Die Befragung ist als (teil-)standardisierte schriftliche Untersuchung in einem paper-pencil-Design konzipiert.<sup>78</sup> Im Zentrum stehen die Erfassung der Alter(n)svorstellungen sowie die Rolle intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen im Kontext des Seniorenstudiums. Hierbei soll die Unterscheidung zwischen Alter als „Struktur- und Prozesskategorie“ aufgegriffen werden. Während erstere auf den Zustand des „Altseins“ bzw. das Alter als Lebensphase abzielt, umschreibt zweitere den Prozess des Älterwerdens (vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010; Rossow 2012; Künemund/Schroeter 2014). Beide Aspekte finden Eingang in die Untersuchung. Die Alter(n)sbilder der Befragten werden mittels folgender drei Indikatoren erfasst:

- a) Altersveränderungen: Welche Assoziationen verbinden die Befragten mit dem Prozess des Älterwerdens?
- b) Alternsfremdbilder: Welche Entwicklungen werden als „typisch“ für den Alterungsprozess anderer Menschen angesehen?
- c) Altersgrenze und Altersdistanz: Ab welchem Alter gilt die Zuschreibung „alt“ (Altersgrenze)? Welche Differenz besteht dabei zwischen chronologischem Alter der Befragten und der definierten Altersgrenze (Altersdistanz)?

Um Anschluss an die bisherige Forschung zum Themenfeld sowie eine bedingte Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen, wird teilweise auf Instrumente vorliegender Studien zurückgegriffen. Die einzelnen Indikatoren werden wie folgt operationalisiert:

ad a) Allgemeine *Altersveränderungen* werden mit einer offenen Frage<sup>79</sup> nach Assoziationen zum Begriff des „Älterwerdens“ erfasst.<sup>80</sup> Diese Frage führt in den Fragenteil des zu Vorstellungen vom Alter und Altern ein. Die offene Frageformulierung hat den Vorteil, dass die Befragten zunächst frei ihre Gedanken zum Themenfeld äußern können, bevor sie gebeten werden sich zu vorgegebenen Aussagen zu positionieren (siehe b). Als Nachteile offener Fragen werden die hohen Anforderungen, die diese Frageform an die Verbalisierungsfähigkeit der Befragten stellt und der hohe Aufwand der späteren Auswertung genannt (vgl. Porst 2011: 54f.). Porst verweist darauf, dass die Entscheidung für die Frageform häufig vor allem unter dem Gesichtspunkt des Aufwands diskutiert wird, wobei das Augenmerk jedoch stärker auf den Einfluss, den die Frageform auf das Ergebnis nimmt, gelegt werden sollte. So

---

<sup>78</sup> Gegen eine Umsetzung als Online-Befragung spricht vor allem die schlechtere Erreichbarkeit der Untersuchungsgruppen. So kann beispielsweise nicht davon ausgegangen werden, dass alle Teilnehmenden der Seniorenstudienprogramme über einen PC und Internetzugang verfügen.

<sup>79</sup> Je nach Form werden in Fragebögen offene, halboffene und geschlossene Fragen unterschieden. Während geschlossene Fragen vorab definierte Antwortkategorien vorgeben, enthalten halboffene Fragen darüber hinaus zusätzlich eine offene Kategorie, in der die Befragten eigene Angaben ergänzen können. Offene Fragen umfassen hingegen nur die Frageformulierung und keine Antwortvorgaben (vgl. Porst 2011: 51ff.).

<sup>80</sup> Die Formulierung erfolgt in Anlehnung an eine Frage aus den Gruppendiskussionen von Schmidt-Hertha und Mühlbauer (2012: 133) („Welche Assoziationen haben Sie mit dem Wort Älterwerden“). Zur besseren Verständlichkeit wurde jedoch auf das Fremdwort verzichtet und die Frage wie folgt vereinfacht „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“.

muss „die Befragungsperson bei einer offenen Frage den ‚richtigen‘ Rahmen für ihre Antwort ausloten und abstecken, während bei der geschlossenen Frage sich [dieser] [...] aus den vorgegebenen Antwortkategorien ableiten lässt“ (Porst 2011: 58). Die Frageform führt daher zu unterschiedlichen Interpretationen durch die Befragungspersonen, wobei offene Fragen höhere Ansprüche an die „kognitiven Fähigkeiten eines Befragten als das Auswählen einer Kategorie“ (Züll/Menold 2014: 715) stellen. Die Zielgruppe der eigenen Untersuchung sind jüngere Regel- und ältere Gaststudierende, bei denen das erforderliche Mindestmaß an Verbalisierungsfähigkeit, auch in schriftlicher Form, unterstellt werden kann. Für die Verwendung offener Fragen in standardisierten Befragungen sprechen insbesondere die Informationsgewinnung und Motivierung der Befragten (vgl. Porst 2011: 64). Insbesondere bei einer Platzierung zwischen vielen geschlossenen Fragen lockern diese den Fragebogen auf. In der vorliegenden Untersuchung wird die offene Frage zur Begriffsassoziation zum Älterwerden daher im Anschluss an die geschlossenen Fragen zur Studiensituation als Einstiegsfrage für den Themenkomplex der Alter(n)sbilder verwendet. Porst verdeutlicht darüber hinaus, dass offene Fragen zur Informationsgewinnung genutzt werden können, wenn neue Themen erfasst werden sollten (Chance auf Vielfalt und Unerwartetes), die Bandbreite möglicher Antworten unbekannt oder sehr groß sei und es eine Lenkung der Befragten zu vermeiden gelte (vgl. Porst 2011: 64ff.).<sup>81</sup> Insbesondere den letzten beiden Aspekten kommt im Rahmen der eigenen Befragung eine große Bedeutung zu. Zum einen sind die möglichen Verknüpfungen mit dem Altersbegriff sehr vielfältig. Zum anderen besteht das Risiko, dass die Befragten bestimmten Altersveränderungen bereits allein dadurch zustimmen, dass dazu eine Positionierung erbeten wird. Gerade jene Aspekte, die die Befragten zum Themenfeld äußern, ohne durch die Frageformulierung darauf aufmerksam gemacht worden zu sein, sind im Rahmen der Untersuchung von Interesse.<sup>82</sup> Züll und Menold weisen darauf hin, dass bei offenen Fragen jedoch mit einer höheren Anzahl an „weiß nicht“-Antworten und Antwortverweigerungen zu rechnen sei, da die Beantwortung ein stärkeres Nachdenken und mehr Aufwand für die Befragten erfordere, als dies bei Fragen mit vorgegebenen Antwortoptionen der Fall sei. Dabei würden sich am Thema der Untersuchung interessierte Befragte eher antwortbereit zeigen als Untersuchungsteilnehmende, die diesem wenig Relevanz beimessen. Bei der Gestaltung der Frage seien daher klare Vorgaben zum Rahmen und Umfang für mögliche Antworten zu gegeben (vgl. Züll/Menold 2014: 714f.). Die Frageformulierung „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ wurde daher mit dem Zusatz „Bitte notieren Sie in ein paar kurzen Stichworten, was Ihnen spontan dazu einfällt!“ ergänzt. Dabei wurde auf eine explizite Vorgabe zur Selbst- oder Fremdbezogenheit der Aussagen oder die Vorgabe einer konkreten Anzahl der Stichworte bzw. Länge der Antworten verzichtet.

---

<sup>81</sup> Züll und Menold (2014: 714) ergänzen die beiden Anwendungsbereiche kognitive Pretests und Wissensabfragen.

<sup>82</sup> So belegen experimentelle Studien, dass die Antworten auf offene Fragen bei gleicher Fragestellung nicht mit jenen auf geschlossene Fragen korrespondieren müssen (vgl. Porst 2011: 60).

ad b) Zur Erhebung der *Altersfremdbilder* aus Sicht der Regel- und Seniorenstudierenden wird auf das Instrument des Deutschen Alterssurveys (DEAS) des Deutschen Zentrums für Altersfragen (DZA) zurückgegriffen. Relevant ist hierbei die Fragebatterie zu gesellschaftlichen Altersbildern, welche ausschließlich innerhalb der schriftlichen Befragung von 2008 (dritte Erhebungswelle) Verwendung fand.<sup>83</sup> Das Instrument umfasst vier bereichsspezifische Subskalen (körperlicher Verlust, sozialer Verlust, persönliche Weiterentwicklung und Selbstkenntnis), denen jeweils vier Items zugeordnet sind. Diese basieren auf der 1. Welle des DEAS und wurden von Dittmann-Kohli et al. (1997) für den DEAS entwickelt. Zudem enthält das Instrument die Subskala „PGCMS“, welche weitere fünf Items umfasst. Diese geht auf die „Philadelphia Geriatric Center Morale Scale“ zurück, wurde von Lawton (1975) bzw. Liang und Bollen (1983) entwickelt und durch das DEAS-Projekt in Anlehnung an Smith et al. (1996) ins Deutsche übersetzt (vgl. Wiest et al. 2014: 369). Die gesellschaftlichen Vorstellungen zum Prozess des Alterns werden somit mittels der Zustimmung oder Nichtzustimmung zu 21 Aussagen erhoben (vgl. Motel-Klingebiel et al. 2009). Vorteilhaft ist, dass die Frage so formuliert ist, dass sie sowohl von Jüngeren als auch von Älteren beantwortet werden kann.<sup>84</sup> Durch die Verwendung der Itembatterie des DEAS können zudem die Daten der eigenen Untersuchungen zumindest bedingt mit den Sichtweisen der Bevölkerung ab 40 Jahren betrachtet werden.<sup>85</sup> Interessant ist darüber hinaus, inwieweit die beiden Indikatoren der Altersveränderungen und des Altersfremdbildes zueinander in Beziehung stehen. Korrespondieren die Antworten auf die offene Frage nach allgemeinen Assoziationen zum Älterwerden mit jenen der geschlossenen Frage zu gesellschaftlichen Altersbildern?<sup>86</sup>

---

<sup>83</sup> Der DEAS erhebt die Sichtweisen der Bevölkerung in einem Alter ab 40 Jahren. Die Erhebungsinstrumente sind abrufbar unter: <http://www.dza.de/forschung/deas/erhebungsinstrumente.html>, Zugriff am 07.05.2013. Bisher liegen Daten der Erhebungszeitpunkte 1996, 2002, 2008 und 2011 vor.

<sup>84</sup> Zusätzlich wurde in allen Erhebungswellen das „subjektive Alterserleben“ erfasst. In der ersten Erhebungswelle 1996 enthielt die Itembatterie zum Alters-Selbstbild 47 Items, welche sieben Bereiche der Entwicklung im Alter umfassen (Selbstbewertung, Psyche, Körper, Leben allgemein, Zukunftsorientierung, Aktivitäten und Kontakte) und sowohl positive und negative Aspekte als auch Konstanz abbilden (vgl. Dittmann-Kohli et al. 1997: 10). In der zweiten Welle 2002 wurde die Frage auf 28 Items gekürzt (vgl. Tesch-Römer 2002: 19). Im Zuge der dritten Erhebung 2008 erfolgte erneut eine Reduktion um zwölf Aussagen sowie eine Ergänzung von fünf neuen Aussagen, so dass insgesamt 21 Aussagen zum Alters-Selbstbild im mündlichen Interview enthalten waren. Diese 21 Aussagen wurden 2008 mit leicht abweichender Formulierung auch im schriftlichen Teil (drop-off) der Befragung zur Erhebung von gesellschaftlichen Altersbildern herangezogen (vgl. Motel-Klingebiel et al. 2009: 110; Engstler/Motel-Klingebiel 2010: 39f.). In der vierten Erhebungswelle 2011 wurde die Itembatterie zum Alters-Selbstbild im mündlichen Interview unverändert beibehalten (21 Aussagen), die Frage zu allgemeinen Altersvorstellungen (Alters-Fremdbild) entfiel jedoch (vgl. Engstler/Schmiade/Lejeune 2013: 16).

<sup>85</sup> Zu beachten sind dabei die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte der Daten. Die Angaben zu den Einschätzungen der Bevölkerung ab 40 Jahren entstammen dem DEAS 2008, während die eigenen Untersuchungen im Jahr 2014 durchgeführt wurden.

<sup>86</sup> Hieraus ergibt sich die Möglichkeit, dem „blackbox-Problem“, welches als „Validitätsbedrohung“ quantitativer Befragungen angeführt wird, zu begegnen (vgl. Stolz 2013: 34, siehe auch Kelle 2008). Dieses beschreibt die Unsicherheit des Forschers in Bezug darauf, was im Feld passiert (vgl. Porst 2011: 61). Philipp und Mayer (1999: 271) verdeutlichen in diesem Kontext, dass methodische Artefakte durch eine künstliche Erhöhung der „Saliens der Altersvariablen“ entstehen können. Das bedeutet bspw., dass bestimmte Altersveränderungen allein durch ihre Nennung innerhalb des Fragebogens stärkere Zustimmung erfahren könnten.

ad c) Die *Altersdistanz* ermittelt sich aus der Differenz zwischen chronologischem Alter der Befragten und ihrer Einschätzung zur *Altersgrenze*. Letztere bezieht sich auf die Auffassung zum Beginn des „Altseins“ (Altersfremdbild). Wird das eigene chronologische Alter in Bezug zur Altersgrenze gesetzt, so ergibt sich ein Hinweis darauf, ob sich die Person selbst der Gruppe der „Alten“ zurechnet (vgl. Wangler 2013: 265). Altersdistanz und -grenze werden in Anlehnung an den DEAS des DZA mittels der Frage: „Ab welchem Alter würden Sie jemanden als alt bezeichnen?“ erhoben. Diese Frage ist in allen vier Wellen des DEAS enthalten (vgl. Wiest et al. 2014: 369).

Für die Erfassung *intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen* sollen ausgehend von der sozialen Kontakthypothese Allports (1971) und darauf aufbauenden Überlegungen (vgl. ausführlicher Kapitel 2.2.2 sowie 2.3.3 in der vorliegenden Arbeit) folgende fünf Indikatoren herangezogen werden: a) Informiertheit, b) Kontaktmöglichkeiten, c) Kontaktintensität, d) bisherige Erfahrungen und e) künftige Teilnahmeabsicht. Dabei können Teile der Erhebungsinstrumentarien verschiedener vorliegender Untersuchungen zum Seniorenstudium adaptiert werden (vgl. Ladas/Levermann 2001, Brauerhoch/Dabo-Cruz 2005, Brokmann-Nooren 2009 sowie Hammerschmidt et al. 2013; siehe ausführlich Kapitel 3.2 in der vorliegenden Arbeit). Regelstudierende sollen zunächst danach gefragt werden, ob ihnen die Möglichkeit des Studiums im Alter an ihrer Universität bekannt ist oder nicht (*Informiertheit*). Weiterhin wird die Anzahl der im aktuellen und vergangenen Semester gemeinsam mit Seniorenstudierenden besuchten Lehrveranstaltungen erfasst (*Kontaktmöglichkeiten*). Darüber hinaus ist von Interesse, inwieweit und in welcher Form Senioren- und Regelstudierende im aktuellen und vergangenen Semester miteinander in Kontakt getreten sind (*Kontaktintensität*). Unterschieden werden dabei sieben verschiedene Kontaktarten<sup>87</sup> und drei unterschiedliche Frequenzen (nie, gelegentlich, häufig). Schließlich werden die Befragten beider Gruppen um eine Einschätzung ihrer Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an Lehrveranstaltungen gebeten (*bisherige Erfahrungen*) und die Regelstudierenden danach gefragt, ob sie im nächsten Semester, wenn sie die Wahl hätten, (erneut) Lehrveranstaltungen zusammen mit Seniorenstudierenden besuchen würden (*künftige Teilnahmeabsicht*). Zur Erhebung der Sicht auf intergenerationelle Lernsettings wird die Fragebatterie von Hammerschmidt et al. (2013: 78) verwendet, welche jeweils zwei Vor- und Nachteile, die aus diesen Lernsituationen hervorgehen können, umfasst.

Die *Weiterbildungsmotive* der Seniorenstudierenden werden zudem mittels einer Fragebatterie erhoben, die 15 verschiedene Teilnahmemotive beinhaltet, zu der sich die Befragten positionieren können. Diese fand bereits in anderen Untersuchungen zum Seniorenstudium Verwendung (vgl. bspw. Kaiser 2006: 69f.).

---

<sup>87</sup> Dazu zählen: Diskussionen in den Lehrveranstaltungen; Diskussionen nach den Lehrveranstaltungen; Fachgespräche über Veranstaltungsthemen hinaus; Treffen in Arbeits-, Referats- oder Lerngruppen; gemeinsame Pausen, z.B. Mensa- oder Mittagessen; Kontakt über digitale Medien (E-Mail, Facebook usw.); private Treffen oder Unternehmungen.

### 4.3.3 Hypothesen der Untersuchung

Zunächst ist zu vermuten, dass die Einschätzungen der Regelstudierenden sich von jenen der Seniorenstudierenden in Bezug auf Alter(n)svorstellungen wie folgt unterscheiden und dabei der Situationsspezifität unterliegen:

- Regelstudierende äußern vermutlich häufiger als Seniorenstudierende unidirektionale bzw. unidimensionale Altersvorstellungen und sprechen dabei vor allem negative Aspekte des Alterns an. Auch beziehen sie ihre Altersassoziationen vermutlich in stärkerem Maße auf äußeren Altersmerkmalen (Körper, Sprache, Verhalten), während Seniorenstudierende eher auf subjektive Alterssymptome (soziale Aspekte, wie generative und kontextuelle Hinweise, Sterblichkeit) rekurrieren könnten.
- Beide Gruppen könnten sich insbesondere bei jenen Aspekten von der Bevölkerung insgesamt unterscheiden, die auf Charakteristika der Hochschule und die Bereiche Lernen bzw. persönliche Weiterentwicklung bezogen sind.

Während Regelstudierende bislang kaum auf eigene Erfahrungen mit dem Alter und Altern zurückgreifen können, befinden sich Seniorenstudierenden zu einem großen Teil bereits in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Phase ihres Lebens, so dass ihre Vorstellungen vom Alter(n) deutlich stärker durch positive oder negative Wahrnehmungen der eigenen Person oder des Umfeldes geprägt und dadurch differenzierter, d.h. häufiger multidirektionaler bzw. multidimensionaler Art sein könnten. Die Einschätzungen jüngerer Personen sind demgegenüber wesentlich stärker heterostereotyper Art, d.h. auf einem Fremdbild vom Alter und Altern beruhend, da Altersstereotype erst im späteren Lebenslauf mit eigenen Erfahrungen verglichen werden können (vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 42). Daher gestalten sich die Alter(n)sbilder Jüngerer vermutlich häufiger unidirektional bzw. unidimensional und beziehen stärker negative Aspekte des Alterns bzw. äußere Altersmerkmale in ihre Aussagen ein. Gleichwohl ist nicht auszuschließen, dass die Alter(n)sbilder beider Gruppen in eine ähnliche Richtung tendieren, da die unidirektionale bzw. eindimensionale Sicht auf das Altern verstärkt durch Perspektiven abgelöst wird, die den verschiedenen Facetten des Älterwerdens stärker Rechnung tragen und dementsprechend eher multidirektional bzw. multidimensional ausgerichtet sind (vgl. Wurm/Huxhold 2010: 257). Vor dem Hintergrund, dass Alter(n)svorstellungen vor allem situationspezifisch variieren können und unterschiedliche Facetten je nach Situation besonders betont, oder aber zurückgestellt werden (vgl. Schmitt 2008: 53), ist denkbar, dass beide Untersuchungsgruppen vor allem ähnliche Sichtweisen in Bezug auf jene Aspekte aufweisen, die mit Lernen und Weiterentwicklung verknüpft sind. Innerhalb dieser Altersbilddimensionen können sich daher auch am ehesten von den Sichtweisen der Bevölkerung insgesamt abheben.

Darüber hinaus ist bekannt, dass Alternsselbstbilder zumeist positiver als Altersfremdbilder ausfallen und Altersstereotype insbesondere von Älteren dazu benutzt werden anzugeben,

dass sie selbst noch nicht alt seien (vgl. Dittmann-Kohli et al. 1997: 10; Backes/Clemens 2013: 61). Folgendes ist daher anzunehmen:

- Bei beiden Untersuchungsgruppen zeigen sich vermutlich Differenzen zwischen den allgemeinen Vorstellungen vom Älterwerden und den Altersfremdbildern. Letztere könnten dabei häufiger negativ und stärker unidimensional ausfallen, als die von ihnen geäußerten nicht spezifisch auf das Altern anderer Menschen bezogenen Vorstellungen vom Älterwerden. Diese Tendenz könnte sich insbesondere bei den Senioren zeigen, während die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Regelstudierenden eher gering ausfallen dürften.

Bisherige Forschungen zum Themenfeld zeigen zudem, dass die Selbstzuschreibung als „alt“ möglichst lange herausgezögert wird und sich die Grenze, ab wann jemand als alt bezeichnet werden kann (Altersgrenze), mit eigenem steigendem Lebensalter erhöht. So verweist beispielsweise Tews (1995: 54) darauf, dass erst etwa ab dem 70. Lebensjahr eine entsprechende Selbsteinstufung vorgenommen werde. Es ist naheliegend, dass dies auch bei den Seniorenstudierenden der Fall ist, wobei zu vermuten ist, dass sich die Altersgrenze im Zeitverlauf weiter nach oben verschoben hat und gerade bei weiterbildungsaffinen Personen nochmal deutlich jenseits der 70 Jahre liegen dürfte. Die Vorstellungen der normativen Lebensaufgliederung sowie die sozialen Grenzziehungen zwischen den Lebensphasen (wie beispielsweise das gesetzliche Renteneintrittsalter) (vgl. Kohli 1985; siehe ausführlich in Kapitel 2.1) könnten sowohl bei Senioren- als auch bei Regelstudierenden in ihre Annahmen zur „Altersgrenze“ hineinwirken. Daraus leiten sich die folgenden Annahmen ab:

- Die Altersgrenze wird von Regelstudierenden vermutlich deutlich früher angesetzt und weist eine geringere Variabilität auf, als in der Sicht von Seniorenstudierenden. Beide Untersuchungsgruppen beziehen sich vermutlich besonders auf die gesellschaftlich institutionalisierte Grenze des Altersbeginns, d.h. auf das gesetzliche Renteneintrittsalter.
- Zwischen dem Alter als „Zustand“ und als „Prozess“ zeigen sich dabei vermutlich Verschränkungen. So ist anzunehmen, dass Regelstudierende, die eine einseitig negative Sicht auf das Älterwerden äußern, den Beginn des „Altseins“ bereits früher im Lebensverlauf datieren, als dies bei ihren Kommilitonen der Fall ist. Seniorenstudierende, die negativ konnotierte Altersvorstellungen aufweisen, könnten hingegen zur Vermeidung der Selbstkategorisierung als „alt“ diese Grenze oberhalb ihres eigenen chronologischen Alters ansetzen.

Bezogen auf die Bedeutung intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen wird ausgehend von der Kontakthypothese und den darauf aufbauenden Überlegungen angenommen, dass diese wie folgt Einfluss auf die Alter(n)svorstellungen der Studierenden nehmen:

- Je eher die Regelstudierenden in der Vergangenheit mit Seniorenstudierenden in Kontakt getreten und dabei positive Erfahrungen gesammelt haben, desto stärker äußern sie vermutlich multidirektionale bzw. multidimensionale Sichtweisen zum Altern allgemein und zum Altern der meisten Menschen. Auch könnten sie die den Beginn „Altsein“ später im Lebensverlauf ansetzen.

- Insbesondere Aspekte des Alter(n)sbildes, die sich auf Charakteristika der Hochschule allgemein sowie der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote im Speziellen beziehen (wie Lernfähigkeit, Erweiterung von Fähigkeiten, Zukunftsplanung, persönliche Weiterentwicklung), könnten dabei durch intergenerationelle Kontakte und Erfahrungen beeinflusst sein.
- Neben intergenerationellen Kontakten innerhalb der Hochschule nehmen vermutlich auch familiären Kontakte Einfluss auf die Vorstellungen vom Alter(n).

Der unmittelbare Kontakt der Regelstudierenden mit älteren Personen könnte dabei, den Überlegungen der sozialen Kontakthypothese folgend (vgl. Allport 1971: 265ff., siehe ausführlich Kapitel 2.3.3 in der vorliegenden Arbeit), zu einer realistischeren bzw. differenzierteren Sicht auf das Alter und Älterwerden beitragen. So verweist (Breloer 1997: 149) darauf, dass der Kontakt mit Seniorenstudierenden möglicherweise Widersprüche zu gängigen Altersstereotypen entstehen lasse. Auch Eierdanz (1990: 65) verdeutlicht, dass die Teilnahme an einem Studium im Alter als Beispiel für ein „produktives Altern“ wirken und anderen Personen verdeutlichen könne, dass Altern nicht zwangsläufig mit einem Abbau geistiger Fähigkeiten verbunden sei.

Einschränkend wird in der Diskussion um die Bedeutung intergenerationellen Lernens jedoch angemerkt, dass spezifische Prämissen erfüllt sein müssen und dass die Bedeutung häufig überschätzt werde (vgl. Eierdanz 1990: 65, Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 42; siehe Kapitel 2.3.3 in der vorliegenden Arbeit). Daher ist nicht auszuschließen, dass Kontakte zwischen den Generationen innerhalb der Hochschule keinen Einfluss auf die Vorstellungen vom Alter(n) Regelstudierender nehmen und entsprechend der „Veränderungsresistenz von Altersstereotypen“ (Tews 1979: 18) die Häufigkeit noch die Intensität der Kontakte zu älteren Menschen das Alter(n)sstereotyp beeinflusse. Gleichsam wird jedoch angeführt, dass persönliche Erfahrungen die Sichtweisen gegenüber Älteren beeinflussen können, da in Untersuchungen ein positiver Einfluss auf Altersstereotype bei Vorhandensein eigener Großeltern belegt werden konnte (vgl. Tews 1979: 20). Auch Schmidt-Hertha, Schramm und Schnurr (2012: 104f.) verdeutlichen in ihrer Sekundäranalyse der Daten der Generationenstudie 2011 (vgl. Hanns-Seidel-Stiftung 2002), dass Kontakte von Jugendlichen im Alter von 16 bis 25 Jahren zu älteren Menschen (über 60 Jahre), sowohl in der Familie als auch in der Freizeit und im Beruf einen bedeutenden Einfluss auf das Altersbild haben. Lediglich Kontakte im Bekanntenkreis bleiben ohne Bedeutung für die Einschätzungen der Befragten. Filipp und Mayer (1999: 258ff.) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass erst als bedeutungsvoll empfundene Kontakte zu einer Veränderung von Stereotypen beitragen können. Sie führen als ausschlaggebende Rahmenbedingungen einen vergleichbaren Status der Gruppenmitglieder, ein als angenehm empfundenen Klima und die funktionale Abhängigkeit, d.h. gemeinsame Zielverfolgung, an. Erst wenn diese gegeben seien, könne es zu einer Wahrnehmungsdifferenzierung kommen. Somit ist anzunehmen, dass nicht allein die Kontaktmöglichkeiten und -intensitäten, sondern vor allem die in gemeinsamen Studiensituationen und -projekten gesammelten Erfahrungen

mit Seniorenstudierenden für die Sicht auf das Alter und Altern der Regelstudierenden von Relevanz sind.

Möglicherweise treten jedoch intergenerationelle Einflussgrößen hinter anderen soziodemografischen und studienbezogenen Variablen, wie der Fachkultur und dem Geschlecht der Regelstudierenden sowie der Gesundheit, dem Geschlecht und der Region der Seniorenstudierenden zurück. So geht Schmitt (2008: 53f.) davon aus, dass vor allem sozialstrukturelle Merkmale Einfluss auf die Sicht auf das Alter(n) nehmen und sich demgegenüber intergenerationelle Erfahrungen als wenig bedeutsam erweisen. Im Kontext der eigenen Untersuchung könnte daher insbesondere das Studienfach der Befragten im Regelstudium eine Rolle spielen. Die einzelnen Fachdisziplinen stellen unterschiedlich verfasste Umwelten dar, wodurch die Hochschulsozialisation je nach Studienfach zu verschiedenen Effekten in den Werthaltungen und normative Orientierungen der Regelstudierenden führen kann (vgl. Dippelhofer-Stiem 1983: 115ff.; Hurrelmann 2002: 233;). Da die verschiedenen Fachdisziplinen jeweils unterschiedliche Bereiche des Lebens fokussieren (z.B. Gesellschaft, Wirtschaft oder Sport), ist naheliegend, dass sich die Differenzen zwischen den Fachdisziplinen auch in unterschiedliche Vorstellungen vom Alter und Altern übersetzen könnten. Vermutlich sprechen die Studierenden insbesondere jene Aspekte des Alterns an, die mit ihrer Fachdisziplin in Verbindung stehen. Während möglicherweise innerhalb der Gesellschaftswissenschaften stärker soziale Aspekte des Alterns im Mittelpunkt stehen, rekurren Studierende der Sportwissenschaften womöglich stärker auf leistungsbezogene und körperliche Aspekte. So konnten beispielsweise Remmers und Renneke (2012: 283) für Studierende in pflegebezogenen Studiengängen zeigen, dass insbesondere die Sichtweise, das Alter gehe primär mit körperlichen Verlusten einher, stark vertreten ist. Dennoch ist nicht außer Acht zu lassen, dass gerade innerhalb der neuen Studiengänge die Fachzugehörigkeit, beispielsweise durch die kürzere Studiendauer bis zum Bachelorabschluss sowie stärkere Interdisziplinarität und Internationalität der Studiengänge, zunehmend an Bedeutung verliert (vgl. Georg/Sauer/Wöhler 2009: 370). Zudem werden Alter(n)sbilder zumeist bereits im Zuge der primären Sozialisation erworben und hauptsächlich durch die Medien und Werbung beeinflusst (vgl. Backes/Clemens 2013: 61), weshalb nicht auszuschließen ist, dass die Alter(n)svorstellungen der Regelstudierende in verschiedenen Fachbereiche ähnlich ausfallen.

Im Sechsten Altenbericht der Bundesregierung wird darauf verwiesen, dass individuelle Altersbilder dem Einfluss der sozialen Lage und der konkreten Lebensumständen unterliegen, da „Personen über das Alter so urteilen, wie sie ihre eigene Lebenssituation im Alter antizipieren“ (Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 42). Von Bedeutung sind dabei neben objektiven sozialstrukturellen Merkmalen vor allem die subjektiven Wahrnehmungen der Lebenssituation. So identifizieren Steverink und Timmer die Gesundheit, das Alter und die Zuversichtlichkeit der Befragten als zentrale Einflussfaktoren für das Alterserleben und die Altersidentität. Darüber hinaus nehmen auch die Variablen Bildung, Geschlecht und Wohnort (Ost/West) zumindest partiell Einfluss (vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 42). Auch Tews (1979: 20) verdeutlicht

bereits, dass sowohl das Geschlecht der Beurteiler als auch der Beurteilten relevant für die Sicht auf das Altern ist. Schmidt-Hertha und Mühlbauer (2012: 121) stellen die Bedeutung des Bildungsniveaus bei älteren Erwachsenen zwischen 45 und 80 Jahren heraus. Es ist einerseits naheliegend, dass die Variablen Geschlecht, Region und Gesundheit auch innerhalb der eigenen Untersuchung von Bedeutung für die Alter(n)sbilder sind. Auch hier ist jedoch nicht auszuschließen, dass soziodemografische Variablen für die Vorstellungen vom Alter(n) der Befragten ohne Einfluss sind. So konnten etwa Schmidt-Hertha und Mühlbauer (2012: 120f.) den Einfluss des Geschlechts und der Herkunftsregion (Ost/West) auf das Altersbild der älteren Erwachsenen zwischen 45 und 80 Jahren in ihrer Untersuchung nicht bestätigen. Hinzu kommt, dass die Gasthörernden eine spezielle Teilgruppe der Bevölkerung darstellen. Möglicherweise spielen bei ihnen die bisherigen Weiterbildungserfahrungen, etwa mit der gemeinsamen Teilnahme an Lehrveranstaltungen und die Kontakte zu Regelstudierenden eine wichtige Rolle für ihre Alter(n)sbilder. Steverink und Timmer (2000: 470) identifizieren für die Bevölkerung ab 40 Jahren etwa das Ausmaß an Einsamkeit als einen zentralen Einflussfaktor für das Alterserleben als psychophysischen Abbauprozess und als sozio-emotionale Einbußen.

#### **4.3.4 Grundgesamtheit und Stichprobenziehung**

Um über standortgebundene Beschreibungen hinausgehende Aussagen zu den aufgeworfenen Fragestellungen treffen zu können, sollen zwei Universitäten aus verschiedenen Bundesländern in die Untersuchung einbezogen werden.<sup>88</sup> Die Ziehung der Stichprobe erfolgt dabei in einem multi-stage-Verfahren<sup>89</sup> und orientiert sich an folgenden Kriterien:

##### *Auswahl der Bundesländer und Universitäten*

- Angebot eines eigenen Seniorenstudienprogrammes: Einbezogen werden Universitäten, die Bildungsmöglichkeiten für Ältere offerieren, welche über eine allgemeine Gasthörerschaft hinausgehen und speziell für Ältere konzipiert wurden.<sup>90</sup>
- Möglichkeit zu intergenerationellen Kontakten: Bestandteil des Seniorenstudiums soll die Teilnahme an regulären Lehrveranstaltungen sein, so dass Gelegenheit zu Kontakten zwischen den Generationen besteht. Programme, die ausschließlich separate Veranstaltungen für die Seniorenstudierenden vorsehen und das reguläre Lehrangebot nicht oder nur im Rahmen einer zusätzlich abzuschließenden Gasthörerschaft öffnen, werden damit nicht berücksichtigt.

---

<sup>88</sup> Steinhoff (1998b: 102) verweist darauf, dass Forschungsergebnisse aufgrund der unterschiedlichen Ausgestaltung des Studiums nicht ohne weiteres von einem Standort auf einen anderen übertragbar seien. Daher erfolgt die Auswahl der Universitäten kriterienbasiert in Anlehnung an die Ergebnisse der Analyse zur Angebotslandschaft (vgl. Kapitel 5).

<sup>89</sup> Als „Multi-stage-sampling“ bzw. „Mehrstufige Auswahlverfahren“ werden Verfahren bezeichnet, die „Zufallsauswahlen in mehreren ‚Stufen‘ vornehmen“ (Schnell/Hill/Esser 2005: 282ff.).

<sup>90</sup> Grundlage für die Einordnung der Angebote bildet die Analyse der organisationalen Alter(n)sbilder an Hochschulen, in die alle 88 Universitäten einbezogen wurden (vgl. Kapitel 4.2.2 sowie Kapitel 5).

- Hoher Anteil an Seniorenstudierenden: Die Universitäten sollen einen ähnlich hohen Anteil von Seniorenstudierenden an der gesamten Studierendenschaft aufweisen.
- Keine aktuelle Befragung jüngerer bzw. älterer Studierender zum Themenbereich vorliegend: Um eine zu hohe Befragungsfrequenz der Studierenden zu vermeiden und eine hohe Beteiligung an der Untersuchung sicherzustellen, sollen nur Universitäten ausgewählt werden, an denen nicht bereits vor kurzen eine Befragung zu einem ähnlichen Thema durchgeführt wurde.
- Ähnliches Fächerangebot im regulären Lehrbetrieb: Um zu gewährleisten, dass in einem nächsten Schritt bestimmte Fächerdisziplinen ausgewählt werden können, sollten sich die Universitäten nicht zu stark in ihrem fachlichen Profil unterscheiden.

Auf Grundlage der genannten Kriterien werden die Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover und die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg ausgewählt. Tabelle 3 gibt einen Überblick über zentrale Kennzahlen der beiden Hochschulen.

Tab. 3: Ausgewählte Kennzahlen der Universitäten der Untersuchung im Überblick, Wintersemester 2013/2014.

	Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover	Otto-von-Guericke- Universität Magdeburg
Studierende insgesamt <sup>1</sup>	23.135	14.107
Gasthörende insgesamt <sup>2</sup>	811	596
Anteil der Gasthörenden an der gesamten Studierendenschaft	3,5 Prozent	4,2 Prozent
Bezeichnung des Programms für Ältere	Gasthörenden- und Seniorenstudium (GHS)	Studieren ab 50
Teilnehmende des Programms für Ältere <sup>3</sup>	857	582
Anteil Seniorenstudierender an der gesamten Studierendenschaft	3,7 Prozent	4,1 Prozent

<sup>1</sup> Hannover: Statistisches Bundesamt 2014: 71; Magdeburg: Statistisches Bundesamt 2014: 74.

<sup>2</sup> Dazu zählen auch Personen, die nicht am Programm für Ältere teilnehmen, vgl. Statistisches Bundesamt 2014: 411f.

<sup>3</sup> Hannover: Teilnehmerstatistik des „Gasthörenden- und Seniorenstudiums“; Magdeburg: Teilnehmerstatistik „Studieren ab 50“. Da vom GHS der Universität Hannover auch Sonderveranstaltungen angeboten werden, übersteigt die Anzahl der Teilnehmenden am GHS die in der Gasthörerstatistik ausgewiesene Personenanzahl.

Beide Universitäten bieten ein eigenes Seniorenstudienprogramm an, welches neben der Möglichkeit zur Teilnahme an regulären Lehrveranstaltungen auch Angebote speziell für Ältere umfasst. Der Anteil der Seniorenstudierenden liegt gemessen an der gesamten Studierendenschaft bei jeweils rund vier Prozent. Die Gruppe der Älteren scheint daher zunächst gegenüber der regulären Studierenden kaum in das Gewicht zu fallen. Jedoch verteilen sich die Seniorenstudierenden nicht gleichmäßig auf das gesamte Lehrveranstaltungsangebot der Universität, sondern kumulieren in bestimmten Fächergruppen und Veranstaltungen. Für die Untersuchung sollen daher a) Fächer ausgewählt werden, die von

Seniorenstudierenden besonders stark frequentiert werden, da anzunehmen ist, dass Regelstudierende dieser Fächer bereits mit Älteren in Kontakt gekommen sind und b) Fächerdisziplinen herangezogen werden, in denen die Lehrveranstaltungen zwar für Ältere geöffnet, jedoch weniger stark besucht werden.<sup>91</sup>

### *Befragung der Regelstudierenden*

Bisherige Studien zum Studium im Alter verweisen darauf, dass Ältere vor allem Veranstaltungen der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen besuchen. Sagebiel und Dahmen (2009: 33f.) nennen ausgehend von einer standortübergreifenden Untersuchung die Geschichte als das am stärksten frequentierte Fach, gefolgt von Kunstgeschichte und Philosophie. Auf geringeres Interesse stoßen Wirtschaftswissenschaften, Sportwissenschaften sowie natur- und ingenieurwissenschaftliche Fächer. Auch Studien einzelner Universitäten deuten in diese Richtung. So zählen auch an der Universität Stuttgart Geschichte, Philosophie und Kunstgeschichte zu den beliebtesten Studienfächern (vgl. Kröber 2013: 30). Gleichfalls listet Kaiser (2006: 30) ähnliche Fächer auf, wobei Geschichte und Theologie, vor Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Philosophie, Kunstgeschichte und Germanistik rangieren. Vogt fasst zusammen, dass es sich bei den besonders beliebten Fächern vor allem um jene Disziplinen handele, die sich mit „allgemeinen Fragen des Weltverstehen“ auseinandersetzen (Vogt 2014: 2). Ausgehend davon werden folgende zwei stark frequentierte Fächergruppen bzw. Studiengänge ausgewählt: Geisteswissenschaften (Geschichte, Philosophie, Germanistik, Kulturwissenschaften) und Gesellschaftswissenschaften (Politik- und Sozialwissenschaften, Soziologie, Psychologie, Bildungswissenschaften, Pädagogik).

Zur Vermeidung einer Positivauswahl<sup>92</sup> sollen darüber hinaus zwei weniger stark besuchte Disziplinen eingezogen werden: Sportwissenschaften (Sport und Technik, Sportwissenschaft, Sport, Gesundheit und Rehabilitation) und Wirtschaftswissenschaften (Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, Internationales Management, Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsingenieur). Für jeden der ausgewählten Studiengänge werden ein bis zwei größere Lehrveranstaltungen bestimmt, in denen alle Studierenden gebeten werden an der Befragung teilzunehmen. Die Verteilung der Fragebögen erfolgt nach Rücksprache mit den Lehrenden unmittelbar zum Ende einer Sitzung im Sommersemester 2014. Nach Beantwortung der Bögen werden diese vor Ort wieder eingesammelt.

---

<sup>91</sup> Auf den Einbezug von Fächerdisziplinen, die nicht für Seniorenstudierende geöffnet sind, wird verzichtet, da das Thema der Untersuchung für diese Studierenden vermutlich kaum Relevanz besitzt und daher von einer geringen Teilnahmebereitschaft auszugehen ist.

<sup>92</sup> Steinhoff (1998b: 104) kritisiert, dass bei den wenigen Untersuchungen, die die Sichtweisen Jüngerer in den Blick nehmen, zumeist Personen einbezogen werden, die dem intergenerationellen Lernen grundsätzlich offen gegenüber stehen und verweist darauf, dass dies zu verzerrten Ergebnissen führen könne.

### *Befragung der Seniorenstudierenden*

Abweichend zum Vorgehen der Befragung Jüngerer erfolgt bei der Befragung der Senioren keine Vorab-Selektion nach Fachdisziplin. Aufgrund der geringeren Gruppengröße (ca. 500 bis 700 Personen je Universität) soll eine Vollerhebung aller im Sommersemester 2014 am Seniorenstudium der Universitäten teilnehmenden Personen erfolgen.

#### **4.3.5 Feldphase und Rücklauf**

Nach Kontaktaufnahme zu den ausgewählten Universitäten wurde die Entwurfsfassung der Fragebögen mit der Methode des „lauten Denkens“ (think-aloud-Pretest) in kleinen Gruppen sowohl mit Regelstudierenden als auch mit Gasthörernden getestet (vgl. Faulbaum/Prüfer/Rexroth 2009: 96ff.) und anschließend überarbeitet. Das finale Erhebungsinstrument für die Befragung der Regelstudierenden sowie jenes für die Befragung der Gasthörernden umfasst jeweils 20 Fragen auf vier Seiten. Um eine gute Vergleichbarkeit der beiden Untersuchungsgruppen zu gewährleisten, wurden die Fragen zu Vorstellungen des Alters und Alterns beiden Untersuchungsgruppen mit identischer Formulierung vorgelegt. Die Fragebögen sind im Anhang Teil C dokumentiert.

*Tab. 4: Überblick über Eckdaten und Rücklauf der Befragungen im Sommersemester 2014.*

	Universität Hannover	Universität Magdeburg	Gesamt
Seniorenstudierende	Grundgesamtheit: N = 745 Stichprobe: N = 369 Rücklauf (bereinigt): 49,5 Prozent	Grundgesamtheit: N = 532 Stichprobe: N = 247 Rücklauf (bereinigt): 46,4 Prozent	N = 616
<i>Feldphase vom 20.03 bis 31.08.2014</i>			
Regelstudierende	Vollerhebung in 19 Lehrveranstaltungen Stichprobe: N = 561	Vollerhebung in 11 Lehrveranstaltungen Stichprobe: N = 301	N = 862
<i>Feldphase vom 16.06. bis 16.07.2014</i>			
Gesamt	N = 930	N = 548	N = 1.478

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Festlegung der einzubeziehenden Lehrveranstaltungen und des Feldzugangs erfolgte in Abstimmung mit den Leitern der Seniorenprogramme beider Universitäten. In die *Befragung der Seniorenstudierenden* sollten alle Personen einbezogen werden, die im Sommersemester 2014 an dem wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot der Universitäten („Gasthörernden- und Seniorenstudium“ sowie „Studieren ab 50“) teilnahmen. Entsprechend wurde die Studie bereits auf den zentralen Eröffnungsveranstaltungen des Sommersemesters 2014 angekündigt. Die Ausgabe der Fragebögen erfolgte im Zuge der Anmeldezeiten sowie in besonders stark frequentierten Veranstaltungen. Zusätzlich wurde jeweils eine Rundmail

über die Verteiler an alle Teilnehmenden versandt, in der der Fragebogen als Anhang beigefügt war. An der Universität Hannover beteiligten sich von 745 angemeldeten Teilnehmenden insgesamt 378 Personen an der Befragung (Brutto-Rücklauf von 51 Prozent). An der Universität Magdeburg beantworteten von 532 Seniorenstudierenden insgesamt 247 Personen den Fragebogen (Brutto-Rücklauf von 46 Prozent).

Zur *Befragung der Regelstudierenden* wurden nach Festlegung einzubeziehender Fächergruppen bzw. Studiengänge die Lehrenden der entsprechenden Veranstaltungen vorab über die Untersuchung informiert und um Unterstützung gebeten. Insgesamt konnten an der Universität Hannover 19 und an der Universität Magdeburg elf Lehrveranstaltungen einbezogen werden. Da für die Beantwortung der Fragen zumeist Zeit zu Beginn oder zum Ende der Veranstaltungen zur Verfügung stand und den Studierenden die Untersuchung durch das Team vor Ort vorgestellt wurde, war eine hohe Teilnahmebereitschaft zu konstatieren. Insgesamt beteiligten sich an der Universität Hannover 569 Studierende und an der Universität Magdeburg 305 Personen. Nach Bereinigung der Daten und dem Ausschluss von ungültigen Fragebögen (N 7) sowie Fällen mit geringer Datenqualität (N 14), liegen somit verwertbare Informationen von insgesamt 1.478 Personen, davon 862 Regelstudierende und 616 Seniorenstudierenden, vor (vgl. Tab. 4).

## 5 Empirische Befunde I: Organisationale Alter(n)sbilder

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die nicht berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene gegeben. Gegenstand der Analyse bilden die staatlichen Universitäten in Deutschland. Zunächst werden die verschiedenen Angebote hinsichtlich der Strukturierung, lehrenden Vermittlung und Adressatenbezug charakterisiert (*Kapitel 5.1*), bevor die einzelnen Dimensionen zu einer Typologie zusammengeführt und Unterschiede der Angebotsausgestaltung in Abhängigkeit zur Region und Universitätsgröße betrachtet werden (*Kapitel 5.2*). Im Anschluss wird in zwei Einzelfallanalysen näher auf die Angebotskonzeption und die dabei transportierten Alter(n)sbilder an zwei ausgewählten Universitäten – Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg – eingegangen (*Kapitel 5.3*). Abschließend werden die einzelnen Befunde zusammengefasst (*Kapitel 5.4*).

### 5.1 Bildungsmöglichkeiten für Ältere an Universitäten

#### 5.1.1 Strukturierung der Angebote

An allen staatlichen Universitäten in Deutschland besteht im Sommersemester 2014 die Möglichkeit über eine Gasthörerschaft an den Veranstaltungen des regulären Studienangebots teilzunehmen. Regelungen dazu finden sich zumeist in den Hochschulgesetzen der Länder (Ausnahme: Brandenburg und Hamburg). Bei etwa der Hälfte der untersuchten Hochschulen<sup>93</sup> (45 Universitäten) stellt die Gasthörerschaft die einzige nicht berufsqualifizierende, abschlussorientierte Weiterbildungsmöglichkeit für Ältere dar. Bei der Mehrzahl der gering strukturierten Angebote steht die Höhe der Gebühren in Abhängigkeit zur Anzahl der gewählten Veranstaltungen (Preisstaffelung). Die Kosten fallen höchst unterschiedlich aus und reichen von 10-120 Euro (untere Grenze) bis 30-300 Euro (obere Grenze).<sup>94</sup> Wird ein Einheitspreis festgesetzt, so variiert dieser zwischen 26 und 150 Euro pro Semester. An rund der Hälfte der Universitäten, die ausschließlich ein allgemeines Gasthörerprogramm anbieten, ist dieses an keinerlei Zugangsvoraussetzungen gekoppelt (22 Universitäten).<sup>95</sup> Acht Universitäten fordern eine „hinreichende Bildung“ von den Interessierten, weitere setzen die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) (vier Universitäten) bzw. die HZB oder die mittlere Reife (zwei Universitäten) voraus.

An einem Drittel aller staatlichen Universitäten bestehen Angebote mit mittlerer Strukturierung (29 Universitäten). Diese Hochschulen bieten Weiterbildungsmöglichkeiten an, die

---

<sup>93</sup> Zur besseren Lesbarkeit des Textes werden die Begriffe „Universität“ und „Hochschule“ synonym verwendet. Die vorliegende Analyse bezieht sich ausschließlich auf die staatlichen Universitäten.

<sup>94</sup> Für insgesamt fünf der 45 Universitäten konnte die Gebührenhöhe nicht ermittelt werden.

<sup>95</sup> Für insgesamt neun der 45 Universitäten konnten die Zulassungsvoraussetzungen nicht ermittelt werden.

über die allgemeine, unstrukturierte Form der Gasthörerschaft hinausgehen.<sup>96</sup> Dabei handelt es sich entweder um ein spezielles Gasthörerangebot oder ein Seniorenstudium, welches Beratungs- bzw. Betreuungsleistungen und/oder eigens für die Teilnehmenden organisierte Veranstaltungen einschließt. Die Mehrzahl der Universitäten (20 der 29 Universitäten) setzt für ihre Angebote mit mittlerer Strukturierung einen Einheitspreis für die Teilnahme fest. Die Kosten variieren im Bereich von 0 bis 125 Euro. An Universitäten, die eine Preisstaffelung vorsehen – und dies ist bei insgesamt neun der 29 Universitäten der Fall – liegt die Höhe des Entgeltes im Bereich von 17-120 Euro (untere Grenze) bis 200 Euro (obere Grenze). An der überwiegenden Mehrzahl der Universitäten, die Weiterbildungsmöglichkeiten mit mittlerer Strukturierung anbieten, bestehen keinerlei Zugangsvoraussetzungen (26 von 29 Universitäten). Zwei Institutionen fordern den Nachweis der Eignung durch Beruf oder Studium, eine weitere Universität setzt die HZB voraus.

16 Prozent der untersuchten Universitäten (14 Universitäten) offerieren Angebote mit hoher Strukturierung. Hierbei können die Teilnehmenden in Studienprogrammen nicht berufsbezogene Zertifikatsabschlüsse anstreben. Zumeist können an diesen Universitäten die Angebote auch ohne die Zielsetzung des Zertifikatserwerbs belegt werden. Der Zertifikatsabschluss ist an zehn der 14 Universitäten fakultativ. An vier Universitäten ist die stark strukturierte Form hingegen obligatorisch. Alternativ kann auf eine unstrukturierte Gasthörerschaft zurückgegriffen werden. Darüber hinaus lassen sich die stark strukturierten Angebote entsprechend ihrer Ausrichtung in allgemeinbildend oder funktional bzw. nützlichkeitsorientiert unterscheiden (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: 38, siehe auch Böhme 2001). Allgemeinbildende Angebote sind dabei in der Mehrzahl (zehn Universitäten). Hierbei handelt es sich um strukturierte Programme mit vorgegebenem Studienumfang und definierter Studiendauer. Überwiegend ist ein bestimmtes Themenfeld vorgegeben, innerhalb dessen die Teilnehmenden eigene Schwerpunkte wählen können. Innerhalb der gewählten Veranstaltungen werden Leistungen erbracht und/oder am Ende des Programms eine Abschlussarbeit verfasst. An insgesamt vier Universitäten lassen sich funktionale Angebote identifizieren. Diese sind auf ehrenamtliches bzw. bürgerschaftliches Engagement ausgerichtet und qualifizieren die Teilnehmenden für eine Tätigkeit in verschiedenen Bereichen. Dazu zählen beispielsweise Tätigkeiten in sozialen Einrichtungen, in Gemeinden, im eigenen Stadtteil, im ökologischen Bereich sowie in Initiativen und Projekten.

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Angebote mit starker Strukturierung. Die Kosten dieser Angebote belaufen sich auf 60 bis 360 Euro. In der Regel werden keine Zugangsvoraussetzungen definiert. Vereinzelt ist eine „hinreichende Vorbildung“ oder „erforderliche Eignung“ nachzuweisen.

---

<sup>96</sup> Zumeist bestehen diese Angebote zusätzlich zur allgemeinen Gasthörerschaft (22 Universitäten). Unabhängig von dem Angebot kann eine Gasthörerschaft abgeschlossen werden, für die gesonderte Kosten entstehen. An sieben der 29 Universitäten ersetzen die Angebote mit mittlerer Strukturierung jedoch die allgemeine Gasthörerschaft. Die allgemeine Gasthörerschaft wurde an diesen Universitäten erweitert.

Tab. 5: Stark strukturierte wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Ältere (Zertifikats-erwerb) an deutschen Universitäten im Überblick.<sup>a</sup>

Universität	Nicht berufsqualifizierendes Zertifikat (Verbindlichkeit)	Ausrichtung
Pädagogische Hochschule Freiburg (Baden-Württemberg)	Zertifikatsstudium „Kontaktstudium für Senioren (KfS)“ und Hochschulzertifikat „Schreibberater/in“ im Rahmen des Seniorenstudiums (fakultativ)	allgemeinbildend, thematisch offen
Freie Universität Berlin (Berlin)	Zertifikatsprogramm „Kunst im Kontext“ im Rahmen des Programms „GasthörerCard“ (fakultativ)	allgemeinbildend, thematisch gebunden, Schwerpunkte wählbar
Technische Universität Berlin (Berlin)	BANA-Studium (Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Aktivitäten), (obligatorisch, Besuch einzelner BANA-Veranstaltungen im Rahmen eines Kontaktstudiums nach Erwerb eines Zertifikats möglich), alternativ: Gasthörerschaft	funktional, thematisch gebunden, Schwerpunkte wählbar
Johann Wolfgang Goethe-Universität - U3L, Frankfurt am Main (Hessen)	Strukturiertes Studiengang mit Zertifikatsabschluss im Rahmen des Programms der U3L (fakultativ)	allgemeinbildend, thematisch gebunden, Schwerpunkt vorgegeben
Universität Kassel (Hessen)	Studienprogramm „Kunstgeschichte“ (Abschlusszertifikat) (fakultativ) im Rahmen des „Gasthörerprogramms“	allgemeinbildend, thematisch gebunden, Schwerpunkt wählbar
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (Niedersachsen)	Strukturierte Studienprogramme im Rahmen des „Gasthörenden- und Seniorenstudium“ mit Zertifikatsabschluss (fakultativ)	allgemeinbildend, thematisch gebunden, Schwerpunkt wählbar
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Niedersachsen)	Studienprogramm „Geisteswissenschaften“ im Rahmen des Gaststudiums (fakultativ)	allgemeinbildend, thematisch gebunden, Schwerpunkt wählbar
Technische Universität Dortmund (Nordrhein-Westfalen)	„Weiterbildendes Studium für Seniorinnen und Senioren“ mit Zertifikatsabschluss (obligatorisch), anschließend Besuch des „Kontaktstudiums“ möglich, alternativ: Gasthörerschaft	funktional
Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Nordrhein-Westfalen)	Zertifikatsstudium „Bürgerschaftliches Engagement in Wissenschaft und Praxis“ im Rahmen von „Studium im Alter“ (fakultativ)	funktional
Universität Paderborn (Nordrhein-Westfalen)	Zertifikatsstudium „Bürgerschaftliche Kompetenz in Wissenschaft und Praxis“ im Rahmen von „Studium für Ältere“ (fakultativ)	funktional
Bergische Universität Wuppertal (Nordrhein-Westfalen)	Strukturiertes Studienprogramm „Studium für Ältere“ mit Zertifikatsabschluss (obligatorisch), alternativ: Gasthörerschaft	allgemeinbildend, thematisch gebunden, Schwerpunkte wählbar
Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Rheinland-Pfalz)	Zertifikat im Rahmen von „Studieren 50 plus“ (fakultativ)	allgemeinbildend, thematisch gebunden, Schwerp. vorgegeben
Universität des Saarlandes (Saarland)	Zertifikat „Medien“ im Rahmen des Gasthörerstudiums (fakultativ)	allgemeinbildend, thematisch gebunden, Schwerp. vorgegeben
Universität Flensburg (Schleswig-Holstein)	Strukturiertes „Gaststudium für Erwachsene“ mit Zertifikatsabschluss (obligatorisch), alternativ: Gasthörerschaft	allgemeinbildend, thematisch offen, Schwerpunkte wählbar

<sup>a</sup> Sortierung der Universitäten alphabetisch nach Bundesland und Standort.

Quelle: Eigene Erhebung im Sommersemester 2014, Datengrundlage: Internetseiten der Universitäten.

### 5.1.2 Lehrende Vermittlung

An einem Großteil der staatlichen Universitäten (77 Universitäten) erfolgt innerhalb der Weiterbildungsangebote eine integrierte Vermittlung der Lerninhalte (88 Prozent). Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebs der Universität sind dabei geöffnet und Bestandteil des Angebots für Ältere. Nur partiell werden dabei Vorgaben zur maximalen Anzahl der Semesterwochenstunden (zumeist acht oder zehn SWS) der zu belegenden Veranstaltungen getroffen. Auch der Zugang zu den Lehrveranstaltungen ist unterschiedlich geregelt. Teilweise müssen die Teilnehmenden vor Besuch der Veranstaltungen das Einverständnis der Dozent/inn/en selbst einholen, teilweise ist dies nur bei bestimmten Veranstaltungen oder auch gar nicht erforderlich.

An elf der 88 untersuchten Universitäten (13 Prozent) erfolgt eine separierte Vermittlung. Im Zentrum stehen eigens für das Weiterbildungsprogramm organisierte Veranstaltungen. Vorlesungen bzw. Seminare des regulären Studienangebots sind nicht explizit Teil des Programms. Für die Partizipation an regulären Lehrveranstaltungen der Universität kann jedoch zusätzlich eine Gasthörerschaft abschlossen werden.

### 5.1.3 Adressatenbezug

Als Adressatenbezug wird die Ansprache von Personen in der nachberuflichen Phase im Titel und/oder der Beschreibung des Programms gewertet. Insgesamt 46 Universitäten (52 Prozent) sprechen die Personengruppe der älteren Erwachsenen direkt an.<sup>97</sup> An etwas weniger als der Hälfte aller staatlichen Universitäten (48 Prozent) werden ältere Personen hingegen nicht adressiert. Insgesamt 42 Universitäten verzichten somit auf die direkte Ansprache Älterer und die Verwendung bestimmter Altersmarkierungen. Zu einem Großteil sind diese den wenig strukturierten Angeboten (allgemeine Gasthörerschaft) zuzuordnen. Jedoch gibt es auch Angebote mit höherem Strukturierungsgrad, die auf Altersmarkierungen bzw. -ansprachen verzichten und ihr Bildungsangebot für „alle Interessierten“ (FU Berlin), „bildungsinteressierte Erwachsene“ (Universität Kiel) oder „interessierte Bürgerinnen und Bürger“ (Universität Kassel) öffnen.

Im Folgenden werden jene Angebote näher untersucht, die sich direkt an die Zielgruppe der Älteren richten. Dabei ist von Interesse, in welcher Form und mit welchen Begrifflichkeiten die Ansprache erfolgt. Insgesamt 39 der 46 Universitäten verwenden entsprechende Altersmarkierungen im Titel des Angebots. Dabei dominiert der Begriff „Senioren“. Insgesamt 25 Programme tragen entsprechende Bezeichnungen (vgl. Tab. 6). Weitere acht Universitäten verwenden die Termini „Alter“ bzw. „Ältere“. Die Angebote tragen Bezeichnungen wie „Studium im Alter“, „Studium im fortgeschrittenen Alter“, „Universität des 3. Lebensalters“, „Studium für Ältere“ sowie „Kontaktstudium für ältere Erwachsene“.

---

<sup>97</sup> Bei 39 der 46 Angebote finden sich Adressierungen bereits im Titel, sieben Universitäten verzichten auf eine Ansprache im Titel, nehmen auf die Zielgruppe jedoch in der Beschreibung des Programms Bezug.

Tab. 6: Adressierung und Art der Ansprache wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote für Ältere an staatlichen Universitäten. Absolute Häufigkeiten.

	Häufigkeiten	Beispiele
<i>keine Adressierung</i>	42 Universitäten	
- Altersmarkierungen weder im Titel noch in der Beschreibung		„Gasthörer“, „alle Interessierte“, „Bürgerinnen und Bürger“, „bildungsinteressierte Erwachsene“
<i>Adressierung vorhanden</i>	46 Universitäten	
<u>a) (auch) im Titel</u>	39 Universitäten:	
- Senioren...	25 Universitäten	„Seniorenstudium“, „Seniorenkolleg“, „Seniorenakademie“
- im Alter bzw. Ältere	8 Universitäten	„fortgeschrittenes Alter“, „für Ältere“, „ältere Erwachsene“, „3. Lebensalter“, „im Alter“
- Altersangabe (50 oder 60 Jahre)	5 Universitäten	„Studieren 50+“ bzw. „Studieren 50 plus“, „Studieren ab 50“, „Studium ab 60“
- nachberufliche Phase	1 Universität	„nachberufliche Aktivitäten“
<u>b) nur in der Beschreibung</u>	7 Universitäten:	
- Senioren...	5 Universitäten	„Seniorinnen und Senioren“, „Seniorstudent“, „Seniorenstudium“
- nachberufliche Phase	2 Universitäten	„Personen in nachberuflicher Phase“, „nach dem Berufsleben“

Quelle: Eigene Erhebung, Sommersemester 2014.

Konkrete Altersangaben finden sich im Titel der Programme von fünf Universitäten, wobei die Altersangabe „50 Jahre“ vor dem Bezug auf „60 Jahre“ überwiegt („Studieren 50+“, „Studieren 50 plus“, „Studieren ab 50“ sowie „Studium ab 60“). An einer Universität wird die nachberufliche Lebensphase direkt angesprochen („nachberufliche Aktivitäten“). Weiterbildungsangebote, die im Titel auf die Ansprache verzichten und lediglich innerhalb der Beschreibung Altersmarkierungen verwenden, finden sich an insgesamt sieben Universitäten. Auch hierbei wird zumeist von dem Begriff der „Senioren“ Gebrauch gemacht bzw. sich auf die „nachberufliche Phase“ bezogen.

## 5.2 Typologie der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere an Universitäten

### 5.2.1 Konstruktion der Angebotstypologie

Im Folgenden sollen die einzelnen Angebote im Bereich der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten in eine Angebotstypologie überführt werden. Die Konstruktion der Typologie erfolgt dabei in Anlehnung an Ziegler (1973) sowie Schnell, Hill und Esser (2005). Demnach gilt es zunächst die zentralen Dimensionen eines Begriffs festzulegen, die im Weiteren die Achsen des Merkmalsraums bilden (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005: 167). Je nach Anzahl der Dimensionen ergibt sich ein „m-dimensionaler Merkmalsraum“ (Ziegler 1973: 12), in den jedes Untersuchungsobjekt eingeordnet wird. Aus den jeweiligen Kombi-

nationen ergeben sich somit die einzelnen Elemente (Typen) der Typologie. Schnell, Hill und Esser (2005: 169) verdeutlichen, dass die Herleitung der zugrunde liegenden Dimensionen, d.h. die Rekonstruktion des Merkmalsraumes, als rein theoretische Arbeit zu verstehen sei. Die Objekte, auf die der theoretische Begriff angewendet werden soll, sind im vorliegenden Fall einzelne Angebote der Universität für den Bereich der nachberuflichen Bildung. Würden alle Haupt- und Unterkategorien als zentrale Dimensionen in die Typologie einfließen, so ergäben sich aufgrund der großen Gestaltungsvielfalt an deutschen Hochschulen voraussichtlich nur geringfügig weniger Typen als Untersuchungsobjekte. Der Sinn einer Typologie liegt jedoch gerade nicht in der Darstellung aller Details der einzelnen Programme, sondern in der Komplexitätsreduktion zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit.<sup>98</sup> Es ist folglich eine Beschränkung auf die zentralen Angebotsmerkmale erforderlich. Hinzugezogen werden dazu der Grad der Strukturierung des Angebots (mit den Ausprägungen gering, mittel, hoch), die Art der lehrenden Vermittlung (mit den Ausprägungen separiert, integriert) und die Adressierung (mit den Ausprägungen nicht vorhanden, vorhanden).<sup>99</sup> Der zentrale Begriff wird somit in drei Dimensionen zerlegt, woraus sich ein dreidimensionaler Merkmalsraum ergibt. Jedem Weiterbildungsangebot kann durch die Kombination der drei Variablen ein Punkt in diesem Merkmalsraum zugeordnet werden. Durch Festlegung der Dimensionen und deren Ausprägungen, die in die Typologie eingehen sollen, ergeben sich 12 Kombinationsmöglichkeiten. Zwei Verknüpfungen sind logisch ausgeschlossen<sup>100</sup> und werden im Zuge der funktionalen Reduktion entfernt, so dass zehn theoretische Typen im Modell verbleiben (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Kombination der Dimensionen zur Konstruktion der Angebotstypen.

Typen	Strukturierung	Vermittlung	Adressatenbezug
<i>funktionale Reduktion</i>	<i>1 gering</i>	<i>1 separiert</i>	<i>1 nicht vorhanden</i>
Typ 1	1 gering	2 integriert	1 nicht vorhanden
<i>funktionale Reduktion</i>	<i>1 gering</i>	<i>1 separiert</i>	<i>2 vorhanden</i>
Typ 2	1 gering	2 integriert	2 vorhanden
Typ 3	2 mittel	1 separiert	1 nicht vorhanden
Typ 4	2 mittel	2 integriert	1 nicht vorhanden
Typ 5	2 mittel	1 separiert	2 vorhanden
Typ 6	2 mittel	2 integriert	2 vorhanden
Typ 7	3 stark	1 separiert	1 nicht vorhanden
Typ 8	3 stark	2 integriert	1 nicht vorhanden
Typ 9	3 stark	1 separiert	2 vorhanden
Typ 10	3 stark	2 integriert	2 vorhanden

Quelle: Eigene Darstellung.

<sup>98</sup> Die Inhaltsanalyse verfolgt dabei ein Selektions- und Abstraktionsinteresse (vgl. Früh 2011: 53).

<sup>99</sup> Vgl. ausführlich zur Auswahl der zentralen Dimensionen Kapitel 4.2.2.

<sup>100</sup> Dazu zählen die beiden Typen, die eine geringe Strukturierung und separate Vermittlung kombinieren. Da von geringer Strukturierung gesprochen wird, wenn ausschließlich Veranstaltungen des regulären Lehrbetriebs geöffnet sind und keine zusätzlichen, speziell für das Weiterbildungsangebot konzipierten Veranstaltungen bestehen, ist das gleichzeitige Auftreten der „separaten Vermittlung“ der Inhalte nicht möglich.

Im Weiteren wird dargestellt, inwieweit die staatlichen Universitäten in Deutschland den theoretisch ermittelten zehn Angebotstypen zuordnen lassen. Zur besseren Übersichtlichkeit werden die Universitäten jeweils nur einem Typus zugeordnet.<sup>101</sup> An die Darstellung der Befunde schließt sich die differenzierte Betrachtung der Verbreitung der Typen nach Region und Universitätsgröße an. Die Zuordnung der Universitäten zu den Angebotstypen ist in Tabelle A2 im Anhang dokumentiert.

### **5.2.2 Empirische Angebotstypen im Überblick**

An den untersuchten Universitäten sind neun der zehn theoretisch möglichen Angebotstypen zu identifizieren. Dabei ist das allgemeine Gasthörerstudium ohne Ansprache Älterer (*Typ 1*) das am häufigsten vertretene Modell im Bereich der nachberuflichen Weiterbildung (vgl. Abb. 6). 34 der 88 betrachteten Universitäten (39 Prozent) bieten für Personen in der nachberuflichen Phase, sofern sie nicht regulär immatrikuliert sind, ausschließlich in Form des allgemeinen Gasthörerstudiums Zugang zu akademischer Bildung.

Die zweitgrößte Gruppe bilden mit 18 Universitäten (21 Prozent) jene Hochschulen, an denen ein Seniorenstudium angeboten wird, welches Zugang zu Veranstaltungen des regulären Studienbetriebs bietet (*Typ 6*). Am dritthäufigsten sind allgemeine Gasthörerstudien, welche Ältere direkt als potentielle Teilnehmende adressieren, ohne jedoch zielgruppenspezifische Angebote oder Informations- und Beratungsmöglichkeiten für diese Personengruppe vorzuhalten (*Typ 2*). Insgesamt lassen sich elf Institutionen (13 Prozent) diesem Typus zuordnen. Entweder erfolgt hierbei eine Erweiterung der bisherigen Bezeichnung um den Terminus „Senioren“ oder aber Ältere werden in der Beschreibung des Angebots direkt angesprochen.

Die weiteren sechs Angebotstypen treten deutlich seltener auf. Insgesamt acht Universitäten (neun Prozent) gestalten ihr Angebot als separiertes Seniorenstudium (*Typ 5*). Hierbei werden Ältere als Zielgruppe direkt adressiert. Die Teilnehmenden können jedoch ausschließlich an speziell für das Programm organisierten Weiterbildungen partizipieren. Reguläre Lehrveranstaltungen der Universität sind hingegen nicht Bestandteil des Angebotsportfolios. Falls ein Besuch gewünscht ist, so ist es erforderlich, zusätzlich eine allgemeine Gasthörerschaft abzuschließen, welche mit gesonderten Kosten verbunden ist.

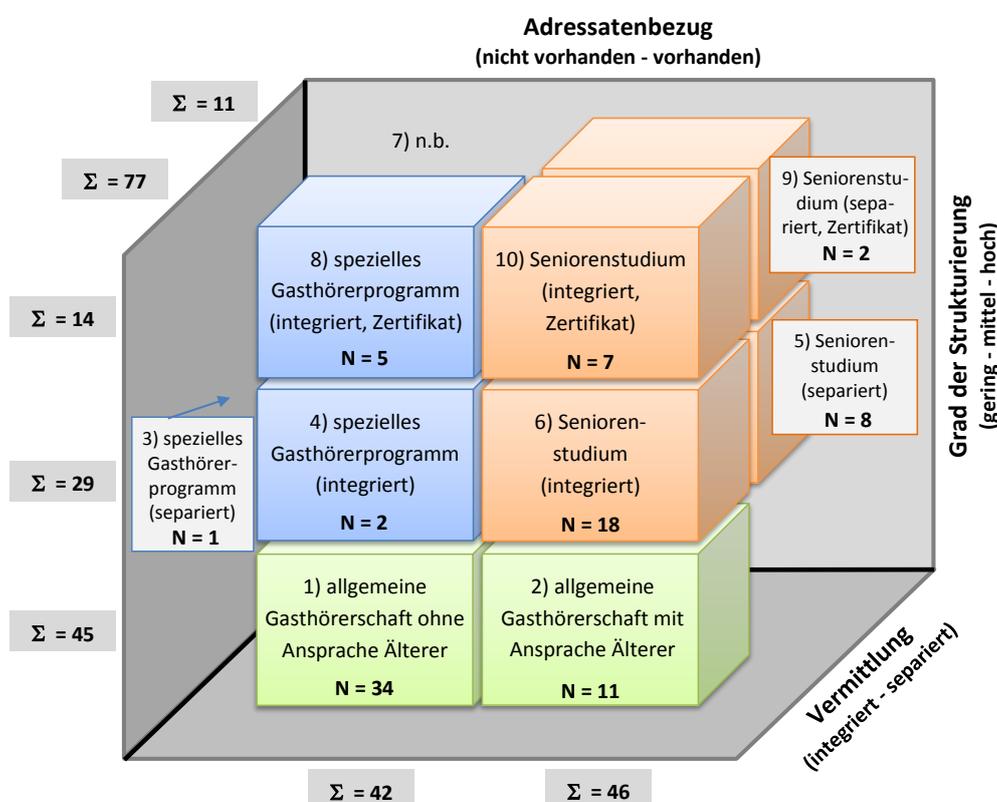
Stärker strukturierte Seniorenstudienprogramme, die den Erwerb eines Zertifikats ermöglichen, bestehen in integrierter Form an sieben Universitäten (*Typ 10*), in separierter

---

<sup>101</sup> Bestehen an einer Universität mehrere wissenschaftliche Weiterbildungsangebote für Ältere (bspw. allgemeine Gasthörerschaft und spezielles Angebot für Ältere), so wird die Zuordnung auf Grundlage des am stärksten strukturierten Angebots vorgenommen (vgl. dazu auch die methodischen Vorüberlegungen in Kapitel 4.2.2). Liegen mehrere gleich stark strukturierte Angebote vor (bspw. integriertes und separiertes Seniorenstudium bzw. integriertes mittel strukturiertes Weiterbildungsangebot mit und ohne Ansprache), so erfolgt entsprechend des Untersuchungsfokus der Arbeit die Zuordnung vorrangig zu „integrative Vermittlung“ bzw. „vorhandener Adressatenbezug“. Entsprechende Mehrfachzuordnungsmöglichkeiten auf gleicher Strukturierungsebene treten jedoch äußerst selten auf. Vgl. Tab. A2 im Anhang.

Form an lediglich zwei Universitäten (*Typ 9*). Ein spezielles Gasthörerprogramm, welches in den regulären Studienbetrieb integriert ist und die Möglichkeit des Zertifikaterwerbs bietet, findet sich an fünf Hochschulen (*Typ 8*). An weiteren zwei Universitäten besteht ein spezielles Gasthörerprogramm, welches die Zertifizierungsoption nicht bietet, jedoch den Zugang zu regulären Lehrveranstaltungen umfasst (*Typ 4*). Ein spezielles Gasthörerprogramm, welches ausschließlich vom Lehrbetrieb separierte Veranstaltungen beinhaltet, besteht an einer staatlichen Universität (*Typ 3*). Als separiertes spezielles Gasthörerprogramm mit Zertifikatserwerb ist schließlich keines der Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere an staatlichen Universitäten konzipiert. *Typ 7* ist daher nicht besetzt.

Abb. 6: Typologie der Angebote nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Universitäten (N 88).<sup>a</sup> Absolute Häufigkeiten.



<sup>a</sup> grün: allg. Gasthörerschaft, blau: spezielles Gasthörerprogramm, orange: Seniorenstudium, n.b.: nicht besetzt. Dargestellt ist die Anzahl der Universitäten, die den jeweiligen Typen zuzuordnen ist. Quelle: Eigene Erhebung und Typenbildung, Sommersemester 2014.

Zusammenfassend lassen sich die neun Angebotstypen zu drei Gruppen zusammenführen:

- Innerhalb der Gruppe der „allgemeinen Gasthörerschaft“ subsumieren sich gering strukturierte Weiterbildungsangebote, die das reguläre Veranstaltungsangebot komplett oder in Teilen für Interessierte öffnen und dabei entweder Ältere konkret als Zielgruppe des Angebots in Titel und/oder der Beschreibung direkt ansprechen oder aber auf eine derartige Adressierung verzichten. Insgesamt 45 der 88 untersuchten Universitäten wählen diese Ausgestaltung (51 Prozent).

- Die „speziellen Gasthörerprogramme“ erweitern die allgemeine Gasthörerschaft um spezielle Beratungs- und Betreuungsangebote sowie eigene Veranstaltungsangebote, verzichten dabei jedoch auf die direkte Ansprache Älterer. Dabei sind auch stark strukturierte Programme möglich, die mit einem Zertifikat abschließen. Entsprechende Programme finden sich an acht Universitäten in staatlicher Trägerschaft (neun Prozent).
- Die Weiterbildungsangebote, die als „Seniorenstudium“ bezeichnet werden können, umfassen ebenfalls über die allgemeine Gasthörerschaft hinausgehende Beratungs- und Veranstaltungsangebote. Anders als spezielle Gasthörerprogramme richten sie sich jedoch direkt an Ältere. An insgesamt 35 staatlichen Universitäten in Deutschland lassen sich Seniorenstudienangebote im engeren Sinne identifizieren (40 Prozent).

Die in Kapitel 3.3 aus bisherigen Studien und theoretischen Vorüberlegungen abgeleitete Definition eines „Seniorenstudiums“ kann damit wie folgt konkretisiert werden. Es liegt vor, wenn die Zielgruppe der Älteren (im Titel oder der Beschreibung des Programms) direkt adressiert wird und das Angebot zumindest einen mittleren Strukturierungsgrad aufweist, d.h. wenn zielgruppenspezifische Angebote und/oder Beratungsleistungen vorgehalten werden. Die Vermittlung der Lerninhalte kann in integrierter (Öffnung regulärer Lehrveranstaltungen) oder separierter Form (ausschließlich speziell für das Seniorenstudium konzipierte Veranstaltungen) stattfinden.

### **5.2.3 Bedeutung des regionalen Standorts**

In den alten Bundesländern sind 72 der 88 untersuchten staatlichen Universitäten lokalisiert.<sup>102</sup> 16 Universitäten befinden sich in den neuen Bundesländern.<sup>103</sup> Ein Vergleich beider Regionen zeigt, dass sich gering strukturierte Angebote häufiger in den alten Bundesländern finden (vgl. Tab. 8). Insgesamt 54 Prozent der westdeutschen Universitäten, jedoch 38 Prozent der Universitäten in den neuen Bundesländern bieten ausschließlich die allgemeine Gasthörerschaft an. An diesen Universitäten bestehen jeweils darüber hinaus keine weiteren Angebote für Personen in der nachberuflichen Lebensphase.

In den alten Bundesländern bieten insgesamt 46 Prozent, in den neuen Bundesländern 63 Prozent der Universitäten Weiterbildungsangebote für Ältere an, die über eine Gasthörerschaft hinausgehen und spezielle Betreuungs- sowie Beratungsleistungen bzw. eigens organisierte Veranstaltungen umfassen. Die Angebote der Universitäten in den neuen Bundesländern weisen dabei ausschließlich eine mittlere Strukturierung auf, d.h. an keiner der Einrichtungen in dieser Region haben Ältere die Möglichkeit ein Zertifikat zu erwerben. Angebote, die die Zielgruppe direkt adressieren, sind dabei deutlich in der Mehrzahl. Programme, die in das reguläre Studienangebot integriert sind, halten sich mit separierten Angeboten die Waage. Es lassen sich jeweils an fünf der staatlichen Universitäten in den neuen Bundesländern entsprechende Angebote identifizieren.

---

<sup>102</sup> Einschließlich der Freien Universität Berlin und der Technischen Universität Berlin.

<sup>103</sup> Einschließlich der Humboldt-Universität zu Berlin.

Tab. 8: Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere an Universitäten insgesamt und nach Region.<sup>a</sup> Angaben in Prozent.

	Alte Bundesländer (N 72)	Neue Bundesländer (N 16)	Gesamt (N 88)
<i>ausschließlich allgemeine Gasthörerschaft</i>	54	38	51
Typ 1: allgemeines Gasthörerprogramm ohne Ansprache	40	31	39
Typ 2: allgemeines Gasthörerprogramm mit Ansprache	14	6 <sup>b</sup>	13
<i>spezielles Gasthörerprogramm</i>	10	6	9
Typ 3: spezielles Gasthörerprogramm (separiert)	-	6	1 <sup>b</sup>
Typ 4: spezielles Gasthörerprogramm (integriert)	3	-	2
Typ 7: spezielles Gasthörerprogr. (separiert, Zertifikat)	-	-	-
Typ 8: spezielles Gasthörerprogr. (integriert, Zertifikat)	7	-	6
<i>Seniorenstudium</i>	36	56	40
Typ 5: Seniorenstudium (separiert)	6	25	9
Typ 6: Seniorenstudium (integriert)	18	31	21
Typ 9: Seniorenstudium (separiert, Zertifikat)	3	-	2
Typ 10: Seniorenstudium (integriert, Zertifikat)	10	-	8

<sup>a</sup> Alte Bundesländer einschließlich ehem. West-Berlin (Technische Universität Berlin und Freie Universität Berlin), neue Bundesländer einschließlich ehem. Ost-Berlin (Humboldt-Universität Berlin).

<sup>b</sup> Entspricht einer Universität.

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

An Universitäten im westlichen Teil der Bundesrepublik bestehen neben Programmen mit mittlerer Strukturierung auch stärker strukturierte Weiterbildungsangebote für Ältere. Insgesamt rund ein Fünftel der Universitäten in dieser Region ermöglichen den Teilnehmenden den Erwerb eines (nicht berufsqualifizierenden) Zertifikatsabschlusses. Bei zehn der 14 Universitäten kann das Weiterbildungsprogramm jedoch auch ohne die Absicht des Zertifikaterwerbs genutzt werden. An den vier Universitäten, an denen die Partizipation am strukturierten Studienprogramm obligatorisch ist, besteht alternativ die Möglichkeit auf die unstrukturierte Gasthörerschaft zurückzugreifen. Werden die Angebote mittlerer und stärkerer Strukturierung zusammen betrachtet, so zeigt sich, dass Programme, die die Zielgruppe der Älteren direkt ansprechen, gegenüber solchen überwiegen, die auf die Spezifikation des Adressatenkreises verzichten. Zudem sind in den regulären Studienbetrieb integrierte Angebote im Vergleich zu separierten deutlich häufiger.

Darüber hinaus variieren Gebühren und Zulassungsvoraussetzungen bundeslandspezifisch. Dabei ist Bayern das einzige Bundesland, in dem an den Universitäten für die Teilnahme an den nicht berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten eine Hochschulzugangsberechtigung Voraussetzung ist. Auch die Art der Gebührenregelung ist je nach Bundesland verschieden. So fallen etwa an Universitäten in den neuen Bundesländern die Teilnahmeentgelte geringer aus, als dies an Universitäten der alten Bundesländer der Fall ist. Zudem sind die Art der Gebührenerhebung (Einheitspreis pro Semester oder Staffelung je

nach Veranstaltungsumfang) und die Vorgaben zur Anzahl maximal belegbarer Lehrveranstaltungen an Universitäten des gleichen Bundeslandes ähnlich geregelt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Angebotslandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer in den alten und neuen Bundesländern unterschiedlich ausfällt. In der Summe haben sich die Universitäten in den neuen Bundesländern etwas stärker auf Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase eingestellt, indem sie häufiger Angebote vorhalten, die über allgemeine Gasthörerprogramme hinausgehende Beratungs-, Betreuungs- und Veranstaltungsangebote umfassen. Hingegen bestehen in den alten Bundesländern insgesamt häufiger Angebote mit geringer Strukturierung. Darüber hinausgehende Angebote umfassen in dieser Region jedoch teilweise die Möglichkeit einen nicht berufsqualifizierenden Zertifikatsabschluss zu erwerben. Dies ist in den neuen Bundesländern bislang an keiner staatlichen Universität möglich.

#### **5.2.4 Einfluss der Universitätsgröße**

Ausgehend von der Anzahl der im Sommersemester 2014 an den Universitäten Immatrikulierten lassen sich die Universitäten in vier Gruppen einteilen.<sup>104</sup> Zu den „kleinen“ Universitäten werden jene gezählt, an denen weniger als 10.000 Studierende eingeschrieben sind. An „mittelgroßen“ Universitäten sind zwischen 10.000 bis unter 20.000 Personen immatrikuliert. Als „große“ Universitäten gelten Institutionen mit 20.000 bis unter 30.000 Studierende, während an „sehr großen“ Universitäten mehr als 30.000 Personen studieren.

Werden die wissenschaftlichen Weiterbildungsmöglichkeiten für Ältere an Universitäten dieser vier Gruppen gegenübergestellt, so zeigt sich, dass Angebote mit geringer Strukturierung deutlich häufiger an kleinen Universitäten zu finden sind. Rund 76 Prozent der Universitäten mit kleiner Größe bieten ausschließlich die allgemeine Gasthörerschaft an. An mittelgroßen und großen Universitäten trifft dies auf etwa vier von zehn Institutionen, an sehr großen Universitäten nur auf knapp drei von zehn Universitäten zu (vgl. Tab. 9). Weiterbildungsangebote, die über die allgemeine Gasthörerschaft hinausgehen, ältere Personen jedoch nicht explizit als Zielgruppe adressieren, sind vergleichsweise am häufigsten an mittelgroßen Universitäten lokalisiert. Insgesamt 13 Prozent der Universitäten dieser Größe bieten spezielle Gasthörerprogramme an. Je größer die Universitäten sind, umso eher besteht ein Seniorenstudium. Bezogen auf die Gesamtzahl der Universitäten mit einer jeweils ähnlichen Anzahl an Studierenden, bestehen diese Weiterbildungsangebote am häufigsten an den sehr großen Universitäten. Insgesamt rund zwei Drittel dieser Hochschulen offerieren spezielle Angebote für Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase. Von den großen sowie mittelgroßen Universitäten hat sich knapp die Hälfte speziell auf diese Zielgruppen eingestellt, während an eher kleinen Institutionen lediglich knapp ein Fünftel entsprechende Angebote vorhält.

---

<sup>104</sup> Im Studienqualitätsmonitor des DZHW und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz wird die Hochschulgröße ebenfalls auf Grundlage der Anzahl der Studierenden bestimmt (vgl. HIS 2007: 1).

Tab. 9: Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere an Universitäten insgesamt und nach Größe.<sup>a</sup> Angaben in Prozent.

	kleine Univ. (N 29)	mittelgr. Univ. (N 24)	große Univ. (N 21)	sehr große Univ. (N 14)	Gesamt (N 88)
<i>ausschließlich allgemeine Gasthörerschaft</i>	76	42	43	29	51
Typ 1: allgem. Gasthörerprogramm ohne Ansprache	72	21	24	21	39
Typ 2: allgem. Gasthörerprogramm mit Ansprache	3 <sup>b</sup>	21	19	7 <sup>b</sup>	13
<i>spezielles Gasthörerprogramm</i>	7	13	10	7	9
Typ 3: spezielles Gasthörerprogramm (separiert)	3	-	-	-	1 <sup>b</sup>
Typ 4: spezielles Gasthörerprogramm (integriert)		4 <sup>b</sup>	5 <sup>b</sup>	-	2
Typ 7: spezielles Gasthörerpr. (separiert, Zertifikat)	-	-	-	-	-
Typ 8: spezielles Gasthörerpr. (integriert, Zertifikat)	3	8	5	7	6
<i>Seniorenstudium</i>	17	46	48	64	40
Typ 5: Seniorenstudium (separiert)	7	13	10	7	9
Typ 6: Seniorenstudium (integriert)	7	25	24	36	21
Typ 9: Seniorenstudium (separiert, Zertifikat)	-	-	-	14	2
Typ 10: Seniorenstudium (integriert, Zertifikat)	3	8	14	7	8

<sup>a</sup> Die Größe der Universitäten wurden auf Grundlage der Anzahl im Sommersemester 2014 immatrikulierter Studierender bestimmt.

<sup>b</sup> Entspricht einer Universität.

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Zudem zeigt sich, dass Zertifikatsangebote verstärkt an den sehr großen Universitäten beheimatet sind. Wenngleich sich entsprechende Angebote auch an Hochschulen mit großer (19 Prozent) und mittlerer Größe (17 Prozent) und vereinzelt sogar an den kleinen Universitäten (sieben Prozent) identifizieren lassen, fällt der prozentuale Anteil an dieser Angebotsform an den sehr großen Universitäten mit rund 30 Prozent am höchsten aus.

### 5.3 Gestalt der Alter(n)sbilder an Universitäten: Einzelfallstudien

#### 5.3.1 Fallstudie 1: „Gasthörenden- und Seniorenstudium“ der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

##### *Legitimation und Zielsetzung*

An der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (LUH) haben Ältere die Möglichkeit am „Gasthörenden- und Seniorenstudiums“ (GHS) teilzunehmen. Das Angebot versteht sich „[i]m Sinne des lebenslangen Lernens [...] als ein Weiterbildungsangebot, das [...] unabhängig von Alter und Schulabschluss die Teilnahme an Lehrveranstaltungen der Leibniz Universität ermöglicht“ (LUH 2014a). Dabei stellen die Initiatoren die Bedeutung von Bildung für den Einzelnen, gerade im höheren Alter heraus und verweisen auf ihren gesellschaftspolitischen Auftrag zur Förderung ebendieser:

„Zwei aktuelle Studien zu den Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) und Älterer (CiLL) belegen erneut den Stellenwert der Bildung und ihrer positiven „Nebenwirkungen“ besonders im späteren Lebensverlauf. Der Mensch ist ein Leben lang lernfähig und in diesem Sinne folgt das Gasthörer- und Seniorenstudium schon seit über 25 Jahren dem gesellschaftspolitischen Auftrag zur Förderung des lebenslangen Lernens“ (LUH 2014b: 6).

Das Programm zielt darauf ab, Personen zu „ermuntern, an Bildung teilzuhaben und sich auf die Begegnung mit der Wissenschaft einzulassen“ (LUH 2014b: 6). Die Angebote treffen auf eine steigende Nachfrage. Dies deuten die Verantwortlichen wie folgt: „Die steigende Resonanz auf unsere Angebote bestätigt, dass der Wissensdurst und die Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung ungebrochen groß sind“ (LUH 2014b: 6).

#### *Angebotsportfolio und Teilnahmemodalitäten*

Zum Angebot des Gasthörer- und Seniorenstudiums gehören geöffnete Veranstaltungen aller Fakultäten der Universität. Diese Veranstaltungen besuchen die Teilnehmenden „gemeinsam mit den (meistens jüngeren) Studierenden“ (LUH 2014b: 36). Das GHS-Büro stellt zur Orientierung in einem Vorlesungsverzeichnis Veranstaltungen aus allen Fachbereichen für die Teilnehmenden zusammen. Im Sommersemester 2014 umfasst diese Auswahl insgesamt 157 Lehrveranstaltungen aller neun Fakultäten der Universität, davon 67 Seminare und 90 Vorlesungen. Diese Vorauswahl ist jedoch nicht bindend (LUH 2014b: 36). Mit Einverständnis der Lehrenden können die Gasthörer aus dem Gesamtangebot der Leibniz Universität wählen. Innerhalb einer ca. einmonatigen Orientierungsphase zu Semesterbeginn, können die gewählten Veranstaltungen unverbindlich besucht werden. Im Anschluss können die Teilnehmenden entscheiden, für welche Lehrveranstaltungen sie sich einschreiben möchten. Für jede gewählte Veranstaltung ist die Unterschrift der Dozierenden erforderlich (LUH 2014b: 10).

Ergänzt werden die Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebs der Universität durch das GHS-Seminarprogramm, das sich „speziell an die Interessen der Gasthörer wendet“ (LUH 2014b: 6) und neben verschiedenen Themenbereichen auch „Exkursionen und Studienfahrten zu Kunstausstellungen, Kulturstätten und Literaturorten“ (LUH 2014b: 6) umfasst. Da besonders geisteswissenschaftliche Fächer nach der Erfahrung der Programmkoordinatoren auf großes Interesse stoßen, bilden Philosophie, Literatur und Kunstgeschichte neben Kursen für den Umgang mit Computern und neuen Medientechnologien den Schwerpunkt der GHS-Veranstaltungen (LUH 2014b: 6). Die Anbieter ermutigen jedoch die Teilnehmenden, „sich auch auf neue Themen einzulassen, an die [s]ie sich bisher nicht herangewagt haben“ (LUH 2014b: 15).

Die Anmeldung für GHS-Veranstaltungen erfolgt direkt, d.h. ohne Orientierungsphase (LUH 2014b: 13). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit zwischen zwei Studienprogrammen (Kulturwissenschaften oder Ästhetische Bildung und Gestaltung) zu wählen und ein Zertifikat zu erwerben. Für die Teilnahme am GHS sind keine formalen Zulassungs- bzw. Studienzuvoraussetzungen, wie beispielsweise die Hochschulzugangsberechtigung, erforderlich. Auch

wenn Ältere als „Senioren“ in der Programmbezeichnung direkt adressiert werden, verdeutlich u.a. der Untertitel des Programmes („Studieren für jung und alt“), dass es keine formalen Altersgrenzen gibt (LUH 2014a). Die Kosten belaufen sich auf 128 Euro pro Semester. Im Falle eines geringen Einkommens ist auf Antrag eine Entgeltermäßigung möglich (LUH 2014b: 14). Für den Besuch der abschlussorientierten Studienprogramme fallen zusätzliche Kosten in Höhe von 150 Euro an (LUH 2014b: 91ff.).

Das Gasthörendenbüro hält die Möglichkeit für Beratung und Information bereit und ist als zentrale Anlaufstelle für grundlegende Informationen zum GHS sowie für „Fragen rund um das Gasthörenden- und Seniorenstudium an der Leibniz Universität Hannover“ zuständig (LUH 2014b: 2). Die Inanspruchnahme der Beratung ist für die Teilnahme an den strukturierten Studienprogrammen verbindlich. Zudem besteht die „Studentische Interessenvertretung für das Gasthörenden- und Seniorenstudium“ (StiV), welche u.a. Beratungen anbietet, Anregungen und Wünsche aufnimmt und in Zusammenarbeit mit dem Gasthörendenbüro umsetzt sowie ein Erstsemestertreffen veranstaltet (LUH 2014b: 35). Zu Semesterbeginn gibt es eine Semestereröffnungsveranstaltung, die neben wechselnden Vorträgen, einen Überblick über das Programm gibt.

Die Programmverantwortlichen betonen dabei besonders die Selbstbestimmung der Teilnehmenden in Bezug auf Inhalte und Umfang des Studiums. So verdeutlicht die Programmbeschreibung, dass „allein Ihr Interesse [...] über den Inhalt und Aufbau Ihres Studiums [entscheidet]“ (LUH 2014b: 7), „die Vielfalt der Veranstaltungen [es] ermöglicht [...], eine persönliche Auswahl vorzunehmen, die ganz Ihren Interessen entspricht“ (LUH 2014b: 6), „Lehrveranstaltungen [...] frei nach Ihren Interessen kombinier[t] [werden können]“ (LUH 2014b: 7) und die Teilnehmenden selbst bestimmen, „welche Veranstaltungen und Fächer [s]ie wählen und wie intensiv [s]ie studieren wollen“ (LUH 2014a).

### **5.3.2 Fallstudie 2: „Studieren ab 50“ der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg**

#### *Legitimation und Zielsetzung*

An der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) haben Personen die Möglichkeit an dem fächerübergreifenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot „Studieren ab 50“ teilzunehmen. Damit soll „älteren Erwachsenen ein Zugang zum lebenslangen Lernen eröffnet werden“ (OVGU 2014b: 4). In der Programmbeschreibung wird auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse verwiesen, welche Weiterbildungsorganisationen vor neue Aufgaben stellen:

„In modernen Wissensgesellschaften sind alle in der Bildung und Weiterbildung aktiven Organisationen und Einrichtungen gefordert, das lebenslange Lernen der Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensphasen und Lebensbereichen, an verschiedenen Lernorten und in vielfältigen Lernformen anzuregen und zu unterstützen. Das Programm ‚Studieren ab 50‘ leistet zu dieser Aufgabe seit Jahren einen wichtigen Beitrag und ist heute ein fester Bestandteil innerhalb des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebotes der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg“ (OVGU 2014b: 3).

Das Angebot zielt darauf ab Personen „die Möglichkeit [zu] bieten, [i]hr Wissen zu vertiefen, den eigenen Horizont zu erweitern und sich mit wissenschaftlichen Fragen zu beschäftigen, die [i]hren individuellen Neigungen und Interessen entsprechen“ (OVGU 2014b: 3). Darüber hinaus wird die Zielstellung verfolgt, den Generationenaustausch und das intergenerationelle Lernen innerhalb der Universität zu fördern und jenen Wissenschaftsdisziplinen Anregungen zu liefern, die sich mit der Thematik des Alterns und Alters auseinandersetzen:

„Gemeinsame Studiermöglichkeiten sollen jüngeren und älteren Studierenden die Möglichkeit bieten, miteinander im Gespräch zu bleiben und Verständnis für die jeweils andere Generation zu entwickeln. Die Lebenserfahrungen und Kompetenzen der älteren Studierenden sollen Eingang in universitäre Lernprozesse finden. Altersforschung und Alterswissenschaft sollen Impulse erhalten und gleichzeitig ihrerseits Anregungen für die Gestaltung gesellschaftlicher Praxis im Umgang mit der älteren Generation geben“ (OVGU 2014b: 4).

Das Angebot trifft auf eine steigende Nachfrage: „Im Wintersemester 2013/14 studierten 586 ältere Studierende im Kontaktstudium ‚Studieren ab 50‘ an unserer Universität. Das ist seit Bestehen des Studiums der höchste Anmeldestand“ (OVGU 2014b: 4).

#### *Angebotsportfolio und Teilnahmemodalitäten*

Das Programm „Studieren ab 50“ bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, geöffnete Lehrveranstaltungen aus den Fakultäten der Universität gemeinsam mit Regelstudierenden zu besuchen. In dem Veranstaltungskatalog von „Studieren ab 50“ eines jeden Semesters, sind dazu verschiedene Angebote zusammengestellt, welche für Gasthörer im Rahmen von „Studieren ab 50“ besucht werden können. Die Zulassung zu den Veranstaltungen kann jedoch durch eine maximale Teilnehmerzahl beschränkt sein. Im Sommersemester 2014 sind insgesamt 82 Veranstaltungen des regulären Studienbetriebes aus sechs der neun Fakultäten aufgelistet, davon 41 Seminare und 41 Vorlesungen. Die Veranstaltungen entstammen dem regulären Lehrveranstaltungsangebot. Besteht Interesse Veranstaltungen zu besuchen, die nicht im Katalog enthalten sind, so bedarf dies der „persönlichen Rücksprache mit den zuständigen AnsprechpartnerInnen“ (OVGU 2014b: 4).

Zudem werden speziell für „Studieren ab 50“ organisierte Veranstaltungen angeboten. Diese werden u.a. von „externe[n] Referentinnen und Referenten aus der Region angeboten, die z.B. Themen der Regionalgeschichte aufgreifen“ (OVGU 2014b: 3). Weiterhin werden von den Teilnehmenden selbst organisierte Veranstaltungen angeboten und Forschungs- oder Praxisprojekte, z.B. der PC-Club, die Geschichts- oder Schreibwerkstatt, durchgeführt (OVGU 2014a, OVGU 2014b: 3).

Für die Teilnahme an „Studieren ab 50“ bestehen keine Zulassungs- bzw. Studiovoraussetzungen. Ein besonderer Bildungsabschluss, wie die Hochschulzugangsberechtigung ist nicht erforderlich (OVGU 2014b: 4). Wenngleich der Titel des Programms auf eine Altersgrenze verweist („ab 50“), stellt diese Grenze kein Ausschlusskriterium dar. Teilnehmen können laut Auskunft der Verantwortlichen auch Personen, die jünger als 50 Jahre sind. Die Einschreibung berechtigt zum Besuch aller Einrichtungen der Universität, jedoch nicht zur

Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel. Außerdem besteht kein Versicherungsschutz. Der Erwerb eines universitären Abschlusses oder Zertifikats ist im Rahmen von „Studieren ab 50“ nicht möglich, jedoch kann nach der Teilnahme an Veranstaltungen eine Bescheinigung ausgestellt werden. Die Gebührenhöhe beträgt 50 Euro pro Semester. Für Sprach-, Sport- und PC-Kurse fällt eine Zusatzgebühr von 10 Euro pro Kurs an (OVGU 2014b: 7).

Das „Studieren ab 50“-Büro bietet zu festen Sprechzeiten sowie nach Vereinbarung Beratung und Informationen zum Programm an. Es steht für organisatorische Fragen sowie für eine Studienberatung zur Verfügung (OVGU 2014b: 6f.). Zusätzlich besteht eine Interessenvertretung, die sich u.a. um die „Belange der Kommilitonen von ‚Studieren ab 50‘ [...], die Studienberatung für die Gruppe der älteren Studierenden [und] Veranstaltungen zur Förderung des kommunikativen Klimas der Studierenden“ kümmert (OVGU 2014b: 5). Zu jedem Semesterbeginn wird zudem eine Auftaktveranstaltung durchgeführt, auf welcher neben einem Vortrag zu wechselnden Inhalten, zu Inhalt und Ablauf von „Studieren ab 50“ informiert wird (OVGU 2014b: 6).

Es wird die Selbstbestimmung der teilnehmenden Personen in Bezug auf Inhalte und Umfang des Studiums betont: „Die TeilnehmerInnen treffen die Auswahl aus den angebotenen Veranstaltungen und bestimmen das Pensum nach ihren Möglichkeiten“ (OVGU 2014b: 4). „Unsere Angebote sollen Ihnen die Möglichkeit bieten, Ihr Wissen zu vertiefen, den eigenen Horizont zu erweitern und sich mit wissenschaftlichen Fragen zu beschäftigen, die Ihren individuellen Neigungen und Interessen entsprechen“ (OVGU 2014b: 3).

### **5.3.3 Fallvergleich und -einordnung**

Der Sechste Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland (Sechster Altenbericht) verweist darauf, dass Alter und Altern, bedingt durch den demografischen Wandel und das Leitkonzept Lebenslanges Lernen, Eingang in die Bildungspolitik finden und verstärkt in das Zentrum der Aufmerksamkeit von Bildungsträgern rücken. Dennoch bestehe in den Bildungsinstitutionen bislang kein ausreichendes Bewusstsein für die „Lern- und Veränderungskapazität“ im Alter. Die Bildungseinrichtungen werden daher in Zukunft „verstärkt ältere Menschen als kompetente, mitverantwortlich handelnde Bürgerinnen und Bürger ansprechen müssen“ (Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 81). Altersbilder als organisationale Deutungsmuster würden sich dabei auch in institutionellen Regelungen, wie beispielsweise den Zugangsvoraussetzungen manifestieren. Im Rahmen von zwei Fallstudien an ausgewählten Universitäten soll daher überprüft werden, inwieweit diese Einschätzungen auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere zutreffen.

Die beiden untersuchten Seniorenprogramme der Universitäten zeigen in Hinblick auf ihre Legitimation deutliche Gemeinsamkeiten. Zunächst verweisen beide in ihren Programmbeschreibungen auf die Bedeutung und die Herausforderungen des *Lebenslangen Lernens*. Dieses wird als zentraler Bezugspunkt für das Vorhalten eines entsprechenden Angebots

einer wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere herangezogen. Beide Universitäten sehen sich als Bildungsinstitutionen in der Verantwortung das Lebenslange Lernen zu fördern bzw. zu unterstützen (vgl. Tab. 10). Begründet wird dies mit der positiven Wirkung, welche Bildung insbesondere im späteren Lebensverlauf entfaltet (LUH) bzw. mit den Anforderungen, die die Wissensgesellschaft an Personen in allen Lebensphasen stellt (OVGU). Implizit werden darüber hinaus auch *demografische Wandlungsprozesse* angesprochen. An beiden Standorten wird auf die steigende Nachfrage verwiesen, welche sich in steigenden Zahlen der Teilnehmenden manifestiert.

An beiden Universitäten ist der Aufbau des Programmes ähnlich gestaltet. Lehrveranstaltungen der Universität werden durch speziell für die Zielgruppe organisierte Angebote ergänzt, welche sich am Interesse der Teilnehmenden ausrichten. Durch die Integration des Angebots in den regulären Lehrbetrieb der Universität besteht die Möglichkeit des Generationenaustausches und intergenerationellen Lernens, auf welche an der Universität Magdeburg explizit als Zielstellung des Programms verwiesen wird. Dabei handelt es sich, der Unterscheidung von Lernformen von Seidel und Siebert (1990) folgend, zuvorderst um ein „Miteinander-Lernen“. Das Expertenwissen liegt außerhalb der Gruppe beider Generationen und wird innerhalb der Vorlesungen durch den Lehrenden vermittelt bzw. innerhalb der Seminare von den Lernenden selbst erarbeitet. An beiden Universitäten wird dafür von den Organisator/inn/en eine große Vorauswahl an Veranstaltungen zusammengestellt. Die Seniorenstudienangebote definieren dabei keine Zugangsvoraussetzungen für die Teilnahme und können unabhängig des Schulabschlusses und Alters besucht werden. Dies trägt den heterogenen Bildungsbiografien Älterer Rechnung.

Sowohl an der Universität Hannover, als auch an der Universität Magdeburg erfolgt die Ansprache der Zielgruppe als kompetente, selbstbestimmte und selbstverantwortliche Personen. Dies äußert sich vor allem darin, dass die Teilnehmenden frei in der Auswahl der Studieninhalte und des Umfangs sind sowie sich vor allem von ihren persönlichen Bildungsinteressen leiten lassen sollen. Die Programmverantwortlichen möchten dabei „ermöglichen“, „ermuntern“ und „ermutigen“ (LUH) bzw. den Teilnehmenden den „Zugang eröffnen“, sie „anregen“ und „unterstützen“ (OVGU). Entsprechend werden verschiedenen Beratungs-, Orientierungs- und Informationsmöglichkeiten vorgehalten, Interessierte sind jedoch frei in der Entscheidung, inwieweit sie davon Gebrauch machen.<sup>105</sup>

Das Bewusstsein für die lebenslange Lernfähigkeit wird ebenfalls an beiden Standorten in den Programmbeschreibungen zum Ausdruck gebracht.<sup>106</sup> Die Teilnehmenden können „sich auf Wissenschaft bzw. neue Themen einlassen“ (LUH) sowie ihr „Wissen vertiefen, den eigenen Horizont erweitern und sich mit wissenschaftlichen Fragen beschäftigen“ (OVGU). Beide Programme sprechen die Zielgruppe der älteren Personen im Titel direkt als solche an.

---

<sup>105</sup> Lediglich vor der Teilnahme an den strukturierten Studienprogrammen an der Universität Hannover ist die Inanspruchnahme einer Vorab-Beratung verbindlich vorgesehen.

<sup>106</sup> An der Universität Hannover wird dies explizit angesprochen: „Der Mensch ist ein Leben lang lernfähig“ (LUH 2014b: 6).

An der Universität Hannover erfolgt dies mittels des Begriffs „Senioren“, an der Universität Magdeburg durch die Nennung der Altersangabe „ab 50“ Jahren. Es fällt auf, dass in den Programmbeschreibungen darüber hinaus weitgehend auf Altersmarkierungen, insbesondere auf den Begriff „Senioren“, verzichtet wird. Zwar finden sich vereinzelt Bezeichnungen wie „ältere Studierende“, „Personen in der nachfamilialen und/oder nachberuflichen Lebensphase“ und „ältere Erwachsene“, deutlich häufiger wird jedoch von „Gasthörernden“, „Teilnehmenden“ und „Interessierten“ oder „Studierenden“ und „Kommilitonen“ gesprochen.

Tab. 10: Charakteristika der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für Ältere an den ausgewählten Universitäten im Vergleich.

Universität	Universität Hannover „Gasthörernden- und Seniorenstudium“	Universität Magdeburg „Studieren ab 50“
<i>Beschreibung des Angebots</i>		
Warum? Legitimation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lebenslanges Lernen (LLL):</li> <li>- positive Wirkung von Bildung, insbesondere im späteren Lebensverlauf</li> <li>- gesellschaftspolitischer Auftrag zur Förderung des LLL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lebenslanges Lernen (LLL):</li> <li>- in der Wissensgesellschaft sind Weiterbildungsorganisationen gefordert, LLL in allen Lebensphasen zu unterstützen</li> </ul>
Wozu? Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personen ermuntern, an Bildung teilzuhaben und sich auf die Begegnung mit der Wissenschaft einzulassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personen die Möglichkeit bieten, ihr Wissen zu vertiefen, den eigenen Horizont zu erweitern und sich mit wissenschaftlichen Fragen zu beschäftigen, die ihren individuellen Neigungen und Interessen entsprechen.</li> <li>- Generationenaustausch (Jung und Alt studieren gemeinsam)</li> <li>- Impulse für Alter(n)sforschung</li> </ul>
Was? Art des Angebots	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrveranstaltungen der Fakultäten</li> <li>- GHS-Veranstaltungen (speziell für Zielgruppe organisiert)</li> <li>- strukturierte Studienprogramme mit Zertifikat (Kulturwissenschaften; Ästhetische Bildung und Gestaltung)</li> <li>- Beratung und Information (Semestereröffnungsveranstaltung, Sprechzeiten, Interessenvertretung, Orientierungsphase)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ausgewählte Lehrveranstaltungen der Fakultäten</li> <li>- Spezielle Angebote für „Studieren ab 50“</li> <li>- Projektarbeit</li> <li>- Beratung und Information (Eröffnungsveranstaltung, Sprechzeiten, Interessenvertretung)</li> </ul>
Für wen? Teilnehmende	<ul style="list-style-type: none"> <li>- unabhängig vom Alter</li> <li>- unabhängig vom Schulabschluss, d.h. auch ohne Hochschulzugangsberechtigung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- keine Zulassungsvoraussetzungen</li> </ul>
Wie? Rolle der Anbieter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ermöglichen</li> <li>- ermuntern</li> <li>- ermutigen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Möglichkeit bieten, anbieten</li> <li>- Zugang eröffnen</li> <li>- anregen</li> <li>- unterstützen</li> </ul>

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Fortsetzung Tab. 10: Charakteristika der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für Ältere an den ausgewählten Universitäten im Vergleich.

Universität	Universität Hannover „Gasthorenden- und Seniorenstudium“	Universität Magdeburg „Studieren ab 50“
<i>Beschreibung der Zielgruppe</i>		
Bezeichnungen und Charakterisierungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gasthorende</li> <li>- Studieren für jung und alt</li> <li>- ältere Studierende</li> <li>- Teilnehmende</li> <li>- Interessierte</li> <li>- Personen in der nachfamiliären und/oder nachberuflichen Lebensphase</li> <li>- lebenslange Lernfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gasthörer</li> <li>- ältere Erwachsene</li> <li>- ältere Studierende,</li> <li>- Studierende</li> <li>- Teilnehmer/innen</li> <li>- Interessierte</li> <li>- interessierte Bürge/rinnen</li> <li>- Kommilitonen von „Studieren ab 50“</li> </ul>
Verhalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teilhaben</li> <li>- auf Wissenschaft/neue Themen einlassen</li> <li>- selbst bestimmen</li> <li>- interessen geleitete Auswahl vornehmen</li> <li>- in Lehrveranstaltungen hineinschnuppern</li> <li>- Freude an der Begegnung mit der Wissenschaft haben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mit wissenschaftlichen Fragen beschäftigen wollen</li> <li>- selbst bestimmen</li> <li>- Auswahl treffen</li> <li>- Wissen vertiefen wollen</li> <li>- Erarbeitung von Arbeitsergebnissen in Projektgruppen</li> </ul>

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

## 5.4 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde zunächst flächendeckend die Angebotslandschaft im Bereich der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an Universitäten in Deutschland untersucht. Im Anschluss erfolgte eine Analyse der in diesem Bereich kommunizierten Alter(n)sbilder im Rahmen von zwei Einzelfallanalysen.

### *Strukturierung*

Die Untersuchung der Angebotslandschaft im Bereich der nicht berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung ergab, dass an 50 Prozent der staatlichen Universitäten in Deutschland ausschließlich die *allgemeine Gasthorenerschaft* genutzt werden kann. Darüber hinausgehende Angebote bestehen an diesen Universitäten nicht. Dennoch verwendet ein Viertel (elf Universitäten) dieser Hochschulen eine Bezeichnung für die allgemeine Gasthorenerschaft, mit der Ältere direkt adressiert werden (z.B. Seniorenstudium). De Smet und Freese äußerten 1988 die Vermutung, dass die vielerorts praktizierte Umbenennung des normalen Gasthorenerstudiums in ein Seniorenstudium ohne Veränderungen im Angebot, aufgrund der steigenden Nachfrage künftig nicht mehr ausreichen werde (vgl. De Smet/Freese 1988: 52). Eierdanz identifizierte 1990 insgesamt neun Hochschulen mit dieser Ausgestaltungsvariante. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass es nach wie vor Universitäten

gibt, die diesen Weg wählen (elf Universitäten), wenngleich ihr Anteil mit 13 Prozent, bezogen auf die Gesamtanzahl der staatlichen Universitäten, eher gering ausfällt.

Insgesamt rund 50 Prozent der untersuchten Universitäten bieten über die allgemeine Gasthörerschaft hinausgehende Angebote. Dabei haben die Teilnehmenden an 14 Universitäten die Möglichkeit, einen Zertifikatsabschluss zu erwerben. Werden die Ergebnisse bisher vorliegender Studien und Übersichten herangezogen, so zeigt sich, dass die Verbreitung von Angeboten mit hoher Strukturierung (Zertifikatsprogramme) kontinuierlich zugenommen hat. Eirnbter, Luckas und Müller-Fohrbrodt nennen 1987 drei Universitäten. De Smet und Freese identifizierten 1988 insgesamt fünf solcher Angebote in der BRD und gingen dabei davon aus, dass die Kontinuität nicht überall abgesichert sei (vgl. De Smet/Freese 1988: 52). Böhme und Goetze verwiesen 1989 auf insgesamt sechs Hochschulen mit entsprechenden Programmen, Eierdanz führte 1990 neun Hochschulen an. Im letzten Studienführer des AVDS aus dem Jahr 2015 werden schließlich zehn Zertifikatsmöglichkeiten verzeichnet (vgl. AVDS 2015: 5). Sagebiel und Dahmen stellten 2009 zur Diskussion, wie sich künftig „zweckfreie“ Angebote im Vergleich zu „nützlichkeitsorientierten“ entwickeln würden. Die Autorinnen vermuteten, dass sich eine Tendenz hin zur „Nützlichkeits- und Tätigkeitsorientierung“ vollziehen werde (vgl. Sagebiel/Dahmen 2009: 38). Die Ergebnisse der eigenen Untersuchung bestätigen dies jedoch nicht. Selbst bei den stark strukturierten Programmen überwiegen allgemeinbildende gegenüber funktionalen, auf Qualifizierung für nachberufliche Aufgaben ausgerichteten Angeboten.

### *Lehrende Vermittlung*

An einem Großteil der staatlichen Universitäten erfolgt innerhalb der Weiterbildungsangebote eine integrierte Vermittlung der Lerninhalte (88 Prozent), d.h. die Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebs der Universität sind für Programmteilnehmende prinzipiell zugänglich. Die Lernform intergenerationellen Miteinander-Lernens (vgl. Seidel/Siebert 1990) ist damit Teil der Programme. Zusätzlich besteht die Chance zum Übereinander-Lernen, welches entweder explizit als Zielstellung von speziellen Seminaren aufgegriffen wird oder aber sich implizit im Zuge des Miteinander-Lernens vollziehen kann (vgl. Meese 2005).

An 13 Prozent der untersuchten Universitäten erfolgt eine separierte Vermittlung. Vorlesungen bzw. Seminare des regulären Studienangebots sind damit nicht explizit Teil des Programms. Teilweise kann für die Partizipation an regulären Lehrveranstaltungen der Universität jedoch zusätzlich eine Gasthörerschaft abgeschlossen werden. Die Befürchtung der verstärkten „Desintegration und Segregation“ (Sagebiel/Dahmen 2009: 37) der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für Ältere infolge der Bologna-Studienstrukturreform, kann damit im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden.

### *Adressatenbezug*

An gut der Hälfte der staatlichen Universitäten werden Ältere im Programmtitel und/oder -beschreibung direkt adressiert. Etwas weniger als die Hälfte verzichtet hingegen auf die adressatenspezifische Ansprache und die Verwendung bestimmter Altersmarkierungen. Erfolgt eine Ansprache, so wird zumeist der Begriff „Senioren“ verwendet oder auf die Termini „Alter“ bzw. „Ältere“ oder „nachberuflich“ zurückgegriffen. Vereinzelt finden sich zudem konkrete Altersangaben in den Programmbezeichnungen, wobei die Altersangabe „50 Jahre“ am häufigsten vorkommt. Es zeigt sich somit, dass der Begriff „Senioren“, trotz unterstellter negativer Konnotation (vgl. Kohlhaas 1988; Eierdanz 1990), bislang nicht durch andere Termini abgelöst wurde.

### *Angebotstypologie*

Ausgehend von den drei konstitutiven Elementen „Strukturierungsgrad“, „lehrende Vermittlung“ und „Adressatenbezug“ wurden die Angebote in eine Typologie überführt. Nach Zusammenfassung der neun empirischen Typen in drei Gruppen ergibt sich folgendes Bild:

- Die *allgemeine Gasthörerschaft* als alleinige Bildungsmöglichkeit wird von 51 Prozent der staatlichen Universitäten angeboten. Zusätzlich zur Öffnung der regulären Lehrveranstaltungen bestehen keine Beratungs- und/oder Veranstaltungsangebote. Überwiegend wird dabei auf die Ansprache Älterer als Zielgruppe verzichtet (Typ 1: allgemeine Gasthörerschaft ohne Ansprache Älterer).
- Ein *spezielles Gasthörerprogramm*, das über die allgemeine Gasthörerschaft hinausgeht, besteht an neun Prozent der untersuchten Universitäten. Diese Institutionen bieten zusätzliche Beratungs- und Veranstaltungsangebote, verzichten dabei jedoch auf die Ansprache Älterer als besondere Zielgruppe. Am häufigsten sind diese Programme in den regulären Studienbetrieb der Universität integriert und können mit einem Zertifikat abgeschlossen werden (Typ 8: spezielles integriertes Gasthörerprogramm mit Zertifikat).
- Ein *Seniorenstudium*, definiert als nicht berufsbezogenes wissenschaftliches Weiterbildungsangebot für Ältere, ist an 40 Prozent der staatlichen Universitäten beheimatet. Hierbei bestehen über die allgemeine Gasthörerschaft hinausgehende Angebote. Zudem wird die Gruppe der älteren Personen direkt angesprochen. Am häufigsten ist dabei die Ausgestaltungsvariante, bei der Veranstaltungen des regulären Studienbetriebs Teil des Programms sind und ein Zertifikatserwerb nicht vorgesehen ist (Typ 6: integriertes Seniorenstudium ohne Zertifikat).

### *Bedeutung des regionalen Standorts und der Universitätsgröße*

Dabei zeigt sich, dass die Angebotslandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer in den *alten und neuen Bundesländern* unterschiedlich ausfällt. In der Summe haben sich die Universitäten in den neuen Bundesländern etwas stärker auf Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase eingestellt, indem sie häufiger Angebote vorhalten, die zusätzlich zu den allgemeinen Gasthörerprogrammen auch Beratungs-, Betreuungs- und Veranstaltungsangebote umfassen. In den alten Bundesländern bestehen hingegen insge-

samt häufiger Angebote mit geringer Strukturierung. Darüber hinausgehende Angebote umfassen in dieser Region jedoch teilweise die Möglichkeit einen nicht berufsqualifizierenden Zertifikatsabschluss zu erwerben. Dies ist in den neuen Bundesländern bislang an keiner staatlichen Universität möglich.

Werden die Weiterbildungsmöglichkeiten von *Universitäten verschiedener Größe* gegenübergestellt, so fällt auf, dass Angebote mit geringer Strukturierung deutlich häufiger an kleinen Universitäten zu finden sind. Spezielle Gasthörerprogramme sind vergleichsweise am häufigsten an mittelgroßen Universitäten lokalisiert. Je größer die Universitäten sind, umso eher bieten sie ein Seniorenstudium an. Bezogen auf die Gesamtzahl der Universitäten mit einer jeweils ähnlichen Anzahl an Studierenden, bestehen diese Weiterbildungsangebote am häufigsten an den sehr großen Universitäten. Insgesamt rund zwei Drittel dieser Hochschulen offerieren spezielle Programme für Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase. Von den großen sowie mittelgroßen Universitäten hat sich knapp die Hälfte speziell auf diese Zielgruppen eingestellt, während an eher kleinen Institutionen lediglich knapp ein Fünftel entsprechende Bildungsmöglichkeiten vorhält. Zudem zeigt sich, dass Zertifikatsangebote verstärkt an den sehr großen Universitäten beheimatet sind. Auch wenn sich entsprechende stark strukturierte Angebote auch an Hochschulen mit großer und mittlerer Größe und vereinzelt sogar an den kleinen Universitäten identifizieren lassen, fällt der prozentuale Anteil an dieser Angebotsform an den sehr großen Universitäten mit rund 30 Prozent am höchsten aus.

#### *Einzelfallanalysen: Universität Hannover und Universität Magdeburg*

Im Rahmen zweier Einzelfallanalysen sollten die organisationalen Bilder des Alters und Alterns näher in den Blick genommen werden. Dazu wurden aus der Gruppe der Universitäten, die ein Seniorenstudium anbieten, die Universität Hannover („Gasthörenden- und Seniorenstudium“) sowie die Universität Magdeburg („Studieren ab 50“) ausgewählt und vergleichend in Hinblick auf die Legitimation und Zielsetzung sowie das Angebotsportfolio und die Teilnahmemodalitäten untersucht.

Es zeigt sich, dass es zwei zentrale Bezugspunkte gibt. Das Leitkonzept des lebenslangen Lernens sowie gesellschaftliche Veränderungen, durch welche die Weiterbildung der Hochschulen gefordert und vor neue Herausforderungen gestellt ist. Prämissen beider Weiterbildungsprogramme sind die lebenslange Lernfähigkeit und Selbstbestimmung der Teilnehmenden. So werden vorab keine Zugangsbarrieren, wie etwa eine Hochschulzugangsberechtigung, definiert und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind frei bei der Wahl der Themen und des Umfangs ihrer Bildungsaktivitäten. Intergenerationelles Lernen, insbesondere das „Miteinander-Lernen“ (Seidel/Siebert 1990) ist dabei an beiden Standorten fester Bestandteil des Angebots.

Beide Weiterbildungsprogramme sprechen die Zielgruppe der älteren Personen im Titel direkt als solche an. An der Universität Hannover erfolgt dies mittels des Begriffs „Senioren“,

an der Universität Magdeburg durch die Nennung der Altersangabe „ab 50“ Jahren. Darüber hinaus wird jedoch weitgehend auf Altersmarkierungen, insbesondere auf die Verwendung des Begriffs „Senioren“, verzichtet und stattdessen von Gasthörernden, Teilnehmenden und Interessierten oder schlicht von Studierenden und Kommilitonen gesprochen. Der Umgang mit den Begrifflichkeiten verweist darauf, dass das von Kohlhaas (1988) beschriebene Dilemma der Begriffsverwendung nach wie vor von Bedeutung ist. Die Universitäten müssen bei der Verwendung der Begrifflichkeiten zwischen Orientierungsfunktion und der Vermeidung von Selbstselektionseffekten abwägen. Die untersuchten Institutionen begegnen dieser Problematik durch den direkten Bezug auf Ältere im Titel des Programms (Orientierungsfunktion), aber weitgehendem Verzicht auf altersbezogenen Begrifflichkeiten in der Beschreibung des Angebots (Vermeidung von Selbstselektionseffekten).

#### *Angebotsdichte wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere*

Die im Sechsten Altenbericht der Bundesregierung konstatierte geringe Angebotsdichte im Bereich der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere (vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 81), kann mit Blick auf die an staatlichen Universitäten angesiedelten Programmen nur bedingt bestätigt werden. Die unterschiedlichen Bezugsgrößen (Welche Hochschularten werden einbezogen und werden vorab Hochschulen selektiert?) und Begriffsdefinitionen (Welches Angebot zählt als Seniorenstudium?) der bisher vorliegenden Studien machen es jedoch insgesamt schwierig, Veränderungstendenzen der Angebotslandschaft im Zeitverlauf nachzuvollziehen und dabei Aussagen über die Entwicklung der Verbreitungshäufigkeit eines Seniorenstudiums in Deutschland zu treffen. Dennoch kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sich das Seniorenstudium zu einem festen Angebot an staatlichen Universitäten in Deutschland entwickelt hat. Hinweise für den prognostizierten Abbau dieser Weiterbildungsmöglichkeit (vgl. Eierdanz 1990: 10) konnten im Rahmen der eigenen Untersuchung nicht gefunden werden. Im Gegenteil: Die Einzelfallanalysen verdeutlichen eine steigende Nachfrage. Diese trifft aktuell an rund der Hälfte aller Universitäten in Deutschland auf ein entsprechendes Angebot.

## 6 Empirische Befunde II: Individuelle Alter(n)sbilder

Im folgenden Kapitel werden zunächst die befragten Regel- und Seniorenstudierenden beider Untersuchungsstandorte anhand verschiedener soziodemografischer Merkmale charakterisiert und die Weiterbildungserfahrungen der Seniorenstudierenden sowie die intergenerationellen Kontakte und Erfahrungen der Regelstudierenden dargestellt. Für die Seniorenstudierenden kann dabei zusätzlich auf statistische Daten der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für Ältere der beiden Universitäten zurückgegriffen und die Strukturgleichheit von Grundgesamtheit und Stichprobe überprüft werden (*Kapitel 6.1*). Im Weiteren werden die drei Alter(n)sbildindikatoren im Einzelnen analysiert. Dazu zählen die allgemeinen Altersveränderungen (*Kapitel 6.2*), die Altersfremdbilder (*Kapitel 6.3*) sowie die Altersgrenze bzw. Altersdistanz (*Kapitel 6.4*). Die Sichtweisen von Senioren- und Regelstudierenden werden dabei vergleichend betrachtet. Auch die Analyse relevanter Einflussfaktoren erfolgt für beide Untersuchungsgruppen, wenngleich in Hinblick auf intergenerationelle Kontakte und Erfahrungen besondere Aufmerksamkeit den Regelstudierenden gilt. Anschließend erfolgt die simultane Betrachtung der drei Alter(n)sbildindikatoren (*Kapitel 6.5*), bevor die empirischen Ergebnisse bilanziert und vor dem Hintergrund der theoretischen Ansätze und des Forschungsstandes diskutiert werden (*Kapitel 6.6*).

### 6.1 Befragte im Portrait

#### 6.1.1 Soziodemografisches Profil der Seniorenstudierenden

Im Sommersemester 2014 nehmen am Gasthorenden und Seniorenstudium (GHS) der Universität Hannover insgesamt 745 Personen teil (vgl. Tab. 11). Frauen sind mit 55 Prozent etwas stärker vertreten als Männer (45 Prozent). Das Programm „Studieren ab 50“ wird an der Universität Magdeburg im gleichen Semester von 532 Personen besucht. Auch hier überwiegen weibliche Personen mit 59 Prozent gegenüber männlichen Teilnehmern. In der Stichprobe der Untersuchung zeigt sich für die Universität Hannover eine gegenläufige Geschlechterverteilung. Männliche Teilnehmer sind hierin mit rund 51 Prozent vertreten und damit leicht überrepräsentiert. Eine ähnliche Tendenz zeigte sich bereits in einer Befragung im Wintersemester 2006/2007. Auch hieran beteiligten sich etwas mehr Männer als Frauen, wenngleich insgesamt mehr weibliche als männliche Teilnehmende im GHS angemeldet waren (vgl. Bertram/Bertram 2007: 6). Zu beiden Erhebungszeitpunkten lag folglich bei Männern eine stärkere Bereitschaft vor, an den Befragungen teilzunehmen. An der Universität Magdeburg entspricht die Geschlechterverteilung der Stichprobe hingegen nahezu jener der Grundgesamtheit.

Tab. 11: Verteilung ausgewählter Strukturmerkmale der Seniorenstudierenden in Grundgesamtheit und Stichprobe nach Universitäten. Absolute und relative Häufigkeiten.

	Universität Hannover				Universität Magdeburg			
	Grundgesamtheit N (Prozent)		Stichprobe N (Prozent)		Grundgesamtheit N (Prozent)		Stichprobe N (Prozent)	
Anzahl Seniorenstudierende	745		369		532		247	
bereinigter Rücklauf	49,5 Prozent				46,4 Prozent			
<i>Geschlecht</i>								
- weiblich	409	(55)	180	(49)	314	(59)	140	(57)
- männlich	336	(45)	187	(51)	218	(41)	106	(43)
- keine Angabe	0	(0)	2	(1)	0	(0)	1	(0)
<i>Alter</i>								
- bis 49 Jahre	51	(7)	4	(1)	-	-	-	-
- 50 - 54 Jahre	15	(2)	3	(1)	2	(0)	1	(0)
- 55 - 59 Jahre	38	(5)	11	(3)	14	(3)	3	(1)
- 60 - 64 Jahre	97	(13)	59	(16)	84	(16)	40	(16)
- 65 - 69 Jahre	189	(25)	104	(28)	137	(26)	71	(29)
- 70 - 74 Jahre	195	(26)	113	(31)	166	(31)	66	(27)
- 75 - 79 Jahre	88	(12)	40	(11)	91	(17)	51	(21)
- 80 - 84 Jahre	40	(5)	23	(6)	22	(4)	11	(5)
- ab 85 Jahre	12	(2)	4	(1)	4	(1)	3	(1)
- keine Angabe	20	(3)	8	(2)	12	(2)	1	(0)
durchschnittliches Alter (Standardabweichung)					69,1 (6,7)		70,3 (6,0)	
<i>Bildungsabschluss<sup>1</sup></i>								
- ohne HZB	138	(19)						
- mit HZB	607	(82)						
- ohne Universitätsabschluss			204	(57)	261	(49)	109	(44)
- mit Universitätsabschluss			156	(42)	271	(51)	136	(55)
- keine Angabe	-	-	9	(2)	-	-	2	(1)
<i>Teilnahmedauer</i>								
- Erstteilnehmer/innen			20	(5)	28	(5,3)	19	(8,2)
- vorherige Teilnahme:					504	(94,7)		
- 1-5 Semester			136	(37)			79	(32)
- 6-10 Semester			83	(23)			54	(22)
- 11-15 Semester			41	(11)			29	(12)
- 16-20 Semester	keine Statistik verfügbar		33	(9)	keine Statistik verfügbar		39	(15)
- mehr als 20 Semester			34	(9)			20	(8)
- keine Angabe			22	(6)			8	(3)
durchschn. Teilnahmedauer (Standardabweichung)			9,6 Semester (8,3)				10,3 Semester (8,0)	
<i>Teilnahme Studienprogramm</i>								
- Studienpr. Kulturwissensch.	104	(14)	46	(12)	kein Angebot strukturierter Studienprogramme			
- Studienzertifikat ÄBuG	53	(7)	8	(2)				

<sup>1</sup> Die Teilnehmerstatistik der Universität Hannover erfasst lediglich das Vorhandensein einer Hochschulzugangsberechtigung (HZB). Weitere Angaben zum Bildungsabschluss liegen nicht vor.

Hinsichtlich des Alters der Befragten zeigen sich bezogen auf beide Untersuchungsorte nur geringe Differenzen zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe. Am stärksten vertreten ist die Gruppe der 70- bis 74-Jährigen, gefolgt von Personen im Alter von 65- bis 69-Jahren. Das Durchschnittsalter der Befragten beläuft sich auf rund 69 Jahre (Universität Hannover) bzw. rund 70 Jahre (Universität Magdeburg). Die Streuung fällt am Standort Magdeburg mit durchschnittlich sechs Jahren etwas geringer als in Hannover aus (rund sieben Jahre).<sup>107</sup>

Die Angaben zum Bildungsabschluss der Befragten sind lediglich für die Universität Magdeburg zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe vergleichbar. Im Sommersemester 2014 weist rund die Hälfte der Teilnehmenden an „Studieren ab 50“ einen Universitätsabschluss auf. In der Stichprobe fällt der Anteil der Befragten mit universitärer Vorbildung geringfügig höher aus und beläuft sich auf 55 Prozent. Die Teilnehmerstatistik des GHS der Universität Hannover umfasst hingegen die Hochschulzugangsberechtigung. Insgesamt rund 82 Prozent aller Teilnehmenden im SoSe 2014 haben das Abitur abgelegt. 42 Prozent der Befragten des GHS, und damit deutlich weniger Personen als am Standort Magdeburg, weisen einen Universitätsabschluss als höchsten Bildungsabschluss auf.

Angaben zur Teilnehmerdauer liegen ebenfalls nur für die Universität Magdeburg vor. Die große Mehrheit nimmt laut Teilnehmerstatistik bereits seit mehreren Semestern an „Studieren ab 50“ teil (95 Prozent), lediglich fünf Prozent sind Erstteilnehmer/innen. Die Befragten nutzen seit durchschnittlich rund zehn Semestern das Bildungsangebot „Studieren ab 50“. Erstteilnehmende sind mit acht Prozent in der Stichprobe etwas stärker vertreten als in der Grundgesamtheit. Strukturierte Studienprogramme werden nur an der Universität Hannover, nicht jedoch am Standort Magdeburg, angeboten. Im Sommersemester 2014 absolvieren insgesamt 14 Prozent der Teilnehmenden des GHS das Studienprogramm Kulturwissenschaften, sieben Prozent streben das Studienzertifikat Ästhetische Bildung und Gestaltung an. In der Stichprobe sind Befragte, die an einem der strukturierten Programme teilnehmen, etwas geringer vertreten (13 bzw. zwei Prozent).

### **6.1.2 Soziodemografisches Profil der Regelstudierenden**

An der Universität Magdeburg beteiligen sich im Sommersemester 2014 insgesamt 301 Studierende, an der Universität Hannover insgesamt 561 Studierende an der Befragung. An beiden Universitäten ist die Mehrheit der Befragten weiblich (vgl. Tab. 12). Frauen stellen an der Universität Magdeburg 60 Prozent, an der Universität Hannover 64 Prozent der Unter-

---

<sup>107</sup> Trotz geringer Abweichungen kann die Strukturgleichheit hinsichtlich der Merkmale Geschlecht, Alter und Bildungsabschluss in Stichprobe und Grundgesamtheit als gegeben angesehen werden. Ein  $\chi^2$ -Test ergibt auch für den Standort Hannover keine signifikanten Abweichungen hinsichtlich der Geschlechterverteilung. Frauen und Männer sind in der Stichprobe entsprechend der Grundgesamtheit vertreten ( $\chi^2 = 3,381$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,066$ ). Auch für das Merkmal Bildungsabschluss sind (an der Universität Magdeburg) keine statistisch relevanten Abweichungen zu konstatieren ( $\chi^2 = 1,405$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,236$ ). Dennoch ist nicht auszuschließen, dass die vorliegenden Daten einen „non-response-bias“ aufweisen (vgl. Diekmann 2007: 418), da es sich strenggenommen nicht um eine Zufallsstichprobe, sondern um eine Vollerhebung mit einem Ausschöpfungsgrad von < 100 Prozent handelt.

suchungsteilnehmenden. Jeweils gut zwei Drittel der in die Untersuchung einbezogenen Studierenden befinden sich im Alter von 20 bis 24 Jahren; weitere 17 bzw. 18 Prozent gehören der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen an. Das durchschnittliche Alter der Befragten beläuft sich sowohl an der Universität Magdeburg als auch an der Universität Hannover auf rund 23 Jahre. Dabei fällt die Altersdiversität am Standort Hannover etwas höher aus als in Magdeburg (Standardabweichung 4,4 bzw. 3,4 Jahre).

Tab. 12: Verteilung ausgewählter Strukturmerkmale der Regelstudierenden in der Stichprobe nach Universitäten.<sup>a</sup> Absolute und relative Häufigkeiten.

	Universität Hannover (N 561)		Universität Magdeburg (N 301)	
	N	(Prozent)	N	(Prozent)
<i>Geschlecht (n.s.)</i>				
- weiblich	359	(64)	178	(59)
- männlich	196	(35)	119	(40)
- keine Angabe	6	(1)	4	(1)
<i>Alter</i>				
- bis 19 Jahre	32	(6)	21	(7)
- 20-24 Jahre	385	(69)	209	(69)
- 25-29 Jahre	100	(18)	57	(19)
- ab 30 Jahre	39	(7)	11	(4)
- keine Angabe	5	(1)	3	(1)
durchschnittliches Alter (*) (Standardabweichung)	23,4 Jahre (4,4)		22,8 Jahre (3,4)	
<i>Angestrebter Abschluss (n.s.)</i>				
- Bachelor	505	(90)	274	(91)
- Master	52	(9)	27	(9)
- sonstiges	2	(1)	-	-
- keine Angabe	1	(0)	-	-
<i>Fachsemester</i>				
- 1.-2.Semester	382	(68)	186	(62)
- 3.-4.Semester	65	(12)	76	(25)
- 5.-6.Semester	69	(12)	29	(10)
- 7. und höheres Semester	44	(8)	10	(3)
- keine Angabe	1	(0)	-	-
durchschnittliches Semester (n.s.) (Standardabweichung)	3,2 Semester (2,1)		3,1 Semester (1,6)	
<i>Studiengang/Fächergruppe (***)</i>				
- Geisteswissenschaften	140	(25)	118	(39)
- Gesellschaftswissenschaften	295	(53)	114	(38)
- Sportwissenschaften	53	(9)	17	(6)
- Wirtschaftswissenschaften	73	(13)	52	(17)

<sup>a</sup> \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \* $p \leq 0,05$ ; n.s. = nicht signifikant (t-Test; Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Etwa neun von zehn Befragten beider Universitäten studieren in einem Bachelorstudien-gang. Mehrheitlich befinden sich die befragten Studierenden im ersten bis zweiten Fachsemester (62 Prozent bzw. 68 Prozent). Die durchschnittliche Fachsemesteranzahl fällt an beiden Standorten ähnlich aus und beläuft sich für die Befragten der Universität Magdeburg auf 3,1 Semester, für jene der Universität Hannover auf 3,2 Semester. Die Befragten verteilen sich auf vier Fächergruppen. An der Universität Hannover sind Studierende der Gesellschaftswissenschaften (53 Prozent) am stärksten vertreten.<sup>108</sup> Jede/r Vierte studiert ein Fach der Geisteswissenschaften. An der Universität Magdeburg stellen Befragte beider Fächergruppen hingegen je rund 40 Prozent. Entsprechend der getroffenen Vorauswahl sind an beiden Standorten Studierende der Wirtschaftswissenschaften am drittstärksten in der Stichprobe vertreten (17 bzw. 13 Prozent). Die kleinste Gruppe stellen mit einem Anteil von jeweils unter zehn Prozent die Befragten sportwissenschaftlicher Studienfächer dar.

### 6.1.3 Weiterbildungsmotive und -erfahrungen der Seniorenstudierenden

Bei der Entscheidung für die Partizipation an dem nachberuflichen Bildungsangebot spielt für die Befragten besonders das *Weiterbildungsmotiv* „Autonomie und Selbstverwirklichung“ eine Rolle.<sup>109</sup> Insgesamt rund neun von zehn Befragten äußern, dass entsprechende Gesichtspunkte für sie im Vorfeld ausschlaggebend für die Teilnahmeentscheidung waren (vgl. Tab. 13). Aspekte der „nachholenden Bildung“ treten demgegenüber deutlich in den Hintergrund. Diese äußert insgesamt ein Viertel der Befragten. Dabei zeigt sich, dass für Seniorenstudierende an der Universität Hannover entsprechende Aspekte häufiger von Relevanz sind als für Befragte der Universität Magdeburg. Jede/r Zwölfte äußert darüber hinaus, dass auch Gesichtspunkte der „Partizipation und Mitverantwortung“ eine Rolle spielen.

Insgesamt hatten sieben von zehn Befragten im vergangenen Semester die *Möglichkeit zu intergenerationellen Kontakten*. 30 Prozent der Befragten haben hingegen ausschließlich separate für Seniorenstudierende konzipierte Veranstaltungen besucht oder aber nehmen im Sommersemester 2014 zum ersten Mal teil. Dabei zeigt sich, dass ein größerer Teil der Seniorenstudierenden an der Universität Hannover gemeinsame Lehrveranstaltungen mit Jüngeren besuchte als dies an der Universität Magdeburg der Fall war. Während in Hannover 80 Prozent der Befragten angeben, an Veranstaltungen des regulären Studienbetriebs partizipiert zu haben, trifft dies nur auf 57 Prozent der Befragten am Standort Magdeburg zu.

---

<sup>108</sup> Die Zuordnung zu den Fächergruppen erfolgte auf Grundlage des Studiengangs der Befragten: Geisteswissenschaften (Anglistik, Geschichte, Germanistik, Kulturwissenschaften, Philosophie), Gesellschaftswissenschaften (Bildungswissenschaften, Lehramt, Politikwissenschaften, Sonderpädagogik, Sozialwissenschaften, Soziologie), Sportwissenschaften (Gesundheitssport und Rehabilitation, Sport und Technik, Sportwissenschaft), Wirtschaftswissenschaften (Betriebswirtschaftslehre, Internationales Management, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsingenieurwesen).

<sup>109</sup> Die Befragten hatten die Möglichkeit 15 verschiedene Teilnahmemotive dahingehend zu beurteilen, ob diese auf sie persönlich überhaupt nicht, eher nicht, eher oder voll und ganz zutreffen (vgl. Anhang Teil C Frage 6). Auf Grundlage der Beurteilung der einzelnen Teilnahmemotive wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, mit deren Hilfe sich drei Faktoren extrahieren lassen (vgl. Tab. A3). Diese werden als „Autonomie und Selbstverwirklichung“, „Partizipation und Mitverantwortung“ und „nachholende Bildung“ bezeichnet.

Tab. 13: Weiterbildungsmotive und -erfahrungen der Seniorenstudierenden insgesamt und nach Universität (N 616).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.

	Universität Hannover (N 369)	Universität Magdeburg (N 247)	Gesamt (N 616)
<i>Weiterbildungsmotive</i>			
- Autonomie und Selbstverwirklichung (n.s.)	89	90	89
- Partizipation und Mitverantwortung (n.s.)	9	7	8
- nachholende Bildung (**)	29	18	25
<i>Kontaktmöglichkeit im vergangenen Semester (***)</i>			
- keine Möglichkeit gegeben (nur Besuch von separaten Veranstaltungen für Seniorenstud. oder Erstteilnehmende)	21	43	30
- Möglichkeit gegeben (Besuch von Veranstaltungen des regulären Studienbetriebs)	80	57	70
<i>Kontaktintensität (***)</i>			
- kein Kontakt (incl. Erstteilnehmende)	30	45	36
- wenig Kontakt (in einem Bereich manchmal)	19	24	21
- stärkerer Kontakt (mind. in zwei Bereichen manchmal oder in einem Bereich häufig)	51	31	43
<i>Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme (***)</i>			
- keine Erfahrungen (incl. Erstteilnehmende)	16	31	22
- eher negative Erfahrungen	1	1	1
- weder negative noch positive Erfahrungen (neutral)	78	8	8
- eher positive Erfahrungen	76	60	70

<sup>a</sup> \*\*\*p ≤ 0,001, \*\*p ≤ 0,01, n.s. = nicht signifikant (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Gut ein Drittel der Seniorenstudierenden ist bislang nicht in *Kontakt* mit ordentlich immatrikulierten Studierenden gekommen. Ein Fünftel berichtet von sporadischen Kontakten zu dieser Personengruppe. Insgesamt 43 Prozent standen in der Vergangenheit hingegen im regen Austausch mit jüngeren Regelstudierenden. In Bezug auf die Kontaktintensität ergeben sich erneut deutliche Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsstandorten. Entsprechend der Kontaktmöglichkeiten fallen wiederum an der Universität Hannover die Kontakte der Senioren- zu den Regelstudierenden stärker aus als an der Universität Magdeburg.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten konnte in der Vergangenheit positive *Erfahrungen* mit der Teilnahme von Jung und Alt an Lehrveranstaltungen sammeln. Neutrale oder negative Einschätzungen sind demgegenüber deutlich in der Minderheit. Insgesamt 22 Prozent der Befragten haben bislang keine Erfahrungen damit gemacht. Entsprechend der vergangenen Kontaktmöglichkeiten und -intensitäten ordnen an der Universität Hannover mehr Seniorenstudierende ihre Erfahrungen als positiv ein, während an der Universität Magdeburg der Anteil jener Befragten, die bislang keine Erfahrungen sammeln konnten, höher als am Standort Hannover ausfällt.

#### 6.1.4 Intergenerationelle Kontakte und Erfahrungen der Regelstudierenden

Einem Großteil der Befragten im Regelstudium ist die Studienmöglichkeit für Ältere an ihrer Universität (GHS/Studieren ab 50) bekannt. Aufgrund der starken Frequentierung geistes- und gesellschaftswissenschaftlicher Fächer, kennen nahezu alle Befragte dieser Fächerdisziplinen die Bildungsmöglichkeit (vgl. Tab. 14). Innerhalb der Wirtschaftswissenschaften und Sportwissenschaften fällt die *Informiertheit* der Studierenden hingegen deutlich geringer aus, wenngleich auch hier rund drei Viertel einräumen, dass ihnen das Angebot bekannt ist.

Insgesamt hat zudem die Mehrheit der Studierenden bereits Veranstaltungen gemeinsam mit Seniorenstudierenden besucht. Nahezu sechs von zehn Befragten geben an, dass dies sowohl im aktuellen (Sommersemester 2014) als auch im vergangenen Semester (Wintersemester 2013/2014) der Fall war. Jede/r Fünfte nahm lediglich im aktuellen, nicht aber im vergangenen Semester, an gemeinsamen Lehrveranstaltungen teil. Weitere elf Prozent hatten ausschließlich im vergangenen, jedoch nicht im aktuellen Semester, *Kontaktmöglichkeiten*. Rund 13 Prozent besuchten in keinem der beiden Semester Lehrveranstaltungen, in denen auch Seniorenstudierende anwesend waren. Innerhalb der Fächerdisziplinen Geistes- und Gesellschaftswissenschaften fallen die Kontaktmöglichkeiten am größten aus. Über 90 Prozent der Befragten besuchten in einem oder beiden Semestern Lehrveranstaltungen zusammen mit Seniorenstudierenden. Innerhalb der anderen Fächerdisziplinen bestehen deutlich seltener Kontaktmöglichkeiten. 28 Prozent der Studierenden in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen und rund vier von zehn Befragten der Sportwissenschaften geben an, weder im aktuellen noch im vergangenen Semester Lehrveranstaltungen besucht zu haben, bei denen auch Seniorenstudierende anwesend waren.

Werden statt der Kontaktmöglichkeiten die tatsächlichen Kontakte betrachtet, so zeigt sich, dass 40 Prozent der Befragten, bislang keinerlei Kontakte zu Seniorenstudierenden unterhalten zu haben. Ein Drittel kam zumindest manchmal mit Älteren in Kontakt, während drei von zehn Studierenden von häufigeren Kontakten berichten. Entsprechend der Kontaktmöglichkeiten variiert auch die *Kontaktintensität* deutlich nach Fächerdisziplin. Während knapp die Hälfte der Studierenden in geisteswissenschaftlichen Fächer und etwa ein Viertel der Studierenden der Gesellschaftswissenschaften in stärkerem Kontakt zu Seniorenstudierenden stehen, trifft dies nur auf 17 Prozent der Befragten aus sportwissenschaftlichen Fächern zu. Nochmals geringer fällt die Kontaktintensität jedoch in den Wirtschaftswissenschaften aus, obwohl diese über mehr Kontaktmöglichkeiten als Studierende der Sportwissenschaften verfügen.

Insgesamt 87 Prozent der Befragten artikulieren *bisherige Erfahrungen* mit der gemeinsamen Teilnahme von Jung und Alt an Lehrveranstaltungen. Dabei überwiegen positive Erlebnisse deutlich vor neutralen und negativen Einschätzungen. 13 Prozent der Befragten konnten hingegen in der Vergangenheit noch keine Erfahrungen damit sammeln. Entsprechend der unterschiedlichen bisherigen Kontaktmöglichkeiten und -intensitäten, variieren auch die bisherigen Erlebnisse zwischen den Befragten der vier Fächerdisziplinen (vgl. Tab 14).

Tab. 14: *Informiertheit, Kontakte und Erfahrungen Regelstudierender insgesamt und nach Fächergruppen (N 862).*<sup>a</sup> Angaben in Prozent.

	Geistes- wissen- schaften (N 258)	Gesellsch.- wissen- schaften (N 409)	Sport- wissen- schaften (N 70)	Wirtsch.- wissen- schaften (N 125)	Ge- sam (N 862)
<b>Kontakte und Erfahrungen zu/mit Seniorenstudierenden (inneruniversitär)</b>					
<i>Informiertheit (***)</i>					
- Studienprogramm unbekannt	3	4	21	25	8
- Studienprogramm bekannt	97	96	79	75	92
<i>Kontaktmöglichkeit (***)</i>					
- keine gemeinsamen Lehrveranstaltungen (LV) (weder im vergangenen, noch im akt. Sem.)	3	9	42	28	13
- nur im vergang. Semester gemeins. LV (WS)	5	9	9	29	11
- nur im akt. Sem. gemeinsame LV (SoSe)	20	19	23	15	19
- in beiden Semestern gemeinsame LV (im aktuellen und im vergangenen Semester)	73	63	26	28	58
<i>Kontaktintensität (***)</i>					
- kein Kontakt	25	38	53	69	40
- wenig Kontakt (in einem Bereich manchmal)	29	38	30	22	32
- stärkerer Kontakt (mind. in zwei manchmal oder in einem Bereich häufig)	46	24	17	9	28
<i>Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme (***)</i>					
- keine Erfahrungen	7	11	29	26	13
- eher negative Erfahrungen	7	3	1	2	4
- weder negative noch positiv (neutral)	32	31	17	32	30
- eher positive Erfahrungen	55	54	53	41	52
<i>Künftige Teilnahmeabsicht (***)</i>					
- künftige gemeinsame Teilnahme abgelehnt	14	7	4	6	9
- weder gewünscht noch abgelehnt	31	37	54	42	38
- künftige gemeinsame. Teilnahme gewünscht	55	56	41	51	54
<b>Kontakte zu den eigenen Großeltern (außeruniversitär)</b>					
<i>Kontakthäufigkeit (*)</i>					
- selten (höchstens mehrmals im Jahr)	34	39	25	27	35
- gelegentlich (ein - dreimal im Monat)	27	24	40	36	28
- häufig (mindestens einmal pro Woche)	39	37	34	37	37

<sup>a</sup> \*\*\*p ≤ 0,001, \*p ≤ 0,05 (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Innerhalb der Sport- und Wirtschaftswissenschaften gibt ein deutlich größerer Teil an, bislang noch keine Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme gesammelt zu haben. Wurden Erfahrungen gemacht, so sind diese jedoch auch hier mehrheitlich positiv, wobei Studierende wirtschaftswissenschaftlicher Fächer verglichen mit den anderen Fachdisziplinen zu einem höheren Anteil angeben, ihre bisherigen Erlebnisse weder als positiv noch

als negativ einordnen zu können. Innerhalb der Geisteswissenschaften haben nahezu alle befragten Studierenden bereits Erfahrungen gesammelt. Auch wenn erneut positive Einschätzungen überwiegen, fällt hier der Anteil jener, die von negativen Erfahrungen berichten mit rund sieben Prozent vergleichsweise am höchsten aus.

Insgesamt kann sich gut die Hälfte der Befragten vorstellen, künftig (erneut) gemeinsame Veranstaltungen mit Älteren zu besuchen. Knapp vier von zehn Studierenden sind sich noch unschlüssig. Ablehnend äußert sich nur rund jede/r Zwölfte. In Folge bisheriger Erfahrungen urteilen Studierende der Geisteswissenschaften etwas kritischer als jene der Gesellschaftswissenschaften, wenn es um die *künftige Teilnahmeabsicht* an Lehrveranstaltungen mit Seniorenstudierenden geht. Etwas über die Hälfte der Studierenden beider Fächerdisziplinen kann sich jedoch vorstellen, künftig gemeinsame Veranstaltungen zu besuchen. Trotz geringerer bisheriger Kontakte und Erfahrungen überwiegt auch innerhalb der Wirtschaftswissenschaften der Anteil jener, die sich dies vorstellen können gegenüber jenen, die noch unentschlossen sind oder eine Teilnahme für sich eher ausschließen. Innerhalb der Sportwissenschaften dominiert hingegen die unentschlossene Sichtweise.

Darüber hinaus gibt gut ein Drittel der Befragten an, keinen oder nur wenig Kontakt zu den eigenen Großeltern zu haben. 28 Prozent berichten von gelegentlichem Austausch (ein- bis dreimal im Monat), weitere 37 Prozent stehen häufig (mindestens einmal pro Woche) mit ihren Großeltern in Kontakt. Dabei zeigen sich auch in Bezug auf *familiäre intergenerationelle Kontakte* Unterschiede zwischen den Fächerdisziplinen, wenngleich auf geringem Niveau. So weisen Befragte der Geistes- und Gesellschaftswissenschaften häufiger als ihre Kommiliton/inn/en der Wirtschaftswissenschaften und Sportwissenschaften nur geringen Kontakt zu ihren Großeltern auf, während die Angehörigen der letzten beiden Fächerdisziplinen häufiger als die Vergleichsgruppen von gelegentlichen Kontakten berichten.

Zusammenfassend kann bezogen auf die intergenerationellen Kontakte und Erfahrungen der Regelstudierenden festgehalten werden, dass sich deutliche Differenzen zwischen den einbezogenen Fächerdisziplinen zeigen. Studierende der Geisteswissenschaften, gefolgt von Befragten der Gesellschaftswissenschaften, weisen den stärksten Kontakt zu Seniorenstudierenden auf und konnten dementsprechend schon häufiger Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme am Studienbetrieb sammeln. Innerhalb der Sport- und Wirtschaftswissenschaften fallen bisherige Kontakte und Erfahrungen deutlich geringer aus, wenngleich sich die Befragten auch hier tendenziell aufgeschlossen gegenüber dem Gasthörerstudium und der gemeinsamen Teilnahme an Lehrveranstaltungen zeigen.<sup>110</sup>

---

<sup>110</sup> Weitere Ergebnisse, bspw. zur Struktur der Teilnehmenden, ihren Fächer- und Angebotspräferenzen, den Vor- und Nachteilen intergenerationeller Lernsettings sowie zu den Teilnahmemotiven aus Sicht der Regelstudierenden, können den ausführlichen Projektberichten beider Standorte entnommen werden. Vgl. für die Universität Hannover: Rathmann/Bertram 2016; für die Universität Magdeburg: Rathmann 2016.

## 6.2 Altersveränderungen

Älterwerden bedeutet:

*„Die Bestmöglichkeiten ausschöpfen. Zufriedenheit entwickeln.  
Ängste nicht zu groß werden lassen. Wachsen trotz aller Einschränkungen“  
(Fall 331, Seniorenstudentin, 70 Jahre).*

*„Reifen, sich Zeit nehmen, reflektieren, weitergeben, abschließen“  
(Fall 1.084, Regelstudent, 23 Jahre).*

### 6.2.1 Auswertungsmethodik

Die Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“ wurden mittels der offenen Frage, „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden? Bitte notieren Sie in ein paar kurzen Stichworten, was Ihnen spontan dazu einfällt!“ erfasst (vgl. Kapitel 4.3.2). Von insgesamt 1.478 Befragten äußern sich 1.074 Personen dazu in schriftlicher Form (73 Prozent).<sup>111</sup> Dabei fällt die Antwortbereitschaft bei den Seniorenstudierenden mit 80 Prozent signifikant höher als bei den Regelstudierenden aus, von denen sich 67 Prozent zu der Frage positionieren. Diese Tendenz ist für beide Untersuchungsorte zu konstatieren, wobei sich an der Universität Magdeburg sowohl Senioren-, als auch Regelstudierende auskunftsfreudiger zeigten (81 Prozent bzw. 72 Prozent), als dies an der Universität Hannover der Fall ist (79 Prozent bzw. 65 Prozent). Da die Bereitschaft zur Antwort auf offene Fragen maßgeblich von dem Interesse der Befragten an der Thematik und der zugeschriebenen Relevanz der Untersuchung beeinflusst wird (vgl. Züll/Menold 2014: 715; Züll 2014: 3), ist davon auszugehen, dass sich die befragten Seniorenstudierenden stärker als die Regelstudierenden mit dem Thema der Untersuchung identifizierten. Dies ist insofern nicht verwunderlich, da die Untersuchung das Seniorenstudium zum zentralen Gegenstand hat, welches für Jüngere in ihrem Studienalltag von untergeordneter Bedeutung ist. Die geäußerten Stichworte der 1.074 Personen werden im Weiteren einer Themenfrequenzanalyse nach Früh (2011: 146ff.) unterzogen. Als Analyseinheiten gelten die einzelnen Untersuchungsteilnehmenden. Die Codiereinheiten werden nach Sinngehalt der Stichworte bestimmt. Als eine Einheit gilt ein Wort oder eine Wortgruppe, die aufgrund der inhaltlichen Aussage von dem bzw. der nächsten abgrenzbar ist. Auf Grundlage der Theorien zum Altern und zur Unterscheidung von Alterungsprozessen bzw. -konzepten (vgl. Backes/Clemens 2013: 95ff.; Künemund/Schroeter 2014: 17ff.; siehe dazu auch Kapitel 2.1 in der vorliegenden Arbeit) werden zunächst theoretische Oberkategorien gebildet.<sup>112</sup> Dazu zählen folgende sechs Bereiche: Allgemeines, Gesellschaft, Persönlichkeit, Gesundheit, Körper/Aussehen und Endlichkeit. Nach Sichtung des Datenmaterials und Codierung der ersten Fälle werden die theoretischen Hauptkategorien durch empirische Untergruppen ergänzt und das Kategoriensystem damit im Verlauf der

---

<sup>111</sup> Bei offenen Fragen ist mit einer höheren Antwortverweigerung als bei geschlossenen Fragen zu rechnen (vgl. Züll/Menold 2014: 714f.).

<sup>112</sup> Das Vorgehen erfolgt in Anlehnung an Züll und Scholz (2012). Das Kategoriensystem setzt sich aus theoretisch hergeleiteten Hauptkategorien und aus den Texten heraus definierten Unterkategorien zusammen.

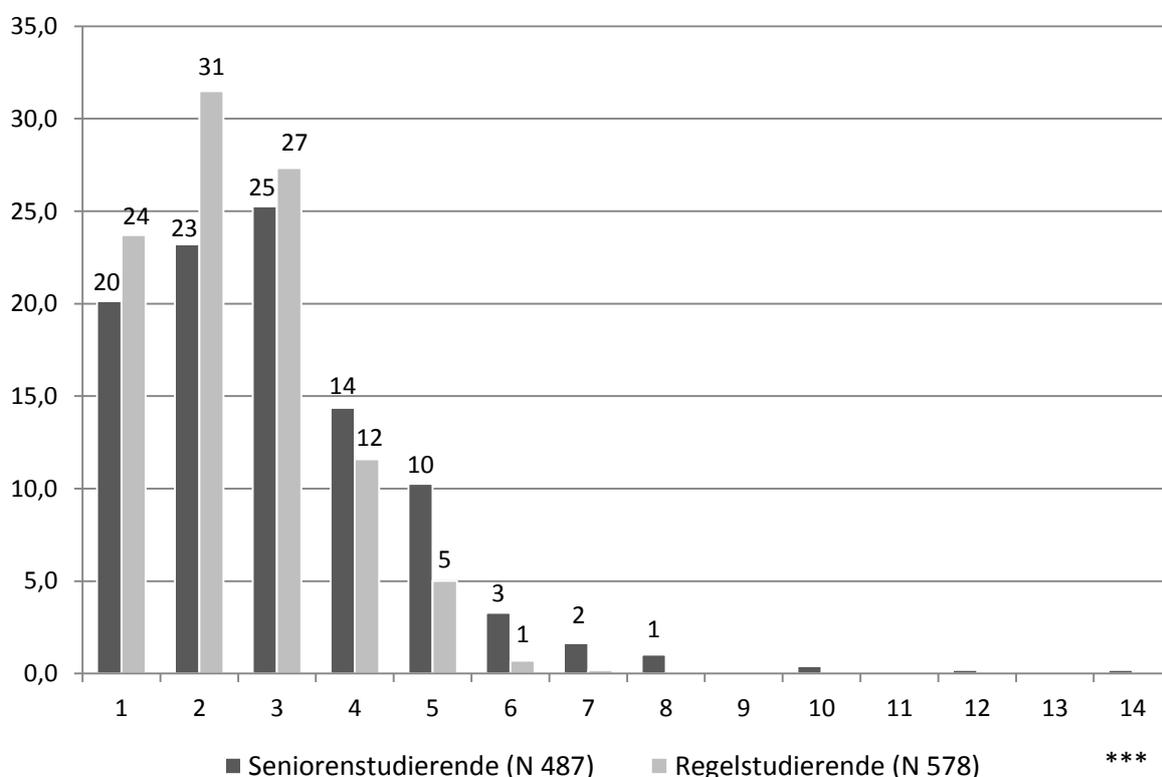


## 6.2.2 Anzahl genannter Aspekte

Insgesamt werden von den 1.065 Befragten 2.880 Einzelaspekte genannt. Durchschnittlich äußern die Untersuchungsteilnehmenden somit 2,8 Begriffsassoziationen. Am häufigsten werden von den Befragten zwei Assoziationen hervorgebracht. Rund 28 Prozent der Untersuchungsteilnehmenden äußern sich entsprechend. Ein weiteres Viertel nennt drei Aspekte. Weitere 22 Prozent belassen es bei einer Nennung. Vier Assoziationen sind bereits deutlich seltener vertreten. Insgesamt rund 13 Prozent verknüpfen vier unterschiedliche Aspekte mit dem Älterwerden. Mehr als vier Vorstellungen werden nur von einem geringen Teil der Befragten zur Sprache gebracht. Lediglich jede/r Neunte äußert sich entsprechend.

Von den Seniorenstudierenden werden mit durchschnittlich 3,0 Nennungen etwas mehr Aspekte hervorgebracht, als dies bei den Regelstudierenden der Fall ist (durchschnittlich 2,5 Nennungen). Bei der ersteren Gruppe umfassen die Antworten den Bereich von einer bis 14 Nennungen (vgl. Abb. 8). Jüngere Studierende bringen bis zu sieben Stichworte zur Sprache. Entsprechend weisen die Antworten der Seniorenstudierenden hinsichtlich der Anzahl der Assoziationen gegenüber jenen der Regelstudierenden eine höhere Streuung auf (Standardabweichung 1,7 gegenüber 1,2).

Abb. 8: Anzahl genannter Aspekte insgesamt und nach Gruppenzugehörigkeit (N 1.065).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, Mehrfachantworten möglich), Nennungen insgesamt 1.880, davon entfallen 1.461 auf Seniorenstudierende und 1.419 auf Regelstudierende. \*\*\* $p \leq 0,001$  (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

### 6.2.3 Inhalte der Altersvorstellungen

#### Ausrichtung der Begriffsassoziationen

Insgesamt verbinden gut drei Viertel der Befragten positiv konnotierte Vorstellungen mit dem Älterwerden. Dabei unterscheiden sich Senioren- und Regelstudierende nicht signifikant voneinander. Beide Gruppen verweisen etwa gleichstark auf positive Aspekte des Älterwerdens (vgl. Tab. 15). Neutrale Aspekte werden von etwas weniger als der Hälfte aller Befragten angesprochen, ebenso häufig sind negative Äußerungen. Hierbei zeichnen sich jeweils signifikante Differenzen zwischen den beiden Teilstichproben ab. Während die befragten Seniorenstudierenden etwas häufiger als die Vergleichsgruppe Bereiche des Älterwerdens ansprechen, die sich weder dem positiven noch dem negativen Bereich zuordnen lassen, sprechen die Regelstudierenden etwas stärker die mit dem Altern einhergehenden Verluste an. Jede/r zweite jüngere Studierende verbindet negative Aspekte mit dem Älterwerden, während dies nur bei gut vier von zehn Seniorenstudierenden der Fall ist.

Tab. 15: Ausrichtung der Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“, Seniorenstudierende und Regelstudierende im Vergleich (N 1.065)<sup>a</sup> Angaben in Prozent.

	Seniorenstudierende (N 487)	Regelstudierende (N 578)	p
Gewinne/positive Aspekte	73	76	n.s.
Bewahrung/neutrale Aspekte	47	44	***
Verluste/negative Aspekte	41	49	**

<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorienbildung). Prozentsätze beruhen auf der Anzahl der Befragten, die sich zu dieser Frage äußerten. Anzahl der einbezogenen Nennungen N 2.244, da mehrere Nennungen gleicher Personen, die sich auf einen Themenbereich bezogen, nicht doppelt gezählt werden. \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$ ; n.s. = nicht signifikant (Chi<sup>2</sup>-Test).  
Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

#### Angesprochene Einzelthemen

Die Antworten der Befragten umfassen dabei ein großes inhaltliches Spektrum. Insgesamt können 96 verschiedene Einzelthemen unterschieden werden. Die beiden Teilstichproben unterscheiden sich hinsichtlich der Nennung von 44 der 96 Aspekte signifikant voneinander (vgl. Tab. A4). Werden die zehn insgesamt am häufigsten angesprochenen Aspekte näher betrachtet, so zeigt sich, dass insbesondere zunehmende (Lebens-)Erfahrungen sowie größere zeitliche Freiräume von den Befragten mit dem Älterwerden verknüpft werden. Daran schließen sich die Aspekte „Freiheit/Selbstbestimmung“, „Gelassenheit“, „Gesundheitsbeschwerden“, „Freizeitaktivitäten“, „Familie“, „Reife/Weitsicht“, „Weisheit“ und „Krankheiten“ an. Hinsichtlich aller zehn Einzelthemen bestehen dabei signifikante Unterschiede zwischen den beiden Befragtengruppen.

Die Seniorenstudierenden beziehen sich in ihren Antworten am *häufigsten* auf das Thema „Freiheit und Selbstbestimmung“ (vgl. Tab. 16). Jede/r Vierte äußert sich entsprechend. Hierbei geht es vor allem darum, selbstbestimmt und frei von äußeren Vorgaben und Zwängen, das eigene Leben und die zur Verfügung stehende Zeit gestalten zu können, wie folgende Zitate illustrieren: „*Weniger Verpflichtungen. Freier sein. Selbstbestimmt das Leben gestalten*“ (Fall 452); „*Man hat Freiheiten sich mit Dingen zu beschäftigen, für die man während des Berufslebens keine Zeit und Energie hatte*“ (Fall 379); „*Alles was ich mache, tue ich freiwillig!*“ (Fall 53). Dieser Aspekt des Älterwerdens, der sich auf Freiheit und Selbstbestimmung bezieht, wird jedoch nur von rund vier Prozent der Regelstudierenden als mit dem Älterwerden in Verbindung stehend betrachtet. Regelstudierende sprechen hingegen am häufigsten die mit dem Älterwerden einhergehenden „(Lebens-)Erfahrungen“ an. Gut jede/r Dritte nennt diesen Aspekt. Dabei reichen die Antworten von konkreter „*praktischer Berufserfahrung*“ (Fall 1463) bis zu allgemeiner „*Lebenserfahrung*“ (Fall 751) bzw. „*Lebenspraxis*“ (Fall 1399). Die befragten Seniorenstudierenden beziehen sich demgegenüber mit acht Prozent deutlich seltener in ihren Antworten darauf.

Tab. 16: Die zehn häufigsten Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“, Seniorenstudierende und Regelstudierende im Vergleich (N 1.065).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.

	Seniorenstudierende (N 487)	Regelstudierende (N 578)	p
(Lebens-)Erfahrungen	8	34	***
zeitliche Freiräume	23	16	**
Freiheit/Selbstbestimmung	26	4	***
Gelassenheit	20	7	***
Gesundheitsbeschwerden	13	9	*
Freizeitaktivitäten	15	5	***
Familie	6	10	*
Reife/Weitsicht	4	12	***
Weisheit	2	12	***
Krankheiten	5	9	***

<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorienbildung). Prozentsätze beruhen auf der Anzahl der Befragten, die sich zu dieser Frage äußerten. Anzahl genannter Aspekte N 2.880. Sortierung absteigend nach Nennungen der Befragten insgesamt.

\*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$  (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Am *zweithäufigsten* werden von beiden Befragtengruppen, von dem Seniorenstudierenden nochmals stärker als von den Regelstudierenden, zeitliche Freiräume angesprochen. 23 Prozent der Älteren und 16 Prozent der Jüngeren verbinden „mehr Zeit zu haben“ mit dem Älterwerden. An *dritter Stelle* nennen die Seniorenstudierenden die mit dem Alter zunehmende „Gelassenheit“. Jede/r fünfte Befragte spricht diesen Aspekt an. Im Gegensatz dazu wird dieser nur von sieben Prozent der Regelstudierenden mit dem Älterwerden in Verbindung gebracht. Diese assoziieren am dritthäufigstem „Weisheit“ mit dem Altern. Rund

zwölf Prozent der Regelstudierenden, jedoch nur zwei Prozent der Seniorenstudierenden sprechen diesen Aspekt an. Werden die weiteren fünf der zehn am häufigsten genannten Einzelthemen betrachtet, so fällt auf, dass Freizeitaktivitäten, wie „Reisen“ oder „Hobbys“ sowie „Gesundheitsbeschwerden“ etwas stärker von Seniorenstudierenden hervorgebracht werden. Insgesamt 15 Prozent bzw. 13 Prozent der Älteren, jedoch nur fünf Prozent bzw. neun Prozent der Jüngeren äußern entsprechende Gedanken. Immatrikulierte im Regelstudium sprechen hingegen häufiger als die Vergleichsgruppe die Aspekte „Reife/Weitsicht“ (zwölf Prozent), „Familie“ (zehn Prozent) und „Krankheiten“ (neun Prozent) an.

### *Themenbereiche der Äußerungen*

Werden die Einzelthemen zu übergeordneten Themengruppen zusammengefasst, so zeigt sich, dass von den Befragten insgesamt am häufigsten Aspekte des Alterns angesprochen werden, die sich dem gesellschaftlichen bzw. sozialen Bereich zuordnen lassen. Knapp zwei Drittel der Untersuchungsteilnehmenden thematisiert solche Gesichtspunkte. Daran schließen sich Vorstellungen an, die auf den Bereich der Persönlichkeit abzielen. Gut die Hälfte der Befragten verbindet Aspekte dieses Bereichs mit dem Älterwerden. Weiterhin verknüpfen rund vier von zehn Personen mit dem Altern gesundheitliche Belange. Die weiteren Themengruppen werden deutlich seltener angesprochen. So ruft die Vorstellung an das Altern jeweils nur bei weniger als jedem/jeder Zehnten Assoziationen hervor, die sich den Bereichen „Allgemeines“, „Endlichkeit“ und „Körper/Aussehen“ zuordnen lassen.

Hierbei werden erneut die Differenzen zwischen den beiden Untersuchungsgruppen sichtbar (vgl. Tab. 17). So beziehen sich Seniorenstudierende in ihren Antworten deutlich stärker auf *gesellschaftliche Aspekte* als Regelstudierende (73 Prozent gegenüber 53 Prozent). Insbesondere sprechen sie dabei häufiger positive Gesichtspunkte dieses Bereichs an. Rund 56 Prozent der Seniorenstudierenden, jedoch nur gut ein Drittel der Regelstudierenden verbindet positive gesellschaftliche Aspekte mit dem Älterwerden. Neutrale bzw. negative Blickwinkel auf diesen Bereich werden hingegen von den Untersuchungsgruppen gleichermaßen eingenommen. Darüber hinaus äußern jüngere Studierende häufiger Aspekte, die sich mit dem Bereich der *Persönlichkeit* auseinandersetzen, als dies bei den Seniorenstudierenden der Fall ist (62 Prozent gegenüber 47 Prozent). Auffällig ist dabei, dass sie sowohl positive (53 vs. 33 Prozent) als auch negative Aspekte (neun vs. drei Prozent) stärker als die Vergleichsgruppe betonen. Seniorenstudierende treffen wiederum vermehrter Äußerungen, die sich weder persönlichkeitsbezogenen Gewinnen noch Verlusten zuordnen lassen und damit auf Beständigkeit bzw. Bewahrung abzielen. Auf jede/n fünften Senioren-, aber nur etwa jede/n neunten Regelstudierende/n trifft dies zu. Auch der Bereich der *Gesundheit* wird von den beiden Untersuchungsgruppen unterschiedlich stark angesprochen. Während die Hälfte der Seniorenstudierenden gesundheitliche Aspekte mit dem Altern in Verbindung bringt, trifft dies nur auf drei von zehn Regelstudierenden zu. Dabei werden von den Älteren sowohl positive, neutrale als auch negative Aspekte häufiger thematisiert. Zudem differieren Senioren- und Regelstudierende hinsichtlich der Thematisierung der Bereiche „Körper/

„Aussehen“ und „Endlichkeit“. Ersterer wird von Jüngeren deutlich häufiger angesprochen, wobei vor allem äußerliche negative Veränderungen im Zentrum der Äußerungen stehen. Den zweiten Bereich sprechen hingegen mehr Seniorenstudierende als Regelstudierende an. Lediglich in Bezug auf die Nennung *allgemeiner Aspekte* treten keine Differenzen zwischen den beiden Teilstichproben zutage.

Tab. 17: Themengruppen der Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“, Seniorenstudierende und Regelstudierende im Vergleich (N 1.065).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.

	Seniorenstudierende (N 487)	Regelstudierende (N 578)	p
<i>Bereich Allgemeines insgesamt</i>	9	9	n.s.
Allgemeines - Definitionen	4	4	n.s.
Allgemeines - Gewinne	2	2	n.s.
Allgemeines - Bewahrung	2	2	n.s.
Allgemeines - Verluste	2	3	n.s.
<i>Bereich Gesellschaft insgesamt</i>	73	53	***
Gesellschaft - Gewinne	56	35	***
Gesellschaft - Bewahrung	23	23	n.s.
Gesellschaft - Verluste	13	16	n.s.
<i>Bereich Persönlichkeit insgesamt</i>	47	62	***
Persönlichkeit - Gewinne	33	53	***
Persönlichkeit - Bewahrung	20	11	***
Persönlichkeit - Verluste	3	9	***
<i>Bereich Gesundheit insgesamt</i>	50	30	***
Gesundheit - Gewinne	1	-	**
Gesundheit - Bewahrung	20	2	***
Gesundheit - Verluste	34	28	*
<i>Bereich Körper/Aussehen insgesamt</i>	3	8	***
Körper/Aussehen - Gewinne	0	-	n.s.
Körper/Aussehen - Bewahrung	1	2	n.s.
Körper/Aussehen - Verluste	2	7	***
<i>Bereich Endlichkeit insgesamt</i>	10	4	***
Endlichkeit - Gewinne	4	0	***
Endlichkeit - Bewahrung	4	2	*
Endlichkeit - Verluste	3	3	n.s.

<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorienbildung). Prozentsätze beruhen auf der Anzahl der Befragten, die sich zu dieser Frage äußerten. Anzahl der einbezogenen Nennungen: N 2.244, da mehrere Nennungen gleicher Personen, die sich auf einen Themenbereich bezogen, nicht doppelt gezählt werden. Nennungen gesamt N 2.880. Sortierung nach Themengruppen.

\*\*\*p ≤ 0,001; \*\*p ≤ 0,01; \*p ≤ 0,05 (Chi<sup>2</sup>-Test).

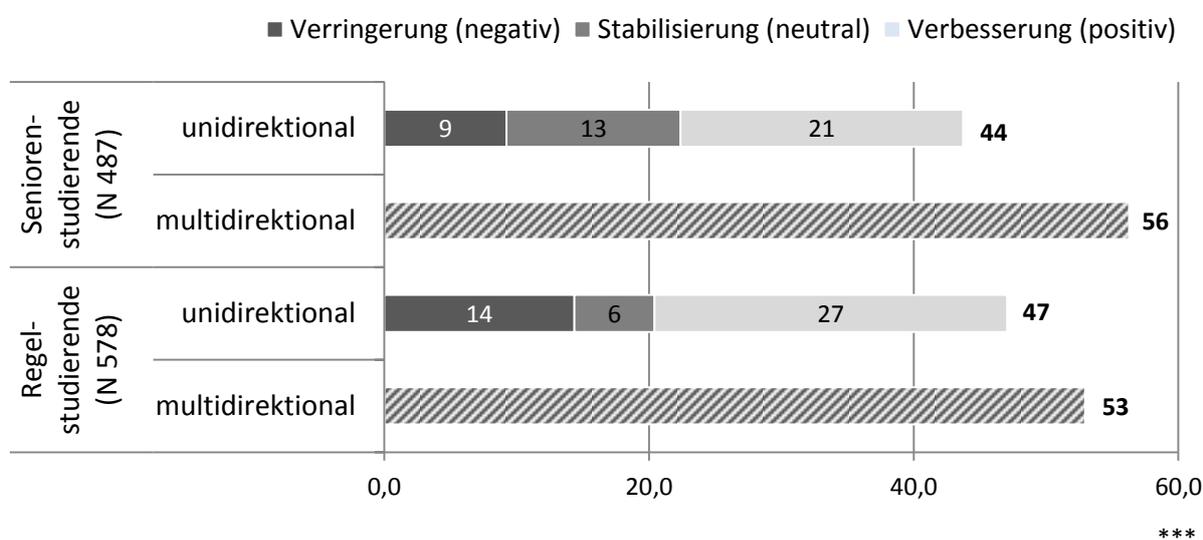
Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

### 6.2.4 Multidirektionalität: Ausrichtung der Alternsvorstellungen

Das Konzept der Multidirektionalität betont, dass das Altern mit Verlusten und Gewinnen gleichermaßen verbunden ist (vgl. Baltes 1990; Wurm/Huxhold 2010; Landis/Martin 2013a; siehe auch Kapitel 2.2.1 in der vorliegenden Arbeit). Von besonderem Interesse ist daher im Folgenden, ob sich die Begriffsassoziationen der Befragten auf lediglich eine Ausrichtung beziehen, d.h. ausschließlich positive, neutrale oder negative Aspekte des Alterns beschreiben (Unidirektionalität) oder mehrere Entwicklungsrichtungen, d.h. Verluste, Bewahrung und/oder Gewinne, umfassen (Multidirektionalität).

Insgesamt überwiegen multidirektionale Antworten mit rund 55 Prozent etwas gegenüber unidirektionalen Äußerungen (rund 45 Prozent). Diese Tendenz ist sowohl bei Seniorenstudierenden als auch bei Regelstudierenden festzustellen. Bezogen auf die unidirektionalen Äußerungen sind positive Assoziationen in der Mehrzahl. So verbindet rund jede/r Vierte mit dem Älterwerden ausschließlich positive Aspekte. Weitere zwölf Prozent äußern durchgehend negative Sichtweisen, während etwa jeder Elfte ausschließlich neutrale, auf Bewahrung und Stabilisierung bezogene Aspekte nennt.

Abb. 9: Uni- und Multidirektionalität der Alternsvorstellungen nach Gruppenzugehörigkeit (N 1.065).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorienbildung). \*\*\* $p \leq 0,001$  (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Dabei zeigen sich in Hinblick auf die Direktionalität der Aussagen zwischen Älteren und Jüngeren signifikante Unterschiede (vgl. Abb. 9). So verbinden die befragten jungen Studierenden deutlich häufiger als die Vergleichsgruppe ausschließlich negative Vorstellungen mit dem Älterwerden. Jedoch werden von ihnen auch häufiger vollständig positiv konnotierte Sichtweisen zur Sprache gebracht, als dies bei den Seniorenstudierenden der Fall ist.

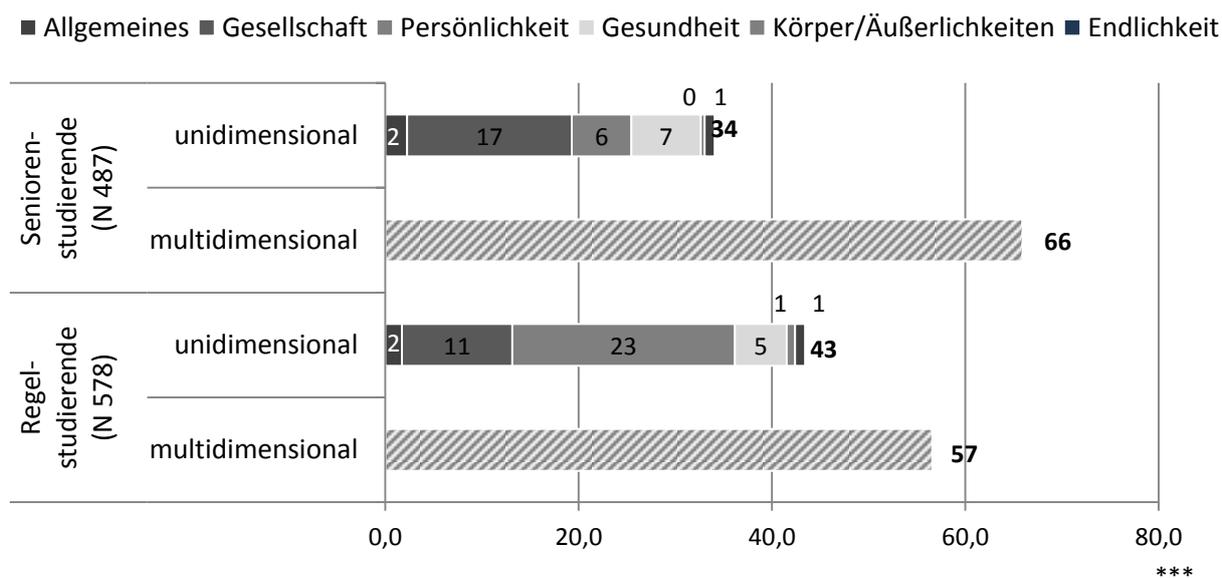
Dementsprechend sind Aussagen, die ausschließlich neutrale Aspekte umfassen, sich also weder dem positiven noch dem negativen Pol zuordnen lassen, bei der Gruppe der Älteren häufiger anzutreffen. Dies trifft auf rund 13 Prozent der Seniorenstudierenden, jedoch nur auf sechs Prozent der Regelstudierenden zu. Werden die gesamten unidirektionalen Äußerungen beider Gruppen den multidirektionalen gegenübergestellt, so lassen sich keine signifikanten Differenzen identifizieren.

### 6.2.5 Multidimensionalität: Themenbereiche der Altersvorstellungen

Neben der Direktionalität der Begriffsassoziationen ist ferner die Dimensionalität von Interesse. Diese beschreibt die Bereiche, in denen sich die mit dem Altern verbundenen Veränderungen vollziehen können (vgl. Landis/Martin 2013b; siehe auch Kapitel 2.2.1 in der vorliegenden Arbeit). In der vorliegenden Analyse werden folgende Dimensionen unterschieden: Allgemeines, Gesellschaft, Persönlichkeit, Gesundheit, Körper/Aussehen, Endlichkeit (für die Zuordnung der jeweiligen Themen zu den Dimensionen vgl. Anhang Teil D).

Die Altersassoziationen der Mehrheit der Befragten (61 Prozent) rekurrieren auf mehrere Themenbereiche. Rund vier von zehn Personen äußern hingegen Aspekte, die sich lediglich einer Dimension zuordnen lassen. Dabei sind multidimensionale Assoziationen bei den befragten Seniorenstudierenden signifikant häufiger vorzufinden (vgl. Abb. 10). Insgesamt beziehen sich rund zwei Drittel in ihren Antworten auf mehrere Themenbereiche, während dies nur auf 57 Prozent der jüngeren Studierenden zutrifft.

Abb. 10: Uni- und Multidimensionalität der Altersvorstellungen nach Gruppenzugehörigkeit (N 1.065).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorisierung). \*\*\* $p \leq 0,001$  (Chi<sup>2</sup>-Test).

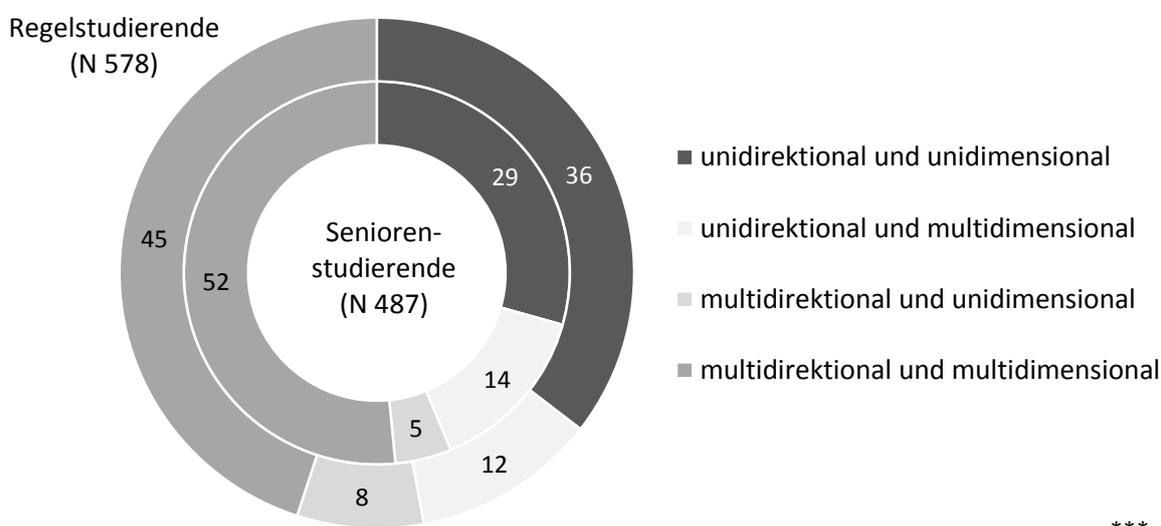
Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Auch in der Zusammensetzung der unidimensionalen Äußerungen zeigen sich deutliche Differenzen. So rekurren Regelstudierende wesentlich häufiger als Seniorenstudierende auf den Themenbereich „Persönlichkeit“. Nahezu jede/r vierte regulär Immatrikulierte nennt ausschließlich Aspekte, die sich dieser Dimension zuordnen lassen, während dies nur bei sechs Prozent der Seniorenstudierenden der Fall ist. Letztere beziehen sich hingegen häufiger auf Aspekte der gesellschaftlich/sozialen Sphäre und verbinden ebenfalls häufiger als junge Studierende ausschließlich gesundheitliche Themen mit dem Älterwerden.

### 6.2.6 Verknüpfung der Einzelthemen, Themenbereiche und Ausrichtungen

Werden Direktionalität und Dimensionalität der Altersassoziationen zusammen betrachtet, so zeigt sich, dass nahezu die Hälfte aller Befragten sowohl mehrere Ausrichtungen als auch mehrere Themenbereiche in ihren Vorstellungen vom Älterwerden zum Ausdruck bringt (multidirektional und multidimensional). Etwa ein Drittel bezieht sich demgegenüber ausschließlich auf einen Themenkomplex und äußert dabei ausschließlich negative, neutrale oder positive Aspekte (unidirektional und unidimensional). 13 Prozent der Befragten sprechen zwar mehrere Themengebiete an, beleuchten dabei jedoch nur eine (positive, neutrale oder negative) Seite dieser Themen (unidirektional und multidimensional).

Abb. 11: Verknüpfung von Direktionalität und Dimensionalität in den Altersvorstellungen nach Gruppenzugehörigkeit (N 1.065).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorienbildung). \*\*\* $p \leq 0,001$  (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Der entgegengesetzte Fall ist deutlich seltener: lediglich sieben Prozent äußern sich zu unterschiedlich ausgerichteten Facetten eines Themenbereichs (multidirektional und unidimensional). Die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich dabei signifikant voneinander. So sind bei Seniorenstudierenden multidirektionale und -dimensionale Äußerungen

häufiger auszumachen, als dies bei den Regelstudierenden der Fall ist (vgl. Abb. 11). Die Vorstellungen jüngerer Studierender sind demgegenüber häufiger unidirektional und unidimensional als jene der Vergleichsgruppe.

Auffällig ist weiterhin, dass Begriffsassoziationen, die sich auf mehrere Themenbereiche, jedoch nur eine Ausrichtung beziehen, bei Personen mit Gasthörerstatus mit 14 Prozent etwas stärker als bei den ordentlich Immatrikulierten (zwölf Prozent) vertreten sind. Hinsichtlich der Äußerungen, die mehrere Facetten eines Themengebietes beleuchten, zeigt sich ein anderes Bild. Zwar treten diese bei beiden Untersuchungsgruppen in der Zusammenschau am seltensten auf, jedoch sind sie bei Regelstudierenden mit acht Prozent häufiger anzutreffen als bei Seniorenstudierenden (fünf Prozent).

### **6.2.7 Bedeutung intergenerationeller Kontakte und weiterer Einflussgrößen**

Im Folgenden wird überprüft, welche Rolle verschiedene Einflussgrößen für die Vorstellungen vom Älterwerden bei Senioren- und Regelstudierenden spielen. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei die Ausrichtung und Thematik der Äußerungen sowie deren Multidirektionalität und Multidimensionalität.<sup>114</sup> Zunächst werden soziodemografische und weiterbildungsbezogene Aspekte innerhalb der Gruppe der Seniorenstudierenden in den Blick genommen. Im Anschluss stehen die Regelstudierenden im Zentrum der Betrachtung. Auch hierbei werden zunächst soziodemografische und studienbezogene Variablen analysiert, bevor die Bedeutung intergenerationeller Kontakte thematisiert wird. Nach Darstellung bivariater Beziehungen (Kontingenzanalysen), werden die Einflussgrößen, die sich als relevant erwiesen haben, mittels binärer logistischer Regressionsanalysen näher untersucht.

#### *Einflussfaktoren der Altersvorstellungen von Seniorenstudierenden*

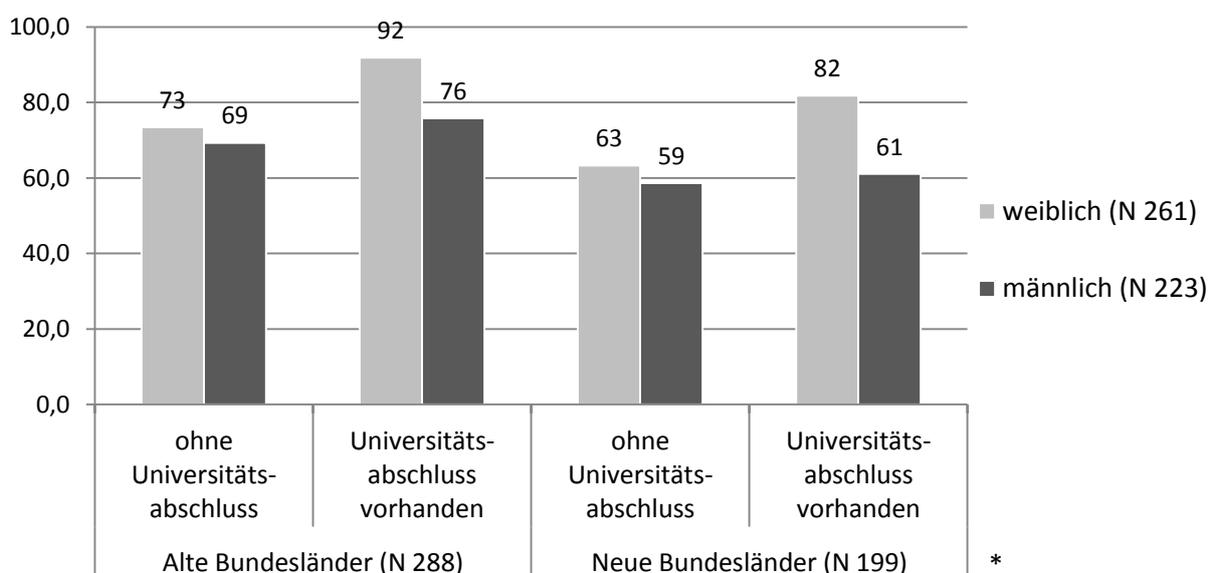
Die Seniorenstudierenden unterschiedlichen *Geschlechts* variieren in Bezug auf ihre Vorstellungen vom Älterwerden. Dabei sprechen Frauen die positiven Aspekte häufiger an als Männer und beziehen sich in ihren Antworten häufiger auf Themen des gesellschaftlichen Bereichs (vgl. Tab. A5). Darüber hinaus sind die Altersassoziationen der weiblichen Personen signifikant häufiger als jene der männlichen Befragten multidimensional und damit auf mehrere Themenbereiche ausgerichtet. Insgesamt sieben von zehn Frauen aber nur sechs von zehn Männern äußern sich entsprechend. Bezogen auf neutrale oder negative Aspekte sowie die Themenbereiche „Persönlichkeit“ und „Gesundheit“ bestehen hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Auch das *Bildungsniveau* der Befragten erweist sich als relevant. Dabei äußern Personen mit Universitätsabschluss im Vergleich zu Seniorenstudierenden, die höchstens über einen Abschluss einer Fachhochschule verfügen, deutlich häufiger positive Altersveränderungen und beziehen sich zudem stärker

---

<sup>114</sup> Hierbei erfolgt eine Beschränkung auf die drei am häufigsten angesprochenen Bereiche „Gesellschaft“, „Persönlichkeit“ und „Gesundheit“. Die Themenbereiche „Allgemeines“, „Körper“ und „Endlichkeit“ werden aufgrund geringer Zellbesetzungen nicht einbezogen. Ebenso erfolgt keine Unterteilung unidirektionaler bzw. unidimensionaler Aussagen hinsichtlich der Art der Ausrichtung bzw. Art des Themenbereichs.

auf den Themenbereich „Gesellschaft“. Nahezu acht von zehn Befragten mit akademischem Abschluss einer Universität nennen entsprechende Aspekte, während dies auf lediglich zwei Drittel der Personen ohne entsprechende Qualifikation zutrifft. Hinsichtlich der weiteren Aspekte differieren die Sichtweisen der beiden Gruppen hingegen nicht.

Abb. 12: Positive Vorstellungen vom Älterwerden nach Region, Bildungsniveau und Geschlecht, Sichtweisen von Seniorenstudierenden (N 487).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorienbildung). Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf den Anteil jener Befragten, die positive Aspekte in ihren Äußerungen nennen. Differenzen zur Gesamtanzahl ergeben sich durch fehlende Werte der soziodemografischen Variablen. \* $p \leq 0,05$  (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

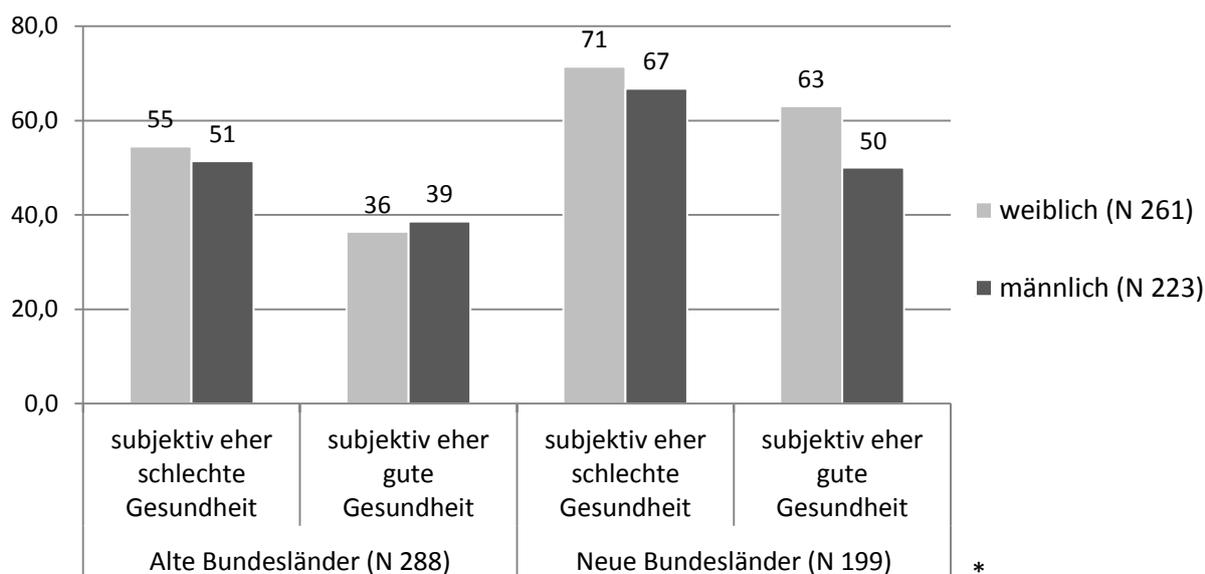
Darüber hinaus bestehen Unterschiede nach *Region*.<sup>115</sup> So äußern sich Befragte aus den alten Bundesländern signifikant häufiger zu positiven Aspekten des Älterwerdens und sprechen deutlich seltener gesundheitsbezogene Aspekte des Alterns an, als Befragte aus den neuen Bundesländern. Diese Tendenz bleibt auch bei Hinzunahme von Geschlecht und Bildungsstand bestehen (vgl. Abb. 12). Dabei fällt zudem auf, dass die Geschlechterunterschiede sowohl für die neuen als auch die alten Bundesländer zu konstatieren sind. Die Differenzen nach Bildungsstand bestehen ebenfalls in beiden Regionen Deutschlands und haben sowohl für Frauen als auch für Männer Geltung.<sup>116</sup> Am positivsten blicken folglich Frauen in den alten Bundesländern mit Universitätsabschluss auf das Älterwerden: über 90

<sup>115</sup> Grundlage für die regionale Zuordnung der Befragten bildet der Befragungsort (Hannover bzw. Magdeburg). Da ein Großteil der Teilnehmenden aus dem unmittelbaren Umfeld der Universitätsstädte stammt (vgl. Bertram/Bertram 2007, Rathmann/Bertram 2016, Rathmann 2016), ist anzunehmen, dass ihr Wohnort entsprechend in den alten bzw. neuen Bundesländern liegt.

<sup>116</sup> Eine binäre logistische Regressionsanalyse bestätigt diesen Befund: alle drei Einflussgrößen erweisen sich auch in der simultanen Betrachtung für die Verknüpfung positiver Aspekte mit dem Älterwerden als relevant. Die erklärte Varianz beträgt 6,4 Prozent (Pseudo-R<sup>2</sup> nach Nagelkerke). Ausführlicher zum Verfahren der logistischen Regressionsanalyse vgl. Kapitel 6.2.7 in der vorliegenden Arbeit.

Prozent dieser Gruppe verbinden positiv konnotierte Gesichtspunkte damit. Männer ohne entsprechenden Bildungsabschluss aus den neuen Bundesländern können dem Altern vergleichsweise am seltensten positive Aspekte abgewinnen, wenngleich auch innerhalb dieser Gruppe eine Mehrheit von rund 59 Prozent (auch) positive Vorstellungen kundtut. Wird als weiterer Einflussfaktor die subjektive *Einschätzung der eigenen Gesundheit* herangezogen, so ergeben sich zwischen den Teilgruppen deutliche Unterschiede in Hinblick auf die Nennung negativer Aspekte und die Ansprache des Themenbereichs „Gesundheit“ (vgl. Tab. A5). Dabei nennen Personen, die ihre eigene Gesundheit als eher schlecht beurteilen, signifikant häufiger negative bzw. gesundheitsbezogene Sachverhalte als Personen mit optimistischer Gesundheitseinschätzung. Dies trifft sowohl für die Regionen Ost und West als auch für beide Geschlechter zu. Zwischen Männern und Frauen, die ihren Gesundheitszustand ähnlich einschätzen, bestehen hingegen kaum Unterschiede (vgl. Abb. 13).

Abb. 13: Gesundheitsbezogene Vorstellungen vom Älterwerden nach Region, subjektivem Gesundheitszustand und Geschlecht, Sichtweisen von Seniorenstudierenden (N 487).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorienbildung). Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf den Anteil jener Befragten, die positive Aspekte in ihren Äußerungen nennen. \* $p \leq 0,05$  (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Zwischen den verschiedenen *Altersgruppen* zeigen sich ebenfalls keine bedeutsamen Differenzen in Bezug auf die Ausrichtung und die Themenbereiche der geäußerten Vorstellungen vom Altern. Tabelle A5 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die dargestellten Einflussgrößen.

Werden die soziodemografischen Einflussfaktoren um jene der weiterbildungsbezogenen Sphäre erweitert, so fällt auf, dass letztere nur für einige wenige Aspekte der Altersvorstellungen von Bedeutung sind. So zeigen sich Verschränkungen zwischen der *Dauer der Teil-*

nahme am wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot für Ältere und der Ansprache des Bereichs „Gesellschaft“. Vor allem Personen, die das Bildungsangebot noch nicht sehr lange nutzen, beziehen sich in ihren Antworten auf dieses Themenfeld. So nennen etwa 86 Prozent der Erstteilnehmenden, aber nur noch rund die Hälfte der Befragten, die bereits seit mehr als 20 Semestern das Angebot nutzen, Aspekte des Alterns, die mit dem gesellschaftlichen Bereich verwoben sind (vgl. Tab. A6).<sup>117</sup> Darüber hinaus zeichnen sich Wechselwirkungen zwischen den *Kontaktmöglichkeiten* und der Nennung negativer Vorstellungen vom Älterwerden ab. Dabei bezieht sich rund die Hälfte der Befragten, die im letzten Semester keine gemeinsamen Veranstaltungen mit jüngeren Regelstudierenden besucht haben, auf entsprechende Aspekte, während dies nur auf knapp vier von zehn Personen mit Kontaktmöglichkeiten zutrifft.<sup>118</sup>

Weiterhin spielen die *bisherigen Erfahrungen* der Seniorenstudierenden mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an Lehrveranstaltungen eine Rolle. Personen, die in der Vergangenheit positive Erfahrungen sammeln konnten, beziehen sich deutlich seltener auf gesundheitsbezogene Aspekte des Alterns als Befragte, bei denen dies bislang nicht der Fall war. Insgesamt 46 Prozent dieser Gruppe nennen entsprechende Gesichtspunkte. Demgegenüber sprechen zwei Drittel der Befragten ohne bisherige Erfahrungen mit dem gemeinsamen Veranstaltungsbesuch solche Aspekte des Älterwerdens an.<sup>119</sup> Zwischen Seniorenstudierenden, die in der Vergangenheit in verschiedener *Intensität* mit Regelstudierenden in *Kontakt* traten, zeigen sich schließlich bezogen auf die geäußerten Vorstellungen vom Älterwerden keine signifikanten Unterschiede.

Auch die *Teilnahmemotive* sind für die Sicht auf das Altern kaum von Bedeutung. Lediglich zwischen der Nennung des Motivs der „nachholenden Bildung“ und der Direktionalität der Alternsvorstellungen bestehen Wechselwirkungen. Personen, die angeben, für sie seien Teilnahmemotive aus diesem Bereich zutreffend, äußern häufiger Alternsassoziationen, die sich auf positive, neutrale und/oder negative Aspekte beziehen (multidirektionale Sicht) als dies bei Befragten der Fall ist, für die dieses Motiv keine Relevanz hat.

Im Folgenden wird auf die Regelstudierenden eingegangen. Zunächst werden wiederum soziodemografische und studienbezogene Einflussgrößen thematisiert, bevor auf Aspekte des intergenerationellen Austausches eingegangen wird. Im Anschluss erfolgt die Betrachtung der Einflussgrößen in der Zusammenschau mittels logistischer Regressionsanalysen.

---

<sup>117</sup> Eine binäre logistische Regressionsanalyse verdeutlicht, dass auch bei Kontrolle des Alters dieser Befund Bestand hat. Sowohl die Teilnahmedauer als auch das Geschlecht und das Bildungsniveau der Gasthörerinnen erweisen sich als relevant für die Ansprache gesellschaftlicher Vorstellungen vom Älterwerden. Zusammen erklären diese Faktoren rund neun Prozent der Varianz.

<sup>118</sup> Auch bei Kontrolle der Variable „subjektiver Gesundheitszustand“ bleiben die Differenzen bestehen.

<sup>119</sup> Eine binäre logistische Regressionsanalyse bestätigt auch hier den Einfluss dieser Variable bei Kontrolle soziodemografischer Regressoren. Sowohl die Region, die subjektive Einschätzung der eigenen Gesundheit, als auch die bisherigen Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an Lehrveranstaltungen nehmen signifikant Einfluss auf die Verknüpfung gesundheitsbezogener Aspekte mit dem Älterwerden. Die erklärte Varianz beträgt 9,6 Prozent (Pseudo-R<sup>2</sup> nach Nagelkerke).

### *Einflussfaktoren der Altersvorstellungen von Regelstudierenden*

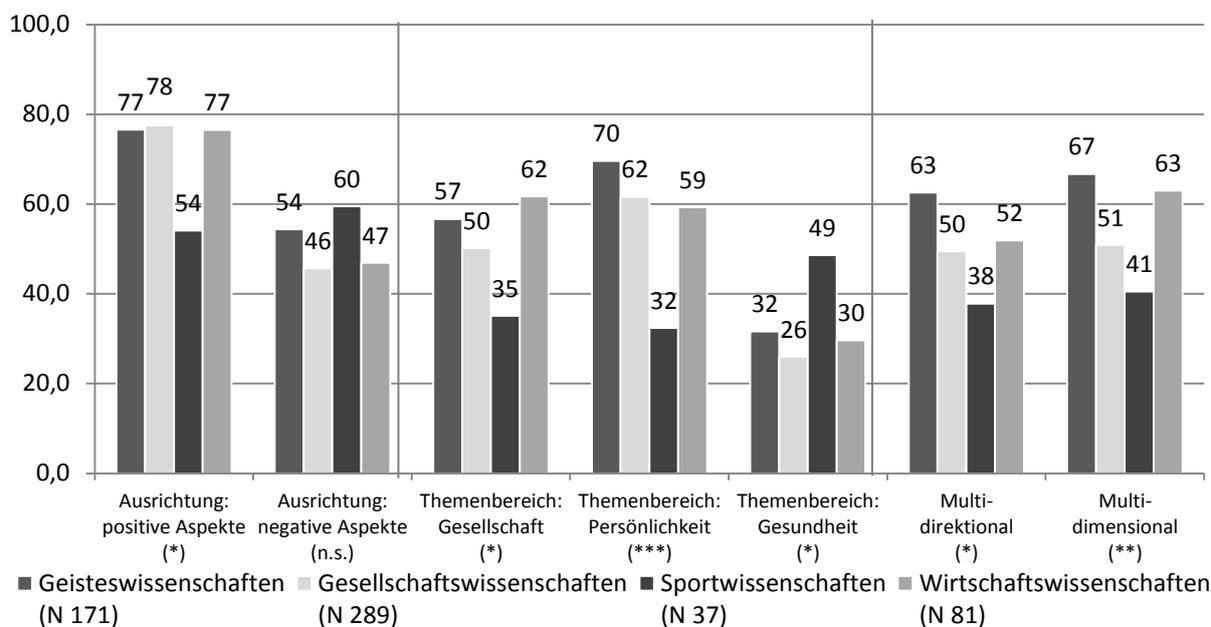
#### Soziodemografische und studienbezogene Einflussgrößen

Zunächst zeigen sich Unterschiede zwischen Regelstudierenden verschiedenen *Geschlechts*. Dabei verbinden Frauen signifikant häufiger als Männer positive Aspekte mit dem Älterwerden. Insgesamt acht von zehn Studentinnen, aber nur zwei Drittel der männlichen Befragten im Regelstudium sprechen (auch) positive Aspekte des Alterns an (vgl. Tab. A7). Zudem beziehen sich Frauen stärker auf die Bereiche „Gesellschaft“ und „Persönlichkeit“ als Männer. Der Themenbereich „Gesundheit“ wird hingegen von beiden Geschlechtern gleich häufig angesprochen. Hinsichtlich der Direktionalität bzw. Dimensionalität der Aussagen zeigen sich ebenfalls keine Differenzen. Innerhalb beider Teilgruppen überwiegen multidirektionale sowie multidimensionale vor einseitigen Sichtweisen. Das *Alter* der Befragten erweist sich nur für Ansprache des Themenbereichs „Persönlichkeit“ von Relevanz. Innerhalb der jüngsten und ältesten Gruppe werden entsprechende Aspekte deutlich häufiger genannt, als von den beiden mittleren Altersgruppen (20- bis 24-Jährige und 25- bis 29-Jährige). Hinsichtlich aller weiteren Variablen ergeben sich hingegen keine Differenzen zwischen den Altersgruppen.

Darüber hinaus nennen Studierende in verschiedenen *Studiengängen* differente Sichtweisen. Vor allen die Äußerungen der Sportwissenschaftsstudierenden weichen deutlich von jenen aus geistes-, human- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen ab. Dabei verbinden diese signifikant seltener positive Aspekte mit dem Älterwerden, beziehen sich weniger auf die Bereiche „Gesellschaft“ und „Persönlichkeit“ und sprechen stattdessen bedeutend häufiger Aspekte des Themenfeldes „Gesundheit“ an (vgl. Abb. 14). Während 78 Prozent der Studierenden der Gesellschaftswissenschaften und je 77 Prozent der Befragten aus geisteswissenschaftlichen bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen (auch) positive Aspekte mit dem Älterwerden verbinden, teilen diese Sicht nur gut die Hälfte der Studierenden der Sportwissenschaften. Hinsichtlich der angesprochen Themenbereiche, treten zuvorderst Differenzen im Bereich „Persönlichkeit“ zutage. Insgesamt sieben von zehn Befragten der Geisteswissenschaften und je rund sechs von zehn Studierenden aus human- bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen führen persönlichkeitsbezogene Altersveränderungen an. Innerhalb der Sportwissenschaften nimmt hingegen nur knapp ein Drittel der Befragten darauf Bezug. Auf den Themenbereich „Gesellschaft“ beziehen sich gut sechs von zehn angehende Wirtschaftswissenschaftler/inne/n. Auch innerhalb geisteswissenschaftlicher Studiengänge nimmt die Mehrheit (57 Prozent) auf entsprechende Aspekte Bezug. Innerhalb der Gesellschaftswissenschaften spricht jede/r Zweite dieses Themenfeld an. In sportwissenschaftlichen Studiengängen bezieht sich hingegen lediglich gut ein Drittel der Befragten auf gesellschaftliche Aspekte. Assoziationen, die sich dem Bereich „Gesundheit“ zuordnen lassen, werden hingegen am häufigsten von angehenden Sportwissenschaftler/inne/n geäußert. Nahezu die Hälfte der Befragten dieser Studiengänge verbindet entsprechende Aspekte mit dem Älterwerden. Innerhalb der anderen Fächerdisziplinen

werden gesundheitsbezogene Sachverhalte deutlich seltener genannt. So beziehen sich lediglich rund drei von zehn Befragten der Geistes- bzw. Wirtschaftswissenschaften und etwa jede/r vierte Student/in der Gesellschaftswissenschaften auf das Themenfeld.

Abb. 14: Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“ nach Studiengängen, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 578).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorienbildung). Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf den Anteil jener Befragten, die die entsprechenden Aspekte in ihren Äußerungen nennen. \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$ ; n.s. = nicht signifikant (Chi<sup>2</sup>-Test).  
Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Werden die geäußerten Altersvorstellungen zusammenfassend betrachtet, so zeigt sich, dass vor allem Personen aus geisteswissenschaftlichen Studienfächern das Thema facettenreich beleuchten. Annähernd je zwei Drittel der Befragten äußert multidirektionale bzw. multidimensionale Sichtweisen und spricht damit verschiedene Entwicklungsrichtungen bzw. verschiedene Themenbereiche an. Auch innerhalb der Wirtschaftswissenschaften überwiegen multidirektionale bzw. multidimensionale vor einseitig auf eine Entwicklungsrichtung oder Thematik bezogene Äußerungen. Ebenfalls noch rund die Hälfte der Befragten aus gesellschaftswissenschaftlichen Studiengängen verbindet verschiedene Entwicklungsrichtungen und -themen miteinander. Innerhalb der Sportwissenschaften dominieren hingegen unidirektionale bzw. unidimensionale Sichtweisen auf das Älterwerden.

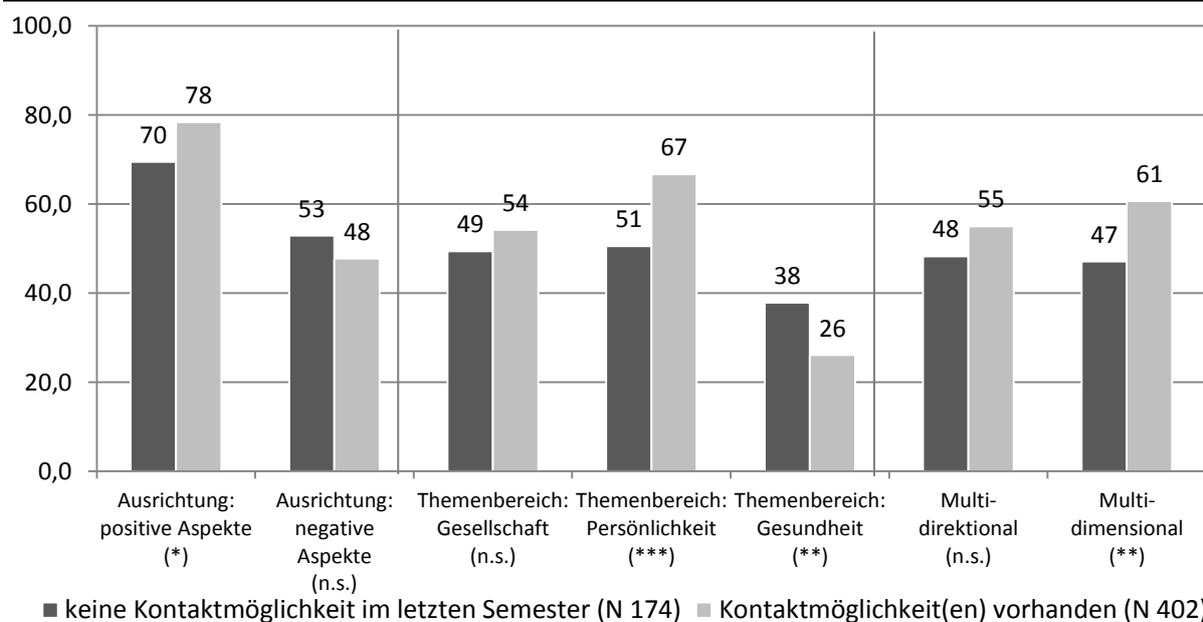
Analog zum Alter der Studierenden zeigt sich auch der *angestrebte Abschluss* lediglich für die Ansprache des Themenbereichs „Persönlichkeit“ relevant. Dabei nennen Studierende in Bachelorstudiengängen signifikant häufiger diese Aspekte als Masterstudierende (64 vs. 42 Prozent). Das *Fachsemester* ist hingegen für die Art der geäußerten Altersveränderungen nicht von Bedeutung. Tabelle A11 im Anhang bietet einen Überblick über die Bedeutung der verschiedenen Einflussfaktoren.

## Intergenerationelle Kontakte und Erfahrungen

Zu den soziodemografischen und studienbezogenen Einflussgrößen treten Aspekte der intergenerationellen Sphäre. Entsprechend der theoretischen Vorüberlegungen wurden verschiedene Abstufungen in die Analyse einbezogen, angefangenen bei der Informiertheit der Befragten, ihren Kontaktmöglichkeiten und -intensitäten zu Seniorenstudierenden, über bisherige Erfahrungen des gemeinsamen Veranstaltungsbesuchs von Jung und Alt, bis hin zu künftigen Teilnahmeabsichten an entsprechenden Veranstaltungen (vgl. Kapitel 4.3.2).

Die *Informiertheit* der Befragten über die Studienmöglichkeit im Alter erweist sich dabei nicht als relevant für die geäußerten Vorstellungen vom Älterwerden. Studierende, denen das Gasthörerprogramm an ihrer Universität bekannt ist, unterscheiden sich nicht signifikant von jenen, die noch nicht davon gehört haben (vgl. Tab. A8). Zwischen den bisherigen *Kontaktmöglichkeiten* der Studierenden und ihren Sichtweisen auf das Älterwerden bestehen hingegen signifikante Wechselwirkungen. So äußern Studierende, die im letzten Semester gemeine Veranstaltungen mit Seniorenstudierenden besuchten, häufiger positive Aspekte des Älterwerdens. Insgesamt acht von zehn Personen nennen entsprechende Gesichtspunkte. In der Vergleichsgruppe trifft dies nur auf 70 Prozent der Befragten zu (vgl. Abb. 15). Studierende mit Kontaktmöglichkeiten beziehen sich zudem stärker auf den Bereich der Persönlichkeit (67 vs. 51 Prozent) und sprechen dafür seltener gesundheitsbezogene Aspekte des Alterns an, als dies bei ihren Kommilitonen der Fall ist, die im letzten Semester keine Lehrveranstaltungen zusammen mit Senioren besuchten (26 vs. 38 Prozent).

Abb. 15: Relevanz der Möglichkeit zu intergenerationellen Kontakten für die Vorstellungen vom Älterwerden, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 578).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorisierung). Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf den Anteil jener Befragten, die die entsprechenden Aspekte in ihren Äußerungen nennen. \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$ ; n.s. = nicht signifikant (Chi<sup>2</sup>-Test).  
Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

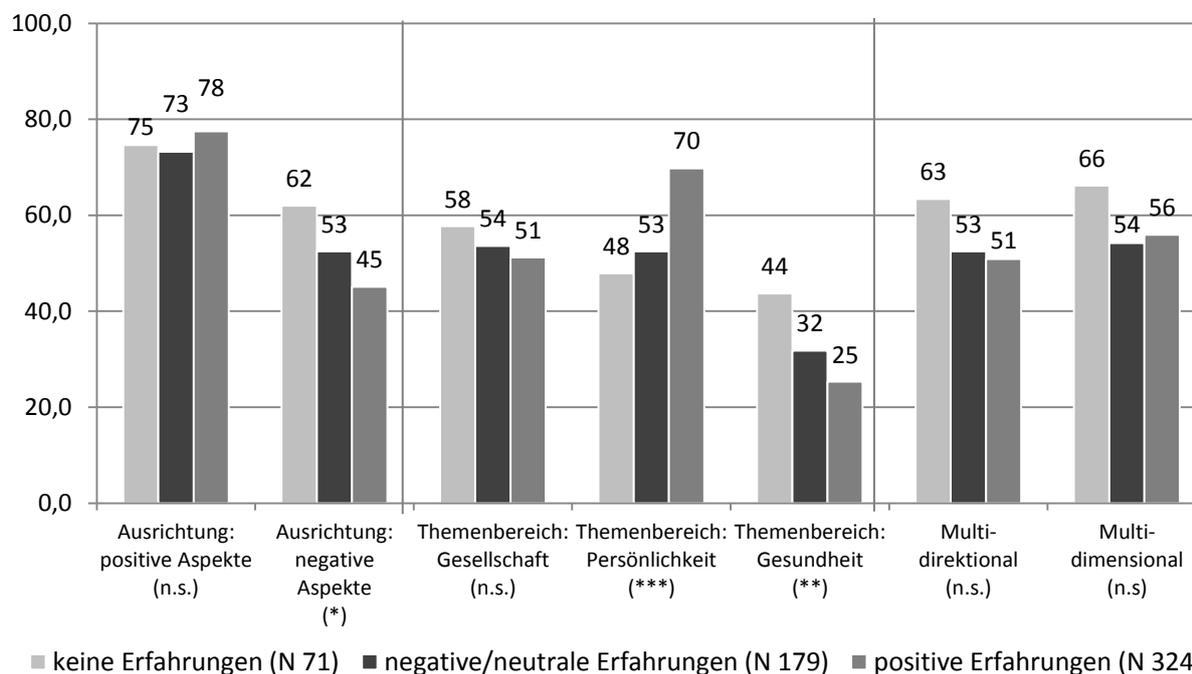
Darüber hinaus überwiegen bei Studierenden mit Kontaktmöglichkeiten multidimensionale Sichtweisen auf das Älterwerden, während Befragten ohne Kontaktmöglichkeiten überwiegend unidimensionale Alternsvorstellungen zum Ausdruck bringen. Hinsichtlich der Nennung negativer Aspekte des Alterns und der Direktionalität der Äußerungen bestehen hingegen keine Differenzen zwischen beiden Gruppen.

Ebenfalls nimmt die *Kontaktintensität* zwischen Älteren und Jüngeren Einfluss auf die Vorstellungen der Regelstudierenden. Dabei sprechen Befragte, die in den vergangenen Semestern mehrfach mit Älteren in Kontakt getreten sind, deutlich stärker persönlichkeitsbezogene Aspekte des Älterwerdens an. Insgesamt 72 Prozent der Studierenden mit häufigerem Kontakt zu Seniorenstudierenden und gut sechs von zehn Personen mit zumindest gelegentlichem Kontakt, jedoch nur 57 Prozent der Befragten ohne Kontakte, beziehen sich auf Gesichtspunkte dieses Themenbereichs (vgl. Tab. A8). Entsprechend sind die Alternsassoziationen der Studierenden mit häufigen oder zumindest gelegentlichen Kontakten öfter multidimensional ausgerichtet, als bei Studierenden ohne entsprechende Berührungspunkte (62 bzw. 60 Prozent gegenüber 50 Prozent).

Auch die *bisherigen Erfahrungen* mit der gemeinsamen Teilnahme von Jung und Alt an regulären Lehrveranstaltungen spielt für die Sicht auf das Altern eine Rolle. Studierende, die positive Erfahrungen gesammelt haben, verknüpfen im Vergleich zu ihren Kommilitonen seltener negative Vorstellungen mit dem Alterungsprozess (vgl. Abb. 16). Zudem sprechen Befragte, die von positiven Erfahrungen berichten, häufiger den Bereich der „Persönlichkeit“ und seltener das Themenfeld „Gesundheit“ an. Während sieben von zehn Befragten persönlichkeitsbezogene Alternsvorstellungen äußern, trifft dies nur auf 53 Prozent der Personen mit negativen/neutralen Erfahrungen und 50 Prozent jener Studierenden ohne Erfahrungen zu. Gesundheitsbezogene Aspekte spielen hingegen bei 44 Prozent der Befragten, die bisher keine Erfahrungen mit der Anwesenheit von Seniorenstudierenden in Vorlesungen oder Seminaren sammeln konnten und bei knapp einem Drittel der Personen mit negativen/neutralen Erlebnissen eine Rolle. Entsprechende Gesichtspunkte werden hingegen nur von einem Viertel der Studierenden mit positiven Erfahrungen angesprochen. Auf die Nennung positiver oder gesellschaftsbezogener Aspekte sowie die Direktionalität und Dimensionalität der Sichtweisen nehmen die Vorerfahrungen hingegen keinen Einfluss.

Die *künftige Teilnahmeabsicht* nimmt ebenfalls lediglich auf die Nennung positiver Aspekte des Älterwerdens Einfluss. Befragte, die auch künftig gemeinsam mit Älteren an Veranstaltungen teilnehmen möchten, äußern dabei im Vergleich häufiger entsprechende Sichtweisen. Insgesamt knapp 80 Prozent dieser Gruppe verknüpfen das Älterwerden (auch) mit positiven Aspekten. Von Studierenden, die sich bezogen auf den künftigen Veranstaltungsbesuch weder aufgeschlossen noch abweisend zeigen, äußern 74 Prozent entsprechende Assoziationen. Befragte, die nach Möglichkeit die entsprechenden Lehrveranstaltungen künftig eher meiden würden, zeigen sich deutlich zurückhaltender. Nur sechs von zehn Personen dieser Teilgruppe verbinden das Altern mit positiven Entwicklungen.

Abb. 16: Relevanz von bisherigen Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an Lehrveranstaltungen für die Vorstellungen vom Älterwerden, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 578).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorienbildung). Die Prozentangaben beziehen sich jeweils auf den Anteil jener Befragten, die die entsprechenden Aspekte in ihren Äußerungen nennen. \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$ ; n.s. = nicht signifikant ( $\chi^2$ -Test). Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Auch außeruniversitäre Kontakte beeinflussen die Vorstellungen vom Älterwerden. Je nach *Kontakthäufigkeit zu den eigenen Großeltern* unterscheiden sich die Studierenden hinsichtlich der Nennung positiver Assoziationen mit dem Begriff „Älterwerden“. Personen, die in regem Austausch zu ihren Großeltern stehen, äußern signifikant häufiger entsprechende Sichtweisen. Von Studierenden mit nur gelegentlichen oder sehr seltenen Kontakten werden positive Aspekte hingegen deutlich seltener angesprochen. Tabelle A12 im Anhang bietet einen Überblick über die Bedeutung der verschiedenen intergenerationeller Einflussfaktoren. Innerhalb der durchgeführten bivariaten Analysen blieben vorhandene Wechselwirkungen zwischen den Einflussgrößen bislang unberücksichtigt. So ist insbesondere fraglich, ob Interaktionen zwischen soziografischen bzw. studienbezogenen Variablen und Aspekten des intergenerationellen Lernens bestehen. Spielen etwa Kontaktmöglichkeiten und bisherige Erfahrungen nur durch die Unterschiede zwischen den Studiengängen bzw. Geschlechtern eine Rolle oder nehmen sie unabhängig davon Einfluss auf die hervorgebrachten Altersassoziationen? Verstärken bisherige Erfahrungen den bereits durch die Kontakte bestehenden stärkeren Bezug auf persönlichkeitsbezogene Aspekte nochmals? Diesen Fragen soll im Folgenden mittels binärer logistischer Regressionsanalyse nachgegangen werden.

## Einflussfaktoren in der Zusammenschau: Sichtweisen von Regelstudierenden

Die logistische Regressionsanalyse<sup>120</sup> kann zur Erklärung von Gruppenunterschieden oder zur Prognose von Gruppenzugehörigkeiten herangezogen werden. In ersterem Anwendungsfall geht es darum, „Variablen zu identifizieren, die diese Unterschiede produzieren und die Stärke und Richtung ihres Einflusses zu bestimmen“ (Fromm 2005: 5). Dabei bestehen, anders als in Standardverfahren wie der multivariate lineare Regression nur geringe Anforderungen an das Skalenniveau der einzubeziehenden Variablen (vgl. Diaz-Bone/Künemund 2003: 1). Ist die abhängige Variable dichotom, so spricht man von der binären logistischen Regressionsanalyse. Die unabhängigen Variablen können kategorial oder metrisch sein. Kategoriale Variablen mit mehr als zwei Ausprägungen werden für die Analyse in Indikatorvariablen umgewandelt. Zwischen den Prädiktoren sollte keine Multikollinearität bestehen. Bestimmte Verteilungsannahmen werden nicht vorausgesetzt, die Stichprobengröße ist für die Anwendbarkeit des Verfahrens jedoch von Bedeutung.<sup>121</sup> Im Folgenden soll untersucht werden, welche unabhängigen Variablen (Regressoren) die Nennung von positiven Aspekten des Älterwerdens, die Ansprache der Themenbereiche „Persönlichkeit“ und „Gesundheit“ sowie die Multidimensionalität der Aussagen (dichotome Kriteriumsvariablen) erklären. Potentiell geeignete Variablen werden aus den bivariaten Analysen hergeleitet (vgl. Tab. A7 und A8). Die Aufnahme der Variablen erfolgt schrittweise.<sup>122</sup>

## Positive Aspekte des Alterns

Zunächst verdeutlicht die Analyse den bereits innerhalb der bivariaten Analyse identifizierten Einfluss des *Studiengangs* für die Nennung positiver Aspekte des Alterns. Studierende der Sportwissenschaften unterscheiden sich signifikant von ihren Kommilitonen aus anderen Fachdisziplinen. Am stärksten fallen die Differenzen zu den Geisteswissenschaftler/innen aus. Studierende dieser Fächerdisziplin weisen im Vergleich zur Referenzgruppe (Sportwissenschaften) eine rund dreimal so große Chance auf, positive Aspekte mit dem Älterwerden zu verknüpfen (vgl. Tab. 18). In Schritt zwei wird das *Geschlecht* als zusätzlich erklärende Variable in das Modell aufgenommen. Dabei zeigt sich, dass Frauen, auch bei Kontrolle des Einflusses des Studiengangs, signifikant häufiger als Männer positive Aspekte mit dem Älterwerden assoziieren. Die Chance positive konnotierte Entwicklungen mit dem Prozess des Älterwerdens zu verbinden ist bei Frauen im Vergleich zu Männern um 94 Prozent

---

<sup>120</sup> Vgl. ausführlicher zum Verfahren Backhaus et al. 2008: 243; Baltes-Götz 2012; Behnke 2015; speziell zur Variante der binären logistischen Regression und ihrer Durchführung mit SPSS: Diaz-Bone/Künemund 2003; Fromm 2005; Mayerl/Urban 2010; Bühl 2014:458ff.

<sup>121</sup> So sollten „für jede Gruppe mindestens 25 Beobachtungen vorliegen. Aussagekräftige Ergebnisse können jedoch erst ab ca. 100 Beobachtungen erwartet werden. Weiterhin muss die Zahl der erforderlichen Beobachtungen mit der Zahl der Prädiktoren in Verbindung gesetzt werden, da bei zunehmender Variablenanzahl die Zahl der möglichen Kovariatenmuster dynamisch anwächst“ (Fromm 2005: 6). Somit ist zwischen der Zusammenfassung schwach besetzter Kategorien der Prädiktoren und dem Vermeiden zu großer inhaltlicher Heterogenität der Kategorien abzuwägen (vgl. Fromm 2005: 12).

<sup>122</sup> Die unabhängigen Variablen wurden auf Multikollinearität überprüft. Ausgehend von der Annahme, dass „Korrelationen zwischen zwei Kovariaten in der Höhe ab .80 bzw. .90 auf Multikollinearität hindeuten“ (Kopp/Lois 2011: 66), können Kollinearitätsprobleme für die vorliegenden Analysen ausgeschlossen werden.

erhöht. Die Differenzen zwischen den Studiengängen verringern sich bei Kontrolle des Geschlechts nur geringfügig. Bei Hinzunahme der *Kontaktmöglichkeiten* in Schritt 3 zeigt sich, dass der in den bivariaten Analysen identifizierte Einfluss dieser Variable im multivariaten Modell nicht bestätigt werden kann. Personen mit Kontaktmöglichkeiten zur Gruppe der älteren Gasthorenden unterscheiden sich bei Kontrolle des Studiengangs und Geschlechts nicht signifikant von jenen Befragten, die entsprechende Gelegenheiten im vergangenen Semester nicht hatten. Bestehende Wechselwirkungen zwischen den Kontaktmöglichkeiten und der Verknüpfung positiver Aspekte mit dem Älterwerden, sind auf den Einfluss des Studiengangs zurückzuführen. In einem weiteren Schritt (Schritt 4) wird die *künftige Teilnahmeabsicht* an altersheterogenen Lehrveranstaltungen aufgenommen. Auch bei Kontrolle des Studiengangs und Geschlechts erbringt diese Variable einen signifikanten Effekt. Die ersteren beiden Einflussgrößen verändern sich durch die Hinzunahme kaum. Personen, die sich gegenüber entsprechenden Veranstaltungen künftig aufgeschlossen zeigen, weisen im Vergleich zur Referenzgruppe (Personen, die die künftige Teilnahme ablehnen) eine mehr als doppelt so große Chance auf, positive Aspekte mit dem Älterwerden in Verbindung zu bringen. Personen, die der künftigen gemeinsamen Teilnahme noch indifferent gegenüberstehen, unterscheiden sich hingegen nicht signifikant von der Referenzgruppe. In Schritt 5 wird zusätzlich die *Kontakthäufigkeit zu den eigenen Großeltern* aufgenommen. Auch diese Einflussgröße erbringt eine signifikante Modellverbesserung. Hierbei ist die Chance, positive Aspekte mit dem Altern zu verbinden für Studierende, die häufigen Kontakte zu ihren Großeltern unterhalten, im Vergleich zu jenen mit nur seltenen Kontakten, deutlich erhöht.

Tab. 18: Positive Vorstellungen vom Älterwerden der Regelstudierenden (binäre logistische Regression, N 559).<sup>a</sup> Exp(B).

	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3	Schritt 4	Schritt 5
<i>soziodemografische und studienbezogene Merkmale</i>					
Studiengang (Referenz: Sportwissenschaften)					
Geisteswissenschaften	2,68**	2,54*	2,18*	2,28*	2,53*
Gesellschaftswissenschaften	3,10**	2,92**	2,47*	2,44*	2,72*
Wirtschaftswissenschaften	2,77*	2,74*	2,48*	2,49**	2,64**
Geschlecht (Referenz: Männer)		1,94**	1,95**	1,89**	1,82**
<i>intergenerationeller Austausch</i>					
Kontaktmöglichkeiten (Referenz: keine)			1,38	1,44	1,39
Künftige Teilnahmeabsicht (Referenz: abgelehnt)					
weder gewünscht, noch abgelehnt				1,97	1,98
gewünscht				2,51*	2,56*
Kontakthäufigkeit zu Großeltern (Ref.: selten)					
gelegentlich					1,50
häufig					2,00**
Konstante (Regressionskoeffizient B)	0,16	-0,17	-0,27	-1,04*	-1,44**
Pseudo-R <sup>2</sup> nach Nagelkerke	0,025	0,052	0,057	0,074	0,094

<sup>a</sup> Einbezogen werden Befragte, für die zu allen Variablen des Modells Angaben vorliegen. Die Prädiktoren mit  $k > 2$  Ausprägungen wurden für die Analyse in Indikatorvariablen umgewandelt.

\*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$  (Wald-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Insgesamt erweisen sich damit neben den soziodemografischen bzw. studienbezogenen Variablen Geschlecht und Studiengang auch die intergenerationellen Einflussgrößen künftige Teilnahmeabsicht und Kontakthäufigkeit zu den eigenen Großeltern als relevant für Vorstellungen vom Alter, die (auch) positive Aspekte umfassen. Insgesamt bleibt die Erklärungskraft des Modells jedoch auf eher geringem Niveau. Die genannten Einflussgrößen führen zu einer Fehlerreduktion von 9,4 Prozent („erklärte Varianz“).<sup>123</sup>

Altersvorstellungen des Themenbereichs „Persönlichkeit“

Auch in Bezug auf die Verknüpfung von Vorstellungen aus dem Themenkreis „Persönlichkeit“ mit dem Alterungsprozess, erweist sich der *Studiengang* als zentraler Einflussfaktor. Dabei bestehen besonders zwischen Studierenden der Geistes- und Sportwissenschaften große Differenzen. Befragte der Geisteswissenschaften weisen im Vergleich zur Referenzgruppe eine mehr als viermal so große Chance auf, persönlichkeitsbezogene Veränderungen mit dem Älterwerden zu assoziieren (vgl. Tab. 19). Doch auch von den Angehörigen der Human- und Wirtschaftswissenschaften unterscheiden sich die Befragten aus sportwissenschaftlichen Studiengängen deutlich. Die Differenzen zwischen den Fächergruppen bleiben auch bei Kontrolle weiterer Prädiktoren hoch signifikant. Wird in einem zweiten Schritt das *Geschlecht* aufgenommen, so erfährt das Modell hingegen keine signifikante Verbesserung. Die innerhalb der bivariaten Analysen identifizierten Differenzen zwischen den Männern und Frauen sind folglich auf die unterschiedliche Geschlechterverteilung innerhalb der Fächerdisziplinen zurückzuführen. Bei Hinzunahme des *Alters* fällt auf, dass bei Kontrolle des Einflusses des Studiengangs, lediglich zwischen der jüngsten Altersgruppe (bis 19 Jahre) und den 25- bis 29-Jährigen Unterschiede zutage treten. Die Befragten der jüngsten Altersgruppe weisen dabei im Vergleich zu den Endzwanzigern eine deutlich erhöhte Chance auf, persönlichkeitsbezogene Aspekte mit dem Älterwerden in Verbindung zu bringen. Auch durch die Aufnahme des *angestrebten Abschlusses* ergibt sich eine signifikante Modellverbesserung. Dabei verändert sich die Einflusskraft der bisher betrachteten Variablen kaum. Befragte in Bachelorstudiengängen weisen im Vergleich zu Masterstudierenden eine gut doppelt so große Chance auf, das Älterwerden mit Veränderungen im persönlichkeitsbezogenen Bereich in Verbindung zu bringen.

---

<sup>123</sup> Grundlage bilden die Pseudo- $R^2$ -Statistiken. Mayerl und Urban (2010: 24) darauf verweisen, dass die Pseudo- $R^2$ -Koeffizienten reine Fit-Indizes, d.h. modell-relative Gütemaße, darstellen. Ihre Werte seien daher als Prozentanteil zu interpretieren, um den der Schätzerfolg des Null-Modells durch den Schätzerfolg des Prädiktoren-Modells verbessert werden kann. Die Pseudo- $R^2$ -Koeffizienten nach Nagelkerke können auch einen Maximalwert von 1 erreichen, wodurch dieses Maß eine eindeutigere inhaltliche Interpretation erlaube, als Koeffizienten, bei denen dies nicht der Fall ist, wie z.B. Cox und Snell's- $R^2$  (vgl. Backhaus et al. 2008: 263). Interpretiert werden könnten die Werte nach Nagelkerke daher ähnlich derer des Determinationskoeffizienten in der linearen Regression ( $R^2$  als Anteil erklärter Varianz) (vgl. Diaz-Bone/Künemund 2003: 13). Für die Einordnung der Werte wird folgende Einteilung vorgeschlagen: ab Werten größer 0,2 = akzeptabel; ab 0,4 = gut; ab 0,5 = sehr gut (vgl. Backhaus et al. 2008: 270). Niketta (o.J.: 4) verweist jedoch darauf, dass die Pseudo- $R^2$ -Werte in der Anwendungspraxis selten hoch ausfallen. Darauf deuten bspw. die Studien von Künemund, Kohli und Schmidt (1999: 14) und Diaz-Bone und Künemund (2003: 23) hin.

Tab. 19: Vorstellungen vom Älterwerden der Regelstudierenden, Themenbereich „Persönlichkeit“ (binäre logistische Regression, N 559).<sup>a</sup> Exp(B).

	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3	Schritt 4	Schritt 5	Schritt 6	Schritt 7
<i>soziodemografische und studienbezogene Merkmale</i>							
Studiengang (Referenz: Sportwiss.)							
Geisteswissenschaften	4,58***	4,43***	4,63***	4,70***	3,74**	3,37**	3,68**
Gesellschaftswissenschaften	3,40**	3,22**	3,36**	3,58**	2,88**	2,86**	3,10**
Wirtschaftswissenschaften	2,97**	2,94*	3,23**	3,33**	2,87*	3,06*	3,28**
Geschlecht (Referenz: Männer)		1,42	1,35	1,29	1,30	1,33	1,29
Alter (Referenz: bis 19 Jahre)							
20-24 Jahre			0,45	0,46	0,45	0,47	0,51
25-29 Jahre			0,32*	0,38*	0,38*	0,39	0,44
ab 30 Jahre			0,87	1,02	0,98	0,99	1,02
Abschluss (Referenz: Bachelor)				0,46*	0,46*	0,42**	0,43**
<i>intergenerationeller Austausch</i>							
Kontaktmöglichkeiten (Ref.: keine)					1,72**	1,60*	1,57*
Kontaktintensität (Referenz: kein)							
wenig						1,04	0,93
stärkerer						1,65*	1,44
Erfahrungen (Ref.: negativ/neutral)							
keine							1,36
eher positiv							2,10**
Konstante (Regressionskoeffizient B)	-0,73*	-0,92*	-0,13	-0,14	-0,28	-0,40	-0,91
Pseudo-R <sup>2</sup> nach Nagelkerke	0,040	0,049	0,071	0,086	0,102	0,113	0,139

<sup>a</sup> Einbezogen werden Befragte, für die zu allen Variablen des Modells Angaben vorliegen. Die Prädiktoren mit  $k > 2$  Ausprägungen wurden für die Analyse in Indikatorvariablen umgewandelt.

\*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$  (Wald-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Werden Aspekte des intergenerationellen Austausches einbezogen, so zeigt sich, dass auch bei Kontrolle der bisherigen Einflussgrößen, die *Kontaktmöglichkeiten* eine Bedeutung für die Ansprache des Themenbereichs „Persönlichkeit“ haben. Bestanden im vergangenen Semester entsprechende Gelegenheiten, so weisen die Studierenden im Vergleich zur Referenzgruppe (keine Kontaktmöglichkeiten) eine um 72 Prozent erhöhte Chance auf, entsprechende Aspekte mit dem Älterwerden zu assoziieren. Wird das Modell zusätzlich um die *Kontaktintensität* ergänzt, so ergeben sich zwischen den Gruppen ebenfalls zunächst signifikante Differenzen. Diese werden bei zusätzlicher Aufnahme der *bisherigen Erfahrungen* jedoch aufgehoben, während die Einflusskraft der Kontaktmöglichkeiten weiterhin bestätigt werden kann. Auch das *Alter* der Befragten spielt bei Kontrolle des bisherigen Kontaktes und der Erfahrungen keine bedeutende Rolle mehr. Studierendende, die von positiven Erlebnissen mit Seniorenstudierenden berichten, weisen eine mehr als doppelt so große Chance auf, persönlichkeitsbezogene Aspekte mit dem Älterwerden in Verbindung zu bringen als Studierende, die negative oder neutrale Erfahrungen gesammelt haben.

Insgesamt erweisen sich damit neben den soziodemografischen bzw. studienbezogenen Variablen Studiengang und angestrebter Abschluss auch intergenerationelle Aspekte

(Kontaktmöglichkeiten und bisherige Erfahrungen) als relevant für die Vorstellungen vom Alter, die sich auf persönlichkeitsbezogene Aspekte beziehen. Diese Einflussgrößen erklären zusammen 13,9 Prozent der Varianz. Die Erklärungskraft des Modells liegt damit etwas höher, als bei der Nennung positiver Aspekte, bewegt sich jedoch eher im geringen Bereich.

Verknüpfung des Themenbereichs „Gesundheit“ mit dem Altern

Auch für die Nennung gesundheitsbezogener Aspekte spielt der *Studiengang* eine Rolle. So haben Studierende der Sportwissenschaften gegenüber Befragten aus gesellschaftswissenschaftlichen Studiengängen eine um 170 Prozent erhöhte Chance, mit dem Altern Aspekte dieses Themenbereichs in Verbindung zu bringen (vgl. Tab. 20). Werden in einem zweiten Schritt die *Kontaktmöglichkeiten* aufgenommen, so erbringt diese Variable zunächst eine Verbesserung des Modells. Der signifikante Effekt bleibt jedoch bei Hinzunahme der *Erfahrungen* nicht bestehen. Auch die identifizierten Differenzen zwischen Studierenden der Sportwissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften verschwinden bei Kontrolle des intergenerationellen Austausches. Studierende, die bislang keinerlei Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebs gesammelt haben, weisen im Vergleich zur Referenzgruppe (positive Erlebnisse) eine um 90 Prozent erhöhte Chance auf, sich in ihren Alternsvorstellungen auf gesundheitliche Einschränkungen und Krankheiten zu beziehen. Zwischen Studierenden, die ihre gemeinsamen Erlebnisse mit Seniorenstudierenden als eher negativ oder neutral beschreiben und der Referenzgruppe ergeben sich hingegen keine bedeutsamen Differenzen.

Tab. 20: Vorstellungen vom Älterwerden der Regelstudierenden, Themenbereich „Gesundheit“ (binäre logistische Regression, N 564).<sup>a</sup> Exp(B).

	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3
<i>studienbezogene Merkmale</i>			
Studiengang (Referenz: Sportwissenschaften)			
Geisteswissenschaften	0,50	0,62	0,64
Gesellschaftswissenschaften	0,37**	0,45*	0,45*
Wirtschaftswissenschaften	0,44*	0,51	0,49
<i>intergenerationeller Austausch</i>			
Kontaktmöglichkeiten (Referenz: keine)		0,62*	0,69
Erfahrungen (Referenz: eher positiv) <sup>a</sup>			
keine			1,90*
negativ/neutral			1,38
Konstante (Regressionskoeffizient B)	-0,54	0,09	-0,19
Pseudo-R <sup>2</sup> nach Nagelkerke	0,021	0,034	0,050

<sup>a</sup> Abweichend zum Modell „Persönlichkeitsbezogene Aspekte“ werden bei dem Prädiktor „Erfahrungen“ als Referenzkategorie ‚eher positive Erfahrungen‘ gewählt, da die Variable insgesamt eine signifikante Modellverbesserung erbringt, aber keine Differenzen zwischen den Teilgruppen ‚negativ/neutral‘ und ‚eher positiv‘ vorliegen. Einbezogen werden Befragte, für die zu allen Variablen des Modells Angaben vorliegen. Die Prädiktoren mit  $k > 2$  Ausprägungen wurden für die Analyse in Indikatorvariablen umgewandelt.

\*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$  (Wald-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

In der Zusammenschau verschiedener Prädiktoren erweisen sich somit lediglich der Studiengang und die bisherigen Erfahrungen als relevant für die Verknüpfung gesundheitsbezogener Vorstellungen mit dem Älterwerden. Die Erklärungskraft des Modells verbleibt jedoch im geringen Bereich. Die beiden Variablen nehmen zwar signifikanten Einfluss, erklären dabei aber lediglich fünf Prozent der Varianz.

#### Multidimensionalität der Altersassoziationen

Wird die Multidimensionalität der Altersvorstellungen, d.h. die Ansprache mehrerer Themenbereiche betrachtet, so zeigen sich wiederum zunächst deutliche Unterschiede je nach *Studiengang*. Wie bereits dargestellt unterscheiden sich Studierende der Sportwissenschaften signifikant von ihren Kommiliton/inn/en in geisteswissenschaftlichen oder wirtschaftswissenschaftlichen Studienfächern. Die Differenzen bleiben auch bei Aufnahme der Kontaktmöglichkeiten und schließlich der Kontaktintensität bestehen (vgl. Tab. 21).

Tab. 21: *Multidimensionalität der Vorstellungen vom Älterwerden der Regelstudierenden (binäre logistische Regression, N 564).<sup>a</sup> Exp(B).*

	Schritt 1	Schritt 2	Schritt 3
<i>studienbezogene Merkmale</i>			
Studiengang (Referenz: Sportwissenschaften)			
Geisteswissenschaften	2,96**	2,36*	2,20*
Gesellschaftswissenschaften	1,52	1,22	1,18
Wirtschaftswissenschaften	2,49*	2,14	2,30*
<i>intergenerationeller Austausch</i>			
Kontaktmöglichkeiten (Referenz: keine)		1,67**	1,58*
Kontaktintensität (Referenz: kein)			
wenig			1,50
stärkerer			1,44
Konstante (Regressionskoeffizient B)	-0,38	-0,54	-0,72
Pseudo-R <sup>2</sup> nach Nagelkerke	0,038	0,054	0,064

<sup>a</sup> Einbezogen werden Befragte, für die zu allen Variablen des Modells Angaben vorliegen. Die Prädiktoren mit  $k > 2$  Ausprägungen wurden für die Analyse in Indikatorvariablen umgewandelt.

\*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$  (Wald-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Der in den bivariaten Auswertungen identifizierte Einfluss der *Kontaktintensität* bestätigt sich im multivariaten Modell nicht. Lediglich die *Kontaktmöglichkeiten* erweisen sich, auch bei Kontrolle des Studiengangs, als relevant für die Äußerung multidimensionaler Altersvorstellungen. Studierende, die im vergangenen Semester gemeinsame Veranstaltungen mit Älteren besuchten, weisen im Vergleich zur Referenzgruppe eine um 58 Prozent erhöhte Chance auf, persönlichkeitsbezogene Aspekte des Alterns zu äußern. Die Varianzaufklärung beläuft sich auf insgesamt 6,4 Prozent.

### 6.2.8 Zwischenfazit

Alles in allem gestalten sich die allgemeinen Vorstellungen vom Älterwerden der Senioren- und Regelstudierenden an Universitäten facettenreich. Insgesamt werden von den Befragten nahezu hundert verschiedene Einzelaspekte des Alterns angesprochen. Die Mehrheit der Befragten blickt dabei weder nur positiv noch ausschließlich negativ auf das Älterwerden. Wie vermutet, wird von den Seniorenstudierenden die multidirektionale Sicht nochmals stärker vertreten als von den befragten Regelstudierenden. Dennoch räumen auch die regulär immatrikulierten Studierenden den negativen Seiten des Älterwerdens keinesfalls eine prominente Position ein. Äußern die Befragten einseitig ausgerichtete Vorstellungen, so überwiegt bei beiden Untersuchungsgruppen die Nennung ausschließlich positiver Sichtweisen vor der alleinigen Ansprache negativer bzw. neutraler Aspekte.

Die Themen, die in den Vorstellungen angesprochen werden, lassen sich ebenfalls zumeist verschiedenen Bereichen zuordnen. Es dominieren, bei Seniorenstudierenden nochmals stärker als bei Regelstudierenden, multidimensionale Betrachtungsweisen vor jenen, die sich auf lediglich ein Themenfeld beziehen. Am häufigsten äußern sich Ältere zum Themenfeld „Gesellschaft“, wobei es vor allem um einen Zugewinn an Freiheit und Selbstbestimmung im Alter geht. Es schließen sich Aspekte der Themenbereiche „Gesundheit“ und „Persönlichkeit“ an. Jüngere sprechen demgegenüber am häufigsten letzteren Bereich an und rekurrieren dabei vor allem auf die mit dem Älterwerden einhergehende Lebens- und Berufserfahrungen, zunehmende Weisheit und höhere Reife bzw. Weitsicht. Erst nachfolgend beziehen sie sich auf Gesichtspunkte der Themenfelder „Gesellschaft“ und „Gesundheit“. Die vorrangige Diskussion des Älterwerdens im „Gesundheits-Krankheits-Diskurs“, wie sie Schmidt-Hertha und Mühlbauer (2012: 131ff.) innerhalb der Gruppendiskussionen insbesondere bei Höhergebildeten identifizierten, kann damit mit Blick auf die Befunde der eigenen Untersuchung nur sehr eingeschränkt bestätigt werden. Völlig auf das Themenfeld „Gesundheit“ bezogen sind die Alternsvorstellungen lediglich bei sechs Prozent der Älteren sowie 23 Prozent der Jüngeren. Werden Ausrichtung und Themenbereich zusammen betrachtet, so lassen sich bei gut einem Drittel der Regelstudierenden und etwa drei von zehn Seniorenstudierenden ausschließlich einseitige Alternsvorstellungen (unidimensional und unidirektional) identifizieren. Demgegenüber äußern 45 Prozent der Jüngeren und gut die Hälfte der Älteren ambivalente Vorstellungen (multidirektional und multidimensional).

Die eigenen Vorstellungen vom Älterwerden der *Seniorenstudierenden* sind abhängig von verschiedenen Einflussfaktoren. Insbesondere treten die soziodemografischen Variablen Geschlecht, Bildungsstand, subjektive Bewertung des eigenen Gesundheitszustands und Region in den Vordergrund. Dabei beziehen sich Frauen deutlich häufiger (auch) auf positive Aspekte, sprechen stärker Themen des gesellschaftlichen Bereichs an und nehmen eher multidimensionale Perspektiven auf den Alterungsprozess ein als Männer. Personen, die einen Universitätsabschluss erworben haben, sprechen ebenfalls in stärkerem Maße positive und gesellschaftliche Themen an, als Personen, bei denen dies nicht der Fall ist. Die eigene

Gesundheit steht hingegen in Wechselwirkung mit negativen und auf gesundheitliche Aspekte bezogenen Altersvorstellungen. Personen, die ihre eigene aktuelle Gesundheitssituation eher kritisch sehen, assoziieren auch eher körperliche Beschwerden und Krankheiten mit dem Älterwerden. Befragte mit positiver Einschätzung der eigenen körperlichen Verfassung nennen entsprechende Gesichtspunkte deutlich seltener. Darüber hinaus beschreiben Seniorenstudierende aus den alten Bundesländern häufiger positive Entwicklungsprozesse und beziehen sich deutlich seltener auf Aspekte der gesundheitsbezogenen Sphäre als Befragte aus den neuen Bundesländern. Auch bei multivariater Betrachtung der genannten Einflussgrößen haben die skizzierten Wechselwirkungen Bestand. Wenngleich die Altersspanne der Seniorenstudierenden von unter 50 Jahre bis über 80 Jahre reicht, ist das eigene Lebensalter der Untersuchungsteilnehmenden für die geäußerten Vorstellungen vom Älterwerden nicht von Bedeutung. In eine ähnliche Richtung deuten auch die Befunde von Schmidt-Hertha und Mühlbauer (2012) sowie Steverink und Timmer (2000), welche darauf verweisen, dass insbesondere die Gesundheit ein wichtiger Prädiktor für die Wahrnehmung des Alterns als psychophysischer Abbau darstelle und die Bedeutung des chronologischen Alters dahinter deutlich zurücktrete.

Weiterbildungsbezogene Einflussfaktoren sind nur partiell von Relevanz für die Vorstellungen vom Älterwerden. Dazu zählen die Teilnahmedauer, Kontaktmöglichkeiten und bisherige Erfahrungen. Treten signifikante Verknüpfungen auf, so spielen sie ebenfalls weitestgehend unabhängig von den soziodemografischen Variablen eine Rolle. Insbesondere Personen, die erst seit kurzem am Weiterbildungsprogramm der Universität teilnehmen, beziehen sich verstärkt auf gesellschaftliche Aspekte des Alterns. Befragte, die im vergangenen Semester gemeinsame Veranstaltungen mit regulären Studierenden besuchten, sprechen seltener negative Folgen des Alterns an, als dies bei Personen der Fall ist, die nicht an geöffneten Seminaren oder Vorlesungen partizipierten. Seniorenstudierende, die darüber hinaus in der Vergangenheit positive Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Jung und Alt gesammelt haben, beziehen sich zudem vergleichsweise deutlich seltener auf gesundheitsbezogene Aspekte. Dies steht in Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen. So konnten beispielweise auch Schmidt-Hertha und Mühlbauer (2012: 145) zeigen, dass der Austausch Älterer mit der jüngeren Generation zu positiven Altersbildern beiträgt.

Auch die Vorstellungen vom Älterwerden der *Regelstudierenden* stehen in Abhängigkeit zu einer Reihe soziodemografischer und studienbezogener Variablen. Vor allem der Studiengang und das Geschlecht der Befragten, aber auch ihr angestrebter Abschluss (d.h. ihre Studienphase) sind von Bedeutung für die geäußerten Sichtweisen. Dabei blicken, wie bereits innerhalb der Gruppe der Seniorenstudierenden, die Frauen positiver auf das Altern und beziehen sich stärker auf gesellschaftliche Themen als Männer. Die innerhalb der bivariaten Analysen identifizierte häufigere Ansprache von persönlichkeitsbezogenen Altersentwicklungen kann bei Kontrolle weiterer Einflussfaktoren nicht bestätigt werden und ist folglich auf die unterschiedliche Geschlechterverteilung in den verschiedenen Studienfächern zurückzuführen. Innerhalb der Studiengänge weicht insbesondere die Sicht der

angehenden Sportwissenschaftler/innen von denen der Studierenden anderer Fächerdisziplinen (Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften) ab. Sie nennen deutlich seltener positive Alternsvorstellungen und sprechen dabei stärker den Bereich der „Gesundheit“ und weniger die Themenfelder „Gesellschaft“ und „Persönlichkeit“ an. Somit wirken die unterschiedlichen Werthaltungen und normativen Orientierungen der Fächerdisziplinen (vgl. Hurrelmann 2002) auch in den Bereich der Alternsvorstellungen hinein. Dabei verwundert es nicht, dass gerade in Studiengängen, in denen körperliche Leistungsfähigkeit und Beweglichkeit von großer Bedeutung ist, gesundheitsbezogene Aspekte des Alterns in den Vordergrund treten. Der in bivariaten Analysen identifizierte Einfluss des eigenen Alters auf die Ansprache persönlichkeitsbezogener Aspekte lässt sich bei Kontrolle weiterer Einflussgrößen nicht bestätigen. Somit spielt das Lebensalter, wie bereits bei den befragten Seniorenstudierenden, für die Vorstellungen vom Älterwerden der Regelstudierenden keine Rolle.

Zu den soziodemografischen und studienbezogenen Variablen treten Einflussgrößen, die sich auf den intergenerationellen Austausch beziehen. Als relevante Aspekte können hierbei die Kontaktmöglichkeiten, d.h. der gemeinsame Veranstaltungsbesuch mit Seniorenstudierenden, die Kontaktintensität, die Art der bisherigen Erfahrungen und die künftige Teilnahmeabsicht an altersheterogenen Veranstaltungen genannt werden. Die Anwesenheit und der Kontakt zu älteren Gasthörernden stehen dabei vor allem persönlichkeits- und gesundheitsbezogenen Aspekten der Alternsvorstellungen in Wechselwirkung. Gesellschaftliche Aspekte bleiben hingegen gänzlich von intergenerationellen Kontakten und Erfahrungen unberührt. Bei künftiger Teilnahmeabsicht an intergenerationellen Lehrveranstaltungen werden vermehrt positive Assoziationen genannt, während Personen mit positiven bisherigen Erfahrungen seltener negative Verknüpfungen zur Sprache bringen. Zusätzlich erweisen sich außeruniversitäre Kontakte als relevant für die Nennung positiver Alternsvorstellungen. Studierende, die in regem Austausch zu den eigenen Großeltern stehen, beziehen sich ebenfalls häufiger auf positive Altersfolgen. Die simultane Betrachtung relevanter Einflussfaktoren in binären logistischen Regressionsanalysen zeigt, dass sich die Einflusskraft der auf den intergenerationellen Austausch bezogenen Wirkgrößen zumeist unabhängig von den soziodemografischen und studienbezogenen Determinanten entfaltet. Lediglich der Einfluss der Kontaktmöglichkeiten auf die Nennung positiver Vorstellungen und gesundheitsbezogene Entwicklungen sowie die Wechselwirkungen zwischen der Kontaktintensität und der Ansprache persönlichkeitsbezogener Themen bzw. multidimensionaler Sichtweisen lassen sich bei multivariater Betrachtung nicht bestätigen. Es zeichnet sich somit ab, dass neben soziodemografischen und studienbezogenen Aspekten, insbesondere jene intergenerationellen Aspekte von Bedeutung sind, die sich auf die persönlichen Erfahrungen der Studierenden beziehen. Um jedoch belastbarere Aussagen zum Einfluss der betrachteten Wirkgrößen treffen zu können, werden nachfolgend die Altersfremdbilder in den Blick genommen.

## 6.3 Altersfremdbilder

*„Alt sind immer nur die Anderen“  
(Adolph 2003: 7).*

### 6.3.1 Auswertungsmethodik

Während die im vorherigen Kapitel analysierte offene Frage zu den Vorstellungen vom Älterwerden offen ließ, ob sich die Befragten auf selbst- oder fremdbezogene Altersbilder beziehen, geht es in diesem Kapitel um die Einschätzung der Bedeutung des Älterwerdens für die meisten (anderen) Menschen (generalisiertes Altersfremdbild) (vgl. zur Differenzierung von Selbst- und Fremdbild: Kapitel 2.2.1). Grundlage für die Erhebung dieser Sichtweisen bildet die Itembatterie des Deutschen Alterssurveys (DEAS) des Deutschen Zentrums für Altersfragen (DZA) aus dem Jahr 2008. Die Befragten hatten hierbei die Möglichkeit 21 Aussagen zu verschiedenen Altersprozessen mittels vierstufiger ordinaler Skala<sup>124</sup> als ihrer Einschätzung nach nicht zutreffend bzw. zutreffend zu kennzeichnen (vgl. Motel-Klingebiel et al. 2009). Die Einzelaussagen können zu bereichsspezifischen Sichtweisen zusammengefasst werden (vgl. Wiest et al. 2014: 366).<sup>125</sup> Von insgesamt 1.478 Befragten ließen 22 Personen (davon zehn Senioren- und zwölf Regelstudierende) den gesamten Frageblock unbeantwortet. In die Auswertung werden daher insgesamt 1.456 Befragte (davon 606 Seniorenstudierende und 850 Regelstudierende) einbezogen.

Die Befragten hatten die Möglichkeit, für einzelne Aussagen, zu denen sie sich nicht positionieren konnten oder wollten „weiß nicht“ anzukreuzen. Dies wurde unterschiedlich stark genutzt. Werden Senioren- und Regelstudierende zusammen betrachtet, so variiert der Anteil zwischen 2,7 und 26,2 Prozent. Es zeigt sich, dass vor allem Items der Subskala „PGCMS“ (Philadelphia Geriatric Center Morale Scale) von den Befragten nicht adäquat eingeschätzt werden konnten.<sup>126</sup> Auch die Daten des DEAS verdeutlichen, dass insbesondere die

<sup>124</sup> Das Antwortformat ist wie folgt skaliert: 1 „trifft genau zu“, 2 „trifft eher zu“, 3 „trifft eher nicht zu“, 4 „trifft nicht zu“. Zusätzlich haben die Befragten die Möglichkeit „weiß nicht“ anzukreuzen. Dies ist sinnvoll, um den Befragten eine Ausweichoption bei Meinungslosigkeit zu bieten (vgl. Diekmann 2007: 453f.) Für die Verwendung der Itembatterie in der eigenen Untersuchung wurde die Skala gedreht, um zum einen die Einheitlichkeit der Skalen innerhalb des Erhebungsinstrumentes zu ermöglichen und zum anderen der „Jasage-Tendenz“ bzw. Akquisensenz entgegenzuwirken (vgl. Diekmann 2007: 452; Porst 2011: 86ff.).

<sup>125</sup> Das Instrument umfasst vier bereichsspezifische Subskalen (körperlicher Verlust, sozialer Verlust, persönliche Weiterentwicklung und Selbstkenntnis), denen jeweils vier Items zugeordnet sind sowie die fünf Items umfassende „Philadelphia Geriatric Center Morale Scale“ (PGCMS) (ausführlicher zur Methodik siehe Kapitel 4.3.2). Die Bildung der Subskalen erfolgt durch Addition der Skalenwerte (ungewichtete Summenskala) (vgl. Diekmann 2007: 247). Eine Umpolung der Items ist nicht erforderlich, da die Aussagen der Subskalen bereits gleichgerichtet sind. Die vier bereichsspezifischen Subskalen weisen einen Wertebereich von 4 (=in allen Items der Skala "trifft gar nicht zu") bis 16 (=in allen Items der Skala "trifft genau zu") auf. Dem Vorgehen von Wurm und Huxhold (2010) bzw. Schmidt-Hertha und Mühlbauer (2012) folgend, werden die Subskalen als „quasi-intervallskaliert“ aufgefasst und bei der Berechnung der Maßzahlen der zentralen Tendenz und Streuungsmaße auf das arithmetische Mittel und die Standardabweichung zurückgegriffen.

<sup>126</sup> Dazu zählen die Aussagen „Leben besser als erwartet“ (Anteil „weiß nicht“: 26,2 Prozent), „genauso glücklich wie in jungen Jahren“ (20,7 Prozent), „alles wird schlimmer“ (12,0 Prozent), „genauso viel Schwung wie früher“ (8,9 Prozent) und „weniger nützlich“ (7,8 Prozent).

Items dieser Subskala von den Befragten nicht beantwortet werden, auch wenn die Anteile deutlich geringer ausfallen als innerhalb der eigenen Untersuchung. Die nachfolgende Analyse der Subskalen wird daher nur für folgende vier bereichsspezifischen Subskalen vorgenommen: „körperlicher Verlust“, „sozialer Verlust“, „persönliche Weiterentwicklung“ und „Selbstkenntnis“. Die PGCMS-Skala wird aufgrund des hohen Anteils fehlender Werte aus der Analyse der bereichsspezifischen Sichtweisen ausgeschlossen. Die zu einer Subskala gehörenden Aussagen (vgl. Tab. 22) zeigen bei beiden Untersuchungsgruppen durchgehend positive Assoziationskoeffizienten (vgl. Tab. A9 und Tab. A10). Zur weiteren Überprüfung der Konsistenz der Subskalen werden zunächst die Trennschärfekoeffizienten herangezogen.<sup>127</sup> Da dabei das jeweilige Item jedoch mit in die Berechnung des Scores eingeht und deshalb der Zusammenhang zwischen Item und Score überschätzt wird, finden zusätzlich die bereinigten Trennschärfekorrelationen Berücksichtigung. Die ermittelten Koeffizienten liegen im Bereich von 0,56 bis 0,67 (unbereinigt) sowie 0,29 bis 0,49 (bereinigt) (vgl. Tab. A11).<sup>128</sup> In der Gesamtschau ergeben sich – auch bei gesonderter Betrachtung der beiden Teilstichproben – keine Hinweise darauf, dass einzelne Items ausgeschlossen werden sollten.

Tab. 22: Zuordnung der Einzelaussagen zu den Subskalen „Gesellschaftliche Altersbilder“.<sup>a</sup>

Subskala A: körperlicher Verlust	Subskala B: sozialer Verlust	Subskala C: persönliche Weiterentwicklung	Subskala D: Selbstkenntnis
<i>Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen...</i>			
- schlechterer Gesundheitszustand	- weniger respektiert werden	- weiterhin viele Ideen realisieren	- genauer wissen, was man will
- geringere Belastbarkeit	- häufigere Einsamkeit	- Fähigkeiten erweitern	- besser mit körperl. Schwächen umgehen
- körperliche Einbußen schlechter ausgleichen	- weniger gebraucht werden	- weiterhin viele Pläne machen	- selbst genauer kennen u. besser einschätzen
- geringere Vitalität und Fitness	- häufigere Langeweile	- Lernfähigkeit	- höhere Gelassenheit

<sup>a</sup> Die Zuordnung der Items zu den Subskalen erfolgt auf Grundlage des Deutscher Alterssurvey des DZA (vgl. Wiest et al. 2014: 366). Die Items der Subskala „PGCMS“ bleiben aufgrund des hohen Anteils fehlender Werte unberücksichtigt.

Zur Reliabilitätsprüfung der Subskalen wird Cronbachs Alpha ( $\alpha$ ) als Maßzahl der internen Konsistenz herangezogen (vgl. Diekmann 2007: 254). Cronbachs  $\alpha$  wird „aus der durchschnittlichen Korrelation aller Itempaare und der Anzahl der Items berechnet“ (Gerich 2015: 70). Rammstedt (2004: 16) verweist darauf, dass ein Wert ab 0,8 als gut, ab 0,7 als

<sup>127</sup> Dafür werden die Korrelationen der Items mit den neu gebildeten Summenskalen berechnet (Trennschärfekorrelation). Bei Vorliegen eines geringen Ausmaßes an Inkonsistenzen korrelieren die einzelnen Items hoch mit der Summenskala. Geringe Korrelationen einzelner Items deuten darauf hin, dass diese weniger geeignet sind. Der Konsistenztest stellt dabei die Minimalvoraussetzung für die Validität der Skalen dar, wengleich ein hochkonsistentes Ergebnis keinesfalls die Validität der Skala hinreichend bestätigt (vgl. Diekmann 2007: 244).

<sup>128</sup> Für die Berechnung der bereinigten Trennschärfekorrelationen wird das Item, dessen Zusammenhang mit der Summenskala bestimmt werden soll, aus der Berechnung herausgenommen (vgl. Diekmann 2007: 246, FN 9; siehe auch Schnell/Hill/Esser 2005: 189f.).

befriedigend angesehen werden kann. Zu beachten ist, dass die Höhe von Cronbachs  $\alpha$  mit der Anzahl der Items der Skala steigt und Skalen, die aus wenig Items bestehen, daher seltener hohe Werte aufweisen. Schecker (2004) verdeutlicht, dass bei Werten unterhalb des häufig in der Literatur angegebenen Schwellenwerts von 0,7 überprüft werden sollte, ob durch Ausschluss einzelner Items eine Verbesserung von  $\alpha$  erzielt werden könne. Da es „keinen objektiven Grenzwert [gibt], ab welchem  $\alpha$  man eine Skala verwenden ‚darf‘“ (Schecker 2014: 5), ist ein  $\alpha$ -Wert von unter 0,7, der sich auch durch gezielten Ausschluss einzelner Items nicht verbessern lasse, nicht in jedem Fall ein Hinderungsgrund zur Verwendung der Skala, sofern deren Einsatz gut begründet werden kann (vgl. Schecker 2014: 6). Innerhalb der eigenen Untersuchung weisen zwei der vier Subskalen des Altersbildes jeweils ein Cronbachs  $\alpha > 0,7$  auf (dies trifft sowohl insgesamt, als auch für die Teilstichproben zu). Dazu zählen die Skalen körperlicher Verlust und persönliche Weiterentwicklung.<sup>129</sup> Die interne Konsistenz dieser Skalen ist damit als befriedigend einzuschätzen. Die anderen beiden Subskalen (sozialer Verlust und Selbstkenntnis) erzielen lediglich Werte von nur knapp über 0,6. Werden als Vergleich die Daten des DEAS 2008 herangezogen, so zeigt sich, dass die interne Konsistenz der Skala sozialer Verlust mit  $\alpha = 0,78$  deutlich höher als in der eigenen Untersuchung ausfällt. Die nach Untersuchungsgruppen differenzierte Betrachtung verdeutlicht, dass die interne Konsistenz der Skala für die befragten Seniorenstudierenden mit  $\alpha = 0,75$  als zufriedenstellend zu erachten ist, während der Wert für die Regelstudierenden mit  $\alpha = 0,61$  deutlich geringer ausfällt. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass diese Subskala möglicherweise für jüngere Personen weniger geeignet ist. Die Subskala Selbstkenntnis erzielt hingegen auch innerhalb der Daten des DEAS 2008 nur eine eher geringe interne Konsistenz ( $\alpha = 0,60$ ). Die nach Teilgruppen differenzierte Betrachtung der eigenen Daten zeigt kaum Unterschiede (Seniorenstudierende  $\alpha = 0,64$ , Regelstudierende  $\alpha = 0,62$ ). Dies sollte bei der weiteren Interpretation der Ergebnisse der beiden Subskalen sozialer Verlust und Selbstkenntnis berücksichtigt werden.

Insgesamt kann jedoch festgestellt werden, dass die Subskalen des DEAS auch in der eigenen Untersuchung Verwendung finden können. Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie sich die Befragten zu den vorgegebenen 21 Einzelaussagen positionieren, wobei insbesondere Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Senioren- und Regelstudierenden herausgestellt werden sollen. Zudem werden zur Einordnung der Befunde die Daten des DEAS 2008 herangezogen, welche Auskunft über die Einschätzungen der ab 40-jährigen Bevölkerung geben (Kapitel 6.3.2).<sup>130</sup> Es schließt sich die Analyse der bereichsspezifischen Sichtweisen auf

---

<sup>129</sup> Wurm und Huxhold (2010: 249) wiesen für die beiden Skalen jeweils ein Cronbachs  $\alpha$  von  $> 0,70$  aus, wobei jedoch die selbstbezogene Sichtweise (Älterwerden bedeutet für mich...) statt des Fremdbildes (Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen...) betrachtet wird. Die eigene Berechnung dieser beiden Skalen für das Fremdbild auf Grundlage der Daten des DEAS 2008 erbringt ebenfalls Werte von  $\alpha > 0,70$ .

<sup>130</sup> In dem DEAS von 2011 ist die Itematterie nicht mehr enthalten, weshalb auf Daten von 2008 zurückgegriffen wird. Die Sichtweisen der Senioren- und Regelstudierenden wurden im Sommersemester 2014 erhoben wurden, weshalb bei der Interpretation beachtet werden muss, dass zwischen den Untersuchungszeitpunkten ein Zeitraum von sechs Jahren liegt. Somit kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich berichtete Differenzen zwischen den Untersuchungsgruppen aus Veränderungen im Zeitverlauf ergeben.

das Älterwerden (Kapitel 6.3.3),<sup>131</sup> sowie die Analyse der Ein- bzw. Multidirektionalität und -dimensionalität der Vorstellungen an (Kapitel 6.3.4), bevor mittels Regressionsanalysen der Einfluss intergenerationeller Aspekte und weiterer Einflussgrößen thematisiert werden soll (Kapitel 6.3.5). Anschließend werden die zentralen Befunde zusammengefasst und diskutiert (Kapitel 6.3.6).

### 6.3.2 Einschätzungen zu den Folgen des Alterns

Innerhalb der Befragungsgruppe der *Seniorenstudierenden* finden die beiden Aussagen, mit dem Älterwerden gehe eine steigende Gelassenheit gegenüber vielen Dingen sowie ein schlechter werdender Gesundheitszustand einher, die größte Zustimmung. Mit Werten der zentralen Tendenz von 3,3 bzw. 3,1 auf einer vierstufigen aufsteigenden Skala, positioniert sich jeweils die deutliche Mehrheit der Befragten im Bereich der klaren Zustimmung (vgl. Abb. 17). Dabei schätzen rund vier von zehn Personen eine mit dem Alter steigende Gelassenheit als genau zutreffend, weitere 49 Prozent als eher zutreffend ein. Lediglich zwölf Prozent können dem eher nicht, weitere zwei Prozent gar nicht beipflichten. Ein schlechter werdender Gesundheitszustand wird von rund einem Viertel der Befragten als voll und ganz für das Älterwerden zutreffend beurteilt, weitere sechs von zehn Seniorenstudierenden sehen diese Entwicklung als eher zutreffend an. Nur rund zwölf Prozent weisen diese Aussage als eher nicht zutreffend, zwei Prozent als gar nicht zutreffend zurück.

Ebenfalls oberhalb der theoretischen Skalenmitte verorten sich die Befragten in Bezug auf die Aussagen, Älterwerden umfasse, nicht mehr so belastbar zu sein, sich selbst genauer kennen und besser einschätzen zu können, weiterhin in der Lage zu sein neue Dinge zu lernen, weiterhin viele Pläne zu machen (Mediane jeweils 3,0), genauer zu wissen, was man will, weiterhin viele Ideen zu realisieren sowie weniger vital und fit zu sein (Mediane jeweils 2,9). Darüber hinaus stimmen die Befragten in der Summe den Aussagen, Älterwerden bedeute für die meisten Menschen, dass das Leben besser als erwartet ist, man körperliche Einbußen schlechter ausgleichen kann, man sich häufiger einsam fühlt, man besser mit körperlichen Schwächen umgehen kann, sich die Fähigkeiten erweitern und man genauso glücklich wie in jungen Jahren sei. Gleichwohl fällt mit Medianen im Bereich von zwischen 2,5 und 2,8 die Zustimmung in der Gesamtschau hierbei bereits deutlich verhaltener aus.

Schließlich weisen die befragten Seniorenstudierenden einen Teil der vorgegebenen Aussagen in der zentralen Tendenz zurück. Als nicht zutreffend werden die Aussagen gekennzeichnet, das Älterwerden sei für die meisten Menschen damit verbunden, nicht mehr gebraucht zu werden, weniger respektiert zu werden sowie weniger nützlich zu sein. Die

---

<sup>131</sup> Es werden nur jene Befragte berücksichtigt, die sich zu allen vier Aussagen der jeweiligen Subskala äußern. Dieses Vorgehen wird als „listwise deletion of missing data“ bezeichnet (vgl. Diekmann 2007: 242f.). Wird nach Addition der Skalenwerte durch die Anzahl der einbezogenen Items geteilt, so ist es möglich, auch Fälle einzubeziehen, die einzelne Missings aufweisen. Blasius (2014: 1056) rät jedoch davon ab, da die Berechnung der Indexwerte auf der Basis eines verkürzten Satzes von Fragen auf einer anderen und damit kaum noch vergleichbaren Basis erfolge.

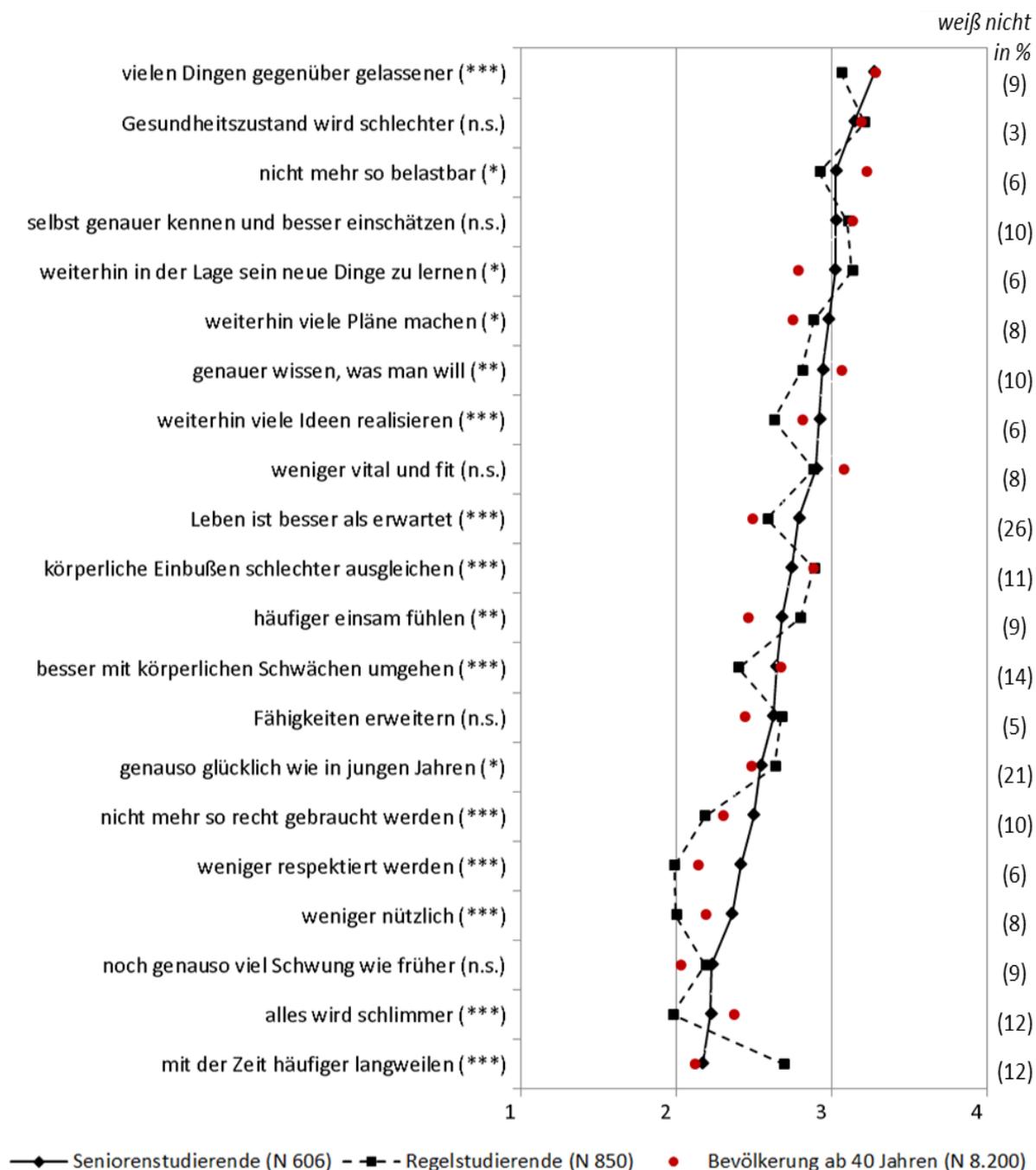
Mediane verweilen dabei jeweils knapp unterhalb der theoretischen Skalenmitte im Bereich von 2,4 bis 2,5. Am Ende der Hierarchie werden die Aussagen, man habe noch genauso viel Schwung wie früher, alles verschlimmere sich und man langweile sich mit der Zeit häufiger, verortet (Mediane jeweils 2,2). Letzterer Aussage kann nur noch rund ein Drittel der befragten Seniorenstudierenden zustimmen. Vier von zehn Personen äußern hingegen, dass dies ihrer Einschätzung nach eher nicht zutrifft, weitere 22 Prozent schätzen die zunehmende Langeweile als für das Älterwerden gar nicht zutreffend ein.

Zwischen Senioren- und *Regelstudierenden* ergeben sich hinsichtlich der Bewertung von 16 der 21 Aspekte signifikante Differenzen. Dabei artikulieren Regelstudierende stärker ihre Zustimmung zu fünf der 16 Aussagen. Dazu zählt die Einschätzung, Älterwerden bedeute für die meisten Menschen, dass sie auch weiterhin in der Lage sind, neue Dinge zu lernen, körperliche Einbußen schlechter ausgleichen können, sich häufiger einsam fühlen, genauso glücklich sind wie in jungen Jahren und sich mit der Zeit häufiger langweilen. Signifikant geringer fällt ihre Zustimmung im Vergleich zu den Seniorenstudierenden hingegen in Bezug auf elf der 16 Aussagen aus. Dazu gehören die Aspekte: Älterwerden gehe mit höherer Gelassenheit, geringerer Belastbarkeit, Zukunftsplanung, genauerer Kenntnis der eigenen Ziele, Ideenrealisierung, einem besseren Leben als erwartet, besserem Umgang mit körperlichen Schwächen, nicht mehr so recht gebraucht werden, weniger Respekt, weniger Nützlichkeit und generellen Verschlechterung des Lebens einher.

Die Differenzen zwischen den beiden Teilstichproben verbleiben zumeist auf eher geringem Niveau. Die vergleichsweise stärksten Unterschiede ergeben sich bei der Einschätzung jener Aspekte, die von beiden Befragungsgruppen eher als nicht zutreffend gekennzeichnet werden. Dabei weisen die Studierenden im Regelstudium nochmals deutlich stärker die drei Aussagen, das Älterwerden bedeute für die meisten Menschen, nicht mehr so recht gebraucht, weniger respektiert zu werden und weniger nützlich zu sein, als nicht zutreffend zurück. Häufigere Langeweile verknüpfen jedoch die Regelstudierenden deutlich stärker mit dem Älterwerden, als dies in der Einschätzung der Seniorenstudierenden der Fall ist. Bei der Beurteilung dieses Aspekts treten zugleich die in der Zusammenschau größten Differenzen zwischen den beiden Untersuchungsgruppen zutage.

Keine signifikanten Unterschiede bestehen hingegen bezüglich der Einschätzung von fünf der 21 Altersfolgen. So stimmen Senioren- und Regelstudierende in der zentralen Tendenz gleichermaßen den Aussagen zu, mit dem Älterwerden gehe ein schlechterer Gesundheitszustand, eine bessere Selbstkenntnis, eine geringere Vitalität und Fitness sowie die Erweiterung der eigenen Fähigkeiten einher. Die Annahme, man habe noch genauso viel Schwung wie früher, können beide Untersuchungsgruppen nicht bekräftigen. Zur besseren Einordnung der Befunde sollen diese in Bezug zu den Sichtweisen der *Bevölkerung ab 40 Jahren*, welche im DEAS des DZA erhoben wurden, gesetzt werden.

Abb. 17: Folgen des Alterns, Sichtweisen von Seniorenstudierenden, Regelstudierenden und der Bevölkerung ab 40 Jahren im Vergleich.<sup>a</sup> Mediane.



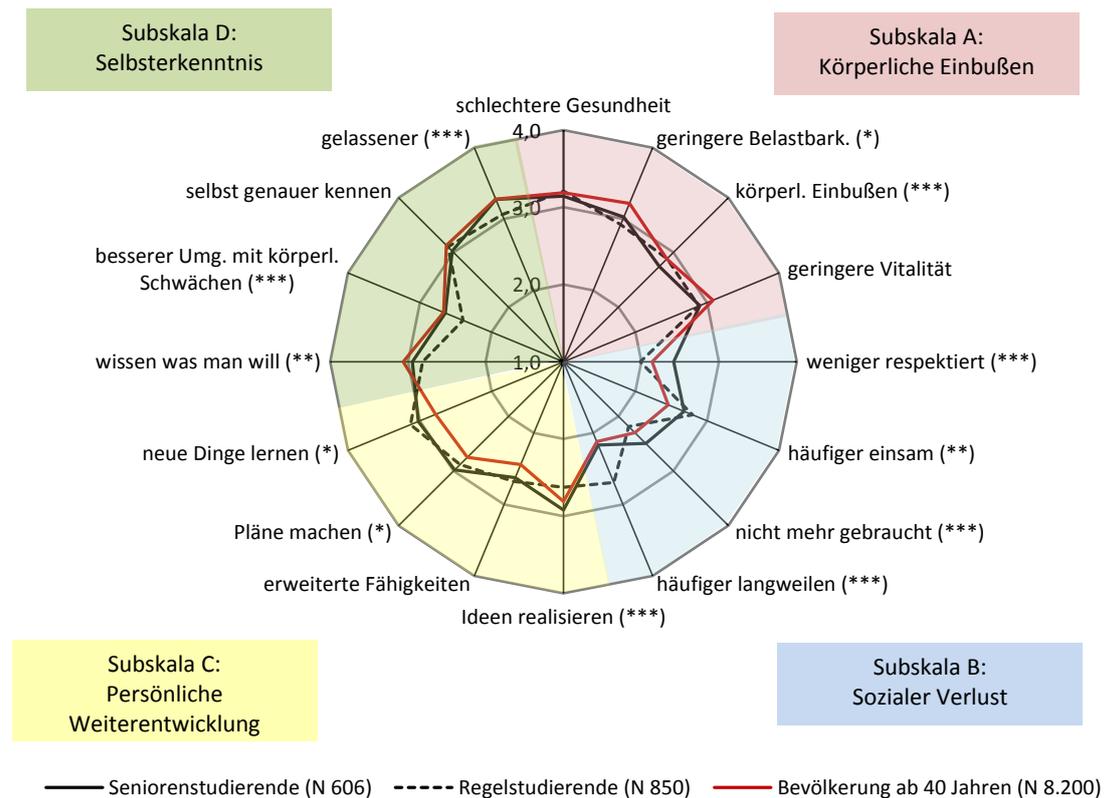
<sup>a</sup> Die Daten beziehen sich auf die Bevölkerung ab 40 Jahren und entstammen dem Deutschen Alterssurvey 2008 (vgl. DZA 2008). Die Werte für Seniorenstudierende und Regelstudierende entstammen der eigenen Erhebung an den Universitäten Hannover und Magdeburg (Sommersemester 2014). Der dargestellte Anteil der „weiß nicht“-Antworten ergibt sich aus der Summe der Seniorenstudierenden und Regelstudierenden.

Frageformulierung: „Alle Menschen werden älter. Das Älterwerden ist mit Veränderungen in vielen Lebensbereichen verbunden. Bitte geben Sie an, inwieweit diese Veränderungen aus Ihrer Sicht typisch sind für das Älterwerden im Allgemeinen. Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen, dass ...“. Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 „trifft gar nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „trifft eher zu“, 4 „trifft genau zu“, 5 „weiß nicht“. Berechnung ohne 5.

\*\*\*p ≤ 0,001; \*\*p ≤ 0,01; \*p ≤ 0,05; n.s. = nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test). Die Berechnung der Signifikanzen erfolgte für den Vergleich von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden.

Es fällt zunächst auf, dass die Einschätzungen in Bezug auf eine mit dem Alter steigende Gelassenheit, geringere Belastbarkeit, schlechter werdende Gesundheit und bessere Selbstkenntnis, die bereits bei den Senioren- und Regelstudierenden in der Summe geteilt wurde, auch in den Beurteilungen der Bevölkerung ab 40 Jahren auf den vorderen Plätzen rangieren und damit die mehrheitliche Zustimmung der Befragten fanden (vgl. Abb. 17 und Abb. 18).

**Abb. 18 : Bereichsspezifische Altersfolgen in der Sicht von Seniorenstudierenden, Regelstudierenden und der Bevölkerung ab 40 Jahren im Vergleich.<sup>a</sup> Mediane.**



<sup>a</sup> Die Daten beziehen sich auf die Bevölkerung ab 40 Jahren und entstammen dem Deutschen Alterssurvey 2008 (vgl. DZA 2008). Die Werte für Seniorenstudierende und Regelstudierende entstammen der eigenen Erhebung an den Universitäten Hannover und Magdeburg (Sommersemester 2014).

Frageformulierung: „Bitte geben Sie an, inwieweit diese Veränderungen aus Ihrer Sicht typisch sind für das Älterwerden im Allgemeinen. Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen, dass ...“. Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 „trifft gar nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „trifft eher zu“, 4 „trifft genau zu“, 5 „weiß nicht“. Berechnung ohne 5. \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$ ; n.s. = nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test). Die Berechnung der Signifikanzen erfolgte für den Vergleich von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden.

Differenzen treten insbesondere hinsichtlich der Beurteilung der Lernfähigkeit zutage. Diese bestätigen sowohl Senioren- als auch Regelstudierende deutlich stärker, als dies bei der Bevölkerung insgesamt der Fall ist. Häufigere Einsamkeit wird ebenfalls von den beiden Untersuchungsgruppen an Universitäten stärker als mit dem Älterwerden einhergehend gekennzeichnet, als dies in den Sichtweisen der Bevölkerung zum Tragen kommt. Zusätzlich ergeben sich die im Vergleich größten Differenzen zwischen der Einschätzung der Seniorenstudierenden und jenen der Bevölkerung insgesamt in Hinblick auf die Aussagen, das Leben

sei besser als erwartet und im Zuge des Älterwerdens werde man weniger respektiert. Beide Aussagen schätzen Seniorenstudierende in der Summe als stärker zutreffend ein. Die Sichtweisen der Regelstudierenden unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich der Einschätzung der Aussagen „häufiger langweilen“ und „alles wird schlimmer“ von jenen der Bevölkerung insgesamt. Die erste Aussage wird von den Regelstudierenden deutlich häufiger, die zweite hingegen deutlich seltener als zutreffend gekennzeichnet, als dies bei der Bevölkerung ab 40 Jahren der Fall ist. In Bezug auf Aspekte in denen sich zwischen den Einschätzungen der befragten Senioren- und Regelstudierenden große Differenzen offenbaren, nimmt die Bevölkerung insgesamt zumeist eine „Mittelposition“ ein (z.B. „weniger respektiert werden“ oder „weniger nützlich“). Eine Ausnahme stellt die Beurteilung der Aussage „mit der Zeit häufiger langweilen“ dar. Hierbei liegt die Positionierung der Seniorenstudierenden dicht bei jener der Bevölkerung insgesamt (eher ablehnend), während die Regelstudierenden diese Aussage eher als zutreffend einschätzen.

Im Folgenden sollen die 21 Einzelaussagen zu bereichsspezifischen Sichtweisen zusammengefasst werden. Die Bildung der Subskalen erfolgt in Anlehnung an den DEAS des DZA (vgl. Wiest et al. 2014: 366, siehe auch Kapitel 6.3.1 in der vorliegenden Arbeit). Unterschieden werden folgende Bereiche: körperlicher Verlust, sozialer Verlust, persönliche Weiterentwicklung und Selbstkenntnis (vgl. Abb. 18).

### **6.3.3 Bereichsspezifische Sichtweisen zu den Folgen des Alterns**

Die beiden Gruppen unterscheiden sich in Hinblick auf zwei der vier bereichsspezifischen Sichtweisen des Alterns. Die Differenzen treten dabei bei jenen Dimensionen des Älterwerdens zutage, die positiv konnotiert sind. So wird die Einschätzung, das Älterwerden gehe mit steigender Selbstkenntnis einher, in der zentralen Tendenz von beiden Gruppen bestätigt, wobei die befragten Seniorenstudierenden dieser Sichtweise mit einem Mittelwert von 11,8 (Wertebereich aufsteigend von 4 bis 16) nochmals stärker Ausdruck verleihen, als dies bei den Regelstudierenden der Fall ist (arithmetischer Mittelwert von 11,3) (vgl. Tab. 23). Auch die Beurteilung des Älterwerdens als persönliche Weiterentwicklung wird von älteren Gasthorenden stärker als von Personen im Regelstudium als zutreffend gekennzeichnet, wenngleich die Unterschiede etwas geringer ausfallen (Mittelwert 11,6 vs. 11,3).

Hinsichtlich der beiden negativen Dimensionen des Älterwerdens lassen sich keine Unterschiede zwischen den beiden Teilstichproben feststellen. Die Perspektive der körperlichen Verluste wird von Senioren- und Regelstudierenden gleichermaßen als in der zentralen Tendenz zutreffend gekennzeichnet (Mittelwert 11,7 bzw. 11,9). Soziale Verluste sehen die Befragten hingegen als eher nicht typisch für das Älterwerden im Allgemeinen an (Mittelwert je 9,7). Während für die Einschätzung der Dimensionen körperlicher Verlust und Selbstkenntnis die Streuung bei beiden Untersuchungsgruppen identisch ausfällt, weisen die Betrachtungen des Älterwerdens als persönliche Weiterentwicklung sowie sozialer Verlust bei Seniorenstudierenden eine deutlich stärkere Heterogenität als jene der Regelstudierenden auf.

Tab. 23: Bereichsspezifische Sichtweisen<sup>a</sup> zu den Folgen des Alterns, Seniorenstudierende, Regelstudierende und Bevölkerung ab 40 Jahren im Vergleich.<sup>b</sup> Mittelwerte und Standardabweichungen.

	Senioren- studierende (N 502-543)	Regel- studierende (N 552-589)	p	Bevölkerung ab 40 Jahren (N 7741-7912)
	$\bar{x}$ (s)	$\bar{x}$ (s)		$\bar{x}$ (s)
Subskala A: körperlicher Verlust	11,7 (2,0)	11,9 (2,0)	n.s.	12,2 (2,2)
Subskala B: sozialer Verlust	9,7 (2,5)	9,7 (2,1)	n.s.	9,0 (2,7)
Subskala C: persönliche Weiterentwicklung	11,6 (2,2)	11,3 (1,9)	*	10,8 (2,4)
Subskala D: Selbstkenntnis	11,8 (2,0)	11,3 (2,0)	***	12,0 (2,0)

<sup>a</sup> Wertebereich der Summenskalen aufsteigend von 4 bis 16. Die Theoretische Skalenmitte liegt bei 10.

<sup>b</sup> Die Daten der Bevölkerung ab 40 Jahren entstammen dem Deutschen Alterssurvey 2008 (vgl. DZA 2008). Die Werte für Seniorenstudierende und Regelstudierende entstammen der eigenen Erhebung an den Universitäten Hannover und Magdeburg (Sommersemester 2014). Einbezogen werden Befragte, die zu allen Items der jeweiligen Subskala Angaben machten.

\*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$ ; n.s. = nicht signifikant (t-Test). Die Berechnung der Signifikanzen erfolgte für den Vergleich von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden.

Der Vergleich mit der Sicht der *Bevölkerung ab 40 Jahren* auf Grundlage der Daten des DEAS 2008 zeigt, dass – wie bereits bei den befragten Regelstudierenden und Seniorenstudierenden an Universitäten – die Sicht auf das Älterwerden als körperlicher Verlust, steigende Selbstkenntnis und persönliche Weiterentwicklung in der zentralen Tendenz auf Zustimmung trifft. Während die Dimensionen Selbstkenntnis und körperlicher Verlust von der Bevölkerung insgesamt nochmals stärker bekräftigt werden, stellen die befragten Seniorenstudierenden und etwas abgeschwächt auch die Regelstudierenden die Sichtweise auf das Älterwerden als persönliche Weiterentwicklung deutlich mehr heraus. Die Sichtweise Älterwerden bedeute sozialen Verlust wird demgegenüber – ebenfalls analog zu den befragten Personengruppen an Universitäten – von der Bevölkerung ab 40 Jahren als deutlich weniger zutreffend eingeschätzt. Diese Dimension des Alterns wird jedoch von der Bevölkerung mit mehr Nachdruck zurückgewiesen als dies bei den befragten Seniorenstudierenden und Regelstudierenden der Fall ist. Mit Ausnahme der Sicht auf das Älterwerden als steigende Selbstkenntnis, weisen die Daten der Bevölkerung ab 40 Jahren eine etwas höhere Streuung als jene der Befragungsgruppen an Universitäten auf.

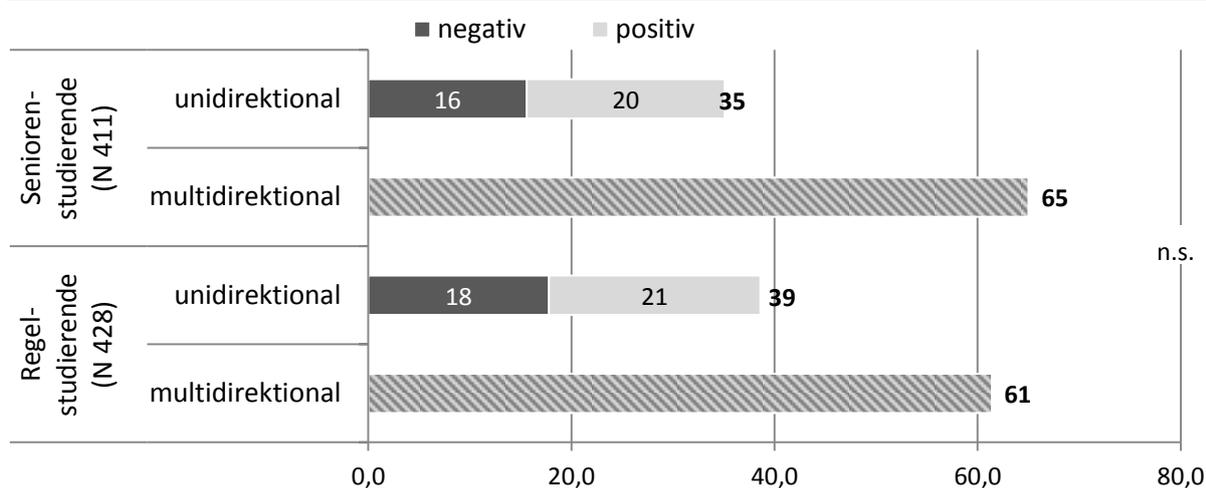
#### 6.3.4 *Multidirektionalität und Multidimensionalität*

Zwischen gleichgerichteten Dimensionen des Älterwerdens zeigen sich starke Wechselwirkungen. So weisen die positiven Sichtweisen, Altern als persönliche Weiterentwicklung und Altern als steigende Selbstkenntnis (Pearsons  $r > 0,5$ ) sowie die negativen Sichtweisen, Altern als körperlicher oder sozialer Verlust ( $r > 0,4$ ), bei beiden Befragungsgruppen starke Zusammenhänge auf (vgl. Tab. A12 und Tab. A13). Schätzen die befragten Senioren- und Regelstudierenden eine der beiden positiven oder negativen Dimensionen des Älterwerdens

als zutreffend ein, so trifft dies zumeist auch auf die andere bereichsspezifische positive bzw. negative Sichtweise zu. Gleiches gilt vice versa. Wie bereits die Sicht zu den allgemeinen Altersveränderungen der Befragten (vgl. Kapitel 6.2) sollen auch die Einschätzungen zu den Altersfremdbildern der Befragten auf ihre Multidirektionalität und Multidimensionalität hin untersucht werden.<sup>132</sup> Von besonderem Interesse ist dabei erneut, ob sich die Äußerungen auf lediglich eine Ausrichtung beziehen, d.h. ausschließlich den beiden positiven (persönliche Weiterentwicklung und Selbstkenntnis) oder den beiden negativen Bereichen des Alterns (körperlicher und sozialer Verlust) zustimmen (Unidirektionalität) oder sowohl positive als auch negative Entwicklungstendenzen umfassen (Multidirektionalität).

Insgesamt überwiegen multidirektionale Sichtweisen auf das Älterwerden mit knapp zwei Drittel gegenüber unidirektionalen Äußerungen. Diese Tendenz ist sowohl bei Senioren- als auch bei Regelstudierenden festzustellen (vgl. Abb. 19). Die beiden Teilstichproben unterscheiden sich dabei nicht signifikant. Bezogen auf die unidirektionalen Positionierungen sind positive Sichtweisen leicht in der Mehrzahl. So erachtet rund ein Fünftel der Befragten beider Untersuchungsgruppen ausschließlich die positiven Dimensionen des Älterwerdens (persönliche Weiterentwicklung und/oder steigende Selbstkenntnis) für zutreffend. 16 Prozent der Seniorenstudierenden und 18 Prozent der Regelstudierenden äußern hingegen durchgehend negative Sichtweisen, indem sie ausschließlich körperliche und/oder soziale Verluste als typisch für den Alterungsprozess im Allgemeinen erachten.

Abb. 19: Uni- und Multidirektionalität des Fremdbildes vom Älterwerden, Sichtweisen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden im Vergleich.<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



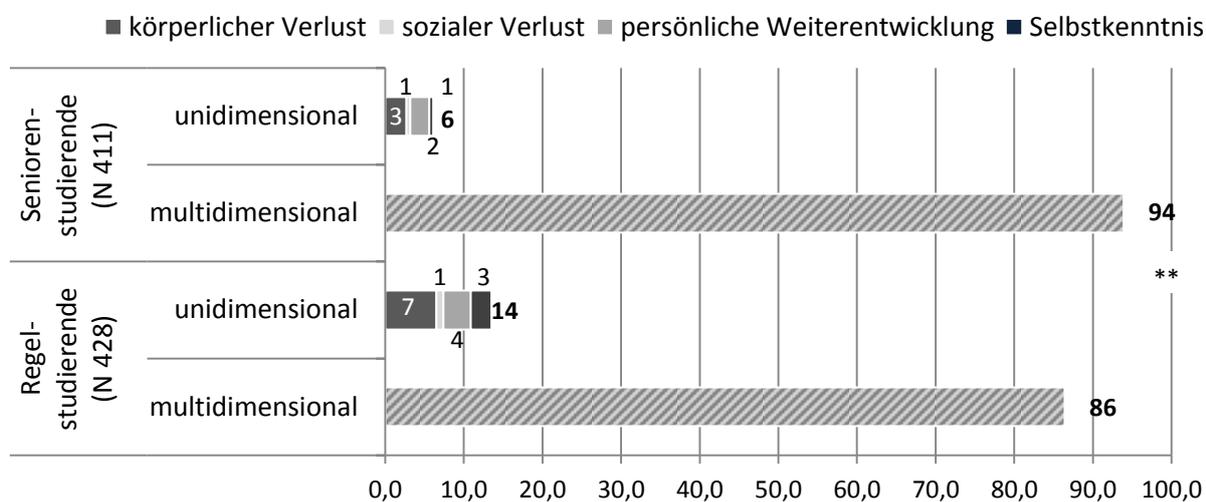
<sup>a</sup> Grundlage bilden die vier Subskalen basierend auf der Einschätzung von 16 Aussagen zum Älterwerden im Allgemeinen. n.s. = nicht signifikant (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

<sup>132</sup> Dazu werden die vier Subskalen zunächst dichotomisiert (Trennung an theoretischer Skalenmitte). Im Anschluss wird auf Grundlage der Kombinationen der Zustimmung bzw. Nichtzustimmung zu den vier Dimensionen die Zuordnung zu Uni- oder Multidirektionalität sowie Uni- oder Multidimensionalität der Aussagen vorgenommen. Einbezogen werden nur Personen, die sich zu allen Aussagen der vier Subskalen äußerten sowie mindestens einer der vier Dimensionen zustimmten (N = 839, davon 411 Seniorenstudierende und 428 Regelstudierende).

Neben der Direktionalität ist erneut die Dimensionalität der Antworten von Interesse. Es zeigt sich, dass ein Großteil der Sichtweisen multidimensional ausgerichtet ist, d.h. Veränderungen in mehreren Themenbereichen als zutreffend erachtet werden. Diese Einschätzung vertreten mit 94 Prozent die Seniorenstudierenden nochmals stärker, als dies bei den Regelstudierenden der Fall ist (86 Prozent) (vgl. Abb. 20). Am häufigsten werden sowohl körperliche Verluste, als auch persönliche Weiterentwicklung und steigende Selbstkenntnis als typisch für das Älterwerden eingeschätzt. Insgesamt rund drei von zehn Gasthörernden und ein Viertel der Personen im regulären Studium stimmen Aussagen dieser Themenbereiche in der Summe zu. Unidimensionale Sichtweisen auf das Altern vertreten demgegenüber sechs Prozent der Seniorenstudierenden und 14 Prozent der Regelstudierenden. Am häufigsten beziehen sich die Befragten dabei auf körperliche Verluste (drei bzw. sieben Prozent) sowie den Themenbereich der persönlichen Weiterentwicklung (zwei bzw. vier Prozent). Die Dimensionen des sozialen Verlustes sowie der steigenden Selbstkenntnis werden jeweils nur von unter einem Prozent als ausschließlich zutreffend erachtet. Die innerhalb des DEAS erhobenen Sichtweisen der Bevölkerung ab 40 Jahren tendieren in eine ähnliche Richtung. Insgesamt rund sieben von zehn Personen äußern multidirektionale Altersfremdbilder. Eine multidimensionale Sicht wird von rund 92 Prozent der Befragten vertreten (vgl. DZA 2008, eigene Berechnungen).

Abb. 20: Uni- und Multidimensionalität des Fremdbildes vom Älterwerden, Sichtweisen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden im Vergleich.<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



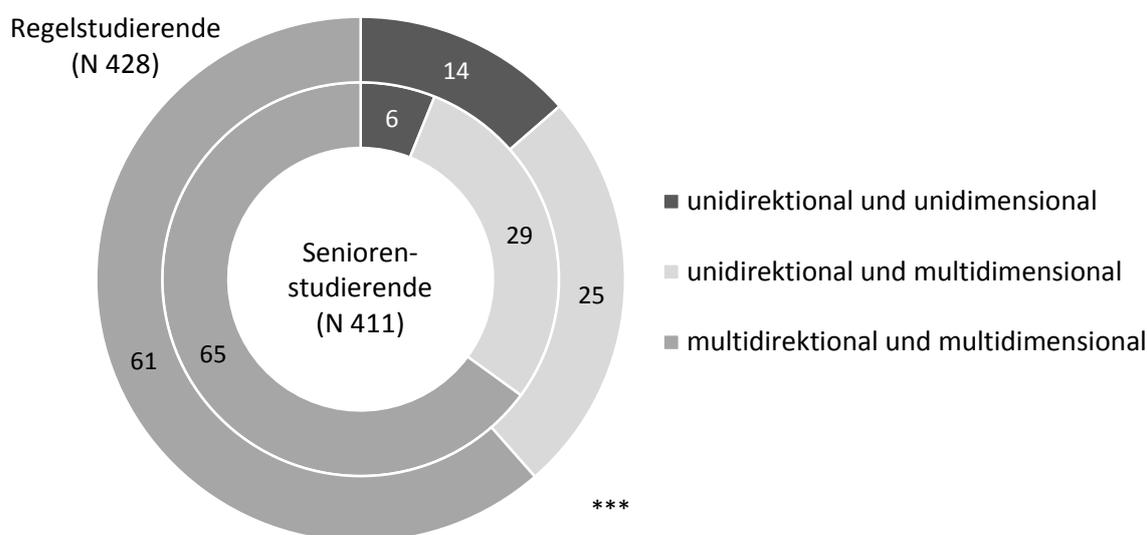
<sup>a</sup> Grundlage bilden die vier Subskalen basierend auf der Einschätzung von 16 Aussagen zum Älterwerden im Allgemeinen. \*\* $p \leq 0,01$  (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Werden Direktionalität und Dimensionalität zusammen betrachtet, so fällt auf, dass zwei Drittel aller Befragten sowohl mehrere Ausrichtungen (positive und negative) als auch mehrere Themenbereiche in ihren Sichtweisen auf das Älterwerden im Allgemeinen zum Ausdruck bringen (multidirektional und multidimensional). Jede/r Zehnte erachtet demge-

genüber nur einen Themenkomplex als typisch für das Altern und äußert dabei ausschließlich negative oder positive Veränderungen (unidirektional und unidimensional). Ein Viertel der Befragten spricht zwar mehrere Themengebiete an, diese umfassen dabei jedoch nur positive oder negative Aspekte (unidirektional und multidimensional). Der entgegengesetzte Fall (multidirektional und unidimensional) kann aufgrund der Subskalenbildung in den Antwortmustern der Befragten nicht identifiziert werden.<sup>133</sup>

*Abb. 21: Verknüpfung von Direktionalität und Dimensionalität des Fremdbildes vom Älterwerden, Sichtweisen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden im Vergleich.<sup>a</sup> Angaben in Prozent.*



<sup>a</sup> Grundlage bilden die vier Subskalen basierend auf der Einschätzung von 16 Aussagen zum Älterwerden im Allgemeinen. \*\*\* $p \leq 0,001$  (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Die beiden Untersuchungsgruppen unterscheiden sich signifikant voneinander. Zwar sind Sichtweisen, die sich auf mehrere Dimensionen und Ausrichtungen beziehen sowohl bei Senioren- als auch bei Regelstudierenden in der Überzahl, jedoch bei den Älteren mit 65 Prozent nochmals etwas häufiger vertreten, als bei den Jüngeren (61 Prozent) (vgl. Abb. 21). Auch Äußerungen, die sich auf gleichgerichtete Veränderungen mehrerer Themenbereiche beziehen, werden von Seniorenstudierenden häufiger kundgetan (29 vs. 25 Prozent). Die Sichtweisen jüngerer Studierender auf das Altern sind hingegen häufiger unidirektional und -dimensional ausgerichtet als innerhalb der Vergleichsgruppe (14 vs. sechs Prozent).

<sup>133</sup> Die 16 Einzelaussagen, zu denen sich die Befragten positionieren, wurden in vier thematisch unterschiedliche Subskalen überführt, wovon zwei die positiv konnotierten und zwei die negativ konnotierten Aussagen vereinen. Die Bestimmung der Direktionalität und Dimensionalität der Sichtweisen erfolgte auf Grundlage dieser vier Subskalen, so dass es nicht möglich ist, innerhalb eines Themenbereichs unterschiedliche Ausrichtungen zu bestimmen.

### 6.3.5 Bedeutung intergenerationeller Kontakte und weiterer Einflussgrößen

Im Folgenden wird analysiert, inwieweit verschiedene Faktoren die Altersfremdbilder der Befragten beeinflussen. Dabei soll erneut zunächst die Gruppe der Seniorenstudierenden im Fokus stehen, bevor näher auf die Sichtweisen der Regelstudierenden eingegangen wird. Nach Darstellung bivariater Beziehungen<sup>134</sup> werden die jeweils relevanten Variablen in der Zusammenschau multivariat mittels Regressionsanalysen betrachtet.

#### *Einflussfaktoren des Altersfremdbildes von Seniorenstudierenden*

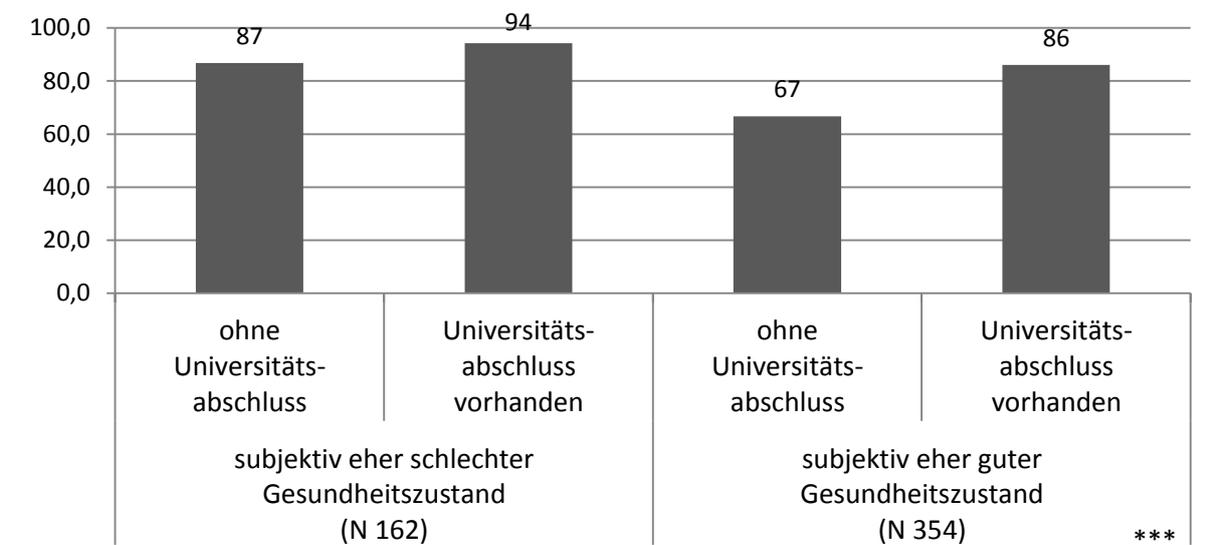
Bezogen auf die soziodemografischen Einflussgrößen zeigt sich zunächst, dass das *Geschlecht* der Befragten lediglich für eine der vier bereichsspezifischen Sichtweisen auf das Älterwerden von Bedeutung ist (vgl. Tab. A14). Frauen erachten eine steigende Selbstkenntnis als nochmals stärker zutreffend für das Älterwerden der meisten Menschen, als dies aus Sicht der Männer der Fall ist. Das *Bildungsniveau* der Seniorenstudierenden nimmt auf drei der vier Subskalen Einfluss. Dabei verknüpfen Personen mit akademischer Vorbildung signifikant stärker körperliche Verluste mit dem Älterwerden als die Vergleichsgruppe. Befragte ohne Universitätsabschluss kennzeichnen hingegen in der Summe die Aspekte der persönlichen Weiterbildung und der Selbstkenntnis als zutreffender für das Älterwerden. Die *subjektive Gesundheit* der Befragten erweist sich nur für die Einschätzung des Älterwerdens als körperlichen Verlust relevant. Dabei stimmen Personen, die ihre eigene Gesundheit eher schlecht beurteilen, den Aspekten in der Summe stärker zu als Seniorenstudierende mit positiv beurteiltem Gesundheitszustand (vgl. Abb. 22). Darüber hinaus ergeben sich, bezogen auf die betrachteten soziodemografischen Variablen, keine Differenzen zwischen den Teilgruppen. Weder das eigene *Alter* der Befragten, noch ihre aktuelle *Wohnregion* erweisen sich als relevant für ihre Fremdbilder vom Altern.

Werden weiterbildungsbezogene Variablen in den Blick genommen, so ergeben sich zunächst signifikante Differenzen zwischen Personen mit unterschiedlicher *Teilnahmemotivation* und der Sicht auf das Älterwerden der meisten Personen als persönliche Weiterentwicklung (vgl. Tab. A15). Seniorenstudierende, für die „Partizipation und Mitverantwortung“ zentrale Teilnahmemotive darstellen, stimmen in der Summe Aspekten der persönlichen Weiterentwicklung stärker zu, als dies bei Personen der Fall ist, für die diese Motive keine Rolle bei der Entscheidung für das Seniorenstudium spielten. Ebenso verhält es sich mit Aspekten der „nachholenden Bildung“. Personen, für die diese Aspekte bei der Teilnahmeentscheidung von Bedeutung waren, verknüpfen deutlich häufiger Aspekte der persönlichen Weiterbildung mit dem Älterwerden, als Befragte, die diese Teilnahmemotive nicht angeben.

---

<sup>134</sup> Für die Analyse der Signifikanz der bivariater Beziehungen wird auf verteilungsfreie Verfahren (Mann-Whitney-U-Test bzw. Kruskal-Wallis-H-Test) zurückgegriffen, da die Voraussetzungen für parametrische Verfahren nicht gegeben sind. So kann für die Subskalen zwar Intervallskalierung unterstellt werden, jedoch liegt keine Normalverteilung vor (Prüfung mittels Kolmogoroff-Smirnov-Anpassungstest).

Abb. 22: Sicht auf das Älterwerden als körperlicher Verlust nach subjektivem Gesundheitszustand und Bildungsniveau der Seniorenstudierenden (N 543).<sup>a</sup> Angaben in Prozent.



<sup>a</sup> Grundlage bildet die aus vier Einzelaussagen gebildete Subskala „körperlicher Verlust“. Dargestellt ist der Anteil jener Befragten, die dieser Sichtweise in der Summe zustimmen. \*\*\* $p \leq 0,001$  (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Darüber hinaus spielen die bisherigen *Kontaktmöglichkeiten* zu Regelstudierenden eine Rolle bei der Beurteilung fremdbezogener Altersfolgen. Personen, die im letzten Semester keine gemeinsamen Lehrveranstaltungen mit Jüngeren besuchten (also nur an den speziell für Seniorenstudierende organisierten Veranstaltungen teilnahmen), stimmen der Sicht auf das Älterwerden als körperlicher Verlust in der Summe stärker zu, als Personen, die (auch) geöffnete Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebs besuchten. Die *Kontaktintensität* steht zudem in Wechselwirkung mit der bereichsspezifischen Sichtweise des Alterns als sozialen Verlust. Dabei variiert insbesondere die Einschätzung von Personen mit keinen Kontakten von jenen mit wenig bzw. stärkeren Kontakten. Das Älterwerden der meisten Personen wird von jenen Befragten, die keinerlei Kontakte zu jüngeren Studierenden unterhielten, signifikant stärker mit sozialen Verlusten in Verbindung gebracht.

Auch die bisher gesammelten *Erfahrungen* des intergenerationellen Studierens nehmen Einfluss auf drei der vier bereichsspezifischen Sichtweisen zum Älterwerden. Soziale Verluste bekräftigen dabei vor allem Personen, die in der Vergangenheit negative bzw. neutrale Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an Lehrveranstaltungen gesammelt haben. Seniorenstudierende, die das Miteinander der Generationen als positiv empfanden, erachten soziale Verluste als deutlich weniger zutreffend. Letztere Gruppe bekräftigt hingegen wiederum stärker Aspekte der persönlichen Weiterentwicklung und steigenden Selbstkenntnis. Die *Teilnahmedauer* am Seniorenstudium erweist sich hingegen als nicht relevant für die Beurteilung der bereichsspezifischen Altersfolgen. Werden die relevanten Einflussgrößen mittels Regressionsanalyse in der Zusammenschau betrachtet, so erweisen sich diese insgesamt als eher wenig erklärungskräftig für die vier bereichsspezifischen Sichtweisen auf das Älterwerden (Tab. 24).

Tab. 24: Einflüsse soziodemografischer und weiterbildungsbezogener Merkmale sowie intergenerationeller Kontakte auf die Altersfremdbilder Seniorenstudierender (Regressionsmodell).<sup>a</sup> Standardisierte Beta-Koeffizienten.

Prädiktoren	Subskala A körperl. Verlust (N 543)	Subskala B sozialer Verlust (N 502)	Subskala C persönl. Weiter- entwickl. (N 540)	Subskala D Selbst- kenntnis (N 507)
<i>soziodemografische Merkmale</i>				
- Geschlecht (Referenz: weiblich)	-	-	-	-0,097*
- Bildungsstand (Referenz: kein Univ.abschluss)	0,119**	-	-0,093*	-0,119**
- subj. Gesundheit (Referenz: eher schlecht)	-0,222***	-	-	-
<i>Weiterbildungserfahrungen</i>				
- Teilnahmemotiv Partizipation und Mitverantw.	-	-	0,067	-
- Teilnahmemotiv nachholende Bildung	-	-	0,105*	-
- Kontaktmöglichkeiten (Referenz: keine)	-0,146**	-	-	-
- Kontaktintensität	-	-0,119*	-	-
- Erfahrungen (Referenz: kein/negativ/neutral)	-	-0,066	0,071	0,079
Konstante	13,752	11,552	11,481	12,532
erklärte Varianz (adj. R <sup>2</sup> )	0,086***	0,021**	0,030**	0,024**

<sup>a</sup> Einbezogen werden Befragte, die zu allen Prädiktoren sowie allen Items der jeweiligen Subskala Aussagen machten. Die nominal- bzw. ordinalskalierten Prädiktoren wurden in Dummy-Variablen überführt: Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich), Bildungsstand (0 = kein Universitätsabschluss, 1 = Universitätsabschluss), subjektive Gesundheit (0 = eher schlecht, 1 = eher gut), Teilnahmemotiv Partizipation und Mitverantwortung (0 = nicht teilnahmerelevant, 1 = teilnahmerelevant), Teilnahmemotiv (0 = nicht teilnahmerelevant, 1 = teilnahmerelevant), intergenerationelle Erfahrungen (0 = keine/negative/neutrale Erfahrungen, 1 = positive Erfahrungen). \*\*\*p ≤ 0,001; \*\*p ≤ 0,01; \*p ≤ 0,05 (t-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Der Anteil der erklärten Varianz liegt bei jeweils unter zehn Prozent. Vergleichsweise noch am höchsten fällt die Erklärungskraft der einbezogenen Variablen in Hinblick auf die Positionierung zur Dimension des Älterwerdens als körperlicher Verlust aus. Die drei innerhalb der bivariaten Analysen identifizierten Einflussgrößen Bildungsstand, subjektive Beurteilung der eigenen Gesundheit sowie bisherige Kontaktmöglichkeiten zu Regelstudierenden tragen zu einer Varianzaufklärung von rund neun Prozent bei. Die größte Bedeutung kommt dabei der subjektiven Gesundheit zu. Personen, die ihre eigene Gesundheit eher schlecht einschätzen, verknüpfen auch mit dem Älterwerden der meisten Menschen in stärkerem Maße körperliche Verluste, als dies bei Personen der Fall ist, die bezogen auf die eigene Gesundheit eine positive Bilanz ziehen. Darüber hinaus fällt bei der Betrachtung der weiteren drei Subskalen auf, dass der Einfluss der bisherigen Erfahrungen mit Regelstudierenden bei der Kontrolle weiterer Variablen an Bedeutung verliert. Entsprechende Erlebnisse nehmen in der Zusammenschau keinen signifikanten Einfluss auf die Beurteilung der Facetten des Älterwerdens.

### *Einflussfaktoren des Altersfremdbildes von Regelstudierenden*

#### Soziodemografische und studienbezogene Einflussfaktoren

Stehen soziodemografische und studienbezogene Einflussfaktoren im Zentrum der Betrachtung, so zeigen sich zunächst zwischen Studierenden verschiedenen *Geschlechts* in drei der vier bereichsspezifischen Sichtweisen auf das Älterwerden signifikante Differenzen. Dabei bekräftigen Männer die beiden negativen Dimensionen des Alterns in stärkerem Maße als die Vergleichsgruppe. Mit Mittelwerten von 12,2 bzw. 10,0 assoziieren sie körperliche bzw. soziale Verluste somit in der Summe als zutreffender für das Älterwerden, als dies bei ihren weiblichen Kommilitoninnen mit Werten von 11,8 bzw. 9,5 der Fall ist (vgl. Tab. A16). Frauen erachten demgegenüber das Altern als persönliche Weiterentwicklung stärker als zutreffend (Mittelwert 11,5 vs. 11,0). In Bezug auf die Einschätzung der Dimension „Selbstkenntnis“ ergeben sich hingegen keine signifikanten Differenzen zwischen den Geschlechtern. Das *Lebensalter* der befragten Regelstudierenden ist ausschließlich für die Einschätzung des Alterns als steigende Selbstkenntnis von Belang. Je älter die Befragten sind, umso eher erachten sie diese Altersveränderungen als zutreffend. Studienbezogene Variablen, wie der *Studiengang*, das *Fachsemester* sowie der *angestrebte Abschluss*, generieren hingegen keine signifikanten Unterschiede in den bereichsspezifischen Sichtweisen auf das Älterwerden.

#### Intergenerationelle Kontakte und Erfahrungen

Bei der Betrachtung der intergenerationellen Kontakte und Erfahrungen fällt zunächst auf, dass sich weder die *Informiertheit* über die Studienmöglichkeit im Alter, noch die *Kontaktmöglichkeiten* sowie *Kontaktintensitäten* zu älteren Gasthörernden für die Beurteilung der verschiedenen Dimensionen des Fremdbildes vom Älterwerden der Regelstudierenden als relevant erweisen. So stimmen die Studierenden unabhängig von ihrer Informiertheit und ihren bisherigen Kontakten in der Summe darin überein, dass das Altern im Allgemeinen zuvorderst als körperlichen Verlust, gefolgt von persönlicher Weiterentwicklung und zunehmender Selbstkenntnis eingeschätzt ist (vgl. Tab. A17). Soziale Verluste werden hingegen in der Summe mehrheitlich als nicht zutreffend gekennzeichnet.

Die bisher gemachten *Erfahrungen* mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an Lehrveranstaltungen zeigen hingegen signifikante Differenzen in der Beurteilung der positiven Dimensionen des Älterwerdens. Dabei erachten jeweils Studierende, die bereits positive Erfahrungen mit der Anwesenheit Älterer in Veranstaltungen des regulären Studienbetriebs gesammelt haben, die persönliche Weiterentwicklung sowie steigende Selbstkenntnis verglichen mit anderen Untersuchungsgruppen am ehesten als typisch für das Älterwerden (Mittelwert von 11,5 auf einer Skala mit dem Wertebereich von vier bis 16). Bezogen auf die Dimension der persönlichen Weiterentwicklung schließen sich jene Studierenden an, die ihre bisherigen Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme als negativ oder aber als weder gut noch schlecht kennzeichnen (Mittelwert 11,2). Befragte, die bislang noch keinerlei Erfahrungen sammeln konnten, schätzen in der Summe mit einem Mittelwert

von 10,8 das Älterwerden demgegenüber etwas seltener als persönliche Weiterentwicklung ein. Bezogen auf die Positionierungen zum Altern als steigende Selbstkenntnis zeigt sich eine etwas andere Rangreihung. Diesen Aspekt bekräftigen Personen mit positiven Erfahrungen am stärksten (Mittelwert 11,5), gefolgt von jenen Befragten, die bislang über keine Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an Lehrveranstaltungen verfügen (Mittelwert 11,1). Am Ende der Hierarchie positionieren sich jene Studierenden, die in der Vergangenheit eher negative Erfahrungen mit der Anwesenheit von Seniorenstudierenden in regulären Lehrveranstaltungen gemacht haben oder ihre Erfahrungen als weder gut noch schlecht beschreiben (Mittelwert 10,9).

Ferner spielt auch die *künftige Teilnahmeabsicht* für die Beurteilung des Alterns als persönliche Weiterentwicklung bzw. steigende Selbstkenntnis eine Rolle. Je eher künftig eine gemeinsame Teilnahme mit älteren Gasthörernden von den Regelstudierenden, Wahlfreiheit vorausgesetzt, gewünscht wird, umso eher sehen sie diese beiden positiven Dimensionen als für den Alterungsprozess im Allgemeinen zutreffend an. Im Hinblick auf die negativen Dimensionen des Älterwerdens, körperlicher und sozialer Verlust, erweisen sich hingegen weder die bisherigen Erfahrungshintergründe noch die künftigen Teilnahmeabsichten als relevant. Die *Kontakthäufigkeit zu den eigenen Großeltern* nimmt schließlich auf keine der bereichsspezifischen Sichtweisen des Älterwerdens Einfluss.

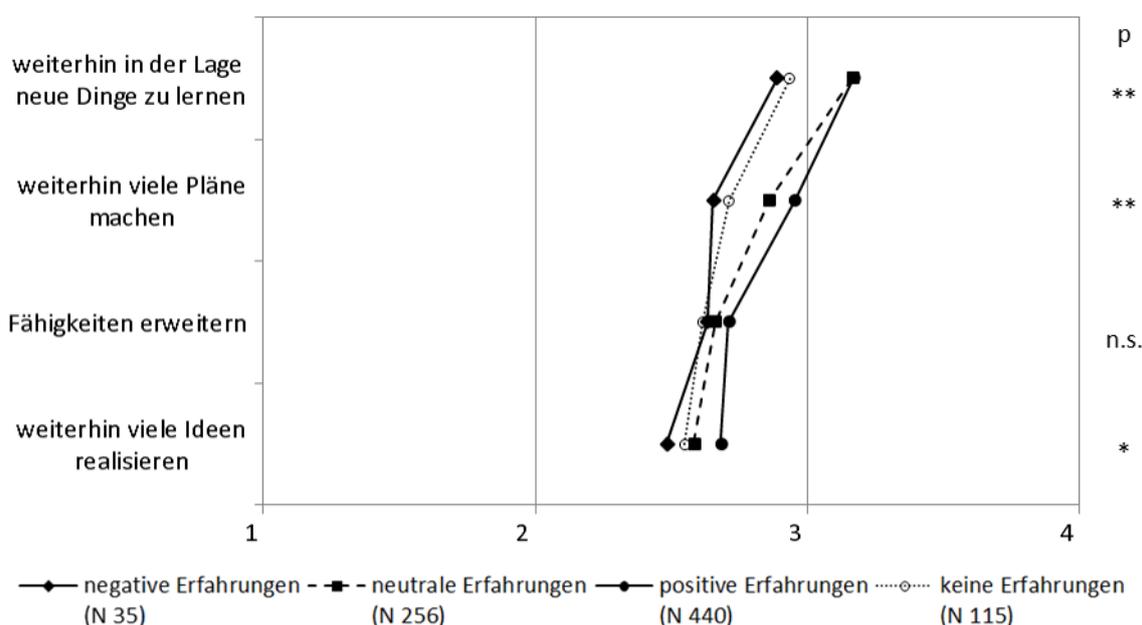
Bezogen auf die intergenerationellen Kontakte und Erfahrungen sind damit nur zwei der sechs untersuchten Einflussfaktoren für die Altersfremdbilder der Regelstudierenden von Bedeutung. Dabei handelt es sich um jene Aspekte, die über die Kenntnis des Weiterbildungsangebots bzw. über Kontaktmöglichkeiten hinausgehen (Informiertheit, Kontaktmöglichkeiten und -intensitäten zu Seniorenstudierenden, Kontakthäufigkeit zu Großeltern) und sich auf bedeutungsvolle Begegnungen beziehen (Erfahrungen mit Seniorenstudierenden und künftige Teilnahmeabsicht an altersgemischten Veranstaltungen). Auffällig ist darüber hinaus, dass jeweils nur die beiden positiven Dimensionen des Altersfremdbildes betroffen sind, während die beiden negativen Bereiche unbeeinflusst bleiben. Der Austausch mit den Seniorenstudierenden verstärkt bei den Regelstudierenden die positive Wahrnehmung dieser Bereiche des Alterns, während die negativen Altersfolgen nicht tangiert werden.

Im Folgenden werden daher die Einzelaspekte der beiden Subskalen persönliche Weiterentwicklung und Selbstkenntnis genauer betrachtet, um Aussagen darüber treffen zu können, aus welchen Aspekten der beiden Dimensionen sich die Differenzen zwischen den Teilgruppen speisen. Diese Einzelbetrachtung ist auch vor dem Hintergrund der eher geringeren Konsistenz der beiden Subskalen, insbesondere für die Regelstudierenden (vgl. Kapitel 6.3.1), sinnvoll.

## Im Fokus: Älterwerden als persönliche Weiterentwicklung

Die größten Differenzen ergeben sich zwischen den Befragten in Hinblick auf die Einschätzung der Aussage „Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen weiterhin in der Lage zu sein, neue Dinge zu lernen“. Mit einem Median von 3,2 auf einer vierstufigen aufsteigenden Skala schätzen sowohl Personen, die in der Vergangenheit positive *Erfahrungen* mit dem gemeinsamen Lehrveranstaltungsbesuch mit Seniorenstudierenden gemacht haben als auch jene, die ihre Erfahrungen weder positiv noch negativ einordnen, die Lernfähigkeit als am ehesten typisch für das Altern im Allgemeinen ein (vgl. Abb. 23).

Abb. 23: Einzelaspekte des Älterwerdens als persönliche Weiterentwicklung in der Sicht von Regelstudierenden mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen (N 850).<sup>a</sup> Mediane.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Bitte geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, wie gut diese Ihrer Meinung nach zutrifft! Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen, dass ...“. Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 „trifft gar nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „trifft eher zu“, 4 „trifft genau zu“, 5 „weiß nicht“. Berechnung ohne 5. \*\* $p \leq 0,01$ , \* $p \leq 0,05$ , n.s. = nicht signifikant (Kruskal-Wallis-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Zwar verknüpfen Personen, die negative oder aber noch keine Erfahrungen mit Seniorenstudierenden gesammelt haben, in der Summe ebenfalls eine beständige Lernfähigkeit mit dem Alterungsprozess, jedoch fällt ihre Zustimmung zu diesem Aspekt mit einem Median von 2,9 signifikant geringer aus. Auch bei der Einschätzung der Aussage „Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen, weiterhin viele Pläne zu machen“ differieren die Studierenden mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen. Die Zukunftsorientierung erachten dabei im Vergleich erneut Studierende mit positiven intergenerationellen Erlebnissen als am stärksten zutreffend (Median 3,0). Es schließen sich Personen an, die ihre Erfahrungen als neutral einordnen. Befragte, die bislang keine Erfahrungen mit dem gemeinsamen Lehrveranstaltungsbesuch von Alt und Jung gesammelt

haben sowie jene, die diese Erfahrungen als negativ einstufen, erachten die Fähigkeit, weiterhin viele Pläne zu machen, als deutlich weniger für das Altern typisch (Median 2,7).

Darüber hinaus stimmen die Befragungsgruppen der Aussage „Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen, weiterhin viele Ideen zu realisieren“ in unterschiedlich starkem Ausmaße zu, wenngleich die Differenzen hier etwas geringer ausfallen. Erneut zeigen Studierende mit eher guten Erfahrungen die positivste Sichtweise auf das Altern (Median 2,7), gefolgt von jenen mit neutralen Erlebnissen (Median 2,6) und Personen, die bislang keine Erfahrungen sammeln konnten (Median 2,6). Befragte mit eher schlechteren Erfahrungen in der Vergangenheit äußern sich am kritischsten (Median 2,5). Hinsichtlich der Beurteilung der Aussage, dass sich mit dem Älterwerden die Fähigkeiten erweitern, treten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilgruppen zutage.

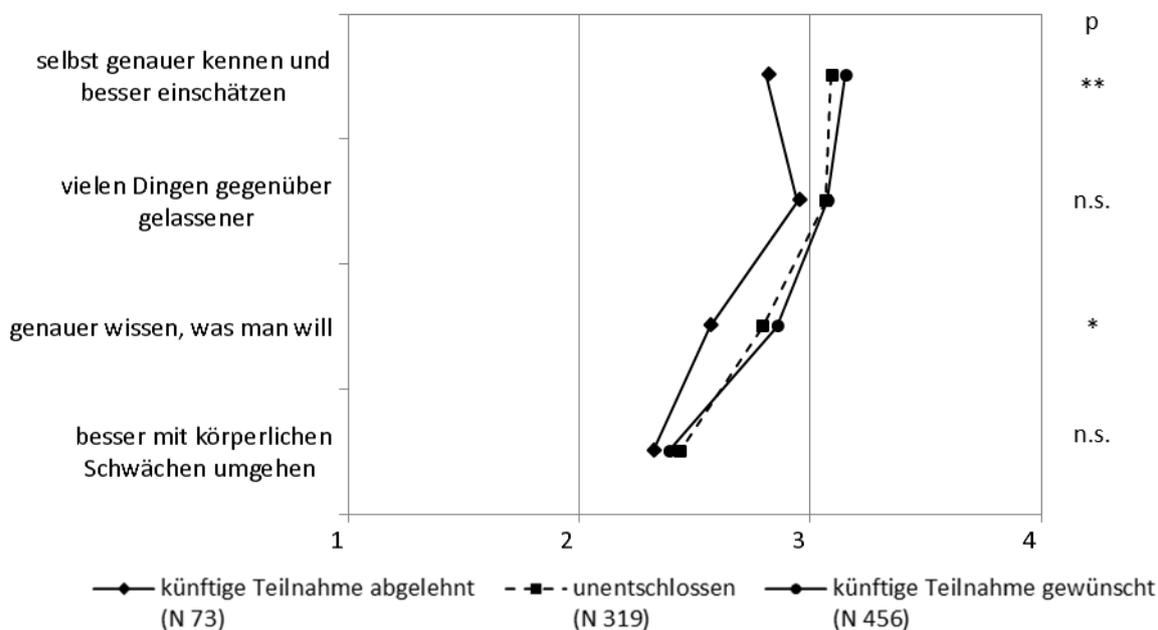
Bezogen auf die Verschränkungen zwischen der *künftigen Teilnahmeabsicht* und den Einzelaspekten des Älterwerdens als persönliche Weiterentwicklung zeigt sich ein ähnliches Bild. Regelstudierende, die eine unterschiedliche künftige Teilnahmeabsicht an gemeinsamen Veranstaltungen mit Seniorenstudierenden äußern (Teilnahme gewünscht/unentschlossen/Teilnahme abgelehnt), differieren in ihren Einschätzungen hinsichtlich drei der vier Einzelaspekte. Dabei erachten die Studierenden, die einer künftigen gemeinsamen Teilnahme aufgeschlossen gegenüber stehen, die Lernfähigkeit, Zukunftsorientierung sowie Ideenrealisierung signifikant stärker als für das Älterwerden typisch, als dies bei Personen der Fall ist, die noch unentschlossen sind und Befragten, die einer künftigen Teilnahme ablehnend gegenüberstehen. Bezogen auf den Aspekt, Älterwerden bedeute, dass sich die Fähigkeiten erweitern, bestehen keine signifikanten Differenzen zwischen den Teilgruppen.

#### Im Fokus: Älterwerden als Selbstkenntnis

Steigende Selbstkenntnis verknüpfen die Regelstudierenden je nach ihren intergenerationellen *Erfahrungen* zwar in der Summe in unterschiedlichem Ausmaß mit dem Älterwerden, in Bezug auf die Beurteilung der vier Einzelaspekte differieren die Sichtweisen hingegen nicht signifikant voneinander. Wird die künftige *Teilnahmeabsicht* der Befragten herangezogen, so wird deutlich, dass die in der Summe bestehenden Differenzen zwischen den Teilgruppen hauptsächlich aus der Beurteilung der Items „genauer wissen, was man will“ und „sich selbst genauer kennen und besser einschätzen“ resultieren (vgl. Abb. 24).

Diese Aspekte erachten jeweils jene Regelstudierenden, die der künftigen gemeinsamen Teilnahme mit Seniorenstudierenden aufgeschlossen gegenüber stehen, eher typisch für das Älterwerden, als Personen, die eine unentschlossene oder ablehnende Haltung einnehmen. In Hinblick auf die beiden Aspekte „besser mit körperlichen Schwächen umgehen“ sowie „vielen Dingen gegenüber gelassener werden“ unterscheiden sich die Teilgruppen hingegen nicht signifikant voneinander.

Abb. 24: Einzelaspekte des Älterwerdens als steigende Selbstkenntnis in der Sicht von Regelstudierenden nach künftiger Teilnahmeabsicht an gemeinsamen Lehrveranstaltungen mit Seniorenstudierenden (N 850).<sup>a</sup> Mediane.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Bitte geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, wie gut diese Ihrer Meinung nach zutrifft! Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen, dass ...“. Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 „trifft gar nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „trifft eher zu“, 4 „trifft genau zu“, 5 „weiß nicht“. Berechnung ohne 5.

\*\* $p \leq 0,01$ , \* $p \leq 0,05$ , n.s. = nicht signifikant (Kruskal-Wallis-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

#### Einflussfaktoren in der Zusammenschau: Sichtweisen von Regelstudierende

Im Folgenden werden die innerhalb der bivariaten Analysen identifizierten Einflussgrößen, die sich für die Beurteilung des Altersfremdbildes als relevant erwiesen, in der Zusammenschau betrachtet. Dabei werden die beiden bereichsspezifischen Sichtweisen (Älterwerden als persönliche Weiterentwicklung und Älterwerden als steigende Selbstkenntnis) sowie jeweils zwei der vier Einzelitems näher in den Blick genommen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Erklärungskraft der einbezogenen Variablen auf geringem Niveau verbleibt. Jeweils lediglich zwischen zwei und vier Prozent der Varianz lassen sich auf die einbezogenen Faktoren zurückführen (vgl. Tab. 25). Dennoch kann angemerkt werden, dass neben soziodemografischen Variablen, wie Geschlecht und Alter, auch bei Kontrolle ebendieser die Art der intergenerationellen Erfahrungen einen signifikanten Einfluss auf die Altersfremdbilder der Regelstudierenden nimmt. Diese tragen je nach betrachtetem Aspekt schließlich sogar mehr zur Erklärung bei, als die „klassischen“ Merkmale Geschlecht und Alter.

Tab. 25: Einflüsse soziodemografischer und studienbezogener Merkmale sowie intergenerationeller Kontakte auf die Altersfremdbilder Regelstudierender (Regressionsmodell).<sup>a</sup> Standardisierte Beta-Koeffizienten.

Prädiktoren	Subskala C Persönl. Weiterent- wicklung (N 659)	Einzel- aspekt Lern- fähigkeit (N 767)	Einzel- aspekt Pläne machen (N 743)	Subskala D Selbst- kenntnis (N 552)	Einzelaspekt besser kennen u. einschätzen (N 719)	Einzelaspekt genauer wissen, was man will (N 723)
<i>soziodemografische Merkmale</i>						
- Geschlecht (Ref.: weiblich)	-0,102**	-0,085*	-0,041	-0,018	-0,107**	-0,090*
- Alter	0,020	-0,024	-0,001	0,140**	0,056	0,163***
<i>intergenerationeller Austausch</i>						
- Erfahrungen (Ref.: pos.)						
keine Erfahrungen	-0,107**	-0,100**	-0,106**	-0,046	-0,027	-0,038
negative Erfahrungen	-0,021	-0,029	-0,024	-0,084	0,012	-0,014
neutrale Erfahrungen	-0,019	0,027	-0,028	-0,105*	-0,009	-0,033
- künftige Teilnahme (Referenz: gewünscht)						
abgelehnt	-0,107*	-0,079	-0,119**	-0,085	-0,126**	-0,096*
unentschlossen	-0,073	-0,109**	-0,080*	-0,035	-0,038	-0,029
Konstante	11,953***	3,433***	3,064***	10,145***	3,110***	2,428***
erkl. Gesamtvarianz (adj. R <sup>2</sup> )	0,030***	0,029***	0,025**	0,039**	0,020**	0,037***

<sup>a</sup> Einbezogen werden Befragte, die zu allen Prädiktoren des Modells sowie allen Items der jeweiligen Subskala Aussagen machten. Die nominalskalierten Prädiktoren wurden in Dummy-Variablen überführt.

\*\*\*p < 0,001; \*\*p < 0,01; \*p < 0,05 (t-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

### 6.3.6 Zwischenfazit

Insgesamt zeigt der Vergleich der Altersfremdbilder von Senioren- und Regelstudierenden, dass sich beide Gruppen in ihren Sichtweisen bei einem Großteil der einzelnen Aspekte signifikant unterscheiden. Die fünf Altersfolgen, die von den beiden Untersuchungsgruppen jeweils die höchste Zustimmung erhalten, fallen jedoch identisch aus, wenngleich sie in leicht abweichender Rangfolge genannt werden. Zu den Aspekten, welche als typisch für das Älterwerden der meisten Menschen erachtet werden, zählen dabei nach Einschätzung der Befragten ein schlechter werdender Gesundheitszustand und eine verminderte Belastbarkeit. Gleichzeitig bekräftigen sie als positive Aspekte, die typischerweise mit dem Älterwerden einhergehen, vor allem die höhere Gelassenheit, bessere Selbstkenntnis und die Möglichkeit des Lernens neuer Dinge. Auch hinsichtlich der Aussagen, die am deutlichsten zurückgewiesen werden, zeigen sich Parallelen zwischen den beiden Befragungsgruppen. Insbesondere die Annahmen, mit dem Älterwerden werde alles schlimmer, man habe noch genauso viel Schwung wie früher, sei weniger nützlich und werde weniger respektiert, werden zurückgewiesen. Zusätzlich können die Seniorenstudierenden insbesondere die Aussage, mit dem Älterwerden gehe häufigere Langeweile einher, nicht bekräftigen.

Dabei bestehen Parallelen zu den Sichtweisen der Bevölkerung ab 40 Jahren. Auch diese Gruppe nennt zuvorderst steigende Gelassenheit, verminderte Belastbarkeit, schlechtere Gesundheit und bessere Selbstkenntnis als typische Altersfolgen. Die größten Differenzen zwischen den im Rahmen der eigenen Studie befragten Personen an Universitäten und der Bevölkerung insgesamt zeigen sich hinsichtlich jener Aspekte, die sich auf den Bereich der (Weiter-)Bildung beziehen. Vor allem die weiterhin vorhandene Lernfähigkeit wird von den befragten Senioren- und Regelstudierenden stärker mit dem Älterwerden in Verbindung gebracht, als dies bei der ab 40-jährigen Bevölkerung insgesamt der Fall ist. Die Altersbilddimensionen Selbstkenntnis sowie körperlicher Verlust werden von der Bevölkerung zudem stärker betont, während die befragten Seniorenstudierenden und etwas abgeschwächt auch die Regelstudierenden die Sichtweise auf das Älterwerden als persönliche Weiterentwicklung deutlich mehr herausstellen. Die Annahme, Älterwerden bedeute sozialen Verlust, wird demgegenüber von der Bevölkerung mit mehr Nachdruck zurückgewiesen als von den befragten Seniorenstudierenden und Regelstudierenden. Dies bildet deutlich die situationsspezifische Variabilität der Altersvorstellungen ab (vgl. Schmitt 2008: 51). Die beiden befragten Gruppen der Studierenden weisen einerseits ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau auf und wurden andererseits in Situationen befragt, die mit dem Lernen verknüpft sind (vor Beginn bzw. im Anschluss an universitäre Lehrveranstaltungen). Entsprechend heben sie den Aspekt der Lernfähigkeit auch innerhalb der von ihnen geäußerten Altersbilder besonders hervor.

Insgesamt überwiegen bei Senioren- und Regelstudierenden multidirektionale Sichtweisen auf das Älterwerden mit knapp zwei Drittel gegenüber unidirektionalen Äußerungen. Die beiden Teilstichproben unterscheiden sich dabei nicht signifikant in Hinblick auf die Direktionalität der Antworten. Bezogen auf die unidirektionalen Positionierungen sind positive Ansichten leicht in der Mehrzahl. Weiterhin zeigt sich, dass ein Großteil der Vorstellungen multidimensional ausgerichtet ist, d.h. Veränderungen in mehreren Themenbereichen mit dem Älterwerden der meisten Menschen verknüpft werden. Diese Einschätzung vertreten die befragten Seniorenstudierenden nochmals stärker als die Regelstudierenden. Am häufigsten werden dabei sowohl körperliche Verluste, als auch persönliche Weiterentwicklung und steigende Selbstkenntnis als typisch für das Älterwerden eingeschätzt. Auch im Vergleich zur Bevölkerung ab 40 Jahren insgesamt ergeben sich kaum Differenzen. Werden Direktionalität und Dimensionalität zusammen betrachtet, so fällt auf, dass die Mehrheit der Befragten sowohl mehrere Ausrichtungen (positive und negative) als auch mehrere Themenbereiche in ihren Sichtweisen auf das Älterwerden im Allgemeinen zum Ausdruck bringen (multidirektional und multidimensional). Entsprechende Altersfremdbilder werden von den Seniorenstudierenden nochmals häufiger als von Regelstudierenden geäußert. Auch Betrachtungsweisen, die sich auf gleichgerichtete Veränderungen mehrerer Themenbereiche beziehen, werden von Seniorenstudierenden häufiger genannt. Die Sichtweisen jüngerer Studierender auf das Altern sind hingegen häufiger unidirektional und -dimensional ausgerichtet als innerhalb der Vergleichsgruppe.

Die Altersfremdbilder der *Seniorenstudierenden* werden von einer Reihe von Variablen beeinflusst. Dazu zählen neben den soziodemografischen Faktoren Geschlecht und Bildungsstand auch die subjektive Gesundheit sowie die weiterbildungsbezogenen Aspekte, wie Teilnahmemotivation und Kontaktmöglichkeiten und -intensität zu Regelstudierenden. Werden die relevanten Einflussgrößen mittels Regressionsanalyse in der Zusammenschau betrachtet, so weisen diese jedoch insgesamt eine eher geringe Varianzaufklärung von jeweils unter zehn Prozent auf. Vergleichsweise am höchsten fällt die Erklärungskraft der einbezogenen Variablen in Hinblick auf die Positionierung zur Dimension des Älterwerdens als körperlicher Verlust aus. Die drei innerhalb der bivariaten Analysen identifizierten Einflussgrößen Bildungsstand, subjektive Beurteilung der eigenen Gesundheit sowie bisherige Kontaktmöglichkeiten zu Regelstudierenden, tragen zu einer Varianzaufklärung von rund neun Prozent bei. Die größte Bedeutung kommt dabei der subjektiven Gesundheit zu. Personen, die ihre eigene Gesundheit als eher schlecht einschätzen, verknüpfen auch mit dem Älterwerden der meisten Menschen in stärkerem Maße körperliche Verluste, als dies bei Personen der Fall ist, die bezogen auf die eigene Gesundheit eine positive Bilanz ziehen. Die im Zuge des gemeinsamen Veranstaltungsbesuchs mit Regelstudierenden gewonnenen intergenerationellen Erfahrungen nehmen in der Zusammenschau keinen signifikanten Einfluss auf die Beurteilung der Facetten des Älterwerdens.

Auch die Altersfremdbilder der *Regelstudierenden* stehen in Abhängigkeit einer Reihe von soziodemografischen Variablen. So zeigt sich, dass sowohl das Geschlecht als auch das Alter der befragten Studierenden im Regelstudium von Relevanz für die bereichsspezifischen Sichtweisen auf das Älterwerden ist. Dabei assoziieren Männer körperliche bzw. soziale Verluste in höherem Maße mit dem Altern als Frauen, während diese im Vergleich zu ihren Kommilitonen den Aspekt der persönlichen Weiterentwicklung in stärkerem Maße als typisch für das Älterwerden der meisten Menschen kennzeichnen. Hierbei zeigen sich folglich Parallelen zu den bereits bezogen auf die allgemeinen Altersveränderungen identifizierten Wechselwirkungen. Je älter die Befragten sind, umso eher äußern sie zudem, dass mit dem Altern eine steigende Selbstkenntnis einhergehe. Allgemeine studienbezogene Merkmale, wie Studiengang, Fachsemester oder angestrebter Abschluss, spielen hingegen keine Rolle.

Darüber hinaus sind Aspekte des intergenerationellen Austausches von Relevanz für die Sicht auf das Älterwerden. Dabei handelt es sich - wie bereits bezogen auf die allgemeinen Altersveränderungen identifiziert (vgl. Kapitel 6.2.8) – erneut um jene Variablen, die über bloße Kontakte hinausgehen. So nehmen sowohl die bisherigen Erfahrungen der Regelstudierenden mit Seniorenstudierenden als auch die künftige Teilnahmeabsicht an altersheterogenen Veranstaltungen Einfluss auf die fremdbezogene Sicht des Älterwerdens. Auffällig ist dabei, dass jeweils nur die beiden positiven Dimensionen (persönliche Weiterentwicklung und steigende Selbstkenntnis) des Altersfremdbildes betroffen sind, während die beiden negativen Bereiche (gesundheitliche und soziale Verluste) von den Erfahrungshintergründen und der künftigen Teilnahmeabsicht unbeeinflusst bleiben.

Insgesamt verbleibt die Erklärungskraft der in die Analyse einbezogenen Variablen auf eher geringem Niveau. So können jeweils nur rund zwei bis vier Prozent der Varianz auf die Einflussfaktoren zurückgeführt werden. Dennoch liefert die simultane Betrachtung der Einflussgrößen Hinweise darauf, dass intergenerationelle Erfahrungen für die Altersfremdbilder der Studierenden von Bedeutung sind. Werden die Einzelaspekte der bereichsspezifischen Sichtweisen näher in den Blick genommen, so fällt auf, dass die Differenzen zwischen den Teilgruppen insbesondere aus der Beurteilung der Aspekte „Lernfähigkeit“ und „Zukunftsplanung“ erwachsen. Regelstudierende, die positive Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an regulären Lehrveranstaltungen gesammelt haben bzw. Studierende, die auch in Zukunft entsprechende Veranstaltungen besuchen möchten, sehen die Lernfähigkeit sowie die Fähigkeit, Pläne für die eigene Zukunft zu machen als eher typisch für das Älterwerden an, als ihre Kommiliton/inn/en ohne entsprechende Erfahrungen und Teilnahmeabsichten.

Damit kann die Annahme Kollands (1998: 82) bestätigt werden, dass sich intergenerationelles Lernen vor allem gegen jenes Altersbild richtet, das alte Menschen als „unflexibel“, „starrsinnig“ und „lerneingeschränkt“ darstellt. Zum einen verknüpfen sowohl beide Untersuchungsgruppen die Lernfähigkeit verglichen mit den Einschätzungen der Bevölkerung ab 40 Jahren in höherem Maße mit dem Älterwerden. Zum anderen bekräftigen Regelstudierende, die positive Erfahrungen mit Seniorenstudierenden sammeln konnten und künftigen gemeinsamen Veranstaltungen aufgeschlossen gegenüber stehen, die positiven Facetten des Älterwerdens im Gruppenvergleich nochmals stärker als jüngere Studierende, die keine entsprechenden Erfahrungen gemacht haben bzw. gegenüber dem gemeinsamen Veranstaltungsbesuch skeptischer sind. Dies kann auch als Indiz für die Bekräftigung der Annahmen von Breloer (1997: 149) und Eierdanz (1990: 65) gewertet werden. Seniorenstudierende als Repräsentant/inn/en älterer Personen lassen im Zuge des Austausches mit Jüngeren Widersprüche zum gängigen Altersbild entstehen. Wie die Ergebnisse verdeutlichen, spricht diese „Irritation“ dabei jedoch nur die positiven Dimensionen des Altersfremdbildes an, während sich negative Dimensionen als unbeeinflusst zeigen.

Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass sich erst zwischen den bisherigen Erfahrungen sowie den künftigen Teilnahmeabsichten an altersgemischten Lehrveranstaltungen und den Altersfremdbildern Verschränkungen offenbaren. Dies bekräftigt die auf der sozialen Kontakthypothese (Allport 1971) beruhenden Annahmen (vgl. Kapitel 2.3.3), dass nicht allein Informiertheit, Kontaktmöglichkeiten oder Kontaktintensität zu veränderten Sichtweisen führen können, sondern dazu gemeinsame persönliche Erfahrungen zwischen den Gruppen erforderlich sind.

## 6.4 Altersgrenze und Altersdistanz

*„Hohes Alter: darunter verstehe ich immer 15 Jahre älter, als ich bin“  
(Bernard Baruch, US-amerikanischer Finanzier und Politikberater, 1870-1965).*

### 6.4.1 Auswertungsmethodik

Als dritten Indikator zur Analyse des Alter(n)sbildes wird die Altersgrenze bzw. Altersdistanz herangezogen. Grundlage bildet die Frage nach dem Alter, ab welchem das „Altsein“ beginnt. Die Frageformulierung wurde wortgleich vom DEAS übernommen („Ab welchem Alter würden Sie jemanden als alt bezeichnen?“) und ist in allen vier bislang vorliegenden Befragungswellen enthalten (vgl. Wiest et al. 2014: 369). Die Altersdistanz ermittelt sich aus der Differenz zwischen dem chronologischen Alter und der definierten Altersgrenze. Von 1.478 Befragten äußern sich 1.282 Personen zu dieser Frage (87 Prozent). Dabei fällt die Antwortbereitschaft der Regelstudierenden mit 91 Prozent etwas höher aus als jene der Seniorenstudierenden, von denen sich 81 Prozent zu der Frage positionieren.<sup>135</sup> Diese Tendenz kann dabei für beide Untersuchungsorte konstatiert werden, wobei sich zwischen den Standorten kaum Differenzen hinsichtlich der Antwortbereitschaft der beiden Gruppen zeigen.<sup>136</sup> Nach Bereinigung der Daten und dem Ausschluss von „Spaßantworten“ (vgl. Taddicken 2009: 102) zur Vermeidung von Verzerrungen der Daten<sup>137</sup> und abzüglich jener Fälle, die zwar Angaben zur Altersgrenze, jedoch nicht zu ihrem chronologischen Alter machten<sup>138</sup>, verbleiben schließlich 1.265 gültige Fälle, davon 774 Regelstudierende und 491 Seniorenstudierende, in der Analyse. Nachfolgend werden zunächst die Angaben zu Altersgrenze und Altersdistanz differenziert für Senioren- und Regelstudierenden analysiert (*Kapitel 6.4.2*). Im Anschluss werden die Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren thematisiert (*Kapitel 6.4.3*) und die Befunde zusammengefasst und diskutiert (*Kapitel 6.4.4*).

### 6.4.2 Beginn des „Altseins“ aus Sicht der Befragten

In der Sicht der *Seniorenstudierenden* liegt die Grenze, ab der eine Person als alt gilt, bei durchschnittlich 75,7 Jahren. Dabei variieren die Angaben im Bereich von 30 bis 100 Jahren. Die Standardabweichung beträgt 8,3 Jahre. Am häufigsten wird die Altersschwelle von 80 Jahren, gefolgt von 70 Jahren, genannt. Nach Einschätzungen der *Regelstudierenden* beginnt das „Altsein“ bereits ab einem Alter von durchschnittlich 62,1 Jahren und damit rund 14 Jahre früher als in der Sicht der Seniorenstudierenden. Die Befragten nennen Altersangaben im Bereich von 20 bis 101 Jahren. Entsprechend liegt die Standardabweichung mit 9,6 Jahren

---

<sup>135</sup> Die Anmerkungen geben Hinweise auf die Gründe der Antwortverweigerung (vgl. Kapitel 6.4.2).

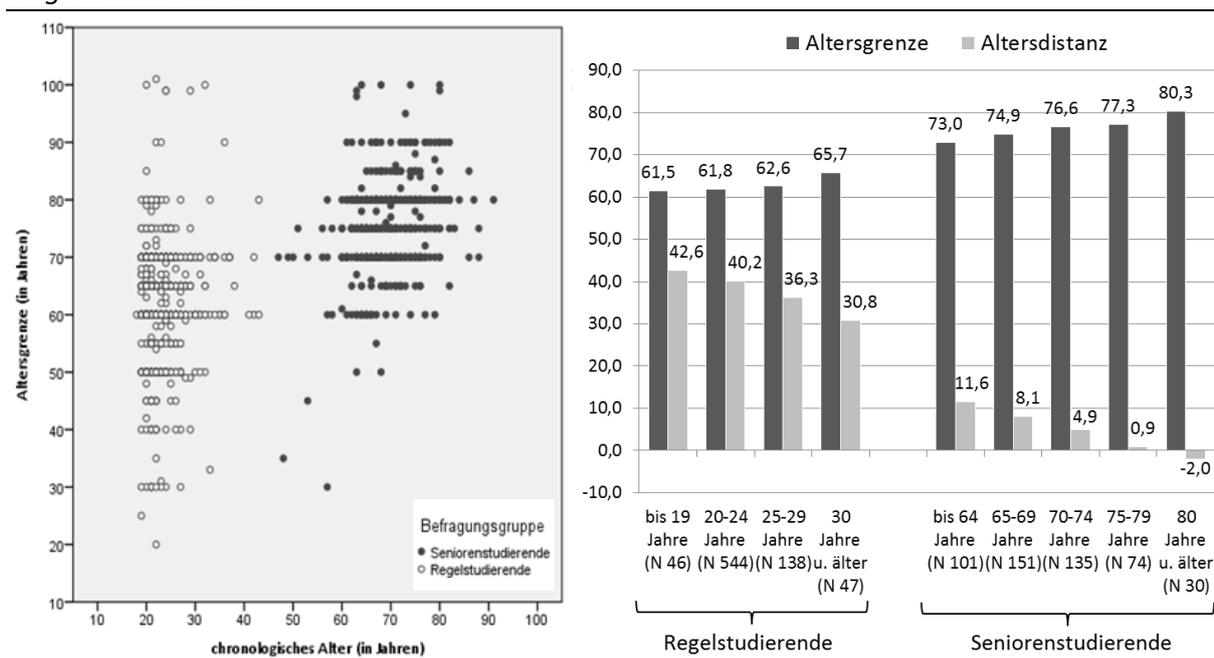
<sup>136</sup> Seniorenstudierende: Universität Hannover 80 Prozent, Universität Magdeburg: 81 Prozent, Regelstudierende: Universität Hannover 92 Prozent, Universität Magdeburg 91 Prozent.

<sup>137</sup> „Spaßantworten“ ließen sich bei einer/einem Seniorenstudierenden und acht Regelstudierenden auffinden.

<sup>138</sup> Dies betrifft insgesamt neun Fälle, davon vier Seniorenstudierende und fünf Regelstudierende.

etwas höher als bei den Seniorenstudierenden. Am häufigsten definieren die Regelstudierenden eine Altersschwelle von 60 Jahren, gefolgt von 70 Jahren. Es zeigt sich, dass innerhalb beider Gruppen das chronologische Alter der Befragten mit der Angabe der Altersgrenze signifikant korreliert (Pearsons  $r_{\text{gesamt}} = 0,602^{**}$ ,  $r_{\text{Seniorenstudierende}} = 0,269^{**}$ ,  $r_{\text{Regelstudierende}} = 0,083^*$ ). Je älter die Befragten sind, umso später setzen sie den Beginn des „Altseins“ an (vgl. Abb. 25).

Abb. 25: Zusammenhang zwischen chronologischem Alter und Definition der Altersgrenze und Altersdistanz bei Regelstudierenden (N 772) und Seniorenstudierenden (N 491).<sup>a</sup> Angaben in Jahren.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Ab welchem Alter würden Sie jemanden als alt bezeichnen?“. Angaben in Jahren  
Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Gleichwohl zeigt sich eine weitere Auffälligkeit. Als „horizontale Linien“ zeichnen sich jene Altersangaben ab, die auf null enden (z.B. 50 Jahre, 60 Jahre, 70 Jahre oder 80 Jahre) (vgl. Abb. 25, links). Diese „runden Geburtstage“ werden von einem Großteil der Befragten für die Definition einer Altersgrenze herangezogen. Insgesamt 65 Prozent der Seniorenstudierenden und 69 Prozent der Regelstudierenden treffen entsprechende Angaben. Jene Altersangaben, die mit fünf enden (z.B. 55 Jahre, 65 Jahre, 75 Jahre oder 85 Jahre) werden von Seniorenstudierenden etwas häufiger als von Regelstudierenden (30 gegenüber 24 Prozent) angeführt. Altersangaben, die weder auf null, noch auf fünf enden, führen Regelstudierende signifikant häufiger (sieben Prozent) an als Seniorenstudierenden (fünf Prozent). Auch das Renteneintrittsalter (65 bzw. 67 Jahre) als gesellschaftlich institutionalisierte Grenze spielt für die Regelstudierenden als Orientierung zur Definition des Altersbeginns eine größere Rolle. Insgesamt 17 Prozent der Studierenden im Regelstudium, jedoch nur vier Prozent der Seniorenstudierenden, beziehen sich in ihren Antworten auf diese Altersgrenzen.

Die Altersdistanz der Seniorenstudierenden, ermittelt aus der Differenz der genannten Altersgrenze und des chronologischen Alters, beträgt durchschnittlich 6,2 Jahre. Bei drei Viertel der Befragten liegt das eigene Alter unter der angegebenen Altersgrenze. 26 Prozent der Befragten nehmen hingegen eine Selbstkategorisierung als „alt“ vor, indem sie eine Grenze unterhalb ihres eigenen chronologischen Alters definieren. Dabei zeigen sich deutliche Differenzen zwischen den Altersgruppen. Erst innerhalb der Gruppe der 80-Jährigen und älteren Personen, liegt die Grenze des „Altsein“ für die Befragten nicht mehr in der Zukunft (vgl. Abb. 25, rechts).

Insgesamt 173 der 1.478 Befragten machten von der Möglichkeit Gebrauch Anmerkungen zu dieser Frage im Fragebogen zu notieren (zwölf Prozent). Da deutlich mehr Seniorenstudierende als Regelstudierende die Frage nach der Altersgrenze unbeantwortet ließen, nutzen sie die Möglichkeit zu persönlichen Erläuterungen vergleichsweise häufiger.<sup>139</sup> Die Befragten beider Gruppen führen dabei aus, warum eine Beantwortung und Definition einer bestimmten Altersgrenze aus ihrer Sicht nicht möglich bzw. nicht sinnvoll ist oder erläutern die von ihnen getroffene Festlegung. Dabei wird zuvorderst angemerkt, dass das „Altsein“ nicht an dem chronologischen Alter einer Person festgemacht werden kann: *„Das kann man nicht in einer Zahl ausdrücken!“* (Fall 439); *„Alt‘ hängt nicht vom Alter ab“* (Fall 340); *„manche sind mit 30 schon alt, andere werden nie alt“* (Fall 359). Vielmehr müssten andere Kriterien herangezogen werden, um festzulegen, ob eine Person als alt gelten könne. Die Befragten schlagen als Bezugsgrößen beispielsweise die geistige und körperliche Fitness vor: *„Das kommt auf den seelisch-geistigen Zustand an!“* (Fall 916); *„Alt werden hat nichts mit den Jahren zu tun; geistige Fitness ist entscheidend“* (Fall 594). Darüber hinaus werden auch der Kontext oder die Persönlichkeit bzw. Lebenseinstellung der zu beurteilenden Person angeführt, wie folgende Zitate illustrieren: *„Ein Mensch ist alt, wenn er nicht (mehr) neugierig ist & sich nicht mehr entwickeln will“* (Fall 219); *„kommt auf ihr Verhalten an“* (Fall 721); *„wenn er sich für nichts mehr interessiert = altersunabhängig“* (Fall 406); *„sehr schwierige Frage ... nicht gut zu beantworten, aus dem Kontext heraus zu entscheiden“* (Fall 991). Schließlich verweisen die Befragten beider Gruppen darauf, dass es große Unterschiede zwischen den Personen gäbe, weshalb eine pauschale Festlegung auf eine Zahl nicht möglich ist: *„schwer zu verallgemeinern“* (Fall 754); *„zu unterschiedlich“* (Fall 762); *„numerisch geht nicht/individuell“* (Fall 388).

### **6.4.3 Bedeutung intergenerationeller Kontakte und weiterer Einflussgrößen**

Im Folgenden wird analysiert, inwieweit die definierte Altersgrenze der Befragten in Abhängigkeit verschiedener Faktoren variiert. Dabei soll erneut zunächst die Gruppe der Seniorenstudierenden im Fokus stehen, bevor näher auf die Sichtweisen der Regelstudierenden eingegangen wird. Nach Darstellung bivariater Beziehungen werden die jeweils relevanten Variablen in der Zusammenschau multivariat mittels Regressionsanalysen betrachtet.

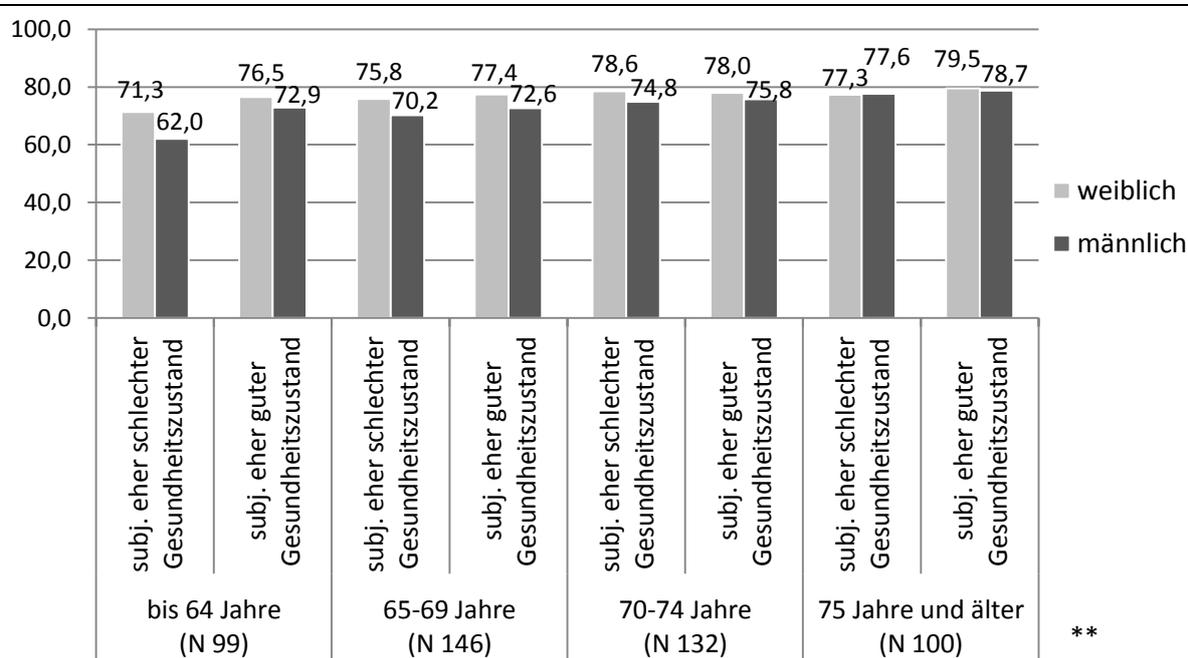
---

<sup>139</sup> Insgesamt liegen Anmerkungen von 126 Senioren- und 47 Regelstudierenden zu dieser Frage vor.

## Einflussfaktoren der Altersgrenzen in der Sicht von Seniorenstudierenden

Zunächst zeigt sich, dass sich die Geschlechter signifikant unterscheiden (vgl. Tab. A18).<sup>140</sup> Während die männlichen Seniorenstudierenden die Altersgrenze bei durchschnittlich 74 Jahren ansetzen, sehen die weiblichen Befragten den Beginn des „Altseins“ erst im Durchschnitt bei 77,3 Jahren. Darüber hinaus nimmt auch der subjektive Gesundheitszustand der Befragten Einfluss auf die Einschätzungen, ab wann eine Person als alt bezeichnet werden kann. Seniorenstudierende, die ihre eigene Gesundheit als eher schlecht einschätzen, definieren eine signifikant niedrigere Altersgrenze (74,2 Jahre) als Personen, die ihren Gesundheitszustand als eher positiv beurteilen (76,3 Jahre).

Abb. 26: Beginn des „Altseins“ in Abhängigkeit von Alter, Gesundheitszustand und Geschlecht der Seniorenstudierenden (N 491).<sup>a</sup> Arithmetische Mittelwerte.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Ab welchem Alter würden Sie jemanden als alt bezeichnen?“ Angaben in Jahren.

\*\* $p \leq 0,01$  (Kruskal-Wallis-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Entsprechend setzen vor allem die männlichen Seniorenstudierenden mit eher schlechter Gesundheitseinschätzung das „Altsein“ relativ früh im Lebenslauf an (durchschnittlich liegt die Altersgrenze innerhalb dieser Gruppe bei 72,6 Jahren), während hingegen Frauen, die sich selbst einen positiven Gesundheitszustand attestieren, durchschnittlich ein deutlich höheres Alter nennen (77,7 Jahre). Diese Tendenz lässt sich für nahezu alle Altersgruppen konstatieren, fällt jedoch besonders deutlich innerhalb der beiden jüngsten Gruppen (bis 64-Jährige und 65- bis 69-Jährige) aus (vgl. Abb. 26). Das Bildungsniveau und die Wohnregion

<sup>140</sup> Für die Analyse der Signifikanz der bivariaten Beziehungen wird auf verteilungsfreie Verfahren (Mann-Whitney-U-Test bzw. Kruskal-Wallis-H-Test) zurückgegriffen, da die Voraussetzungen für parametrische Verfahren (t-Test bzw. Varianzanalyse) nicht gegeben sind (es liegen keine normalverteilten Grundgesamtheiten vor; Prüfung mittels Kolmogoroff-Smirnov-Anpassungstest).

der befragten Seniorenstudierenden erweisen sich hingegen als nicht relevant für die Definition der Altersgrenze. Darüber hinaus zeigen sich Differenzen in den Einschätzungen je nach Teilnahmedauer und Kontaktintensität der Seniorenstudierenden. Umso länger die Befragten bereits teilnehmen und umso weniger sie mit Jüngeren in Kontakt treten, desto höher liegt die von ihnen definierte Altersgrenze (vgl. Tab. A18). Es ist jedoch zu vermuten, dass sich in den identifizierten Differenzen soziodemografische Einflüsse niederschlagen.

Tab. 26: Einflüsse soziodemografischer und weiterbildungsbezogener Merkmale sowie intergenerationeller Kontakte auf die Altersgrenze Seniorenstudierender (Regressionsmodell) (N 491).<sup>a</sup> Standardisierte Beta-Koeffizienten.

Prädiktoren	Modell 1	Modell 2
<i>soziodemografische Merkmale</i>		
- Geschlecht (Referenz: weiblich)	-0,197***	-0,172***
- Alter	0,306***	0,249***
- subjektive Gesundheit (Referenz: eher schlecht)	0,142**	0,171***
<i>Weiterbildungserfahrungen</i>		
- Teilnahmedauer	-	0,069
- Kontaktintensität (Summenskala)	-	-0,010
Konstante	48,419***	51,709***
erklärte Varianz (adj. R <sup>2</sup> )	0,137***	0,125***

<sup>a</sup> Die nominal- bzw. ordinalskalierten Prädiktoren wurden in Dummy-Variablen überführt: Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich), subjektive Gesundheit (0 = eher schlecht, 1 = eher gut).

\*\*\*p ≤ 0,001; \*\*p ≤ 0,01; \*p ≤ 0,05 (t-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

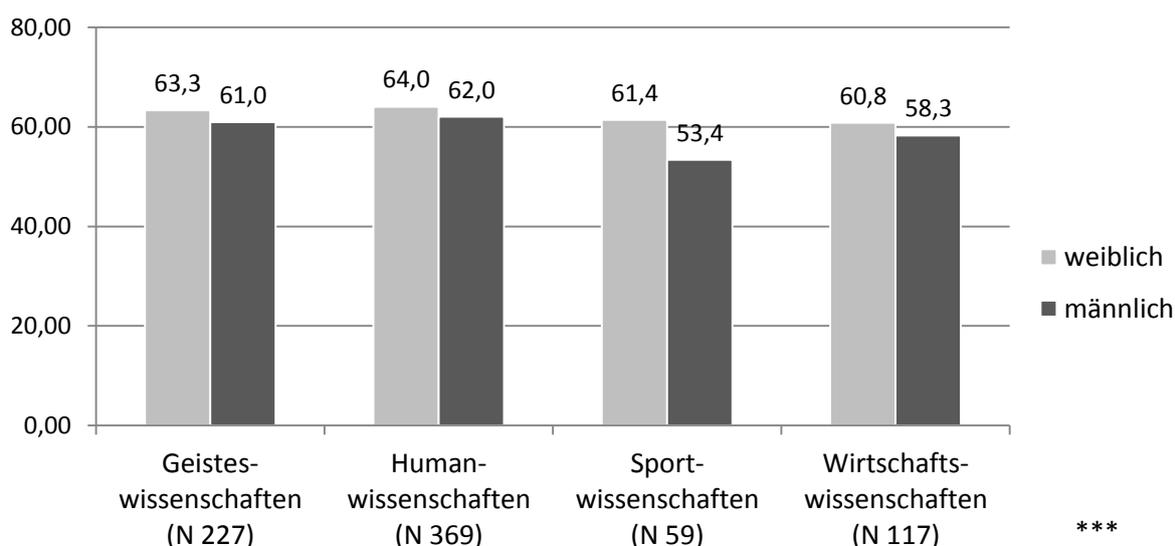
Werden die relevanten Einflussgrößen mittels Regressionsanalyse in der Zusammenschau betrachtet, so zeigt sich, dass die soziodemografischen Merkmale Geschlecht, Alter und subjektive Gesundheit jeweils eine eigenständige Bedeutung für die Einschätzungen zum Beginn des „Altseins“ haben. Insgesamt erklären die drei Faktoren 13,7 Prozent der Varianz (vgl. Tab. 26, Modell 1). Der stärkste Einfluss kommt dem chronologischen Alter zu, gefolgt vom Geschlecht und der subjektiven Beurteilung der eigenen Gesundheit. Werden darüber hinaus weiterbildungsbezogene Variablen mit in das Modell aufgenommen, so ergibt sich keine signifikante Modellbesserung (vgl. Tab. 26, Modell 2). Weiterbildungsbezogene Erfahrungen der befragten Seniorenstudierenden erweisen sich folglich bei multivariater Betrachtung als nicht relevant für die Definition der Altersgrenze. Die innerhalb der bivariaten Analysen identifizierten Zusammenhänge sind durch soziodemografische Merkmale bedingt.

#### *Einflussfaktoren der Altersgrenzen in der Sicht von Regelstudierenden*

Wie bereits bei den Seniorenstudierenden, so zeigen sich auch innerhalb der Gruppe der Regelstudierenden in Bezug auf die geäußerten Altersgrenzen Differenzen zwischen den Geschlechtern. Studentinnen setzen den Beginn des „Altseins“ bei durchschnittlich 63,3 Jahren an, während ihre männlichen Kommilitonen im Durchschnitt ein Alter von 59,9 Jahren

äußern (vgl. Tab. A19). Darüber hinaus treten in den Einschätzungen Unterschiede zwischen den Studiengängen zutage. Für Studierende der Sportwissenschaften beginnt das „Altseins“ bei durchschnittlich 56,8 Jahren und damit vergleichsweise zeitig im Lebensverlauf. Es folgen Angehörige der Wirtschaftswissenschaften (Altersgrenze bei durchschnittlich 59,6 Jahre). In den Einschätzungen der Studierenden der Geisteswissenschaften bzw. der Gesellschaftswissenschaften liegt das Alter, ab dem eine Person als alt bezeichnet werden kann, mit durchschnittlich 62,4 bzw. 63,6 Jahren deutlich höher. Dabei fällt auf, dass insbesondere männliche Sportwissenschaftsstudenten eine vergleichsweise niedrige Schwelle nennen. Ihrer Einschätzung nach gelten Personen bereits ab durchschnittlich 53,4 Jahren als alt. Im Kontrast dazu setzen Studentinnen der Geistes- als auch der Gesellschaftswissenschaften den Beginn des „Altseins“ erst gut zehn Jahre später, bei 63,3 bzw. 64,0 Jahren, an (vgl. Abb. 27). Weitere studienbezogene Variablen, wie das Fachsemester und der angestrebte Abschluss, nehmen hingegen keinen Einfluss auf die Festlegungen.

Abb. 27: Beginn des „Altseins“ in der Sicht von weiblichen und männlichen Regelstudierenden verschiedener Studiengänge (N 772).<sup>a</sup> Arithmetische Mittelwerte.



<sup>a</sup> Frageformulierung: „Ab welchem Alter würden Sie jemanden als alt bezeichnen?“ Angaben in Jahren.

\*\*\* $p \leq 0,001$  (Kruskal-Wallis-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Zudem fällt auf, dass auch intergenerationelle Kontakte und Erfahrungen für diesen Aspekt kaum von Relevanz sind. Zwar zeigen sich Verschränkungen zwischen der Informiertheit der Befragten und der Altersgrenze, jedoch ist zu vermuten, dass diese Unterschiede auf den Einfluss der Studiengangzugehörigkeit zurückzuführen sind. Die simultane Betrachtung der Einflussgrößen bestätigt diese Annahme und verdeutlicht, dass die Aspekte Geschlecht, Alter und Studiengangzugehörigkeit jeweils eine eigenständige Bedeutung für die Einschätzungen zum Beginn des „Altseins“ aufweisen. Zuvorderst ist dabei der Studiengang von Bedeutung, gefolgt von dem Geschlecht der Befragten. Insgesamt erklären die drei Prädiktoren 6,6 Prozent der Varianz (vgl. Tab. 27, Modell 1).

Tab. 27: Einflüsse soziodemografischer und studienbezogener Merkmale sowie intergenerationaler Kontakte auf die Altersgrenze Regelstudierender (Regressionsmodell) (N 772).<sup>a</sup> Standardisierte Beta-Koeffizienten.

Prädiktoren	Modell 1	Modell 2
<i>soziodemografische und studienbezogene Merkmale</i>		
- Geschlecht (Referenz: weiblich)	-0,151***	-0,148***
- Alter	0,096**	0,095**
- Studiengang (Referenz: Sportwissenschaften)		
Geisteswissenschaften	0,237***	0,220**
Gesellschaftswissenschaften	0,291***	0,275***
Wirtschaftswissenschaften	0,084	0,086
<i>intergenerationeller Austausch</i>		
- Informiertheit (Referenz: Programm unbekannt)	-	0,058
Konstante	55,93***	52,460***
erklärte Gesamtvarianz (adj. R <sup>2</sup> )	0,066***	0,068***

<sup>a</sup> Die nominalskalierten Prädiktoren wurden in Dummy-Variablen überführt.

\*\*\*p ≤ 0,001; \*\*p ≤ 0,01; \*p ≤ 0,05 (t-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Werden darüber hinaus Variablen der intergenerationellen Kontakte und Erfahrungen (Informiertheit und Erfahrungen) aufgenommen, so ergibt sich keine signifikante Verbesserung des Modells (vgl. Tab. 27, Modell 2). Die beiden Prädiktoren weisen somit keine eigenständige Bedeutung für die Definition der Altersgrenze auf. Entsprechende Differenzen sind auf Unterschiede in den Studiengängen zurückzuführen.

#### 6.4.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das chronologische Alter der Befragten mit der Angabe der Altersgrenze signifikant korreliert. Je älter die Befragten sind, umso später setzen sie im Lebensverlauf den Beginn des „Altseins“ an. In der Sicht der *Regelstudierenden* beginnt das „Altsein“ bereits ab einem Alter von durchschnittlich 62,1 Jahren und damit entsprechend rund 14 Jahre früher als in der Sicht von Seniorenstudierenden, welche durchschnittlich ein Alter von 75,7 Jahren definieren.

Darüber hinaus zeigen sich weitere Auffälligkeiten. Das Renteneintrittsalter (65 bzw. 67 Jahre) als gesellschaftlich institutionalisierte Grenze zwischen den Lebensphasen Arbeit und Ruhestand bzw. Erwachsenenalter und Alter (vgl. Kohli 1985, siehe auch Kapitel 2.1.1 in der vorliegenden Arbeit), spielt für die Regelstudierenden zur Orientierung bei der Definition des Altersbeginns eine größere Rolle als für die befragten Seniorenstudierenden. Insgesamt 17 Prozent der Jüngeren, jedoch nur vier Prozent der Älteren, setzen in ihren Antworten den regulären Renteneintritt mit dem Beginn des Alters gleich. Womöglich verliert diese Grenze nach dem eigenen „Überschreiten“ dieser Altersschwelle für die Befragten an Bedeutung.

Weiterhin werden von den Befragten besonders häufig jene Altersangaben genannt, die auf null enden. Seniorenstudierende führen am häufigsten die Altersschwelle von 80 Jahren, gefolgt von 70 Jahren, an; Regelstudierende hingegen die Altersangaben 60 und 70 Jahre. Diese „runden Geburtstage“, welche als kontextuelle Altershinweise eingeordnet werden können (vgl. Tews 1995: 43), nutzen insgesamt rund zwei Drittel beider Befragungsgruppen für die Definition der Altersgrenze. Gleichzeitig erinnern diese Grenzziehungen an die traditionellen Lebensstufen bzw. -treppen, welche das Älterwerden vereinfacht als ein Durchlaufen verschiedener Stufen im Sinne des Auf- und Absteigens kennzeichnen. Daran wird die Willkür entsprechender Grenzziehungen auf Grundlage des chronologischen Alters deutlich, auf welche auch die Befragten innerhalb ihrer Anmerkungen zur Frage verweisen. Die Untersuchungsteilnehmenden merken an, dass die Bestimmung einer generalisierten Altersgrenze kaum möglich sei, da interindividuelle Differenzen bestehen. Zudem äußern sie, dass das chronologische Alter als Bezugsgröße ungeeignet erscheint und schlagen stattdessen funktionale Aspekte, wie geistige und körperliche Fitness vor.

Für die Angabe der Altersgrenze der *Seniorenstudierenden* spielen verschiedene Einflussgrößen eine Rolle. Dabei weisen die soziodemografischen Merkmale Geschlecht, Alter und subjektive Gesundheit jeweils eine eigenständige Bedeutung für die Einschätzungen zum Beginn des „Altseins“ auf. Insgesamt erklären die drei Variablen rund 14 Prozent der Varianz. Der stärkste Einfluss kommt dem chronologischen Alter zu. Entsprechend der Vermeidung einer Selbstkategorisierung als „alt“ (vgl. Tews 1995: 54), definieren lediglich rund ein Viertel der Seniorenstudierenden eine Altersgrenze, die unterhalb ihres eigenen chronologischen Alters liegt. Auffällig ist darüber hinaus, dass sich die Altersgrenze mit eigenem zunehmenden Alter immer weiter nach oben verschiebt, so dass schließlich erst die Gruppe, der ab 80-Jährigen Personen im Durchschnitt einen Wert nennt, der unterhalb ihres eigenen Alters liegt. Darüber hinaus zeigen sich Verschränkungen zwischen der Altersgrenze und dem Geschlecht sowie der subjektiven Beurteilung der eigenen Gesundheit, wobei Männer das „Altsein“ früher als Frauen definieren und Personen mit subjektiv eher schlechter Gesundheit eine niedrigere Altersschwelle nennen, als die Vergleichsgruppe. Weiterbildungsbezogene Aspekte der befragten Seniorenstudierenden erweisen sich bei multivariater Betrachtung als nicht relevant für die Definition der Altersgrenze.

Auch die Angaben der *Regelstudierenden* stehen in Abhängigkeit verschiedener Einflussfaktoren. Dabei zeigen die Aspekte Geschlecht, Alter und Studiengang eine jeweils eigenständige Relevanz für die Einschätzungen zum Beginn des „Altseins“. Insgesamt erklären die drei Prädiktoren rund sieben Prozent der Varianz. Zuvorderst ist dabei die Studienganzugehörigkeit von Bedeutung, gefolgt von dem Geschlecht. Wie bereits in Hinblick auf die allgemeinen Altersveränderungen festgestellt werden konnte, spiegeln sich fachkulturelle Differenzen auch innerhalb jenes Aspekts in ähnlicher Weise, der statt auf den „Prozess“ abzustellen, den „Zustand“ des Alters in den Blick nimmt. So beginnt für männliche angehende Sportwissenschaftler das „Altsein“ bereits vergleichsweise früh im Lebenslauf. Sie definieren im Durchschnitt eine Altersschwelle von gerade einmal knapp über 50 Jahren.

Intergenerationelle Kontakte und Erfahrungen nehmen hingegen bei multivariater Betrachtung keinen Einfluss auf die Definition der Altersgrenze. Entsprechende Differenzen zwischen den Gruppen sind auf Unterschiede in den Studiengängen zurückzuführen. Die Altersgrenze erweist sich folglich, anders als bei den beiden Indikatoren, die den Prozess des Alterns adressieren (allgemeinen Altersvorstellungen sowie fremdbezogenen Altersbildern) als unabhängig von Aspekten intergenerationellen Lernens.

## **6.5 Wechselwirkungen verschiedener Facetten des Alter(n)sbildes**

Im Folgenden werden die bisherigen Befunde der drei Altersbildindikatoren (Altersveränderungen, Altersfremdbilder und Altersgrenze bzw. -distanz) in der Zusammenschau betrachtet. Dabei soll zunächst auf die Verschränkungen zwischen den allgemeinen und fremdbezogenen Vorstellungen vom Älterwerden eingegangen werden (*Kapitel 6.5.1*), bevor Verknüpfungen zwischen der Sicht auf das Altern und „Altsein“ im Fokus stehen (*Kapitel 6.5.2*). Anschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert (*Kapitel 6.5.3*).

### ***6.5.1 Verschränkungen zwischen den Vorstellungen des Älterwerdens***

Zunächst soll geklärt werden, ob die Assoziationen, die die Befragten mit dem Älterwerden verbinden und die von ihnen geäußerten fremdbezogenen Altersvorstellungen in eine ähnliche Richtung tendieren. Die allgemeinen Altersassoziationen konnten die Befragten in einem offenen Antwortformat, d.h. frei von Vorgaben, äußern. Die fremdbezogenen Vorstellungen wurden hingegen mit einer geschlossenen Itematterie, d.h. mittels vorgegebener Aussagen, erhoben. Zunächst werden die Zustimmung zu den vorgegebenen Items und deren Häufigkeit innerhalb der offenen Frage verglichen. Anschließend wird analysiert, welche Themen in den Antworten beider Fragen zur Sprache kommen. Insbesondere ist dabei von Interesse, welche Themen frei geäußert werden, jedoch nicht in den geschlossenen Antwortvorgaben enthaltenen sind und vice versa.<sup>141</sup>

#### *Angesprochene Themenbereiche und Aspekte*

Werden die zehn am häufigsten genannten Aspekte (offene Frage) und die zehn Aussagen mit der höchsten Zustimmung (geschlossene Frage) gegenübergestellt („Top 10“),<sup>142</sup> so können zunächst verschiedene thematische Übereinstimmungen identifiziert werden (vgl.

---

<sup>141</sup> Bei dem Vergleich der Antworten ist zu berücksichtigen, dass in der offenen Frage keine Vorgaben zur Selbst- bzw. Fremdbezogenheit der Aussagen getroffen wurden, während die geschlossene Frage explizit auf das Altersfremdbild abzielt. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass der Abgleich der Antworten Hinweise darauf offenbart, welche Aspekte allein durch ihre Nennung innerhalb der geschlossenen Itematterie von den Befragten als relevant für das Altern gekennzeichnet werden bzw. welche „blinden Flecken“ sich innerhalb der vorgegebenen Aspekte identifizieren lassen. So verdeutlicht bspw. Porst (2011: 59ff.) mit Verweis auf verschiedene experimentelle Studien, dass die Antworten auf wortgleich in offener und geschlossener Form gestellte Fragen zu einem hohen Anteil nicht miteinander korrespondieren, da durch die Vorgabe von Antwortoptionen eine Lenkung der Befragten erfolgen könne.

<sup>142</sup> Es wird unterstellt, dass diese Aspekte als besonders „typisch“ für das Älterwerden angesehen werden.

Tab. 28). Dazu zählen bei beiden Gruppen (Seniorenstudierende und Regelstudierende) die Aspekte (höhere) Gelassenheit und Gesundheitsbeschwerden bzw. schlechterer Gesundheitszustand. Bei den Seniorenstudierenden umfassen die zehn am häufigsten genannten (offen bzw. geschlossen abgefragten) Altersvorstellungen darüber hinaus die Themen Bildung/Weiterbildung bzw. Lernfähigkeit und Verringerung der Fitness. Innerhalb beider Befragungsgruppen evozieren die Abfragemöglichkeiten Ähnlichkeiten in der Häufigkeit der angesprochenen Themen bzw. in der Höhe der Zustimmung der vorgegebenen Aussagen. So rangieren innerhalb der Antworten der Seniorenstudierenden die Themen Gelassenheit und Gesundheitsbeschwerden vor Bildung/Lernfähigkeit und der Abnahme körperlicher Vitalität.

Tab. 28: Die zehn häufigsten allgemeinen und fremdbezogenen Altersvorstellungen aus Sicht der Seniorenstudierenden und Regelstudierenden.<sup>a</sup> Angaben in Prozent.

Seniorenstudierende		Rang	Regelstudierende	
allgemeine Altersveränderungen (offene Frage)	fremdbezogene Altersveränderungen (geschlossene Frage)		allgemeine Altersveränderungen (offene Frage)	fremdbezogene Altersveränderungen (geschlossene Frage)
Freiheit/Selbstbestimmung (26)	höhere Gelassenheit (86)	1	(Lebens-)Erfahrungen (34)	schlechterer Gesundheitszustand (88)
zeitliche Freiräume (23)	schlechterer Gesundheitszustand (86)	2	zeitliche Freiräume (16)	neue Dinge lernen (85)
Gelassenheit (20)	weniger belastbar (83)	3	Weisheit (12)	selbst genauer kennen und einschätzen (83)
Freizeitaktivitäten (15)	selbst genauer kennen und einschätzen (80)	4	Reife/Weitsicht (12)	höhere Gelassenheit (80)
Entbindung von Last des Arbeitslebens (14)	Lernfähigkeit (77)	5	Familie (10)	körperliche Einbußen schl. ausgleich. (77)
Gesundheitsbeschwerden (13)	weniger vital und fit (77)	6	Gesundheitsbeschwerden (8)	weniger belastbar (77)
Bildung/Weiterbildung (11)	weiterhin Pläne machen (75)	7	Krankheiten (8)	weiterhin Pläne machen (76)
Abnahme körperlicher Aktivität/Fitness (9)	Ideen realisieren (72)	8	Rente (8)	weniger vital und fit (75)
(Lebens-)Erfahrungen (8)	genauer wissen was man will (71)	9	Gelassenheit (7)	häufiger einsam (71)
Pflege sozialer Kontakte (8)	besseres Leben als erwartet (71)	10	Ruhe (6)	genauer wissen was man will (70)

<sup>a</sup> Frageformulierung „allgemeine Altersveränderungen“ (offene Frage): „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“, Frageformulierung „fremdbezogene Altersveränderungen“ (geschlossene Frage): „Bitte geben Sie an, inwieweit diese Veränderungen aus Ihrer Sicht typisch sind für das Älterwerden im Allgemeinen!“. Dargestellt sind die zehn Aspekte, die von den Befragten am häufigsten genannt wurden (offene Frage, Prozente beziehen sich auf die Gesamtanzahl der Befragten, die sich zur Frage äußerten, d.h. 487 Seniorenstudierende und 578 Regelstudierende) bzw. die zehn Aspekte, die die höchste Zustimmung erhielten (geschlossene Frage, Prozente beziehen sich auf die Summe der Kategorien 3 und 4 der fünfstufigen Skala. Grundlage bilden die 16 Aussagen zum Älterwerden).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Die befragten Regelstudierenden nennen hingegen bei offener Frageformulierung Gesundheitsbeschwerden bzw. Krankheiten häufiger als Gelassenheit bzw. stimmen der entsprechenden Aussage eines mit dem Älterwerden einhergehenden schlechteren Gesundheitszustandes in der Summe stärker zu, als der Aussage zur steigenden Gelassenheit.<sup>143</sup>

Bezogen auf die „Top 10“ der geäußerten Altersvorstellungen fällt zudem auf, dass innerhalb der geschlossenen Abfrage die körperlichen Einschränkungen und Verluste an prominenterer Stelle stehen (Gesundheitsbeschwerden, geringere Belastbarkeit, geringere Vitalität und Fitness). In der offenen Abfrage rangieren hingegen auf den vorderen Positionen in stärkeren Maße die sozialen Gewinne (z.B. Freiheit/Selbstbestimmung, zeitliche Freiräume) und persönlichen Gewinne (z.B. Lebenserfahrung, Weisheit). Diese kommen in der geschlossenen Abfrage nur bedingt zur Sprache (z.B. Ideen realisieren, Pläne machen, wissen was man will). Bezogen auf den Bereich der persönlichen Gewinne fällt auf, dass der Einzelaspekt „Gelassenheit“ auch als Einzelitem in der geschlossenen Abfrage vorhanden ist und eine entsprechend hohe Zustimmung erhält, während dies auf den Einzelaspekt „Weisheit“ nicht zutrifft. Diesen sprechen die Regelstudierenden zusätzlich zum Vorhandensein von (Lebens-)Erfahrungen, Reife und Weitsicht innerhalb der offenen Frage vergleichsweise häufig an. Innerhalb der geschlossenen Itematterie der fremdbezogenen Altersveränderungen sind entsprechende Aspekte jedoch nicht bzw. nur rudimentär abgebildet (z.B. mittels der Aussagen selbst genauer kennen und einschätzen bzw. genauer wissen was man will).

Der Abgleich der Einzelthemen zeigt, dass sich alle Aspekte der fremdbezogenen Altersvorstellungen (geschlossene Frage) auch in ähnlicher Form innerhalb der von den Befragten geäußerten allgemeinen Altersveränderungen (offene Frage) identifizieren lassen (vgl. Tab. A20). Ausschließlich in den offenen Antworten werden darüber hinaus folgende Aspekte thematisiert:

- *Soziale Gewinne und Verluste:* Die positiven sozialen Aspekte, die mit dem Älterwerden einhergehen können, wie mehr zeitliche Freiräume, mehr Freiheiten und Selbstbestimmung sowie die positiv bewertete Entbindung von beruflichen Verpflichtungen, sind in der geschlossenen Frage nicht abgebildet. Auch negative soziale Entwicklungen werden in der offenen Frage durch weitere Aspekte ergänzt, die innerhalb der Subskala „soziale Verluste“ nicht enthalten sind. Dazu zählen beispielweise die Aspekte Abhängigkeit, Altersarmut und eingeschränkte Mobilität.
- *Persönliche Gewinne und Verluste:* In den offenen Antworten wird das Portfolio der positiven persönlichen Entwicklungen erweitert, indem z.B. auf die Zunahme von Lebens- und Berufserfahrungen sowie auf die Aspekte Reife/Weitsicht, Toleranz oder Spontanität verwiesen wird. Entsprechende Aspekte sind in den beiden positiven Subskalen (persönliche Weiterentwicklung und Selbstkenntnis) nicht zu finden. Darüber hinaus werden

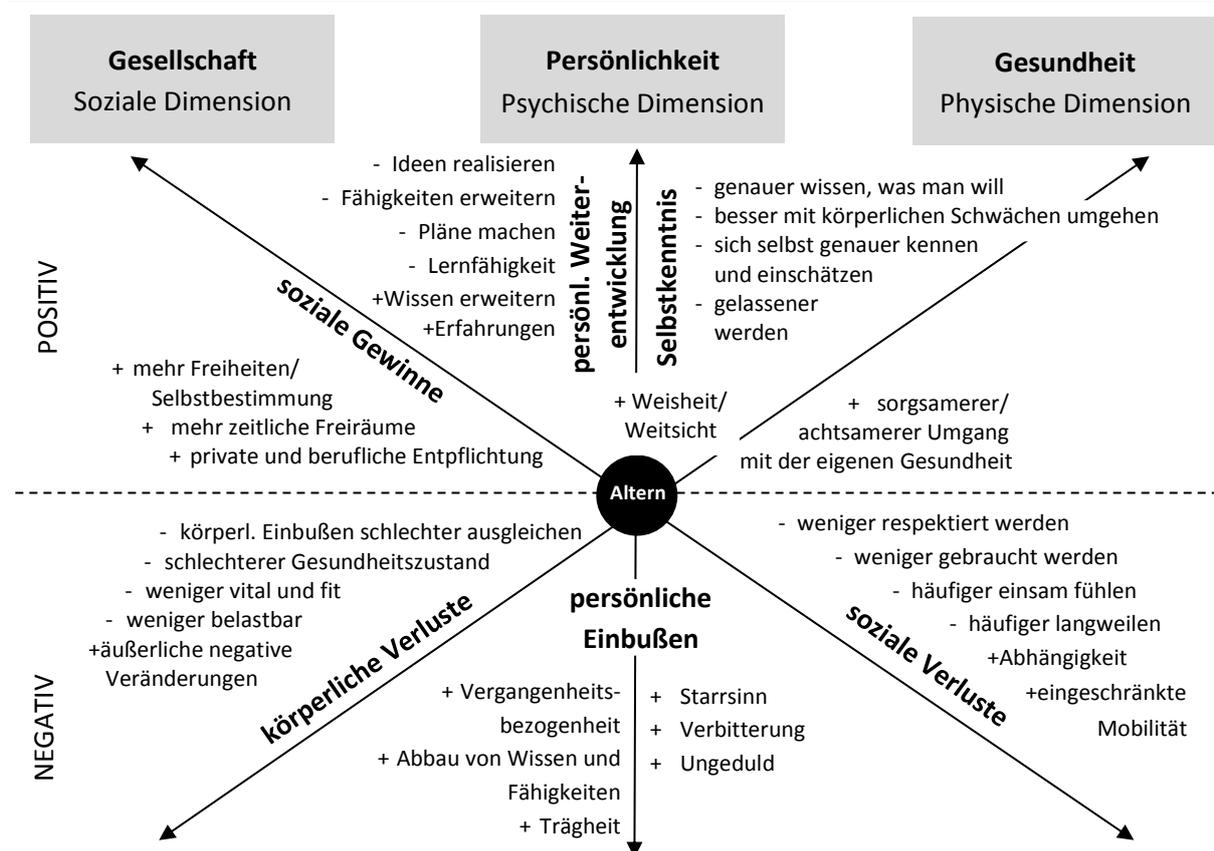
---

<sup>143</sup> Werden Einzelaspekte, die sich einen schlechter werdenden Gesundheitszustand thematisieren zusammengezogen, so rückt dieser Aspekt von Rang 9 auf Rang 2 (19,0 Prozent der Regelstudierenden nennen dies).

negative Entwicklungen angesprochen, die sich auf den Bereich der Persönlichkeit beziehen. Entsprechende Aspekte sind in der geschlossenen Frageformulierung ebenfalls nicht enthalten. Genannt werden hierbei beispielsweise Aspekte wie Starrsinn, Verbitterung und Ungeduld sowie Vergangenheitsbezogenheit, Wissensabbau und Trägheit.

Abbildung 28 fasst die Aspekte zusammen, die mit dem Älterwerden verbunden werden können. Dargestellt sind dabei die Einzelaspekte der vier Subskalen des Altersfremdbildes des DEAS (vgl. Wiest et al. 2014: 366) sowie die aus den Altersassoziationen der Befragten innerhalb der eigenen Untersuchung abgeleiteten Ergänzungsmöglichkeiten. Durch Hinzunahme dieser Aspekte lässt sich die Bandbreite der Veränderungen illustrieren, die auf verschiedenen Ebenen mit dem Alterungsprozess einhergehen können.

Abb. 28: Facetten des Alterns. Zusammenfassende Übersicht auf Grundlage der drei Dimensionen Gesellschaft, Persönlichkeit und Gesundheit.<sup>a</sup>



<sup>a</sup> Mit (-) markierte Aspekte entstammen der Fragebatterie des DEAS (vgl. Wiest et al. 2014: 366). Dargestellt sind vier der fünf Subskalen (körperlicher Verlust, sozialer Verlust, persönliche Weiterentwicklung, Selbstkenntnis). Die „Philadelphia Geriatric Center Morale Scale (PGCMS)“ (vgl. Lawton 1975; Liang/Bollen 1983) führte innerhalb der eigenen Befragung zu hohen Anteilen an „weiß nicht“ Antworten und scheint damit eher ungeeignet die Facetten des Alterns abzubilden. Die innerhalb der eigenen Untersuchung zusätzlich aus den Antworten zur Frage nach den Altersassoziationen abgeleiteten Aspekte sind durch (+) gekennzeichnet. Quelle: Eigene Darstellung.

Im Folgenden soll die Multidirektionalität und Multidimensionalität der Altersvorstellungen der Befragten in den Blick genommen werden. Dabei werden erneut die Antworten der offenen Frage (allgemeine Altersveränderungen) und jene der geschlossenen Frage (fremdbezogene Altersveränderungen) gegenübergestellt.

#### *Direktionalität bzw. Dimensionalität der Sichtweisen*

Die freien Assoziationen der Befragten zum Prozess des Älterwerdens fallen häufiger unidirektional und unidimensional aus. Innerhalb der geschlossenen Frage zu fremdbezogenen Altersveränderungen positionieren sich die Befragten hingegen in stärkerem Maße multidirektional bzw. multidimensional. Diese Tendenz lässt sich sowohl für die Gruppe der Seniorenstudierenden als auch für die Regelstudierenden konstatieren. So erachten zwei Drittel der Seniorenstudierenden und 61 Prozent der Regelstudierenden sowohl mindestens eine der beiden positiven Dimensionen (persönliche Weiterentwicklung, Selbstkenntnis) als auch mindestens eine der beiden negativen Dimensionen (körperlicher Verlust, sozialer Verlust) als typisch für das Älterwerden. Werden keine Aussagen vorgegeben, zu denen sich die Befragten positionieren können, so äußern insgesamt 56 Prozent der Senioren- und 53 Prozent der Regelstudierenden eine Sichtweise, in der Veränderungen mehrerer Richtungen (positiv, neutral oder negativ) zum Tragen kommen (vgl. Tab. 29).

*Tab. 29: Direktionalität und Dimensionalität der allgemeinen und fremdbezogenen Altersvorstellungen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden.<sup>a</sup> Angaben in Prozent.*

		Seniorenstudierende		Regelstudierende	
		allgemeine Altersveränd. (offene Frage)	fremdbezogene Altersveränd. (geschl. Frage)	allgemeine Altersveränd. (offene Frage)	fremdbezogene Altersveränd. (geschl. Frage)
Direk- tionalität	uni- direktional	44	35	47	39
	multi- direktional	56	65	53	61
Dimen- sionalität	uni- dimensional	34	6	43	14
	multi- dimensional	66	94	57	86

<sup>a</sup> Die Angaben zu „allgemeinen Altersveränderungen“ beziehen sich auf die Gesamtanzahl der Befragten, die sich zur Frage äußerten, d.h. 487 Senioren- und 578 Regelstudierende. Basierend auf den Einschätzungen der 16 Aussagen zu „fremdbezogene Altersveränderungen“ wurden vier Subskalen gebildet. Die Prozente beziehen sich auf die Gesamtanzahl der Befragten, die sich zu allen 16 Aussagen positionierten, d.h. 411 Senioren- und 428 Regelstudierende.

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Nochmals deutlicher fällt die Differenz zwischen den beiden Fragearten hinsichtlich der Dimensionalität der Altersvorstellungen aus. Werden die Befragten zur Zustimmung bzw. Ablehnung von vorgegebenen Aussagen gebeten (geschlossene Frage), so erachten 94 Prozent der Seniorenstudierenden und 86 Prozent der Regelstudierenden Veränderungen in verschiedenen Themenbereichen als charakteristisch für das Älterwerden. Erfolgen keine

Vorgaben, so sprechen lediglich zwei Drittel der Seniorenstudierenden und gut die Hälfte der Regelstudierenden Altersveränderungen mit unterschiedlicher thematischer Ausrichtung an. Die höheren Werte multidimensionalen Sichtweisen innerhalb der geschlossenen Frageformulierung resultieren vor allem aus der Zustimmung zur Subskala der körperlichen Einbußen, während Aspekte dieses Themenbereichs innerhalb der offenen Antworten seltener zur Sprache kommen. So stimmen jeweils rund 80 Prozent der Senioren- und Regelstudierenden der Subskala körperlicher Verlust<sup>144</sup> zu, während lediglich ein Drittel der Senioren- und knapp drei von zehn Regelstudierenden entsprechende Aspekte (Themenbereich „Gesundheit“, Ausrichtung „Verluste“) frei assoziieren.

### 6.5.2 Verknüpfung zwischen der Sicht auf das Alter(n) als Zustand und Prozess

Im Folgenden wird betrachtet, inwieweit sich zwischen den beiden fremdbezogenen Sichtweisen des Alter(n)s Verschränkungen zeigen (Altersfremdbild und Altersgrenze). Dabei steht die Frage im Zentrum, inwieweit die Definition der Altersgrenze mit den bereichsspezifischen Sichtweisen auf das Altern in einem Zusammenhang steht. Beginnt das „Altsein“ in der Sicht von Personen, die die negativen Dimensionen als besonders typisch für den Alterungsprozesses der meisten Menschen ansehen, bereits früher als dies bei Personen der Fall ist, die stärker positive Entwicklungen mit dem Älterwerden verknüpfen? Darüber hinaus ist von Interesse, ob sich Wechselwirkungen zwischen der Direktionalität bzw. Dimensionalität der Altersvorstellungen und dem Beginn des Altseins ergeben.

Tab. 30: Verknüpfungen zwischen bereichsspezifischen Sichtweisen auf das Älterwerden und der Definition der Altersgrenze.<sup>a</sup> Korrelationskoeffizienten Pearsons *r*.

		Subskala A körperlicher Verlust	Subskala B sozialer Verlust	Subskala C persönl. Weiter- entwicklung	Subskala D Selbst- kenntnis
Alters- grenze <sup>a</sup>	Seniorenstudierende	-,114* (N 443)	-,122* (N 408)	,105* (N 438)	,142** (N 413)
	Regelstudierende	-,063 (N 578)	,032 (N 537)	,022 (N 594)	-,031 (N 501)

<sup>a</sup> Frageformulierung: „Ab welchem Alter würden Sie jemanden als alt bezeichnen?“ Angaben in Jahren. Einbezogen werden Befragte, die zu allen Items der jeweiligen Subskala sowie zur Altersgrenze Angaben machten. \*\*\* $p \leq 0,001$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \* $p \leq 0,05$ .

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Die Analyse zeigt, dass die Sichtweisen, die die befragten Seniorenstudierenden in Hinblick auf für sie typische Altersveränderungen äußern, signifikant mit ihrer Grenzziehung des Altseins korrelieren. Am stärksten fällt dabei der Zusammenhang zwischen der Beurteilung

<sup>144</sup> Die Zustimmung zu den vier Items der Subskala variiert zwischen 68 und 84 Prozent (Seniorenstudierende) bzw. zwischen 75 und 88 Prozent (Regelstudierende).

der Subskala Selbstkenntnis und der Altersgrenze aus (Pearsons  $r = 0,14^{**}$ ). Je stärker die Befragten den Prozess des Alterns typischerweise mit steigender Selbstkenntnis in Verbindung bringen, umso später im Lebensverlauf setzen sie den Beginn des Altseins an. Doch auch die weiteren drei Dimensionen stehen in Zusammenhang mit der Altersgrenze (vgl. Tab. 30). Je stärker die persönliche Weiterentwicklung als typisch für den Alterungsprozess angesehen wird, umso höher fällt durchschnittlich die Altersangabe aus, ab der eine Person aus Sicht der Befragten als „alt“ bezeichnet werden kann. Ebenso verhält es sich mit den beiden negativen Subskalen. Je stärker die Seniorenstudierenden das Älterwerden mit körperlichen Verlusten bzw. mit sozialen Verlusten assoziieren, umso früher im Lebensverlauf beginnt für diese Gruppe das „Altsein“. Bei den Regelstudierenden zeigen sich hingegen keine signifikanten Korrelationen zwischen der Sicht auf das Älterwerden und ihren Festlegungen der Altersgrenzen. Ebenso bestehen keine Zusammenhänge zwischen der Multidirektionalität und Multidimensionalität der Alternsfremdbilder und dem Beginn des „Altseins“ aus Sicht der Befragten.

### **6.5.3 Zwischenfazit**

Die Gegenüberstellung der allgemeinen (offen abgefragten) und fremdbezogenen (geschlossen abgefragten) Alternsvorstellungen der Befragten offenbart sowohl bezogen auf die Art der genannten Aspekte als auch hinsichtlich deren Rangreihung deutliche Parallelen zwischen den jeweils geäußerten Sichtweisen. Im Vordergrund steht für beiden Untersuchungsgruppen die Verknüpfung des Älterwerdens mit einer steigenden Gelassenheit aber auch mit Gesundheitsbeschwerden bzw. einem schlechter werdenden Gesundheitszustand. Bei den Seniorenstudierenden kommen darüber hinaus sowohl bei der offenen als auch bei der geschlossenen Abfrage die Themen (Weiter-)Bildung bzw. Lernfähigkeit aber auch die Verringerung der Fitness relativ häufig als typische Alternsveränderungen zur Sprache. Darüber hinaus fällt auf, dass innerhalb der geschlossenen Abfrage die körperlichen Einschränkungen und Verluste an prominenterer Stelle stehen und zudem bei beiden Befragungsgruppen häufiger vertreten sind. In der offenen Abfrage rangieren hingegen auf den vorderen Positionen in stärkerem Maße die sozialen und persönlichen Gewinne, welche in der geschlossenen Abfrage nur bedingt zur Sprache kommen.

In diese Richtung zeigt auch der Abgleich der Einzelthemen. So können zwar alle Aspekte der fremdbezogenen Alternsvorstellungen (geschlossene Frage) in gleicher oder ähnlicher Form innerhalb der allgemeinen Alternsveränderungen (offene Frage) identifiziert werden, jedoch sind nicht alle dort angesprochenen Aspekte in der verwendeten Itematterie des DEAS abgebildet. So kommen soziale Gewinne ausschließlich innerhalb der offenen Frage zur Sprache, wenngleich auch das Spektrum der sozialen Verluste erweitert wird. Ebenso verhält es sich mit Gesichtspunkten der persönlichen Sphäre. In den offenen Antworten wird das Portfolio der positiven persönlichen Entwicklungen erweitert, jedoch werden zusätzlich

auch negative Entwicklungen angesprochen, die nicht innerhalb der geschlossenen Frageformulierung enthalten sind.

Es fällt weiterhin auf, dass die freien Assoziationen der Befragten zum Prozess des Älterwerdens etwas häufiger unidirektional und unidimensional ausfallen. Innerhalb der geschlossenen Frage zu fremdbezogenen Altersveränderungen positionieren sich die Angehörigen beider Befragungsgruppen hingegen in stärkerem Maße multidirektional bzw. multidimensional. Besonders deutlich fällt die Differenz zwischen den beiden Fragearten hinsichtlich der Dimensionalität der Alternsvorstellungen aus. Dies resultiert vor allem daraus, dass die Befragten der Subskala der körperlichen Einbußen in starkem Maße zustimmen, während Aspekte dieses Themenbereichs innerhalb der offenen Antworten seltener zur Sprache kommen. Hier liegt die Deutung nah, dass allein durch die Nennung gesundheitlicher Einbußen in den Antwortvorgaben, die Befragten diesen Aspekten mehr Aufmerksamkeit schenken. Gleichwohl ist nicht auszuschließen, dass sich hierin die Differenz zwischen eher selbstbezogenen und explizit fremdbezogenen Altersbilder abzeichnet, wobei bekannt ist, dass letztere stärker negativ konnotiert sind.

Darüber hinaus fällt auf, dass sich zwischen den beiden fremdbezogenen Alter(n)sbildindikatoren Verschränkungen zeigen. Je eher die Befragten das Älterwerden als persönliche Weiterentwicklung und als steigende Selbstkenntnis sehen bzw. je weniger sie es als körperlichen und sozialen Verlust einschätzen, umso später im Lebensverlauf beginnt für sie das „Altsein“. Entgegen der ursprünglichen Vermutungen lassen sich diese Zusammenhänge jedoch ausschließlich bei den Seniorenstudierenden identifizieren. Bei der Gruppe der Regelstudierenden zeigen sich hingegen keine Korrelationen zwischen der Sicht auf das Alter(n) als „Prozess“ und als „Zustand“.

Insgesamt kann die Annahme bekräftigt werden, dass die Alternsvorstellungen der Befragten höchst facettenreich sind und damit nicht auf einem reinen positiv-negativ-Kontinuum abgebildet werden können. Wie gezeigt werden konnte, lassen sich die verschiedenen Dimensionen (Gesellschaft, Persönlichkeit, Gesundheit) nicht ausschließlich mit Gewinnen oder Verlusten in Verbindung bringen. Die in geschlossenen Fragetypen notwendige Zuspitzung auf wenige Aspekte bzw. Dimensionen läuft daher Gefahr diese Vielfalt nicht adäquat abbilden zu können – und dies unabhängig davon ob fremd- oder selbstbezogene Alternsvorstellungen im Zentrum stehen. In künftigen Befragungen würde es sich daher anbieten, die verschiedenen Dimensionen nicht ausschließlich positiv bzw. negativ abzufragen. Als Ergänzungen würden etwa „soziale Gewinne“ oder aber „persönliche Einbußen“ in Frage kommen (vgl. Kapitel 6.5.1, insbesondere Abb. 28). Im Gegenzug liegt es nahe, auf Items der „Philadelphia Geriatric Center Morale Scale (PGCMS)“ zu verzichten, da diese Aussagen innerhalb der eigenen Befragung zu hohen Anteilen an „weiß nicht“ Antworten führten und damit eher ungeeignet scheinen, die Facetten des Alterns abzubilden.

## 7 Diskussion und Ausblick

Die Arbeit beschäftigte sich mit den Alter(n)sbilder an Universitäten im Kontext der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung. Alter(n)sbilder wurden innerhalb der Arbeit verstanden als „individuelle und gesellschaftliche Vorstellungen vom Alter (Zustand des Altseins), vom Altern (Prozess des Älterwerdens) oder von älteren Menschen (die soziale Gruppe älterer Personen)“ (Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 27). Aus dieser Begriffsbestimmung und daran anschließenden Überlegungen (vgl. Kapitel 2.2.1), leiteten sich die zentralen Untersuchungsprämissen der eigenen empirischen Analyse ab. Dazu zählen zum einen die Differenzierung zwischen Altern als Prozess und Alter als Zustand zum anderen die Unterscheidung verschiedener Ebenen, auf denen sich Alter(n)sbilder manifestieren.

Das wesentliche Ziel der Arbeit war die Analyse nachberuflicher Bildungsmöglichkeiten an Universitäten und den dabei auf organisationaler Ebene transportierten Alter(n)svorstellungen sowie die Untersuchung der Sichtweisen, mit denen die Seniorenstudierenden und Regelstudierenden auf das Älterwerden und Altsein blicken (individuelle Ebene). Insbesondere sollte dabei die Bedeutung intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen zwischen den beiden Gruppen in den Blick genommen werden. Zentral war damit die Frage, ob und inwieweit der Austausch zwischen Senioren- und Regelstudierenden mit einer veränderten Sicht auf das Alter und Altern einhergeht.

Im Folgenden werden das Vorgehen und die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchungen kurz zusammengefasst und diskutiert. Es schließt sich jeweils ein Ausblick an, der mögliche Verwertungen der Ergebnisse sowie Anknüpfungspunkte für künftige Forschungen aufzeigt.

### *Angebotslandschaft nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung an Universitäten*

In einem ersten Schritt wurde eine Inhaltsanalyse der Internetauftritte aller 88 staatlichen Universitäten in Deutschland im Sommersemester 2014 durchgeführt. Es erfolgte bewusst keine Vorabselektion der Hochschulen, um Aussagen darüber treffen zu können, inwieweit und in welcher Form sich die Gesamtheit der Universitäten auf Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase eingestellt hat. In einem zweiten Schritt wurden die erfassten Angebote in eine Typologie überführt. Ausgehend von bisherigen Systematisierungen (vgl. Kapitel 3.1) und unter Rückgriff auf die konstitutiven Strukturmerkmale eines „Studienmodells für Senioren“ (Zahn 1993: 196) wurden als zentrale Dimensionen „Strukturierung“, „lehrende Vermittlung“ und „Adressatenbezug“ definiert. In den sich anschließenden Fallstudien erfolgte eine vertiefende Analyse der bestehenden Bilder des Alter(n)s, welche sich vor allem auf die Legitimation und Zielsetzung sowie das Angebotsportfolio und die Teilnahmemodalitäten stützte.

Die Ergebnisse zeigen, dass insgesamt neun empirische Angebotstypen identifiziert werden können (vgl. Kapitel 5.2), welche sich zu drei Gruppen zusammenführen lassen:

- *Allgemeine Gasthörerschaft*: Diese Gruppe vereint Universitäten, an denen neben der Öffnung des regulären Lehrangebotes keine weiteren Beratungs- und/oder Veranstaltungsangebote bestehen. Überwiegend wird dabei auch auf die Ansprache Älterer als Zielgruppe verzichtet. An insgesamt 51 Prozent der staatlichen Universitäten in Deutschland stellt die allgemeine Gasthörerschaft die alleinige Bildungsmöglichkeit im Bereich der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung dar.
- *Spezielles Gasthörerprogramm*: Hierunter sind Universitäten subsummiert, die die allgemeine Gasthörerschaft um spezielle Beratungs- und Betreuungsangebote sowie eigene Veranstaltungsangebote erweitern, dabei jedoch auf die direkte Ansprache Älterer als besondere Zielgruppe verzichten. Am häufigsten sind diese Programme in den regulären Studienbetrieb der Universität integriert und können mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Spezielle Gasthörerprogramme lassen sich an insgesamt neun Prozent der staatlichen Universitäten identifizieren.
- *Seniorenstudium*: In Abgrenzung zu den allgemeinen bzw. speziellen Gasthörerprogrammen ist ein Seniorenstudium ein nicht berufsbezogenes wissenschaftliches Weiterbildungsangebot, welches Ältere als Zielgruppe im Titel und/oder der Beschreibung direkt adressiert und spezielle Beratungs- und/oder Veranstaltungsangebote umfasst. Insgesamt 40 Prozent der staatlichen Universitäten offerieren entsprechende Bildungsmöglichkeiten. Am häufigsten ist dabei die Ausgestaltungsvariante, bei der Veranstaltungen des regulären Studienbetriebs Teil des Programms sind und ein Zertifikats-erwerb nicht vorgesehen ist.

Die detailliertere Betrachtung der Angebotstypen offenbarte Differenzen zwischen den Universitäten je nach *regionalem Standort* und *Größe*. In der Summe haben sich die Institutionen in den neuen Bundesländern etwas stärker auf Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase eingestellt, indem sie häufiger Angebote vorhalten, die Beratungs-, Betreuungs- und Veranstaltungsangebote umfassen. In den alten Bundesländern bestehen hingegen insgesamt häufiger Angebote mit geringer Strukturierung. Darüber hinausgehende Weiterbildungsprogramme umfassen in dieser Region jedoch teilweise die Möglichkeit einen nicht berufsqualifizierenden Zertifikatsabschluss zu erwerben. Dies ist an den Universitäten der neuen Bundesländer bislang nicht möglich. Wird die Größe der Universitäten in den Blick genommen, so zeigt sich, dass Angebote mit geringer Strukturierung deutlich häufiger an kleinen Institutionen lokalisiert sind. Von den großen sowie mittelgroßen Universitäten hat sich knapp die Hälfte, von den kleinen Universitäten knapp ein Fünftel speziell auf diese Zielgruppe eingestellt. Zertifikatsangebote sind verstärkt an den sehr großen Universitäten beheimatet, wengleich sich solche stark strukturierten Angebote auch an Hochschulen großer und mittlerer Größe und vereinzelt sogar an kleinen Universitäten identifizieren lassen.

Bezogen auf die *organisationalen Alter(n)sbildern* an Universitäten können folgende Ableitungen getroffen werden. Zunächst kann festgestellt werden, dass sich nachberufliche wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu einem festen Angebot an staatlichen Universitäten in Deutschland entwickelt haben. An jeder zweiten Universität in Deutschland ist ein Angebot vorhanden, das über die allgemeine Gasthörerschaft hinausgeht und zusätzliche Veranstaltungsangebote sowie Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten umfasst. Die Ausgestaltung der Angebote lässt folgende Schlüsse zu:

- Das Alter(n) wird mit *lebenslanger Lernfähigkeit* verknüpft. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass in den Angebotsbeschreibungen nur selten auf konkrete (chronologische) Altersgrenzen Bezug genommen wird und niedrige Zugangsbarrieren in Bezug auf bisherige Bildungsvoraussetzungen bestehen. Werden Vorgaben getroffen, so beziehen sich diese auf ein Mindest- nicht auf ein Höchstalter der Teilnehmenden. Zumeist handelt es sich jedoch auch dabei um nicht bindende Altersgrenzen. Mit Ausnahme des Bundeslandes Bayern, müssen keine konkreten Bildungsabschlüsse für die Teilnahme nachgewiesen werden. Dies trägt den unterschiedlichen Bildungschancen und heterogenen Bildungsbiografien Rechnung.
- Die *Selbstbestimmung und Kompetenz* der Teilnehmenden werden betont. Sowohl die Auswahl der Inhalte als auch den Studienumfang können die Teilnehmenden der nachberuflichen Weiterbildungsangebote selbst festlegen. Eine Ausnahme bilden die 14 stark strukturierten Angebote, welche thematische und/oder strukturelle Vorgaben treffen. Jedoch ist die Teilnahme zumeist fakultativ, so dass an den entsprechenden Universitäten auch auf weniger stark strukturierte Bildungsmöglichkeiten zurückgegriffen werden kann. Auch die Einzelfallanalysen verdeutlichen die Ansprache der Älteren als kompetente, selbstbestimmte und selbstverantwortliche Personen. Die Programmverantwortlichen möchten dabei „ermöglichen“, „ermuntern“ und „ermutigen“ (Universität Hannover) bzw. den Teilnehmenden den „Zugang eröffnen“, sie „anregen“ und „unterstützen“ (Universität Magdeburg). Entsprechend werden verschiedenen Beratungs-, Orientierungs- und Informationsmöglichkeiten vorgehalten. Interessierte sind jedoch frei in der Entscheidung, inwieweit sie davon Gebrauch machen möchten. Die Angebote, die sich speziell an Ältere richten, sind somit überwiegend durch Wahlfreiheit bei gleichzeitig bestehenden Unterstützungsangeboten gekennzeichnet.
- Die *Adressierung der Zielgruppe* bewegt sich zwischen Gewährleistung der Orientierungsfunktion und Vermeidung von Selbstselektionseffekten. Mit Blick auf die Gesamtheit der staatlichen Universitäten zeigt sich, dass bei Ansprache der Älteren in Titel oder Beschreibung der Programme der Begriff „Senioren“, trotz unterstellter negativer Konnotation (vgl. Kohlhaas 1988; Eierdanz 1990), bislang nicht durch andere Termini abgelöst wurde. Zwar finden auch andere Begrifflichkeiten Verwendung, jedoch sind diese deutlich in der Unterzahl. Auch die beiden näher analysierten Weiterbildungsprogramme sprechen die Zielgruppe der älteren Personen im Titel direkt als solche an. An der Universität Hannover erfolgt dies mittels des Begriffs „Senioren“ an der Universität Magdeburg durch die Nennung der Altersangabe „ab 50“ Jahren. Darüber

hinaus wird jedoch weitgehend auf Altersmarkierungen verzichtet und stattdessen von Gasthörernden, Teilnehmenden und Interessierten oder von Studierenden und Kommilitonen gesprochen. Der Umgang mit den Begrifflichkeiten verweist darauf, dass das von Kohlhaas (1988) beschriebene Dilemma der Begriffsverwendung nach wie vor von Bedeutung ist. Es muss zwischen der Gewährleistung von Orientierung und der Vermeidung von Selbstselektionseffekten abgewogen werden. Die näher untersuchten Universitäten begegnen dieser Problematik durch den direkten Bezug auf Ältere im Titel ihrer Programme, bei weitgehendem Verzicht auf altersbezogene Begrifflichkeiten in der näheren Beschreibung ihres Angebots.

Die insgesamt hohe Dichte nachberuflicher Weiterbildungsangebote an Universitäten sollte jedoch nicht über das Problem der unterstellten Randständigkeit hinwegtäuschen. Aus den theoretischen Vorüberlegungen (vgl. Kapitel 2.3.2) ist deutlich geworden, dass die Legitimation entsprechender Angebote vor allem durch Bezug auf zwei Diskurse erfolgen kann. Zum einen können die Programme zum Kreis der Third-Mission-Aktivitäten gezählt und damit als Teil der gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen aufgefasst werden. Zum anderen können, der Diskussion des lebenslangen Lernens folgend, ältere Erwachsene als Teil der neuen Zielgruppen von Hochschulen betrachtet werden. Die Einzelfallanalysen verdeutlichen, dass diese Legitimationslinien auch praktisch zur Anwendung kommen (vgl. Kapitel 5.3). Sowohl die Universität Magdeburg als auch die Universität Hannover rekurrieren in den analysierten Dokumenten auf diese beiden Diskurse. Beide Universitäten sehen sich als Bildungsinstitutionen in der Verantwortung das lebenslange Lernen zu fördern bzw. zu unterstützen. Begründet wird dies mit der positiven Wirkung, welche Bildung insbesondere im späteren Lebensverlauf entfaltet (Universität Hannover) bzw. mit den Anforderungen, die die Wissensgesellschaft an Personen in allen Lebensphasen stellt (Universität Magdeburg).

Die Tatsache, dass die Diskussion um die Legitimation der Angebote aktuell ebenso rege geführt wird wie in der Anfangszeit der Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene, verweist auf den Diskurs um die Relevanz der Bildung für Ältere im Allgemeinen. Die Verknüpfung beruflicher Aus- und Weiterbildung mit der Phase der Jugend bzw. des Erwachsenenalters, welche auf die Dreiteilung des Lebenslaufs zurückgeht (vgl. Kohli 1985), ist weiterhin wirkungsmächtig (siehe Kapitel 2.1.1). Altersintegrative Strukturen, wie von Riley und Riley (1994) skizziert, werden zwar in der Diskussion um das lebenslange Lernen gefordert, haben sich jedoch in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen noch nicht gänzlich durchsetzen können. Ein aktuelles Beispiel dafür liefert die Diskussion um die Einstellung der bundesdeutschen Gasthörerstatistik im Rahmen der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes. So wurde diese – bislang einzige deutschlandweite Datenbasis der Bildungsbeteiligung Älterer an Hochschulen – mit Verweis auf Validitätsprobleme zunächst als „kritische Streichmasse“ identifiziert (vgl. Deutscher Bundestag 2015), letztlich jedoch mit Bezug auf die Bedeutsamkeit dieses Weiterbildungswegs in einer alternden Gesellschaft (vgl. Kaczmarek 2016) beibehalten.

### *Alter(n)sbilder von Studierenden*

Zur Analyse der Sichtweisen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden wurde im Sommersemester 2014 eine quantitative (teil-)standardisierte paper-pencil-Befragung an zwei staatlichen Universitäten in Deutschland, der Universität Hannover und der Universität Magdeburg, durchgeführt. Der Erfassung des Alter(n)sbildes wurden die Indikatoren allgemeine Altersveränderungen, Alternsfremdbilder und Altersgrenze bzw. -distanz zugrunde gelegt. Zusammenfassend zeigt sich, dass die Alter(n)sbilder der Senioren- und Regelstudierenden an den beiden Universitäten facettenreich sind und darin weder ausschließlich eine Überhöhung der gewinnbezogenen noch der von Verlusten dominierten Sichtweise zum Tragen kommt. In der Überzahl sind multidirektionale bzw. multidimensionale und damit ambivalente Einschätzungen. Zusammenfassend sind folgende Ergebnisse zu konstatieren:

- Die *allgemeinen Altersveränderungen* (vgl. Kapitel 6.2) wurden in einem offenen Frageformat erfasst, welches es den Befragten ermöglichte, frei von Vorgaben ihre Assoziationen zum Begriff des „Älterwerdens“ zu äußern. Insgesamt werden dabei nahezu hundert verschiedene Einzelaspekte des Alterns angesprochen. Am häufigsten sprechen die Seniorenstudierenden das Themenfeld „Gesellschaft“ an, wobei es vor allem um einen Zugewinn an Freiheit und Selbstbestimmung geht. Es schließen sich Aspekte der Themenbereiche „Gesundheit“ und „Persönlichkeit“ an. Regelstudierende nennen demgegenüber am häufigsten Aspekte des letzteren Bereichs und rekurrieren dabei vor allem auf die mit dem Älterwerden einhergehende Lebens- und Berufserfahrungen, zunehmende Weisheit und höhere Reife bzw. Weitsicht.
- Für die Erfassung der *fremdbezogenen Alternsvorstellungen* (vgl. Kapitel 6.3) wurde auf die Itematterie des Deutschen Alterssurveys (DEAS) des Deutschen Zentrums für Altersfragen (DZA) zurückgegriffen. Am häufigsten werden von den Befragten sowohl körperliche Verluste, als auch persönliche Weiterentwicklung und steigende Selbstkenntnis als typisch für das Älterwerden eingeschätzt. Der Vergleich der Sichtweisen von Senioren- und Regelstudierenden offenbart, dass sich beide Gruppen bei einem Großteil der einzelnen Aspekte signifikant unterscheiden. Die fünf Altersfolgen, die von den beiden Untersuchungsgruppen jeweils die höchste Zustimmung erhalten, fallen jedoch ähnlich aus. Dazu zählen ein schlechter werdender Gesundheitszustand und eine verminderte Belastbarkeit, eine höhere Gelassenheit, bessere Selbstkenntnis und die Möglichkeit des Lernens neuer Dinge.
- Die *Gegenüberstellung* (vgl. Kapitel 6.5) der allgemeinen (offen abgefragten) und fremdbezogenen (geschlossen abgefragten) Alternsvorstellungen der Befragten offenbart, sowohl bezogen auf die Art der genannten Aspekte als auch hinsichtlich deren Rangreihung, deutliche Parallelen zwischen den geäußerten Sichtweisen. Darüber hinaus zeigt sich, dass in den allgemeinen Alternsvorstellungen Gesichtspunkte zur Sprache kommen, die künftig auch in die geschlossene Abfrage aufgenommen werden könnten,

da sie die Bandbreite der Altersveränderungen sinnvoll erweitern würden. Dazu zählen vor allem die Aspekte der „sozialen Gewinne“ und „persönlichen Einbußen“.

- Die subjektive *Altersgrenze* (vgl. Kapitel 6.4) variiert zuvorderst mit dem eigenen Lebensalter. Je älter die Befragten sind, umso später im Lebensverlauf beginnt für sie das „Altsein“. Als Referenzgrößen werden insbesondere die „runden Geburtstage“ im Sinne kontextueller Altershinweise (vgl. Tews 1995: 43) herangezogen, während die gesellschaftlich institutionalisierte Grenze der Beteiligung am Erwerbssystem (vgl. Kohli 1985) deutlich seltener genannt wird. Die Anmerkungen der Senioren- und Regelstudierenden verweisen darauf, dass statt chronologischer Altersangaben vielmehr funktionale Definitionen sinnvoll sind, welche stärker interindividuellen Differenzen Rechnung tragen. Künftige Untersuchungen könnten daher eine Frageformulierung verwenden, welche nicht primär auf das chronologische Alter abstellt, sondern die Bezugseinheit offen lässt (bspw. in Anlehnung an Schmidt-Hertha/Schramm/Schnurr 2012: 91: „Alt ist jemand, der...“).

### *Bedeutung des intergenerationellen Austausches*

Ein besonderer Fokus innerhalb der eigenen Untersuchung lag auf der Bedeutung intergenerationellen Kontakte und Erfahrungen. In den theoretischen Vorüberlegungen konnte gezeigt werden, dass die von Allport (1971) formulierten und in der Folge bezogen auf Alter(n)sbilder weiterentwickelten Kontextbedingungen (vgl. Philipp/Mayer 1999) auch prinzipiell innerhalb der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an Hochschulen gegeben sind (vgl. Kapitel 2.3.3). Voraussetzung dafür ist jedoch, dass es sich um ein nicht vom regulären Studienbetrieb separiertes Angebot handelt, welches Kontakte zwischen den Generationen ermöglicht. Für die Erfassung des intergenerationellen Austausches wurden fünf Indikatoren herangezogen: Informiertheit, Kontaktmöglichkeiten, Kontaktintensität, bisherige Erfahrungen sowie künftige Teilnahmeabsicht. Alles in allem werden folgende Tendenzen aus den Befunden deutlich:

- Sowohl die frei geäußerten Assoziationen zum Begriff des „Älterwerdens“ als auch die mithilfe einer vorgegebenen Itematterie erhobenen fremdbezogenen Altersvorstellungen der Regelstudierenden variieren in Abhängigkeit zu Aspekten des intergenerationellen Austausches (vgl. Kapitel 6.2.7 sowie 6.3.5). Es spielen vor allem jene Indikatoren eine Rolle, die über die reine Informiertheit und die bloßen Kontaktmöglichkeiten bzw. tatsächliche Kontakte hinausgehen. Dazu zählen die persönlichen Erfahrungen, die die Regelstudierenden in der Vergangenheit mit der gemeinsamen Teilnahme von Jung und Alt an Lehrveranstaltungen gesammelt haben sowie deren künftige Absicht daran zu partizipieren.
- Bezogen auf die Einschätzung zu allgemeinen Altersveränderungen ergeben sich Verschränkungen zwischen den intergenerationellen Erfahrungen und den persönlichkeits- und gesundheitsbezogenen Aspekten des Alterns. Veränderungen, die die gesellschaftliche Sphäre betreffen, bleiben hingegen unbeeinflusst. In Hinblick auf die Altersfremdbilder zeigt sich, dass jeweils nur die beiden positiven Dimensionen (persönliche

Weiterentwicklung und steigende Selbstkenntnis) des Alterns in Abhängigkeit der Erfahrungshintergründe und der künftigen Teilnahmeabsicht variieren. Die Differenzen erwachsen dabei aus der Beurteilung der Aspekte „Lernfähigkeit“ und „Zukunftsplanung“. Regelstudierende, die positive Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an regulären Lehrveranstaltungen gesammelt haben bzw. Studierende, die auch in Zukunft entsprechende Veranstaltungen besuchen möchten, sehen die Lernfähigkeit sowie die Fähigkeit, Pläne für die eigene Zukunft zu machen als eher typisch für das Älterwerden an, als ihre Kommiliton/inn/en ohne entsprechende Erfahrungen und Teilnahmeabsichten.

- Die beiden erhobenen negativen Bereiche (gesundheitliche und soziale Verluste) der Alternsfremdbilder bleiben von den intergenerationellen Erfahrungen ebenso unbeeinflusst, wie die subjektive Definition einer Altersgrenze (vgl. Kapitel 6.4.3).

Vorliegende Forschungsergebnisse deuten bereits in diese Richtung (vgl. Ladas/ Levermann 2001: 118f.; Hammerschmidt et al. 2013: 54; Schrettenbrunner/Niang/Pütz 2014: 56). Die Autor/inn/en verdeutlichen, dass aus Sicht eines Großteils der Studierenden beim gemeinsamen Veranstaltungsbesuch mit Seniorenstudierenden Vorurteile abgebaut werden können. Da Zusammenhänge zwischen den Alternsvorstellungen und Aspekten des intergenerationellen Austausches bisher jedoch nicht direkt belegt werden konnten, werden diese als eher kritisch (vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010: 42) oder gegenüber anderen Einflussfaktoren unbedeutend (Schmitt 2008: 53f.) eingeschätzt.

Im Rahmen der vorliegenden Analyse wurden daher neben Aspekten des intergenerationellen Austausches auch *soziodemografische und studienbezogene Variablen* betrachtet. Es zeigt sich, dass vor allem die Studiengangszugehörigkeit der Befragten eine Rolle für ihre Alter(n)svorstellungen spielt. Entsprechend der im Zuge der Hochschulsozialisation internalisierten unterschiedlichen Wertevorstellungen, differieren auch die geäußerten Vorstellungen des Alters und Alterns der Befragten. Dabei verwundert es nicht, dass insbesondere Studierende der sportwissenschaftlichen Disziplin, häufiger körperliche Leistungseinbußen sowie Gesundheitsaspekte ansprechen und zudem den Beginn des „Altsein“ deutlich früher im Lebensverlauf definieren. Die simultane Betrachtung relevanter Einflussfaktoren verdeutlicht – und das sowohl bezogen auf die allgemeinen Alternsveränderungen als auch auf die Alternsfremdbilder – dass sich die Einflusskraft der intergenerationellen Wirkgrößen unabhängig von den untersuchten soziodemografischen und studienbezogenen Determinanten entfaltet.

Dennoch ist nicht außer Acht zu lassen, dass die Ergebnisse einigen *Einschränkungen* unterliegen. Zum einen ist darauf hinzuweisen, dass die Erklärungskraft der Modelle insgesamt eher gering ausfällt. Ein Großteil der Variabilität der Alternsvorstellungen lässt sich demnach nicht durch die einbezogenen Variablen erklären, sondern ist in Bereichen außerhalb des Studiums zu suchen. Zum anderen muss berücksichtigt werden, dass es sich bei den Befragungsdaten um Querschnittsdaten handelt, so dass eine Kausalität des Einflusses intergenerationeller Erfahrungen auf die Alternsbilder ausschließlich theoretisch

plausibilisiert, nicht aber empirisch nachgewiesen werden kann (vgl. Schmidt-Hertha/Mühlbauer 2012: 130f.). Nicht ausgeschlossen ist damit auch die Deutungsvariante, dass gerade jene Regelstudierenden mit bereits bestehenden positiveren Altersbildern, insbesondere in Bezug auf eine mit dem Altern verbundene gleichbleibende Lernfähigkeit, stärker den Austausch mit Älteren suchen und in der Folge ihre Erfahrungen als positiver einschätzen. Wie Schmidt-Hertha und Mühlbauer (2012: 145) für die Wechselbeziehung zwischen Lebensstilen und Alter(n)sbildern argumentieren, so ist auch im Hochschulkontext denkbar, dass sich beide Aspekte – Altersvorstellungen und intergenerationelle Erfahrungen – wechselseitig verstärken können.

#### *Situationsspezifik und Variabilität von Alter(n)sbildern*

In der Zusammenschau bekräftigen die Befunde eindrücklich die Situationsspezifik (vgl. Schmitt 2008) der Vorstellungen von Alter und Altern. Innerhalb der Universität stehen damit vor allem jene Aspekte im Zentrum, die sich auf Bildung und Weiterbildung beziehen. Auf organisationaler Ebene manifestiert sich dies vor allem in der Bezugnahme auf das Lebenslange Lernen sowie die Selbstverantwortlichkeit und Weiterentwicklung der Teilnehmenden. Auf individueller Ebene zeigt es sich – gerade in Abgrenzung zu den Sichtweisen der Bevölkerung insgesamt – durch verstärkte Betonung der Lernfähigkeit, Zukunftsplanung und selbstverantwortlichen Zeit- bzw. Lebensgestaltung. Darüber hinaus kann die Variabilität von Altersvorstellungen im Sinne einer „veränderbaren Größe“ (Schmidt-Hertha/Mühlbauer 2012: 145) herausgestellt und gezeigt werden, dass sich intergenerationelle Erfahrungen als bedeutsam erweisen.

Mit den im Rahmen der Arbeit durchgeführten Untersuchungen zu organisationalen und individuellen Alter(n)sbildern an Universitäten wurde an vielen Stellen forschersches Neuland betreten. An die vorgelegte Typologie der nachberuflichen Weiterbildungsangebote an Universitäten können weiterführende Analysen anschließen. Dabei bietet es sich an, einzelne Angebotstypen näher in den Blick zu nehmen. So könnten etwa Universitäten herausgegriffen werden, an denen ein „integriertes Seniorenstudiums“ anzutreffen ist und genauer auf ihre Ausgestaltung und Bedingungen des intergenerationellen Austausches hin analysiert werden. Auch ist es denkbar, das Vorgehen der Bildung der Typologie zu adaptieren und je nach Fragestellung andere zentrale Dimensionen der Betrachtung zugrunde zu legen. Auch die Untersuchung von Alter(n)sbildern der Studierenden könnte vertieft werden. So musste beispielsweise die Art des intergenerationellen Austausches innerhalb der Arbeit relativ abstrakt bleiben. Zum einen könnten künftige Analysen die Art des Austausches innerhalb der Hochschulen näher bestimmen (erste Schritte in diese Richtung unternehmen etwa Eger et al. 2016), zum anderen wäre es auch denkbar, außeruniversitäre Kontakte noch stärker einzubeziehen. Weitere Forschungsaktivitäten im Bereich der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung sind in jedem Falle wünschenswert, etwa um Entwicklungen innerhalb der Angebotslandschaft besser nachvollziehen zu können und nicht zuletzt, um die Perspektive der Universität als offene Bildungsstätte für alle Lebensalter zu stärken.

## Literaturverzeichnis

- Adolph, Holger (2003): Altersbilder und Alterswirklichkeit im demografischen Wandel. Vortrag für die Fachtagung „Pflege - Wohnen - Mobilität“ des „Netzwerk im Alter“ Marzahn-Hellersdorf und der Alice-Salomon-Fachhochschule am 7.11.2003, Deutsches Zentrum für Altersfragen, Berlin, auf: [https://www.berlin.de/imperia/md/content/bamarzahnellersdorf/publikationen/soziales/adolph\\_vortrag\\_71103 .pdf?start&ts=1102583002&file=adolph\\_vortrag\\_71103 .pdf](https://www.berlin.de/imperia/md/content/bamarzahnellersdorf/publikationen/soziales/adolph_vortrag_71103.pdf?start&ts=1102583002&file=adolph_vortrag_71103.pdf), Zugriff am 06.05.2015.
- Allport, Gordon, F. [1954] (1971): Die Natur des Vorurteils, Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- Amrhein, Ludwig (2010): Altersintegration als Rezept gegen Ageism? Anmerkungen zum Konzept der „Age Integration“ von Matilda W. Riley, in: Brauer, Kai/Clemens, Wolfgang (Hrsg.): Zu alt? „Ageism“ und Altersdiskriminierung auf Arbeitsmärkten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 81-96.
- Amrhein, Ludwig/Backes, Gertrud M./Harjes, Anne/Najork, Christopher (2014): Alter(n)sbilder in der Schule, Springer VS, Wiesbaden.
- Arnold, Brunhilde/Schmidtke, Claudia (1989): Öffnung der Universität Oldenburg für ältere Erwachsene. Bericht über eine zweijährige Projektarbeit, ZWW Informationen zur Wissenschaftlichen Weiterbildung, Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Universität, Oldenburg.
- Arnold, Klaus/Lang, Erich (1989): Ergebnisse einer Umfrage zum Altersbild in der Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Geriatrie Heft 7/8, S. 383-389.
- Atchley, Robert (1989): A continuing theory of normal aging. The Gerontologist, 29, S. 183-190.
- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung, 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- AVDS Akademischer Verein der Senioren in Deutschland (Hrsg.) (2012): Studienführer für Senioren und Gasthörer. Semesterwegweiser 2012 für alle Universitäten in Deutschland, Würzburg.
- AVDS Akademischer Verein der Senioren in Deutschland (Hrsg.) (2014): Studienführer für Seniorenstudenten und Gasthörer. Semesterwegweiser für alle Universitäten in Deutschland, 2. erweiterte und aktualisierte Auflage, Würzburg.
- AVDS Akademischer Verein der Senioren in Deutschland (Hrsg.) (2015): Studienführer für Menschen in der 2. Lebenshälfte, Semesterwegweiser für die deutschen Universitäten und private Bildungsanbieter, 3. erweiterte und aktualisierte Auflage, Würzburg.
- Backes, Gertrud M. (2014): Grundlagen der soziologischen Lebenslaufforschung, in: Wahl, Hans-Werner/Kruse, Andreas (Hrsg.): Lebensläufe im Wandel. Entwicklung über die Lebensspanne aus Sicht verschiedener Disziplinen, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, S. 39-50.
- Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang (2013): Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage 2013, Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2008): Multivariate Analyseverfahren. Eine anwendungsorientierte Einführung, Zwölfte, vollständig überarbeitete Auflage, Springer VS, Berlin Heidelberg.
- BAG WiWA Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (2013): Oldenburger Erklärung zur Förderung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer der BAG WiWA in der DGWF, auf: [https://dgwf.net/fileadmin/user\\_upload/DGWF-BAG-WiWA-Oldenburger-Erklaerung.pdf](https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/DGWF-BAG-WiWA-Oldenburger-Erklaerung.pdf), Zugriff am 08.12.2015.

- Baltes, Paul B. (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Theoretische Leitsätze, in: Psychologische Rundschau, 41, S. 1-24.
- Baltes-Götz, Bernhard (2012): Logistische Regressionsanalyse mit SPSS, Universität Trier, Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie (ZIMK) (Hrsg.), Trier.
- Baur, Nima/Lamnek, Siegfried (2005): Einzelfallanalyse, in: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch, UVK Verlags-Gesellschaft, Konstanz, S. 241-252.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Becker, Susanne/Rudolph, Werner (1994): Handlungsorientierte Seniorenbildung. Modellprojekte: Konzeptionelle Überlegungen, Praktische Beispiele, Leske+Budrich, Opladen.
- Becker, Susanne/Veelken, Ludger/Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.) (2000): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Leske+Budrich Opladen.
- Behnke, Joachim (2015): Logistische Regressionsanalyse. Eine Einführung. Springer VS, Wiesbaden.
- Beirer, Alexandra (2008): Die Bedeutung wissenschaftlicher Bildung im Alter. Bildung, Alter, Wissen, Seniorenstudium, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas [1966] (2013): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Helmuth Plessner, Übersetzt von Monika Plessner, 25. Auflage, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- Berthold Christian, Uwe/Meyer-Guckel, Volker/Rohe, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen, Ziele Konzepte, internationale Praxis, Edition Stifterverband, Essen: [http://www.stifterverband.info/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/mission\\_gesellschaft/mission\\_gesellschaft.pdf](http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mission_gesellschaft/mission_gesellschaft.pdf), Zugriff am 11.08.2015.
- Bertram, Hans (2000): Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland: die multilokale Mehrgenerationenfamilie, in: Kohli, Martin/Szydlik, Marc (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Leske+Budrich, Opladen, 97-121.
- Bertram, Sabine/Bertram, Thomas (2007): Abschlussbericht der Befragung des Gasthörenden- und Seniorenstudiums der Leibniz Universität Hannover, Hannover.
- Bilger, Frauke/Strauß, Alexandra (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES Trendbericht, Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Bonn, auf: [http://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten\\_in\\_Deutschland\\_2014.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf), Zugriff am 20.06.2015.
- Blasius, Jörg (2014): Skalierungsverfahren, in: Bauer/Blasius: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Springer VS, Wiesbaden, S. 1051-1062.
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2007): Demografischer Wandel. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung unter der bis 25-jährigen Bevölkerung in Deutschland, durchgeführt von TNS Emnid, Berlin, auf: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ-/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/demografischer-wandel-emnid,property=pdf,bereich=bmfsfj,-sprache=de,rwb=true.pdf>, Zugriff am 04.10.2015.
- Böhme, Günter (2001): Studium im Alter. Handbuch Bildung im dritten Lebensalter, Frankfurt am Main.
- Böhme, Günther/Goetze, Gabriele (1989): Struktur und Funktion von akademischen Angeboten für Senioren in der Bundesrepublik Deutschland, Universität des 3. Lebensalters an der Johann Wolfgang Goethe-Universität e.V., Frankfurt/Main.

- Boos, Linda (2008): Grau oder großartig? Die kommerzielle Inszenierung von Alter: Altersbilder und Identifikationsangebote. Eine empirische Fallstudie zu Alterskonzepten in der strategischen Kommunikation, auf: [http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4829/01-diss\\_boos.pdf](http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4829/01-diss_boos.pdf), Zugriff am 30.09.2012.
- Brauerhoch, Frank-Olaf/Dabo-Cruz, Silvia (2005): Begegnung der Generationen: Alt und Jung im Studium. Schulz-Kirchner Verlag, Idstein.
- Braun, Gerhard (1988): Herausforderung Weiterbildung von Senioren. Erste Bestandsaufnahmen und Thesen zum Senioren-Studium, Dokumentation des Seniorenbeauftragten der CDU Deutschlands, Bonn.
- Breloer, Gerhard (1997): Auswirkungen des Seniorenstudiums auf das gesellschaftliche Umfeld, in: Breloer, Gerhard/Kaiser, Mechtild (Hrsg.): Auswirkungen des Seniorenstudiums: Dokumentation des VI. Internationalen Workshops „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ vom 30.09. bis 2.10.96 an der Universität Münster, Waxmann Verlag, Münster, S. 147-150.
- Brokmann-Nooren, Christiane (2007): „Für mein ‚drittes Leben‘ ist die Uni eine große Bereicherung!“ Ergebnisse einer Befragung von Gasthorenden an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Wintersemester 2006/07, Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW), Oldenburg, auf: [http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/c3/Gasthoerstudium/downloads/in-fomaterialien/berichtbefragunggasthoerendewise06-07.pdf](http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3/Gasthoerstudium/downloads/in-fomaterialien/berichtbefragunggasthoerendewise06-07.pdf), Zugriff am 30.09.2012.
- Brokmann-Nooren, Christiane (2009): „Sie verbreiten eine kluge Atmosphäre“. Drei Befragungen zum Gasthörstudium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg, auf: <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2010/1118/pdf/brosie09.pdf>, Zugriff am 30.09.2012.
- Brunner, Thomas (1998): Zum Verhältnis von Jung- und Seniorenstudierenden an der Philipps-Universität Marburg. Ergebnisse einer Umfrage, in: Keil, Siegfried/Brunner, Thomas (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung, S. 185-208.
- Brunner, Thomas (2003): Lebenslanges Lernen. Seniorenstudium an der Philipps-Universität, Marburger UniJournal Nr. 15, April 2003, UniNews, S. 24-26.
- Bühl, Achim (2014): SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse, 14., aktualisierte Auflage, Pearson, Hallbergmoos.
- Clemens, Wolfgang (2010): Lebensläufe im Wandel - Gesellschaftliche und sozialpolitische Perspektiven, in: Naegele, Gerhard (Hrsg.): Soziale Lebenslaufpolitik, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 86-109.
- Cumming, Elaine/Henry, William E. (1961): Growing old. The process of disengagement. Basic Books, New York.
- Dabo-Cruz, Silvia (2000): Hochschulen und Akademien. Universitäten, in: Becker, Susanne/Veelken, Ludger/Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Leske+Budrich, Opladen, S. 188-190.
- De Smet, Simone/Freese, Harald (1988): Bestandsanalyse gerontologischer Weiterbildungsangebote an Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Teilbericht des Projektes "Bestandsanalyse zur Weiterbildung, Forschung und Versorgungsstruktur im Altenbereich in Hamburg", Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung (AWW) der Universität Hamburg (Hrsg.), Hamburg.
- Deutsche Rentenversicherung Bund (2015): Wann Sie in Rente gehen können. Viele Rentenarten, viele Möglichkeiten, auf: [www.deutsche-rentenversicherung.de/Allgemein/de/Navigation/1 - Lebenslagen/05 Kurz vor und in der Rente/05 Kurz vor und in der Rente/03 Wann Sie in Rente gehen können/Wann Sie in Rente gehen können\\_node.html](http://www.deutsche-rentenversicherung.de/Allgemein/de/Navigation/1_-_Lebenslagen/05_Kurz_vor_und_in_der_Rente/05_Kurz_vor_und_in_der_Rente/03_Wann_Sie_in_Rente_gehen_können/Wann_Sie_in_Rente_gehen_können_node.html), Zugriff am 30.12.2015.

- Deutscher Bundestag (2015): Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Hochschulstatistikgesetzes, Gesetzesentwurf der Bundesregierung, Anlage 1, 18. Wahlperiode, Drucksache 18/6560, 04.11.2015, auf: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/18/065/1806560.pdf>, Zugriff am 18.11.2015.
- Deutsches Historisches Museum (1993a): Deutschland um 1900: Alter, in: Beier Rosmarie/Biedermann, Bettina (Hrsg.): Lebensstationen in Deutschland: 1903 -1993; Katalog und Aufsatzband zur Ausstellung des Deutschen Historischen Museums 26. März bis 15. Juni 1993 im Zeughaus Berlin, Anabas, Giessen, auf: [http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/1900\\_10.htm](http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/1900_10.htm), Zugriff am 01.09.2015.
- Deutsches Historisches Museum (1993b): Bilderbogen „Das Stufenalter des Mannes“, in: Beier Rosmarie/Biedermann, Bettina (Hrsg.): Lebensstationen in Deutschland: 1903 -1993; Katalog und Aufsatzband zur Ausstellung des Deutschen Historischen Museums 26. März bis 15. Juni 1993 im Zeughaus Berlin, Anabas, Giessen, auf: [http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/1\\_177.htm](http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/1_177.htm), Zugriff am 01.09.2015.
- Deutsches Historisches Museum (1993c): Bilderbogen „Das Stufenalter der Frau“, in: Beier Rosmarie/Biedermann, Bettina (Hrsg.): Lebensstationen in Deutschland: 1903 -1993; Katalog und Aufsatzband zur Ausstellung des Deutschen Historischen Museums 26. März bis 15. Juni 1993 im Zeughaus Berlin, Anabas, Giessen, auf: [http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/-1\\_178.htm](http://www.dhm.de/archiv/ausstellungen/lebensstationen/-1_178.htm), Zugriff am 01.09.2015.
- Diaz-Bone, Rainer (2015): „Kohortenanalyse“, in: Diaz-Bone, Rainer/Weischer, Christoph (Hrsg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, Springer VS, Wiesbaden, S. 217.
- Diaz-Bone, Rainer/Künemund, Harald (2003): Einführung in die binäre logistische Regression, Mitteilungen aus dem Schwerpunktbereich Methodenlehre, Heft Nr. 56, Freie Universität Berlin, Fachbereich Politik u. Sozialwissenschaften, Institut für Soziologie, Abteilung Methodenlehre und Statistik, Berlin, auf: <http://www.rainer-diaz-bone.de/Logreg.pdf>, Zugriff am 02.05.2015.
- Diekmann, Andreas (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 18. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1983): Hochschule als Umwelt. Probleme der Konzeptualisierung, Komponenten des methodischen Zugangs und ausgewählte empirische Befunde, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Dittmann-Kohli, Freya/Kohli, Martin/Künemund, Harald/Motel, Andreas/Steinleitner, Christina/Westerhof, Gerben; in Zusammenarbeit mit infas-Sozialforschung (1997): Lebenszusammenhänge, Selbst- und Lebenskonzeptionen - Erhebungsdesign und Instrumente des Alters-Survey, Forschungsgruppe Alterns und Lebenslauf (FALL), Forschungsbericht 61, Freie Universität Berlin.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2014a): Babyboomer auf der Plateauphase - ihre Altersbilder und Weiterbildungsorientierungen, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34. Jg., H.2, S. 133-148.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2014b): Sozialisation im Babyboom - Einleitung in den Schwerpunkt, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34. Jg., H.2, S. 117-132.
- Drake, Joseph T. (1956): Some factors influencing students' attitudes towards older people, in: Social Forces, Jan 1, 1956; 35, 1, S. 266-271.
- DZA Deutsches Zentrum für Altersfragen (2008): Deutscher Alterssurvey 2008, SUF 2008, Version 1.2, DOI 10.5156/DEAS.2008.M.001.

- Eger, Heidrun/Flux, Christin/König, Maike/Rathmann, Annika/Weigert, Yvonne (2015): Die Rolle der Lehrenden in intergenerationellen Lehrveranstaltungen. Eine multimethodale Untersuchung an der Universität Leipzig, in: Hochschule und Weiterbildung 2/2015, DGWF, Bielefeld, S. 45-49.
- Ehlers, Anja (2007): Bildung im Alter - (k)ein politisches Thema? In: Naegele, Gerhard (Hrsg.): Soziale Lebenslaufpolitik, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 602-618.
- Eierdanz, Jürgen (1990): Seniorenstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Situation und Probleme wissenschaftlicher Weiterbildung älterer Menschen an den Hochschulen, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), K.H. Bock Verlag, Bad Honnef.
- Eirmbter, Eva/Luckas, Helga/Müller-Fohrbrodt, Gisela (1987): Wissenschaftliche Weiterbildung für Senioren. Studienformen - Seniorenerwartungen - Hochschulvorstellungen. Abschlussbericht, Arbeitsgruppe „Bildung im Dritten Lebensalter“ an der Universität Trier, Trier.
- Engstler, Heribert/Motel-Klingebiel, Andreas (2010): Datengrundlagen und Methoden des Deutschen Alterssurveys, in: Motel-Klingebiel, Andreas/Wurm, Susanne/Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.): Altern im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS), Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, S. 34-60.
- Engstler, Heribert/Schmiade, Nicole/Lejeune, Constanze (2013): Deutscher Alterssurvey (DEAS): Kurzbeschreibung des Datensatzes SUF DEAS2011, Version 1.0, DZA, Berlin.
- EUA European University Association (2008): European Universities' Charter on Lifelong Learning, Brüssel, auf: [http://www.ehea.info/Uploads/LLL/EUA\\_LLL\\_Charter.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/LLL/EUA_LLL_Charter.pdf), Zugriff am 12.08.2015.
- Europäische Hochschulministerinnen und -minister (2001): Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum, Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag [http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2001\\_Prague\\_Communique\\_German.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2001_Prague_Communique_German.pdf), Zugriff am 12.08.2015.
- Europäische Hochschulministerinnen und -minister (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin, auf: [http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2003\\_Berlin\\_Communique\\_German.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2003_Berlin_Communique_German.pdf), Zugriff am 12.08.2015.
- Faulbaum, Frank/Prüfer, Peter/Rexroth, Margrit (2009): Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Faulstich, Peter (2010): Von der Peripherie ins Zentrum? Der Kurs wissenschaftlicher Weiterbildung in stürmischer See, in: Strauß, Annette/Häusler, Marco/Hecht, Thomas (Hrsg.): DGWF Jahrestagung 2010. Hochschulen im Kontext Lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität, Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien, Beiträge 50, Hamburg, S. 67-74.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (2006): Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, transkript, Bielefeld.
- Femers, Susanne (2007): Die ergrauende Werbung. Altersbilder und werbesprachliche Inszenierungen von Alter und Altern, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- fernstudieren.de (2014): Studieren im Alter. Ratgeber zum Seniorenstudium, auf: [http://www.fernstudieren.de/wp-content/uploads/broschuere\\_studieren\\_fuer\\_senioren\\_a4.pdf](http://www.fernstudieren.de/wp-content/uploads/broschuere_studieren_fuer_senioren_a4.pdf), Zugriff am 14.06.2015.
- Filipp, Sigrun-Heide/Mayer, Anne-Kathrin (1999): Bilder des Alters. Altersstereotype und die Beziehung zwischen den Generationen, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Franz, Julia/Frieters, Norbert/Scheunpflug, Annette/Tolksdorf, Markus/Antz, Eva-Maria (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

- Fromm, Sabine (2005): Binäre logistische Regressionsanalyse. Eine Einführung mit SPSS für Windows. Bamberger Beiträge zur empirischen Sozialforschung, Schulze, Gerhard/Akremiti, Leila (Hrsg.), Nr. 11/2005, auf: [http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi\\_lehrstuehle/empirische\\_sozialforschung/pdf/bambergerbeitraege/Log-Reg-BBES.pdf](http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/empirische_sozialforschung/pdf/bambergerbeitraege/Log-Reg-BBES.pdf), Zugriff am 30.04.2015.
- Früh, Werner (2011): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz und München.
- Fülgraff, Barbara (1979): Überblick über den gegenwärtigen Entwicklungsstand von Universitäten für die ältere Generation, in: Aktuelle Gerontologie, Organ der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und der Österreichischen Gesellschaft für Geriatrie, Bd. 10.1980, Georg Thieme Verlag, Stuttgart, S. 347-352.
- Gabrych, Paula/Pahl, Marie/Costard, Astrid/Haller, Miriam/Meyer-Wolters, Hartmut (2011): Zur Studiensituation von Seniorenstudierenden. Studienmotive und -erfahrungen. Ergebnisse einer Umfrage unter Seniorenstudierenden an der Universität zu Köln, Koordinierungsstelle Wissenschaft + Öffentlichkeit Arbeitsbereich Gasthörer- und Seniorenstudium Universität zu Köln (Hrsg.), Köln, auf: [http://www.koost.uni-koeln.de/fileadmin/templates/koost/seniorenstudium\\_pdfs/2011\\_Zur\\_Studiensituation\\_von\\_Seniorstudierenden\\_02.pdf](http://www.koost.uni-koeln.de/fileadmin/templates/koost/seniorenstudium_pdfs/2011_Zur_Studiensituation_von_Seniorstudierenden_02.pdf), Zugriff am 30.09.2012.
- Gaida, Josef (1997): Altersbilder hauptberuflich Pflegender, Universität Kassel.
- Georg, Werner/Sauer, Carsten/Wöhler, Thomas (2009): Studentische Fachkulturen und Lebensstile – Reproduktion oder Sozialisation? in: Kriwy, Peter/Gross, Christiane (Hrsg.): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 349-372.
- Gerich, Joachim (2015): „Cronbachs Alpha“, in: Diaz-Bone, Rainer/Weischer, Christoph (Hrsg.): Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften, Springer VS, Wiesbaden, S. 70.
- Gieseler, Ursula/Niang, Heide/Pütz, Angelika (2012): Befragung der Regelstudierenden zu intergenerationellen Kontakten an der BUW, in: Jubiläumsausgabe Kohorte 50+, Wir über uns, 25 Jahre Seniorenstudium an der Bergischen Universität Wuppertal, September 2012, S. 12-14.
- Graf, Friedrich Wilhelm (2013): Generationenkonflikte im Hörsaal, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 09.03.2009, auf: <http://www.faz.net/-gyq-z5c7>, Zugriff am 07.05.2013.
- Gründinger, Wolfgang (2009): Aufstand der Jungen. Wie wir den Krieg der Generationen vermeiden können, Beck, München.
- Gukenbiehl, Herrmann L./Kopp, Johannes (2006): Alter, in: Schäfers, Bernhard/Kopp, Johannes (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie, 9., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 20-21.
- Hammerschmidt, Bernd/Kaiser, Mechthild/Kinne, Christa/Nadrowski, Adolf/van Nek, Monika/Persaud, Beverley/Schulz, Rüdiger/Voetz, Gabriele/Vogt, Monika (2013): Jung und Alt im Hörsaal. Erfahrungen jüngerer Studierender mit dem „Studium im Alter“ an der Universität Münster, auf: [http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/369012ae-d5a1-4b67-8343-d6511336c833/studium\\_im\\_alter\\_befragung\\_2013\\_09.pdf](http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/369012ae-d5a1-4b67-8343-d6511336c833/studium_im_alter_befragung_2013_09.pdf), Zugriff am 01.10.2015.
- Hanns-Seidel-Stiftung (Hrsg.) (2002): Generationenstudie 2001: Zwischen Konsens und Konflikt: Was Junge und Alte voneinander denken und erwarten. Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage der GMS Dr. Jung Gesellschaft für Markt- und Sozialforschung mbH Hamburg, ATWERB Verlag, Grünwald, auf: [http://www.hss.de/downloads/Politische\\_Studien\\_Sonderausgabe\\_Generationenstudie\\_2001.pdf](http://www.hss.de/downloads/Politische_Studien_Sonderausgabe_Generationenstudie_2001.pdf), Zugriff am 10.05.2015.
- Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation, Juventa Verlag, Weinheim und München.

- Heinz, Walter R. (2007): Der Lebenslauf, in: Joas, Hans (Hrsg.) Lehrbuch der Soziologie, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 159-182.
- Heinz, Walter R. (2012): Die Perspektive des Lebenslaufs, in: Dippelhofer-Stiem, Barbara/Dippelhofer, Sebastian (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Beltz Juventa, Weinheim und Basel, S. 1-30.
- Heinz, Walter R./Huinink, Johannes/Weymann, Ansgar (Hrsg.) (2009): The Life Course Reader. Individuals and Societies Across Time, in Cooperation with Christopher Swader, Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Helfferich, Cornelia (2013): Biografien und Lebenslauf, in: Scherr, Albert (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe, 2. Auflage, Springer VS, Wiesbaden, S. 41-47.
- Henke, Justus/Höhne, Romy/Pasternack, Peer/Schneider, Sebastian (2014): Mission possible. Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel, HoF-Handreichungen 6, Beiheft zu „die hochschule“, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg, auf: <http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen6.pdf>, Zugriff am 11.08.2015.
- Henke, Justus/Pasternack, Peer/Schmid, Sarah (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, auf: [http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01\\_AB\\_Third-Mission-Berichterstattung.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01_AB_Third-Mission-Berichterstattung.pdf), Zugriff am 11.08.2015.
- Hering, Linda/Schmidt, Robert J. (2014): Einzelfallanalyse, in: Bauer/Blasius: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Springer VS, Wiesbaden, S. 529-542.
- Hildebrand, Johanna/Kleiner, Gabriele (2012): Altersbilder und die soziale Konstruktion des Alters, in: Kleiner, Gabriele (Hrsg.): Alter(n) bewegt. Perspektiven der Sozialen Arbeit auf Lebenslagen und Lebenswelten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 15-22.
- HIS Hochschulinformationssystem GmbH/Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung (Hrsg.) (2007): Randauszählung Studienqualitätsmonitor 2007 Hochschulgröße. Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2007, auf: <http://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm-2007.dokudat.www.hs-groesse.pdf>, Zugriff am 20.06.2015.
- Hofmann, Jürgen (2010): Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere Zeit? 225. Veranstaltung der Humboldt-Gesellschaft am 08.01.2010, auf: <http://www.humboldt-gesellschaft.de/inhalt.php?name=humboldt>, Zugriff am 19.08.2015.
- Holsti, Ole R. (1969): Content analysis for the social sciences and humanities, Reading, Mass.
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Hurrelmann, Klaus (2006): Lebenssituation und Wertorientierungen der jungen Generation. Ergebnisse der 15. Shell Jugendstudie, auf: <http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag4/downloads/shell15.pdf>, Zugriff am 04.10.2015.
- Hurrelmann, Klaus/Albert, Matthias/TNS Infratest Sozialforschung (2006): Jugend 2006: eine pragmatische Generation unter Druck, 15. Shell Jugendstudie, Fischer Taschenbuch, Frankfurt.
- Kaczmarek, Oliver (2016): Neue Hochschulstatistik gibt Rahmen für effektive und nachhaltige Hochschulpolitik, Pressemitteilung der SPD Bundesfraktion vom 13.01.2016, auf: <http://www.spdfraktion.de/presse/pressemitteilungen/neue-hochschulstatistik-gibt-rahmen-f%C3%BCr-effektive-und-nachhaltige-hochschu>, Zugriff am 20.01.2016.

- Kade, Sylvia (1997): Älterwerden lernen – eine Bildungsaufgabe in der alternden Gesellschaft, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 47, Heft 2, Frankfurt/Main, S. 100-109.
- Kaiser, Mechthild (1998): Wunsch und Wirklichkeit des intergenerationellen Lernens an der Hochschule, in: Keil, Siegfried/Brunner, Thomas (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung, S. 89-100.
- Kaiser, Mechthild (2006): Das Studium im Alter an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster aus Sicht seiner Teilnehmer. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung, Münster, auf: [http://mi-ami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4375/studium\\_im\\_alter\\_befragung.pdf](http://mi-ami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-4375/studium_im_alter_befragung.pdf), Zugriff am 30.09.2012.
- Kaiser, Mechthild (2007): Studium im Alter - Eine Investition in Zukunft ?! Einführung, in: Kaiser, Mechthild (Hrsg.): Studium im Alter - Eine Investition in Zukunft ?! Reihe Studium im Alter. Forschungen und Dokumentationen, Band 9, hrsg. von Gerhard Breloer, Waxmann, Münster, S. 9-17.
- Karp, David A. (1988): A Decade of Reminders: Changing Age Consciousness Between Fifty and Sixty Years Old, in: The Gerontologist 28, S. 727-738.
- KBE katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2009): Leben. Miteinander. Lernen. Grundlagen zur Intergenerationellen Bildung und Generationensolidarität, Bonn, auf: [http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Dokumente\\_zu\\_EB/Intergenerationelle\\_Bildung\\_A5\\_b.pdf](http://www.kbe-bonn.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Dokumente_zu_EB/Intergenerationelle_Bildung_A5_b.pdf), Zugriff am 02.08.2015.
- Kelle, Udo (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte, 2. Auflage VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kidashi, Miwako/Manheimer, Ronald J. (2009): Getting Ready for the Working-in-Retirement Generation: How Should LLIs Respond? in: The LLI Review. The Annual Journal of the Osher Lifelong Learning Institute, Volume 4, S. 1-8.
- KMK Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Allgemeine Schulpflicht und Teilzeitschulpflicht, auf: [www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schulpflicht.html](http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/schulpflicht.html), Zugriff am 30.12.2015.
- Köcher, Renate/Bruttel, Oliver (2013): Generali Altersstudie 2013. Wie ältere Menschen leben, denken und sich engagieren, Generali Zukunftsfonds (Hrsg.) und Institut für Demoskopie Allensbach, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 1348, Bonn.
- Köhler, Helga (2003): Wissenschaftliche Bildung im Alter - ein Beitrag zur Emanzipation der Frau? Eine qualitativ empirische Studie, Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kohlhaas, Günter (1988): Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene - zu einigen Dimensionen, Bezügen, Entwicklungen, in: Ahlheim, Klaus/Eierdanz, Jürgen (Hrsg.): Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene. Dimensionen, Stand, Perspektiven, Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband, Frankfurt am Main, S. 12-29.
- Kohli, Martin (1978): Erwartungen an eine Soziologie des Lebenslaufs, in: Kohli, Martin (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs, Luchterhand, Darmstadt, Neuwied, S. 9-32.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, S. 1-29.
- Kohli, Martin (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, Klaus/Ulrich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Beltz, Weinheim, S. 303-320.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn, in: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31.

- Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002, Leske+Budrich, Opladen, S. 525-545.
- Kolland, Franz (1998): Intergenerationelles Lernen - zwischen Nähe und Distanz. Ergebnisse einer Untersuchung in Österreich, in: Keil, Siegfried/Brunner, Thomas (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung, S. 75-88.
- Kolland, Franz/Wanka, Anna (2014): Die neue Lebensphase Alter, in: Wahl, Hans-Werner/Kruse, Andreas (Hrsg.): Lebensläufe im Wandel. Entwicklung über die Lebensspanne aus Sicht verschiedener Disziplinen, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, S. 185-200.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen vom 30.10.2000, SEK (2000) 1832, Brüssel, auf: [www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/memode.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf), Zugriff am 12.08.2015.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernen schaffen, Mitteilung der Kommission vom 21.11.2011, KOM (2001) 678 endgültig, Brüssel, auf: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=URISERV:c11054>, Zugriff am 12.08.2015.
- Kopp, Johannes/Lois, Daniel (2011): Binäre logistische Regression, Technische Universität Chemnitz, Institut für Soziologie, Professur für empirische Sozialforschung, Oktober 2011, auf: [https://www.tu-chemnitz.de/hsw/soziologie/Professuren/Empirische\\_Sozialforschung/download/Logistische\\_Regression.pdf](https://www.tu-chemnitz.de/hsw/soziologie/Professuren/Empirische_Sozialforschung/download/Logistische_Regression.pdf), Zugriff am 02.05.2015.
- Körper-Stiftung (Hrsg.) (2012): Alter neu erfinden. Ergebnisse der forsa-Umfrage „Altern in Deutschland“, durchgeführt von forsa. Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH im Auftrag der Körper-Stiftung und stern, Hamburg.
- Krass, Sebastian (2011): Universität kassiert Rentner ab, 13.08.2011, auf: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/2.220/lmu-erhoeht-studiengebuehr>, Zugriff am 13.07.2012.
- Kricheldorf, Cornelia (2010): Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen, in: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 99-109.
- Krüber, Edith (2013): „Die Uni ist aus meinem Leben nicht mehr wegzudenken.“ Befragung von Gasthörerinnen und Gasthörern der Universität Stuttgart im Sommersemester 2012, unter Mitarbeit von Gröger, Jasmin/Francis, Daniel/Lion, Markus, Universität Stuttgart, Zentrum für Lehre und Weiterbildung (zlw), Stuttgart, auf: [http://www.uni-stuttgart.de/sg/befragungsergebnisse/Gasthoererbefragung\\_2012.pdf](http://www.uni-stuttgart.de/sg/befragungsergebnisse/Gasthoererbefragung_2012.pdf), Zugriff am 21.09.2014.
- Kruse, Andreas (2014): Generali Hochaltrigenstudie: Teilhabe im hohen Alter. Eine Erhebung des Instituts für Gerontologie der Universität Heidelberg mit Unterstützung des Generali Zukunftsfonds, auf: [http://zukunftsfonds.generalideutschland.de/cms/content/gdinternet/binary/JQtJ7NpS-d6rp4j3huSw5HUtqjAlsUisSVMqncjdFq\\_7DdLmlBocd9HN7xKe613-p8SYRCixbf-P3wMIQRvG\\_UXFcMDGhNBubf2o4t2PBdV7s9VftrHAMht7\\_DT7FDMnl/Generali%20Hochaltrigenstudie%20kompakt\\_DOWNLOAD.pdf](http://zukunftsfonds.generalideutschland.de/cms/content/gdinternet/binary/JQtJ7NpS-d6rp4j3huSw5HUtqjAlsUisSVMqncjdFq_7DdLmlBocd9HN7xKe613-p8SYRCixbf-P3wMIQRvG_UXFcMDGhNBubf2o4t2PBdV7s9VftrHAMht7_DT7FDMnl/Generali%20Hochaltrigenstudie%20kompakt_DOWNLOAD.pdf), Zugriff am 01.09.2015.
- Kruse, Andreas/Schmitt, Eric (2005): Zur Veränderung des Altersbild in Deutschland, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Altern und Alter, Aus Politik und Zeitgeschichte, 49-50/2005, Bonn, S. 9-17.
- Künemund, Harald (2005): Altersgrenzen aus der Sicht der Soziologie, in: Schumpelick, Volker/Vogel, Bernhard (Hrsg.): Alter als Last und Chance, Herder, Freiburg im Breisgau, S. 527-538.
- Künemund, Harald (2013a): Altersgrenzen des Erwerbslebens im Kontext steigender Lebenserwartungen, Vortrag auf der Tagung Gesellschaftliche Teilhabe im Alter, 10.12.2013, Berlin, auf: [http://www.iges.com/e2856/e4186/e8617/e8618/e8648/e8649/attr\\_obj8661/-IGES\\_Gesellschaftliche\\_Teilhabe\\_im\\_Alter\\_ProfDrKuenemund\\_ger.pdf](http://www.iges.com/e2856/e4186/e8617/e8618/e8648/e8649/attr_obj8661/-IGES_Gesellschaftliche_Teilhabe_im_Alter_ProfDrKuenemund_ger.pdf), Zugriff am 30.12.2015.

- Künemund, Harald (2013b): Demografie, Politik und Generationenbeziehungen, in: Hüther, Michael/Naegele, Gerhard (Hrsg.): Demografiepolitik. Herausforderungen und Handlungsfelder, Springer VS, Wiesbaden, S. 164-176.
- Künemund, Harald/Kohli, Martin/Schmidt, Tanja (1999): Partizipation an Bildungsangeboten im Ruhestand. Eine Analyse mit dem Alters-Survey, Forschungsgruppe Altern und Lebenslauf (FALL), Forschungsbericht 67, Freie Universität Berlin, auf: [http://www.fall-berlin.de/lit/FALL - Forschungsbericht\\_67.pdf](http://www.fall-berlin.de/lit/FALL_-_Forschungsbericht_67.pdf), Zugriff am 08.02.2016.
- Künemund, Harald/Schroeter, Klaus R. (2014): Alterssoziologie, in: Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela/Burzan, Nicole (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, UVK, Konstanz, S. 16-22.
- Ladas, Hildegard/Levermann, Ursula (2001): Intergenerationelles Lernen aus der Sicht jüngerer Studierender an der Westfälischen Wilhelms-Universität. Ergebnisse einer schriftliche Befragung zu intergenerationellen Kontakten und Lernprozessen, in: Breloer, Gerhard/Evers, Reimund/Ladas, Hildegard/Levermann, Ursula (Hrsg.): Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und jüngeren Studierenden, Münster, Waxmann, S. 103-168.
- Lamnek, Siegfried (2002): Norm, in: Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela/Burzan, Nicole (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, UVK, Konstanz, S. 386-389.
- Landis, Marion/Martin, Mike (2013a): Altersveränderungen, Multidirektionalität, Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, auf: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/altersveraenderungen-multidirektionalitaet>, Zugriff am 17.11.2014.
- Landis, Marion/Martin, Mike (2013b): Altersveränderungen, Multidimensionalität, Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, auf: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/altersveraenderungen-multidimensionalitaet>, Zugriff am 17.11.2014.
- Laslett, Peter (1995): Das dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns, aus dem Engl. übers. und mit einer Einf. von Axel Flügel, Juventa Verlag, Weinheim, München.
- Lautmann, Rüdiger (1995): Alltagstheorie, in: Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger, Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, durchgesehener Nachdruck der 3. völlig neu bearbeiteten und erweiterten Auflage, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 31.
- Lawton, M.P. (1975): The Philadelphia Geriatric Center Morale Scale: A revision. *Journal of Gerontology*, 30, S. 85-89.
- Lehmann, Bianca (2006): Generation, in: Grundbegriffe der Soziologie, 9., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 81-84.
- Lehr, Ursula M./Niederfranke, Annette (1991): Altersbilder und Altersstereotype, in: Wolf, Oswald/Herrmann, Werner/Kanowski, Siegfried/Lehr, Ursula/Thomae, Hand (Hrsg.): Gerontologie: medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe, 2. Auflage, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, S. 38-46.
- Lehr, Ursula/Puschner, Ingrid (1963): Untersuchungen über subjektive Alternssymptome, *Vita Humana* 5, S. 57-86.
- Leibniz Universität Hannover (LUH) (2014a): Gasthörenden- und Seniorenstudium. Studieren für jung und alt, auf: <http://www.uni-hannover.de/de/weiterbildung/gasthoeren/index.php>, Zugriff am 30.06.2014.
- Leibniz Universität Hannover (LUH) (2014b): Vorlesungsverzeichnis Gasthörenden- und Seniorenstudium, Sommersemester 2014, Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (ZEW), Onlineausgabe, Stand: 15. April 2014.
- Lettenbauer, Susanne (2011): Senioren? Nein danke! Uni München schränkt Seniorenstudium ein, 28.03.2011, auf: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/1422667/#hauptinhalt>, Zugriff am 13.07.2012.

- Liang, Jersey/Bollen, Kenneth A. (1983): The structure of the Philadelphia Geriatric Center Morale Scale: A reinterpretation, *Journal of Gerontology*, 38, S. 181-189.
- Liebau, Eckart (1997): Generation - ein aktuelles Problem? in: Liebau, Eckart (Hrsg.): *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft, Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung*, Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 15-37.
- Lindenberger, Ulman/Smith, Jacqui/Mayer, Karl Ulrich/Baltes, Paul B. (Hrsg.) (2010): *Die Berliner Altersstudie, 3., erweiterte Auflage* Akademie Verlag, Berlin.
- Lipp, Wolfgang (2002): Institution, in: Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela/Burzan, Nicole (Hrsg.): *Wörterbuch der Soziologie*, UVK, Konstanz, S. 246-247.
- Lohre, Matthias (2015): „Ich hab das live erlebt!“, *DIE ZEIT*, Nr. 13/2015, 26.03.2015, auf: <http://www.zeit.de/2015/13/seniorenstudium-geschichte-zeitzeugen>, Zugriff am 20.05.2015.
- Lottmann, Ralf (2013): *Bildung im Alter – Für alle? Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA*, Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Maes, Jürgen/Kielmann, Sven (2014): Meine Altenbilder, Deine Altenbilder - Perspektiven-divergenzen und ihre Bedeutung für (Weiter)bildungsorientierungen, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34. Jg., H.2, S. 165-181.
- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen, in: *Kölner Vierteljahreshefte zur Soziologie VII*, S. 157-185, 309-330.
- Mayerl, Jochen/Urban, Dieter (2010): Binär-logistische Regressionsanalyse. Grundlagen und Anwendung für Sozialwissenschaftler, *SISS Schriftenreihe des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart*, Nr. 2/2010, Universität Stuttgart, auf: <http://www.uni-stuttgart.de/soz/institut/forschung/2010.SISS.3.pdf>, Zugriff am 03.08.2015.
- McGowan, Thomas G./Blankenship, Sara (1994): Intergenerational Experience and Ontological Chance, in: *Educational Gerontology*, Vol. 20, Issue 6, S. 589-604.
- Meese, Andreas (2005): Lernen im Austausch der Generationen. Praxisorientierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik, in: *DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, II/2005, S. 39-41 auf: <http://www.diezeitschrift.de/22005/meese0501.pdf>, Zugriff am 03.08.2015
- Meitzler, Matthias (2011): *Soziologie der Vergänglichkeit. Zeit, Altern, Tod und Erinnern im gesellschaftlichen Kontext*, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- Motel-Klingebiel, Andreas/Wurm, Susanne/Engstler, Heribert/Huxhold, Oliver/Jürgens, Olaf/Mahne, Katharina/Schöllgen, Ina/Wiest, Maja/Tesch-Römer, Clemens; unter Mitarbeit von Katarzyna Kowalska, Fidan Sahyazici und Svenja Weinz (2009): *Deutscher Alterssurvey. Die zweite Lebenshälfte. Erhebungsdesign und Instrumente der dritten Befragungswelle*, auf: [http://www.dza.de/fileadmin/dza/pdf/Diskussionspapier\\_Nr\\_48.pdf](http://www.dza.de/fileadmin/dza/pdf/Diskussionspapier_Nr_48.pdf), Zugriff am 03.08.2015.
- Motel-Klingebiel, Andreas/Wurm, Susanne/Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.) (2010): *Altern im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS)*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Naumann, Dörte/Gordo, Laura Romeu (2010): Gesellschaftliche Partizipation: Erwerbstätigkeit, Ehrenamt und Bildung, in: Motel-Klingebiel, Andreas/Wurm, Susanne/Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.): *Altern im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS)*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, S. 118-141.
- NEPS Nationales Bildungspanel, Universität Bamberg (2012): *Notwendigkeit, Grundzüge und Analysepotential. Das Nationale Bildungspanel*, auf: [https://www.neps-data.de/Portals/0/Neps/NEPS\\_Info-Brosch%C3%BCre\\_deutsch.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Neps/NEPS_Info-Brosch%C3%BCre_deutsch.pdf), Zugriff am 07.05.2013.

- Niketta, Reiner (o.J.): Kommentierter SPSS-Ausdruck zur logistischen Regression, Universität Osnabrück, auf: [http://www.home.uni-osnabrueck.de/rniketta/method/SPSS\\_Beispielschritte/Logistische\\_Regression.pdf](http://www.home.uni-osnabrueck.de/rniketta/method/SPSS_Beispielschritte/Logistische_Regression.pdf), Zugriff am 03.08.2015.
- Opoczynski, Michael (2015): Krieg der Generationen. Und warum unsere Jugend ihn bald verloren hat, Gütersloher Verlags-Haus, Gütersloh.
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU) (2014a): Studieren ab 50, auf: <https://www.meb-ovgu.de/beispiel-seite/353-2/>, Zugriff am 11.03.2014.
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (OVGU), Prorektor für Studium und Lehre (Hrsg.) (2014b): Wissenschaftliche Weiterbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Studieren ab 50, Sommersemester 2014.
- Pallenberg, Claudia (1981): Bildungsangebote für ältere Menschen – Dokumentation zu „Seniorenakademien“ und Veranstaltungen zur Altenbildung, Deutsches Zentrum für Altersfragen e.V. (Hrsg.), Beiträge zur Gerontologie und Altenarbeit, Berlin.
- Papez, Anika (2008): Seniorenstudium in NRW. Wegweiser für den Einstieg ins Studium, AV Akademikerverlag, Saarbrücken.
- Pettigrew, Thomas F./Tropp, Linda R. (2006): A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 90, No. 5, S. 751-783, auf: [http://www.iaccp.org/sites/default/files/pettigrew\\_tropp\\_2006\\_contact\\_theory\\_0.pdf](http://www.iaccp.org/sites/default/files/pettigrew_tropp_2006_contact_theory_0.pdf), Zugriff am 04.10.2015.
- Pettigrew, Thomas/Hammann, Kerstin (2014): Gordon Allport: The Nature of Prejudice, in: Salzborn, Samuel (2014): *Klassiker der Sozialwissenschaften. 100 Schlüsselwerke im Portrait*, Springer VS, Wiesbaden, S. 174-178.
- Peuckert, Rüdiger (2006): Rolle, soziale, in: Schäfers, Bernhard/Kopp, Johannes (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*, 9., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 242-245.
- Pichler, Barbara (2010): Aktuelle Altersbilder: „junge Alte“ und „alte Alte“, in: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 415-425.
- Porst, Rolf (2011): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*, 3. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Prahl, Hans-Werner/Schroeter, Klaus R. (1996): *Soziologie des Alterns. Eine Einführung*, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Pries-Kümmel, Elisabeth (2005): *Das Alter in der Literatur für junge Leser. Lebenswirklichkeiten älterer Menschen und ihre Darstellung im Kinder- und Jugendbuch der Gegenwart*, Lang, Frankfurt am Main.
- Rammstedt, Beatrice (2004): *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen: Eine Einführung*, Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, ZUMA How-to-Reihe, Nr. 12, Mannheim.
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*, unter Mitwirkung von Daniela Ackermann, Susanne Helmschrott, Anja Klaukien, Débora B. Maehler, Silke Martin, Natascha Massing, Anouk Zabal, Waxmann Verlag, Münster, auf: [http://www.bmbf.de/pubRD/PIAAC\\_Ebook.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/PIAAC_Ebook.pdf), Zugriff am 20.06.2015.
- Rammstedt, Otthein/Klima, Rolf (1995): *Sozialkategorie*, in: Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*, durchgesehener Nachdruck der 3. völlig neu bearbeiteten und erweiterten Auflage, Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 618-619.

- Rathmann, Annika (2016): Sichtweisen von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden zum „Studieren ab 50“ im Sommersemester 2014 , in: Freymark, Olaf (Hrsg.): Festschrift zum 25-jährigen Bestehen von „Studieren ab 50“: Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft, Magdeburg (*im Erscheinen*).
- Rathmann, Annika/Bertram, Thomas (2016): Befragung „Bildung im Alter“ des Gasthörenden- und Seniorenstudiums an der Leibniz Universität Hannover in Kooperation mit der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Ergebnisbericht der Befragung von Teilnehmenden des Gasthörenden- und Seniorenstudiums (GHS) sowie von Regelstudierenden der Leibniz Universität Hannover zum Thema „Bildung im Alter“, Hannover (*im Erscheinen*).
- Remmers, Hartmut/Renneke, Sandra (2012): Altersbilder bei Studierenden pflegebezogener Studiengänge. Eine empirische Untersuchung, in: Berner, Frank/Rosow, Judith/Schwitzer, Klaus-Peter (Hrsg.): Altersbilder in der Wirtschaft, im Gesundheitswesen und in der pflegerischen Versorgung. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung, Band 2, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 251-288.
- Riley, Matilda White/Riley, John W. (1994): Structural Lag. Past and Future, in: Riley, Matilda White/Kahn, Robert L./Foner, Anne, S. 15-36.
- Röbken, Heinke (2006): Der Handlungsspielraum von Universitätsleitungen. Eine quantitative Bestimmung auf Basis von Haushaltskennzahlen, in: die hochschule 2/2006, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, S. 123-137, auf: [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/06\\_2/Roebken\\_Handlungsspielraum.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/06_2/Roebken_Handlungsspielraum.pdf), Zugriff am 11.09.2015.
- Rosenmayr, Leopold (1996): Altern im Lebenslauf. Soziale Position, Konflikt und Liebe in den späten Jahren, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Rosenmayr, Leopold/Köckeis, Eva (1965): Umwelt und Familie alter Menschen, Luchterhand, Neuwied.
- Rosow, Irving (1963): The aged, family and friends, Free Press, New York.
- Rössler, Patrick (2010): Inhaltsanalyse, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz und München.
- Rosow, Judith (2012): Einführung: Individuelle und kulturelle Altersbilder, in: Berner, Frank/Rosow, Judith/Schwitzer, Klaus-Peter (Hrsg.): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung, Band 1, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 9-26.
- Rothermund, Klaus/Mayer, Anne-Kathrin (2009): Altersdiskriminierung: Erscheinungsformen, Erklärungen und Interventionsansätze, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Saake, Irmhild (2006): Die Soziale Konstruktion des Alters. Eine gesellschaftstheoretische Einführung in die Altersforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht (2010): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft, Berlin, auf: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/bt-drucksache-sechster-altenbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, Zugriff am 30.09.2012.
- Sackmann, Reinhold (2013): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung, 2. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Sagebiel, Felizitas (2006): SeniorInnenstudium, in: Faulstich, Peter (Hrsg.): Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, transkript, Bielefeld, S. 189-210.

- Sagebiel, Felizitas (2012): Qualitative Untersuchung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen, Präsentation auf der Jahrestagung der BAG WiWA in der DGWF an der Stiftung Universität Hildesheim „Zukunftsfähigkeit der Bildung Älterer an Hochschulen“, am 1.3.2012, auf: [http://www.uni-hildesheim.de/media/c13/GF\\_3/Gasthoerer/Dateien/bagwiwa-2012/sagebiel.pdf](http://www.uni-hildesheim.de/media/c13/GF_3/Gasthoerer/Dateien/bagwiwa-2012/sagebiel.pdf), Zugriff am 07.09.2015.
- Sagebiel, Felizitas (2013): Best-practice-Ansätze in der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung für Ältere, Abstract zum Impulsreferat im Forum 4 - Heterogenität & Diversität, auf der Jahrestagung der DGWF-Jahrestagung „Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens. Mehrwert, Aufwand und Erträge“, am 26.09.2013 in Rostock, auf: [http://www.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/DGWF\\_2013\\_Forum\\_4\\_Tagungsbeitrag\\_Sagebiel.pdf](http://www.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/DGWF_2013_Forum_4_Tagungsbeitrag_Sagebiel.pdf), Zugriff am 01.09.2015.
- Sagebiel, Felizitas/Dahmen, Jennifer (2009): Die Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen. Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien e.V. (Hrsg.), Hamburg.
- Saup, Winfried (1996): Studienführer für Senioren, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), Bonn.
- Saup, Winfried (1997). Studienführer für Senioren, 1. aktualisierte und ergänzte Auflage. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), Bonn.
- Saup, Winfried (2001): Studienführer für Senioren, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bonn.
- Saup, Winfried/Schaufler, Birgit/Schröppel, Hildegard (1994a): Universitäre (Weiter-)Bildung für ältere Erwachsene und Senioren. Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie Nr. 64, Universität Augsburg.
- Saup, Winfried/Schaufler, Birgit/Schröppel, Hildegard (1994b): Seniorenstudium an deutschen Hochschulen - Ergebnisse einer Umfrage, in: Graeßner, Gernot/Korflür, Eduard T./Veelken, Ludgar (Hrsg.): Bestandsaufnahme und Perspektiven des Seniorenstudiums. Dokumentation der Tagung an der Philipps-Universität Marburg 21.- 23. März 1994, AUE, Bielefeld, S. 139-147.
- Schecker, Horst (2014): Überprüfung der Konsistenz von Itemgruppen mit Cronbachs  $\alpha$ , Springer Verlag, auf: [http://www.springer.com/cda/content/document/cda\\_downloaddocument/Cronbach+Alpha.pdf](http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/Cronbach+Alpha.pdf), Zugriff am 01.10.2015.
- Schirmacher, Frank (2004): Das Methusalem-Komplott, 7. Auflage, Karl Blessing Verlag, München.
- Schmeiser, Martin (2006): Von der „äußeren“ zur „inneren“ Institutionalisierung des Lebenslaufs. Eine Strukturgeschichte, in: BIOS Zeitschrift für Biografieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, Heft 1/2006, 19. Jg., S. 51-92.
- Schmidt, Elke Heidrun (2013): Altersbilder in der Erwachsenenbildung. Ältere Menschen im Spiegel westdeutscher Volkshochschulprogramme. Längsschnittuntersuchungen 1950-2000, Schriftenreihe Studien zur Erwachsenenbildung, Band 36, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Mühlbauer, Catharina (2012): Lebensbedingungen, Lebensstile und Altersbilder älterer Erwachsener, in: Berner, Frank/Rossow, Judith/Schwitzer, Klaus-Peter (Hrsg.): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung, Band 1, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 109-149.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Schramm, Simone/Schnurr, Simone (2012): Altersbilder vom Kindern und Jugendlichen, in: Berner, Frank/Rossow, Judith/Schwitzer, Klaus-Peter (Hrsg.): Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung, Band 1, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 71-108.

- Schmitt, Eric (2008): Altersbilder und die Verwirklichung von Potentialen des Alters, in: Kruse, Andreas (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 49-65.
- Schmitz-Moormann, Karl (1988): Seniorenuniversitäten und Altenstudium in der Bundesrepublik Deutschland, Dortmund.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung, 7., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, R. Oldenburg Verlag, München Wien.
- Schopenhauer, Arthur [1851] (2014): Aphorismen zur Lebensweisheit, 5. Auflage, marixverlag, Wiesbaden.
- Schrettenbrunner, Christina, T./Niang, Heide/Pütz, Angelika (2014): Intergenerationelles Studieren an der Bergischen Universität Wuppertal, Tagungsband zur Jahrestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA), S. 54 - 63, auf: [https://www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user\\_upload/Studium/wissenschaftliche\\_weiterbildung/pdf/tagungsband\\_bagwiwa\\_wisswb\\_UL\\_klein.pdf](https://www.zv.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Studium/wissenschaftliche_weiterbildung/pdf/tagungsband_bagwiwa_wisswb_UL_klein.pdf), Zugriff am 01.09.2015.
- Schroeter, Klaus R./Künemund, Harald (2010): „Alter“ als Soziale Konstruktion - eine soziologische Einführung, in: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 393-401.
- Schwender, Clemens (2009): Alter als audio-visuelles Argument in der Werbung, in: Petersen, Thomas/Schwender, Clemens (Hrsg.): Visuelle Stereotype. Köln, S. 79-94.
- Seidel, Erika/Siebert, Horst (1990): SeniorInnen studieren. Zwischenbilanz des Seniorenstudium an der Universität Hannover, unter Mitarbeit von Karin Griesbach und Martin Beyersdorf, ZEW, Hannover.
- Seidel, Susen/Wielepp, Franziska (Hrsg.) (2014): Diverses. Heterogenität an der Hochschule, die hochschule 2/2014, journal für wissenschaft und bildung, Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lutherstadt Wittenberg.
- Slowey, Maria/Schuetze, Hans G. (2012): All chance - no change? Lifelong learners and higher education revisited, in: Slowey, Maria/Schuetze, Hans G. (Hrsg.): Global perspectives on higher education and lifelong learners, Routledge, Oxon, S. 3-21.
- Smith, Jacqui/Fleeson, William/Geiselman, Bernhard/Settersten, Richard/Kunzmann, Ute (1996): Wohlbefinden im hohen Alter: Vorhersagen aufgrund objektiver Lebensbedingungen und subjektiver Bewertung, in: Mayer, Karl Ulrich/Baltes, Paul B. (Hrsg.): Die Berliner Altersstudie, Akademie Verlag, Berlin, S. 498-523.
- Sommer, Carola/Künemund, Harald/Kohli, Martin (2007): Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie. Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland, Beiträge zur Alterns- und Lebenslaufforschung, Weißensee Verlag, Berlin.
- Sosna, Monika (2000): Hochschulen und Akademien. Neue Bundesländer, in: Becker, Susanne/Veelken, Ludger/Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Leske+Budrich, Opladen, S. 195-197.
- Stahl, Daniel/Rentmeister, Christina (2011): Die Rentner von der ersten Bank, Zeit online, 09.02.2011, auf: <http://www.zeit.de/studium/uni-leben/2011-02/seniorenstudium-hochschulen>, Zugriff am 08.03.2013.
- Statistisches Bundesamt (2009): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 12. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011): Im Blickpunkt: Ältere Menschen in Deutschland und der EU, Wiesbaden, auf: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerung>

- [kerungsstand/BlickpunktAeltereMenschen1021221119004.pdf;jsessionid=BD65ABD52BAF9546DC55E05CCF210E8C.cae4?\\_blob=publicationFile](#), Zugriff am 30.09.2012.
- Statistisches Bundesamt (2014): Bildung und Kultur, Studierende an Hochschulen, Wintersemester 2013/2014, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2015): Bevölkerung Deutschlands bis 2060. 13. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung, Wiesbaden, auf: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060Presse5124204159004.pdf?\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/VorausberechnungBevoelkerung/BevoelkerungDeutschland2060Presse5124204159004.pdf?_blob=publicationFile), Zugriff am 30.01.2016.
- Staudinger, Ursula M./Heidemeier, Heike (2009): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen - Ein Rahmenmodell und offene Fragen, in: Staudinger, Ursula M./Heidemeier, Heike (Hrsg.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen, Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, Halle (Saale), S. 11-17.
- Steinhoff, Bernd (1997): Auswahlbibliographie deutschsprachiger Titel zur wissenschaftlichen Weiterbildung älterer Erwachsener, Pädagogische Hochschule Freiburg, Stand 1997, auf: <http://www.uni-ulm.de/LiLL/4.0/D/4.5.1.html>, Zugriff am 08.08.2015.
- Steinhoff, Bernd (1998a): Intergenerationelles Lernen im Studium - Probleme und Konsequenzen aus allgemeinbildender Sicht, in: Veelken, Ludger/Gösken, Eva/Pfaff, Matthias (Hrsg.): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen, Dortmunder Beiträge zur angewandten Gerontologie, Band 6, Vincent, Hannover, S. 154-166.
- Steinhoff, Bernd (1998b): Empirische Befunde und Thesen zum altersgemischtem Studium, in: Keil, Siegfried/Brunner, Thomas (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung, S. 101-118.
- Steinhoff, Bernd (2008): Intergenerationelles Lernen. Zur Entwicklung einer altersintegrativen Lernkultur, in: Buchen, Sylvia/Maier, Maja S. (Hrsg.): Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demografischen Wandel, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 132-144.
- Steuerink, Nardi/Timmer, Erika (2000): Das subjektive Alterserleben, in: Dittmann-Kohli, Freya/Bode, Christina/Westerhof, Gerben J. (Hrsg.): Die zweite Lebenshälfte - Psychologische Perspektiven. Ergebnisse des Alters-Survey, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, S. 451-484, auf: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-7801-SR-Band-195,property=pdf,be-reich=,rwb=true.pdf>, Zugriff am 14.09.2015.
- Stolz, Jörg (2013): Angewandte Integration qualitativer und quantitativer Methoden („Mixed Methods“), Reader des Workshops 03/2013, GESIS, Mannheim.
- Taddicken, Monika (2009): Die Bedeutung von Methodeneffekten der Online-Befragung: Zusammenhänge zwischen computervermittelter Kommunikation und erreichbarer Datengüte, in: Jakob, Nikolaus/Schoen, Harald/Zerback, Thomas (Hrsg.): Sozialforschung im Internet Methodologie und Praxis der Online-Befragung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 91-108.
- Tartler, Rudolf (1961): Das Alter in der modernen Gesellschaft, Enke, Stuttgart.
- Tesch-Römer, Clemens (2002): Die zweite Welle des Alterssurveys. Erhebungsdesign und Instrumente, Diskussionspapier Nr. 35, Deutsches Zentrum für Altersfrage, Berlin.
- Tews, Hans Peter (1979): Soziologie des Alterns, dritte, neubearbeitete und erweiterte Auflage, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Tews, Hans Peter (1995): Altersbilder. Über Wandel und Beeinflussung von Vorstellungen vom und Einstellungen zum Alter, Kuratorium Deutsche Altershilfe, Heidelberg.

- Thieme, Frank (2008): Alter(n) in der alternden Gesellschaft. Eine soziologische Einführung in die Wissenschaft vom Alter(n), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Veelken, Ludger (1998): Auswirkungen des integrativen Studiums im Alter auf die Gestaltung der Lehrveranstaltungen und den Lernerfolg der jüngeren Studierenden, in: Keil, Siegfried/Brunner, Thomas (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung, S. 119-133.
- Veelken, Ludger (2000): Hochschulen und Akademien. Geschichte, in: Becker, Susanne/Veelken, Ludger/Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Leske+Budrich, Opladen, S. 184-186.
- Veelken, Ludger (2011): Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. Aspekte aus Sicht des 1. Modellversuchs in Westdeutschland zur Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene, Dortmund, auf: <http://www.deniss.de/Prof.Veelken.pdf>, Zugriff am 08.08.2015.
- Veelken, Ludger/Gösken, Eva/Pfaff, Matthias (Hrsg.) (1998): Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen, Dortmunder Beiträge zur angewandten Gerontologie, Band 6, Vincent, Hannover.
- Vogt, Helmut (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, auf: [http://issuu.com/hewera/docs/140911\\_a\\_02101-140804](http://issuu.com/hewera/docs/140911_a_02101-140804), Zugriff am 10.08.2015.
- Wagner, Erwin/Bringmann, Katrin/Ramke, Katharina (2010): „Charta für Lebenslanges Lernen an Universitäten“ (EUA), Rezeption und Wirkung in Deutschland Bericht über das Forschungsprojekt COMPASS LLL (Collaboration on Modern(izing) Policies and Systematic Strategies on LLL), in: Strauß, Annette/Häusler, Marco/Hecht, Thomas (Hrsg.): DGWF Jahrestagung 2010. Hochschulen im Kontext Lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität, Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien, Beiträge 50, Hamburg, S. 16-29.
- Wangler, Julian (2013): Hoffnungsträger und Schreckgespenster. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption und Wirkung medialer Altersrepräsentationen, Reihe Gesellschaft - Altern - Medien Band 6, hrsg. von Hartung, Anja/Schrob, Bernd, Kopaed, München.
- Weber, Georg (1997): Altersbilder in der professionellen Altenpflege. Eine empirische Studie, Leske+Budrich, Opladen.
- Wiest, Maja/Richter, Mareike/Krauel, Franziska/Maurer, Susanne/Henning, Georg/Lejeune, Constanze/Rabe, Christina/Engstler, Heribert (2014): German Ageing Survey, Deutscher Alterssurvey (DEAS): Documentation of instruments and variables 1996 -2011, Deutsches Zentrum für Altersfragen, Forschungsdatenzentrum, Berlin auf: [http://www.dza.de/fdz-deutscher-alterssurvey/deas-dokumentation/doi-deas/doi-105156deas\\_1996-2011d001.html](http://www.dza.de/fdz-deutscher-alterssurvey/deas-dokumentation/doi-deas/doi-105156deas_1996-2011d001.html), Zugriff am 10.08.2015.
- Winter, Ludger (2006): Studentenausweis oder Seniorenpass? in: Hochschule und Weiterbildung, , Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (Hrsg.), 2/2006, S. 130.
- Wolter, Andrä (2012): Perspektiven für lebenslanges Lernen im Studium 2020, Vortrag auf der Tagung: Studium 2020 – Positionen und Perspektiven, Berlin, 27. Januar 2012, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, auf: [http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/Studium2020\\_Plenum\\_Wolter.pdf](http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/Studium2020_Plenum_Wolter.pdf), Zugriff am 10.08.2015.
- Wurm, Susanne/Huxhold, Oliver (2010): Individuelle Altersbilder, in: Motel-Klingebiel, Andreas/Wurm, Susanne/Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.): Altern im Wandel. Befunde des Deutschen Alterssurveys (DEAS). Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, S. 247-283.

- Zahn, Lothar (1993): Die akademische Seniorenbildung. Eine historische Bilanz in methodisch-didaktischer Absicht, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Ziegler, Rolf (1973): Typologien und Klassifikationen, in: Albrecht, Günter/Daheim, Hansjürgen/Sack, Fritz/König, René (Hrsg.): Soziologie: Sprache; Bezug zur Praxis; Verhältnis zu anderen Wissenschaften, Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, S. 11-47.
- Züll, Cornelia (2014): Offene Fragen, SDM Survey Guidelines, GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (Hrsg.), Mannheim, auf: [http://dx.doi.org/10.15465/sdm-sg\\_002](http://dx.doi.org/10.15465/sdm-sg_002), Zugriff am 14.08.2015.
- Züll, Cornelia/Menold, Natalja (2014): Offene Fragen, in: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Springer VS, Wiesbaden, S. 713-719.
- Züll, Cornelia/Scholz, Evi (2012): Assoziationen mit den politischen Richtungsbegriffen „links“ und „rechts“ im internationalen Vergleich. Kategorienschema für die Codierung offener Angaben. GESIS Technical Reports 2012/03. Köln: GESIS, auf: [http://www.gesis.org/fileadmin/upload/-forschung/publikationen/gesis\\_reihen/gesis\\_methodenberichte/2012/TechnicalReport\\_2012-03.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/upload/-forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenberichte/2012/TechnicalReport_2012-03.pdf), Zugriff am 14.08.2015.

## Anhang A

Tab. A1: Synopse bisheriger Bestandsaufnahmen nach einbezogenen Hochschulen.

BL	Hochschulname	1981	1987	1988	1988	1988	1988	1988	1988	1989	1990	1994	1996	1997	2001	2001	2009	2012/	2014
		Pallen- berg*	Eirmbter/ Lucas/ Müller- Fohrbrodt	Braun Moormann	Schmitz- Moormann	De Smet/ Freese*	Böhme/ Goetze	Eierdanz Schauffler/ Schröppel	Saup Schauffler/ Schröppel	Böhme Saup	Böhme Saup	Sagebiel/ Dahmen	2013/ 2014	AVDS	2014	2014	fern- stu- dieren. de		
	Universitäten in staatlicher Trägerschaft																		
BW	Pädagogische Hochschule Freiburg		x	x	2	2	x	4	x	x	x	1	x	x	x	x	x	x	
BW	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau			x	1														
BW	Pädagogische Hochschule Heidelberg			x	1														
BW	Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (in Kooperation mit der Akademie für Ältere)		x	x	1		x					1	x	x	x	x	x	x	
BW	Universität Hohenheim				1														
BW	Pädagogische Hochschule Karlsruhe				2														
BW	Karlsruher Institut für Technologie			x	2	1											x	x	
BW	Universität Konstanz			x	1												x	x	
BW	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg			x	1														
BW	Universität Mannheim			x	2	1	x	1	x	x	x	1	x	x	x	x	x	x	
BW	Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd			x	2	2	x	2	x	x	x	1	x	x	x	x	x	x	
BW	Universität Stuttgart			x	1		x												
BW	Eberhard Karls Universität Tübingen			x	1														
BW	Universität Ulm			x	1							3	x	x	x	x	x	x	
BW	Pädagogische Hochschule Weingarten				1														
BY	Universität Augsburg		x		1													x	
BY	Otto-Friedrich-Universität Bamberg		x		2	1												x	
BY	Universität Bayreuth				1													x	
BY	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg				1			1	x	x	x	1	x	x	x	x	x	x	
BY	Technische Universität München				1													x	
BY	Ludwig-Maximilians-Universität München				2			2	x	x	x	1	x	x	x	x	x	x	
BY	Universität der Bundeswehr München				1													x	
BY	Universität Passau				1													x	
BY	Universität Regensburg				1													x	
BY	Julius-Maximilians-Universität Würzburg				1													x	
BE	Freie Universität Berlin			x	2	2 und 3	x	3										x	
BE	Humboldt-Universität zu Berlin											3	x	x	x	x	x	x	
BE	Technische Universität Berlin			x	2	3	x	3				2	x	x	x	x	x	x	





Fortsetzung Tab. A1: Synopse bisheriger Bestandsaufnahmen.

Hochschulname	1981	1987	1988	1988	1988	1988	1988	1989	1990	1994	1996	1997	2001	2001	2009	2012/2013/2014	2014
	Pallen- berg* Müller- Fohrbrodt	Eirnbter/ Luckas/ Fohrbrodt	Braun	Schmitz- Moormann	De Smet/ Freese*	Goetze	Böhme/ Eierdanz	Saup/ Schauffler/ Schröppel	Saup	Saup	Saup	Saup	Saup	Böhme	Sagebiel/ Dahmen	AVDS	ferm- stu- dieren. de
BL Hochschulen anderen Hochschultyps bzw. in anderer Trägerschaft																	
BB Fachhochschule Lausitz (Cottbus/Senftenberg)													x				
BB Technische Fachhochschule Wildau													x				
BE Universität der Künste Berlin																	
BE Berliner Akademie für weiterbildende Studien Berlin								x	4								
BW katholische Fachhochschule Freiburg		x															
BW Berufsakademie Heidenheim																	
BY Katholische Universität Eichstätt				1													
HE Fachhochschule Fulda		x															
HH Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg				1													
NI Hochschule Holzen (Priv.)													x				
NRW Gesamthochschule Hagen		x															
NRW Fachhochschule Niederrhein (Krefeld/Mönchengladbach)													x				
NRW Gesamthochschule Essen		x		1													
NRW Seniorenen Akademie Bielefeld (selbstst. akad. Einrichtung)								x									
NRW Altenakademie Dortmund (selbstst. akad. Einrichtung)								x									
RP Erziehungs- und wissenschaftliche Hochschule RP (Mainz)				1													
SH Pädagogische Hochschule Kiel				1													
SN Fachhochschule Mittweida													x				
ST Fachhochschule Merseburg													x				
Gesamt		5	43	41	73	25	29	28	32	35	42	50	40	41	66	66	66

Aufschlüsselung Nummerierungen:

- Schmitz-Moormann (1988): 1 „in der Gesamtaufstellung genannt“, 2 „von Zahn (1993) als Seniorenstudium klassifiziert“.
- De Smet/Freese (1988): 1 „Seniorenstudium ohne zusätzliche Veranstaltungen“, 2 „Seniorenstudium mit zusätzlichen Veranstaltungen“, 3 „Qualifizierende Weiterbildung für Senioren“.
- Eierdanz (1990): 1 „Seniorenstudium als umbenanntes Gasthörerstudium“, 2 „Öffnung regulärer und Entwicklung zusätzlicher zielgruppenorientierter Lehrangebote“, 3 „Curricula zur Qualifizierung für eine nachberufliche (ehrenamtliche) Tätigkeit“, 4 „Strukturierte allgemeinbildende wissenschaftliche Weiterbildung“, 5 „Hochschulen, die derzeit ein Seniorenstudium planen“.
- Saup/Schaufler/Schröppel (1994): 1 „Gasthörerstudium mit besonderen Vermittlungsleistungen der Universität“, 2 „Studium zur nachberuflichen Qualifikation“, 3 „Vortragsreihe, Ringvorlesungen“.

- Legende:
- x Hochschule in der Publikation genannt (keine Gruppierung der Angebote vorgenommen)
  - 1.2... Hochschule in der Publikation genannt und Gruppierung der Angebote vorgenommen (die jeweilige Zuordnung kann der nebenstehenden Aufschlüsselung entnommen werden)
  - 0 Hochschule um Teilnahme an der Studie gebeten, aber keine Rückantwort
  - \* Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit

Tab. A2: Zuordnung der Universitäten zur Typologie.<sup>a</sup>

<b>Typ 1: allgemeines Gasthörerprogramm ohne Ansprache</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- BW: Pädagogische Hochschule Heidelberg: Gasthörer</li> <li>- BW: Universität Hohenheim: Gasthörer</li> <li>- BW: Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Gasthörer</li> <li>- BW: Karlsruher Institut für Technologie: Gasthörerschaft / außerdem: Zertifikat des AWWK</li> <li>- BW: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg: Gasthörer</li> <li>- BW: Eberhard Karls Universität Tübingen: Gasthörer</li> <li>- BW: Pädagogische Hochschule Weingarten: Gasthörer/in</li> <li>- BY: Universität Augsburg: Gaststudium</li> <li>- BY: Universität Bayreuth: Gaststudierende</li> <li>- BY: Technische Universität München: Gasthörer</li> <li>- BY: Universität der Bundeswehr München: Gasthörer</li> <li>- BY: Universität Passau: Gasthörer/innen</li> <li>- BE: Humboldt-Universität zu Berlin (ohne Charité): Gasthörer</li> <li>- BB: Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder): Gasthörer</li> <li>- BB: Universität Potsdam: Gasthörer</li> <li>- HH: Technische Universität Hamburg-Harburg: Gasthörer</li> <li>- HH: HafenCity Universität Hamburg: Gasthörer</li> <li>- HH: Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg: Gasthörer</li> <li>- HE: Technische Universität Darmstadt: Gasthörerschaft</li> <li>- HE: Hochschule Geisenheim: Gasthörerschaft</li> <li>- NI: Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig: Gasthörer/in</li> <li>- NI: Technische Universität Clausthal: Gasthörer</li> <li>- NI: Medizinische Hochschule Hannover (MHH): Gasthörer</li> <li>- NI: Stiftung Tierärztliche Hochschule Hannover: Gasthörer</li> <li>- NI: Universität Hildesheim: Gasthörerstudium</li> <li>- NI: Leuphana Universität Lüneburg: Gasthörer (offener Hörsaal)</li> <li>- NI: Universität Vechta: Gasthörerschaft</li> <li>- NRW: Ruhr-Universität Bochum: Gasthörer</li> <li>- NRW: FernUniversität in Hagen: Akademiestudien (früher: Gasthörer)</li> <li>- RP: Universität Koblenz-Landau: Gasthörer</li> <li>- RP: Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer: Gasthörer (lt. Einschreibeordnung)</li> <li>- SN: Technische Universität Bergakademie Freiberg: Gasthörerstudium</li> <li>- SH: Universität zu Lübeck: Öffentliche Veranstaltungen (Studium Generale)/Gasthörerschaft</li> <li>- TH: Bauhaus-Universität Weimar: Seniorenstudium (=ordentliches Studium) oder Gasthörerstudium</li> </ul>
<b>Typ 2: allgemeines Gasthörerprogramm mit Ansprache</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- BW: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau: Gasthörerstudium</li> <li>- BW: Universität Konstanz: Gasthörerstudium</li> <li>- BW: Universität Stuttgart: Gasthörerstudium</li> <li>- BY: Otto-Friedrich-Universität Bamberg: Gasthörer und Seniorenstudium</li> <li>- BY: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg: Seniorenstudium als „ordentlich Immatrikulierte“ oder „Gaststudierender“</li> <li>- BY: Universität Regensburg: Gasthörerstudium</li> <li>- MV: Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald: Studieren 50+ (ordentliches Studium oder Gasthörer)</li> <li>- NRW: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn: Seniorenstudium (Gasthörer oder ordentliches Studium)</li> <li>- NRW: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf: Gasthörer</li> <li>- NRW: Deutsche Sporthochschule Köln: GasthörerInnen- und SeniorInnenstudium</li> <li>- RP: Technische Universität Kaiserslautern: Gasthörer/innen</li> </ul>
<b>Typ 3: spezielles Gasthörerprogramm (separiert)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- TH: Universität Erfurt: Erfurter Kolleg / zusätzlich: Gasthörerschaft</li> </ul>
<b>Typ 4: spezielles Gasthörerprogramm (integriert)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- NRW: Universität Siegen: Mittwochsakademie /zusätzlich: Gasthörerschaft</li> <li>- SH: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Kontaktstudium / zusätzlich: Gasthörerschaft</li> </ul>

Fortsetzung Tab. A2: Zuordnung der Universitäten zur Typologie.<sup>a</sup>

<b>Typ 5: Seniorenstudium (separiert)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- BW: Universität Ulm: „Veranstaltungen des ZAWiW – Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm“ / zusätzlich: Gasthörerstudium</li> <li>- HE: Justus-Liebig-Universität Gießen: Seniorenprogramm: medizinische Reihe / zusätzlich: Gasthörerschaft</li> <li>- NRW: Universität Duisburg-Essen: Semesterprogramm des „Vereins zur Förderung des Studiums im Fortgeschrittenen Alter“ / zusätzlich: Gasthörerschaft</li> <li>- MV: Universität Rostock: Rostocker Seniorenakademie (RSA) (ursprünglich: Seniorenkolleg) / zusätzlich: Gasthörerschaft</li> <li>- RP: Universität Trier: Seniorenstudium/zusätzlich Gasthörerschaft</li> <li>- SN: Technische Universität Chemnitz: Seniorenkolleg / zusätzlich: Gasthörerschaft</li> <li>- TH: Technische Universität Ilmenau: Seniorenakademie / zusätzlich: Gasthörerschaft</li> <li>- TH: Friedrich-Schiller-Universität Jena: Seniorenkolleg (Vortragsreihe: öffentlich und kostenfrei) / zusätzlich: Gasthörerschaft</li> </ul>
<b>Typ 6: Seniorenstudium (integriert)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- BW: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg: „Studium ab 60“ (Gemeinschaftsangebot der Akademie für Ältere GmbH und der Universität)</li> <li>- BW: Universität Mannheim: Gasthörer- und Seniorenstudium</li> <li>- BW: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd: Seniorenhochschule</li> <li>- BY: Ludwig-Maximilians-Universität München: Seniorenstudium</li> <li>- BY: Julius-Maximilians-Universität Würzburg: Seniorenstudium</li> <li>- BB: Brandenburgische Technische Universität Cottbus: SeniorenUniversität (umfasst Seniorenkolleg und Gasthörerschaft)</li> <li>- HB: Universität Bremen: Seniorenstudium</li> <li>- HH: Universität Hamburg: Kontaktstudium für ältere Erwachsene (KSE)</li> <li>- HE: Philipps-Universität Marburg: Gaststudium/Seniorenstudium</li> <li>- NI: Georg-August-Universität Göttingen: Universität des 3. Lebensalters (UDL)</li> <li>- NI: Universität Osnabrück: Gasthörerprogramm „Universität für Ältere“</li> <li>- NRW: Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen: Seniorenstudium</li> <li>- NRW: Universität Bielefeld: Studieren ab 50</li> <li>- NRW: Universität zu Köln: Gasthörer- und Seniorenstudium</li> <li>- SN: Technische Universität Dresden: Dresdner Seniorenakademie DAS Wissenschaft und Kunst/ „Dresdner Bürger-Universität“ (Beitrag der TU Dresden zur DAS)</li> <li>- SN: Universität Leipzig: Seniorenstudium UND Seniorenkolleg (separiert) → Doppelzuordnung möglich</li> <li>- ST: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: Seniorenkolleg</li> <li>- ST: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg: Studieren ab 50</li> </ul>
<b>Typ 7: spezielles Gasthörerprogramm (separiert, Zertifikat möglich)</b>
- nicht besetzt
<b>Typ 8: spezielles Gasthörerprogramm (integriert, Zertifikat möglich)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- SL: Universität des Saarlandes: Gasthörer- und Seniorenstudium</li> <li>- BE: Freie Universität Berlin: GasthörerCard („Ob nach dem Beruf oder neben dem Beruf – geistiges Training hält fit.“)</li> <li>- HE: Universität Kassel: Gasthörer- oder Zertifikatsstudium an der Bürgeruniversität Kassel</li> <li>- NI: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Gasthörerstudium</li> <li>- SH: Universität Flensburg: Gaststudium für Erwachsene</li> </ul>
<b>Typ 9: Seniorenstudium (separiert, Zertifikat möglich)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- RP: Johannes Gutenberg-Universität Mainz: Studieren 50 plus</li> <li>- HE: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main: Universität des 3. Lebensalters (U3L)</li> </ul>

Fortsetzung Tab. A2: Zuordnung der Universitäten zur Typologie.<sup>a</sup>

Typ 10: Seniorenstudium (integriert, Zertifikat möglich)
- BW: Pädagogische Hochschule Freiburg: Seniorenstudium
- BE: Technische Universität Berlin: BANA – Studium (Berliner Modell: Ausbildung für nachberufliche Aktivitäten) / oder Gasthörerschaft
- NI: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover: Gasthörenden- und Seniorenstudium (GHS), zusätzlich zwei Zertifikatstudiengänge möglich
- NRW: Technische Universität Dortmund: Weiterbildendes Studium für Seniorinnen und Senioren
- NRW: Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Studium im Alter
- NRW: Universität Paderborn: Studium für Ältere
- NRW: Bergische Universität Wuppertal: Studium für Ältere (nur Zertifikatsform) / zusätzlich: Gasthörerstudium

<sup>a</sup> Alphabetische Sortierung nach Bundesland und Universitätsstandort

Legende: BW = Baden-Württemberg, BY = Bayern, BB = Brandenburg, BE = Berlin, HB = Bremen, HH = Hamburg, HE = Hessen, MV = Mecklenburg-Vorpommern, NI = Niedersachsen, NRW = Nordrhein-Westfalen, RP = Rheinland-Pfalz, SH = Schleswig-Holstein, SL = Saarland, SN = Sachsen, ST = Sachsen-Anhalt, TH = Thüringen.

Tab. A3: Weiterbildungsmotive der Seniorenstudierenden.<sup>a</sup> Faktorenlösung.

	Faktorenladungen			Kommunalitäten
	I	II	III	
andere Ansichten und Menschen kennen lernen	,68			,52
mich geistig fit zu halten	,64			,43
meine Zeit sinnvoll ausfüllen	,60			,44
meine Allgemeinbildung erweitern	,57			,40
an Diskussionen über akt. wissenschaftlichen Themen teilhaben	,56	,32		,42
eigene Bildungsinteressen befriedigen	,53		,40	,44
meine Lebens- und Berufserfahrungen. an junge Studierende weitergeben		,75		,58
mich für nachberufliche/ehrenamtliche Tätigkeiten qualifizieren		,64		,43
ein Abschlusszertifikat zu erwerben		,64		,47
mich in meinem früheren Beruf weiterbilden		,56		,36
mit jungen Menschen in Kontakt kommen	,443	,55		,52
mich auf Hochschulniveau weiterbilden	,38	,42		,35
mein Leben besser verstehen und bewältigen		,34	,34	,30
mir einen Jugendtraum erfüllen			,74	,62
früher Versäumtes nachholen			,70	,52
Eigenwerte	2,64	2,54	1,61	6,79

<sup>a</sup> Grundlage: 616 Seniorenstudierende, erklärte Gesamtvarianz: 45,2 Prozent, Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung. Dargestellt sind nur die Faktorladungen > 0,3.

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Tab. A4: Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“. Genannte Einzelaspekte von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden im Vergleich.<sup>a</sup> Absolute und relative Häufigkeiten.

	Gesamt		Seniorenstudierende		Regelstudierende		p
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent	
B.1.2 (Lebens-)Erfahrungen	237	22,3	40	8,2	197	34,1	***
A.1.8 zeitliche Freiräume	203	19,1	112	23,0	91	15,7	**
A.1.7 Freiheit/Selbstbestimmung	148	13,9	124	25,5	24	4,2	***
B.1.7 Gelassenheit	137	12,9	98	20,1	39	6,7	***
C.3.1 Gesundheitsbeschwerden	113	10,6	63	12,9	50	8,7	*
A.1.9 Freizeitaktivitäten	97	9,1	71	14,6	26	4,5	***
A.1.5 Familie	89	8,4	30	6,2	59	10,2	*
B.1.4 Reife/Weitsicht	86	8,1	19	3,9	67	11,6	***
B.1.3 Weisheit	78	7,3	9	1,8	69	11,9	***
C.3.2 Krankheiten	75	7,0	25	5,1	50	8,7	*
A.1.1 Entbindung von Last des Arbeitslebens	74	6,9	69	14,2	5	0,9	***
C.3.9 Abnahme körperlicher Aktivität/Fitness	73	6,9	43	8,8	30	5,2	*
B.2.1 Bildung/Weiterbildung	73	6,9	52	10,7	21	3,6	***
A.2.1 Rente (ohne Spezifikation)	58	5,4	11	2,3	47	8,1	***
A.2.5 Ruhe	56	5,3	20	4,1	36	6,2	n.s.
A.2.6 Pflege sozialer Kontakte	49	4,6	40	8,2	9	1,6	***
A.2.4 Weitergabe von Erfahrung, Unterstützung	43	4,0	35	7,2	8	1,4	***
A.3.5 Einsamkeit	42	3,9	12	2,5	30	5,2	*
B.1.1 Zunahme von Wissen und Können	40	3,8	4	0,8	36	6,2	***
B.1.5 Zukunftsorientierung (Ziele verfolgen)	40	3,8	27	5,5	13	2,2	**
B.3.4 Altersstarrsinn	33	3,1	5	1,0	28	4,8	***
D.3.3 Falten	31	2,9	1	0,2	30	5,2	***
B.2.5 Gegenwartsbezug	31	2,9	23	4,7	8	1,4	***
B.2.4 Selbstreflexion	30	2,8	14	2,9	16	2,8	n.s.
C.2.3 Erhalt körperlicher und geistiger Aktivität/Fitness	30	2,8	28	5,7	2	0,3	***
C.3.3 Abnahme körperlicher und geistiger Aktivität/Fitness	29	2,7	18	3,7	11	1,9	n.s.
A.3.8 Langeweile	26	2,4	2	0,4	24	4,2	***
A.2.8 sinnvolle Ausgestaltung zeitl. Spielräume	26	2,4	23	4,7	3	0,5	***
C.2.12 Erhalt Fitness allg. (ohne Spezifikation)	26	2,4	24	4,9	2	0,3	***
A.3.7 Abhängigkeit	25	2,3	9	1,8	16	2,8	n.s.
A.2.10 mehr Verantwortung/Verpflichtung	24	2,3	1	0,2	23	4,0	***
O.3 negative Veränderungen allgemein	24	2,3	8	1,6	16	2,8	n.s.
F.3 Definitionen	24	2,3	10	2,1	14	2,4	n.s.
A.3.6 Verlust sozialer Kontakte	23	2,2	19	3,9	4	0,7	***
C.3.7 nachlassendes Gedächtnis	23	2,2	19	3,9	4	0,7	***

Fortsetzung Tab. A4: Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“. Genannte Einzelaspekte von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden im Vergleich.<sup>a</sup> Absolute und relative Häufigkeiten.

		Gesamt		Senioren- studierende		Regel- studierende		p
		N	Proz.	N	Prozent	N	Prozent	
A.1.10	Sicherheit/Stabilität	22	2,1	0	0,0	22	3,8	***
B.2.2	Veränderung von Wissen/Prioritäten/ Sichtweisen	22	2,1	7	1,4	15	2,6	n.s.
A.1.3	materielle Sicherheit	21	2,0	8	1,6	13	2,2	n.s.
C.3.4	Langsamkeit	21	2,0	16	3,3	5	0,9	**
C.2.9	Erhalt körperlicher Fitness	21	2,0	20	4,1	1	0,2	***
A.1.0	Berufsleben/Arbeit	20	1,9	1	0,2	19	3,3	***
A.3.4	soziale Exklusion	20	1,9	10	2,1	10	1,7	n.s.
C.3.8	verminderte Aufnahmefähigkeit	20	1,9	11	2,3	9	1,6	n.s.
C.2.6	Erhalt geistiger Fitness	20	1,9	17	3,5	3	0,5	***
O.1	positive Veränderungen allgemein	19	1,8	10	2,1	9	1,6	n.s.
C.3.12	Abnahme Fitness allgemein (ohne Spezifikation)	19	1,8	10	2,1	9	1,6	n.s.
B.1.8	Zufriedenheit	18	1,7	8	1,6	10	1,7	n.s.
C.2.1	sorgsamerer Umgang mit Gesundheit	18	1,7	14	2,9	4	0,7	**
A.1.4	über den Dingen stehen	17	1,6	10	2,1	7	1,2	n.s.
B.1.10	Toleranz	16	1,5	10	2,1	6	1,0	n.s.
E.3.2	Schwinden nutzbarer Zeit	16	1,5	10	2,1	6	1,0	n.s.
B.2.9	maßvoller Umgang	16	1,5	12	2,5	4	0,7	*
E.1.2	effektive Nutzung verbleibender Zeit	16	1,5	16	3,3	0	0,0	***
O.2	Veränderungen (neutral) allgemein	15	1,4	8	1,6	7	1,2	n.s.
A.3.9	eingeschränkte Mobilität	15	1,4	10	2,1	5	0,9	n.s.
A.3.3	Altersarmut/Geldsorgen	14	1,3	6	1,2	8	1,4	n.s.
E.2.2	letzter Lebensabschnitt, Lebenszyklus	14	1,3	10	2,1	4	0,7	n.s.
A.1.6	neue soziale Kontakte	14	1,3	11	2,3	3	0,5	*
D.3.2	graue/weiße Haare, Haarausfall	13	1,2	1	0,2	12	2,1	**
E.2.1	Auseinandersetzung mit Endlichkeit	13	1,2	8	1,6	5	0,9	n.s.
C.3.6	Abnahme geistiger Aktivität/Fitness	11	1,0	2	0,4	9	1,6	n.s.
F.4	gesellschaftliche Entwicklungen	11	1,0	4	0,8	7	1,2	n.s.
D.3.1	nachlassende Attraktivität	11	1,0	6	1,2	5	0,9	n.s.
A.3.1	geringere Nützlichkeit	11	1,0	8	1,6	3	0,5	n.s.
A.2.3	materieller Besitz	10	0,9	2	0,4	8	1,4	n.s.
B.3.5	Vergangenheitsbezogenheit	10	0,9	2	0,4	8	1,4	n.s.
E.3.1	Sterben und Tod	10	0,9	2	0,4	8	1,4	n.s.
B.1.6	mehr Spontaneität/Flexibilität	10	0,9	10	2,1	0	0,0	***
A.3.10	Zunahme gesellschaftlicher Zwänge	8	0,8	2	0,4	6	1,0	n.s.
B.3.8	Verbitterung	8	0,8	2	0,4	6	1,0	n.s.
B.3.6	weniger Spontaneität	8	0,8	4	0,8	4	0,7	n.s.
B.3.1	Wissensabbau	7	0,7	1	0,2	6	1,0	n.s.
B.3.9	Trägheit	7	0,7	2	0,4	5	0,9	n.s.
C.3.11	nachlassendes Gehör	7	0,7	3	0,6	4	0,7	n.s.

Fortsetzung Tab. A4: Assoziationen zum Begriff „Älterwerden“. Genannte Einzelaspekte von Seniorenstudierenden und Regelstudierenden im Vergleich.<sup>a</sup> Absolute und relative Häufigkeiten.

	Gesamt		Senioren- studierende		Regel- studierende		p
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent	
C.3.5 Anstrengung	7	0,7	4	0,8	3	0,5	n.s.
F.2 Sprichwörter	7	0,7	5	1,0	2	0,3	n.s.
C.3.10 nachlassende Sehleistung	6	0,6	4	0,8	2	0,3	n.s.
C.1.1 Souveränität im Umgang mit körperlichen Einschränkungen	6	0,6	6	1,2	0	0,0	**
A.2.9 erfülltes Leben haben	5	0,5	0	0,0	5	0,9	*
D.2.3 typische Gegenstände	5	0,5	0	0,0	5	0,9	*
A.3.2 verminderter Status	5	0,5	3	0,6	2	0,3	n.s.
B.1.9 Tatendrang	5	0,5	4	0,8	1	0,2	n.s.
C.2.15 Widerspruch zwischen körperlicher und geistiger Verfassung	5	0,5	4	0,8	1	0,2	n.s.
C.3.14 geringere Belastbarkeit	5	0,5	4	0,8	1	0,2	n.s.
E.1.1 Langlebigkeit	5	0,5	5	1,0	0	0,0	*
B.2.8 Spaß am Leben behalten	4	0,4	1	0,2	3	0,5	n.s.
D.2.1 älteres Äußeres	4	0,4	1	0,2	3	0,5	n.s.
O.2.1 Bewahrung	4	0,4	2	0,4	2	0,3	n.s.
D.2.2 Veränderung Sexualität	4	0,4	3	0,6	1	0,2	n.s.
E.3.3 Abschiednehmen	4	0,4	3	0,6	1	0,2	n.s.
A.1.2 erhöhter Status	3	0,3	0	0,0	3	0,5	n.s.
E.1.3 Los-lassen-können	3	0,3	2	0,4	1	0,2	n.s.
A.2.7 unabhängig bleiben	3	0,3	3	0,6	0	0,0	n.s.
C.3.13 verminderte Reaktionsfähigkeit	3	0,3	3	0,6	0	0,0	n.s.
B.3.7 Ungeduld	1	0,1	1	0,2	0	0,0	n.s.
D.1.1 Entlastung vom Schönheitszwang	1	0,1	1	0,2	0	0,0	n.s.
Gesamt	1.065	100,0	487	100,0	578	100,0	

<sup>a</sup> Frageformulierung: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“ (offenes Antwortformat, eigene Kategorienbildung). Legende Themenkennung: Die Buchstaben markieren das Themengebiet, O = Allgemeines, F = übergeordnete Themen, A = Gesellschaft, B = Persönlichkeit, C = Gesundheit, D = Körper/Aussehen, E = Endlichkeit; die Nummerierung kennzeichnet die Ausrichtung: 1 = Gewinne/positiv, 2 = Bewahrung/neutral, 3 = Verluste/negativ. Die Prozentsätze beruhen auf der Anzahl der Befragten, die sich zu dieser Frage äußerten (N 1.065). Anzahl genannter Aspekte N 1.880. Sortierung absteigend nach Befragten insgesamt.

\*\*\*p ≤ 0,001; \*\*p ≤ 0,01; \*p ≤ 0,05; n.s. = nicht signifikant (Chi<sup>2</sup>-Test).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Tab. A5: Einfluss soziodemografischer Aspekte auf die Beurteilung von Altersveränderungen, Sichtweisen von Seniorenstudierenden (N 487).<sup>a</sup> Angaben in Prozent und Kontingenzkoeffizienten Cramers-V.

	Ausrichtung (alle Nennungen)			Themenbereiche (alle Nennungen)			Direktionalität		Dimensionalität	
	positive	neutrale	negative	Gesellschaft	Persönlichkeit	Gesundheit	uni.	multi.	uni.	multi.
Insgesamt	72,9	52,6	41,3	72,7	47,4	50,1	43,7	56,3	34,1	65,9
<b>Geschlecht</b>										
- weiblich (N 261)	0,099*	n.s.	n.s.	0,113*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,118**	
- männlich (N 223)	77,0			77,4					29,1	70,9
	68,2			67,3					40,4	59,6
<b>Alter</b>										
- bis 64 Jahre (N 103)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- 65-69 Jahre (N 142)										
- 70-74 Jahre (N 135)										
- 75 Jahre und älter (N 103)										
<b>Bildungsniveau</b>										
- kein Universitätsabschluss (N 244)	0,119**	n.s.	n.s.	0,133**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- Universitätsabschluss (N 234)	67,6			67,2						
	78,2			79,1						
<b>Gesundheitszustand</b>										
- eher schlechter Gesundheitszustand (N 149)	n.s.	n.s.	0,131**	n.s.	n.s.	0,131**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- eher guter Gesundheitszustand (N 320)										
			51,7			59,7				
			37,8			45,6				
<b>Region</b>										
- alte Bundesländer (N 288)	0,104*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,186***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- neue Bundesländer (N 199)	76,7					42,4				
	67,3					61,3				

<sup>a</sup> Der Tabellenaufbau erfolgt abweichend zur üblicherweise empfohlenen Platzierung der AV in den Zeilen und der UV in den Spalten der Tabelle (vgl. Andreß 2010: 425). Aus Platzgründen sind die bedingten Verteilungen untereinander angeordnet. \*\*\*p ≤ 0,001, \*\*p ≤ 0,01, \*p ≤ 0,05, n.s.: nicht signifikant (Chi<sup>2</sup>-Test).

Tab. A6: Einfluss von Weiterbildungsmotiven und -erfahrungen auf die Beurteilung von Altersveränderungen, Sichtweisen von Seniorenstudierenden (N 487).<sup>a</sup> Angaben in Prozent und Kontingenzkoeffizienten Cramers-V.

	Ausrichtung (alle Nennungen)			Themenbereiche (alle Nennungen)			Direktionalität			Dimensionalität		
	positive	neutrale	negative	Gesellschaft	Persönlichkeit	Gesundheit	uni.	multi.	uni.	multi.	uni.	multi.
Insgesamt	72,9	52,6	41,3	72,7	47,4	50,1	43,7	56,3	34,1	65,9		
<i>Teilnahmedauer</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	0,179*	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>		
- erstmalige Teilnahme (N 28)				85,7								
- 1 - 5 Semester (N 182)				73,6								
- 6 - 10 Semester (N 110)				76,4								
- 11 - 15 Semester (N 54)				64,8								
- 16 - 20 Semester (N 49)				77,6								
- mehr als 20 Semester (N 41)				51,2								
<i>Teilnahmemotive</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>		
- Autonomie und Selbstverwirklichung (N 406)							<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>				
- Partizipation und Mitverantwortung (N 41)							<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>				
- nachholende Bildung (N 116)							0,94*	35,3	64,7			
trifft zu								46,2	35,3			
trifft nicht zu												
<i>Kontaktmöglichkeiten</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	0,109*	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>		
- keine Kontaktmöglichkeit im letzten Semester (incl. Erstteilnehmende) (N 154)			49,4									
- Kontaktmöglichkeit(en) vorhanden (N 332)			37,9									
<i>Kontaktintensität</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>		
- kein Kontakt (N 200)												
- wenig Kontakt (N 98)												
- stärkerer Kontakt (N 184)												
<i>Erfahrungen<sup>b</sup></i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	0,157**	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>		
- keine Erfahrungen (N 83)						66,3						
- negative/neutrale Erfahrungen (N 42)						50,0						
- eher positive Erfahrungen (N 326)						45,7						

<sup>a</sup> Der Tabellenaufbau erfolgt abweichend zur üblicherweise empfohlenen Platzierung der AV in den Zeilen und der UV in den Spalten der Tabelle (vgl. Andreß 2010: 425). Aus Platzgründen sind die bedingten Verteilungen untereinander angeordnet. \*\*\* $p \leq 0,001$ , \*\* $p \leq 0,01$ , \* $p \leq 0,05$ , *n.s.*: nicht signifikant (Chi<sup>2</sup>-Test).

<sup>b</sup> Aufgrund geringer Zellbesetzungen wurden innerhalb der Variable „Erfahrungen“ die beiden Gruppen „negative Erfahrungen“ und „neutrale Erfahrungen“ zusammengefasst.

Tab. A7: Einfluss soziodemografischer und studienbezogener Aspekte auf die Beurteilung von Altersveränderungen, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 578).<sup>a</sup> Angaben in Prozent und Kontingenzkoeffizienten Cramers-V.

	Ausrichtung (alle Nennungen)			Themenbereiche (alle Nennungen)			Direktionalität		Dimensionalität	
	positive	neutrale	negative	Gesellschaft	Persönlichkeit	Gesundheit	uni.	multi.	uni.	multi.
Insgesamt	75,6	39,3	49,3	52,8	61,8	29,6	47,1	52,9	43,4	56,6
<b>Geschlecht</b>	<i>0,157***</i>	n.s.	n.s.	<i>0,082*</i>	<i>0,092*</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- weiblich (N 369)	80,8			55,8	65,0					
- männlich (N 201)	66,7			47,3	55,7					
<b>Alter</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<i>0,136*</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- bis 19 Jahre (N 33)					78,8					
- 20-24 Jahre (N 390)					61,8					
- 25-29 Jahre (N 118)					62,5					
- ab 30 Jahre (N 32)					75,0					
<b>Studiengang</b>	<i>0,132*</i>	n.s.	n.s.	<i>0,125*</i>	<i>0,177***</i>	<i>0,122*</i>	<i>0,139*</i>	<i>0,167**</i>		
- Geisteswissenschaften (N 171)	76,6			56,7	69,6	31,6	37,4	62,6	33,3	66,7
- Gesellschaftswissenschaften (N 289)	77,5			50,2	61,6	26,0	50,5	49,5	49,1	50,9
- Sportwissenschaften (N 37)	54,1			35,1	32,4	48,6	62,2	37,8	59,5	40,5
- Wirtschaftswissenschaften (N 81)	76,5			61,7	59,3	29,6	48,1	51,9	37,0	63,0
<b>Fachsemester</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- 1.-2. Semester (N 377)										
- höheres Semester (ab 3. Semester) (N 200)										
<b>angestrebter Abschluss</b>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	<i>0,141**</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- Bachelor (N 516)					63,8					
- Master (N 59)					42,4					

<sup>a</sup> Der Tabellenaufbau erfolgt abweichend zur üblicherweise empfohlenen Platzierung der AV in den Zeilen und der UV in den Spalten der Tabelle (vgl. Andreß 2010: 425). Aus Platzgründen sind die bedingten Verteilungen untereinander angeordnet. \*\*\*p ≤ 0,001, \*\*p ≤ 0,01, \*p ≤ 0,05, n.s.: nicht signifikant (Chi<sup>2</sup>-Test).

Tab. A8: Einfluss intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen auf die Beurteilung von Altersveränderungen, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 578).<sup>a</sup> Angaben in Prozent und Kontingenzkoeffizienten Cramers-V.

	Ausrichtung (alle Nennungen)		Themenbereiche (alle Nennungen)		Direktionalität		Dimensionalität			
	positive	negative	Gesellschaft	Persönlichkeit	uni.	multi.	uni.	multi.		
Insgesamt	75,6	39,3	49,3	52,8	61,8	29,6	47,1	52,9	43,4	56,6
<i>Informiertheit</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- Studienprogramm unbekannt (N 42)										
- Studienprogramm bekannt (N 536)										
<i>Kontaktmöglichkeiten<sup>b</sup></i>	0,094*	n.s.	n.s.	n.s.	0,152***	0,119**	n.s.	n.s.	0,126**	
- keine Kontaktmöglch. im letzten Semester (N 174)	69,5				50,6	37,9			52,9	47,1
- Kontaktmöglichkeit(en) vorhanden (N 402)	78,4				66,7	26,1			39,3	60,7
<i>Kontaktintensität</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	0,129**	n.s.	n.s.	n.s.	0,111*	
- kein Kontakt (N 216)					56,5				50,5	49,5
- wenig Kontakt (N 197)					59,4				40,1	59,9
- stärkerer Kontakt (N 165)					71,5				38,2	61,8
<i>Erfahrungen<sup>b</sup></i>	n.s.	n.s.	0,115*	n.s.	0,191***	0,132**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- keine Erfahrungen (N 71)			62,0		47,9	43,7				
- negative/neutrale Erfahrungen (N 179)			52,5		52,5	31,8				
- eher positive Erfahrungen (N 324)			45,1		69,8	25,3				
<i>künftige Teilnahmeabsicht</i>	0,112*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- künftige gemeinsame Teilnahme abgelehnt (N 40)	60,0									
- weder gewünscht noch abgelehnt (N 204)	74,0									
- künftige gemeinsame Teilnahme gewünscht (N 332)	78,6									
<i>Kontakthäufigkeit zu eigenen Großeltern</i>	0,127*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- selten (höchstens mehrmals im Jahr) (N197)	69,0									
- gelegentlich (ein bis dreimal im Monat) (N 164)	75,6									
- häufig (mindestens einmal pro Woche) (N 205)	82,0									

<sup>a</sup> Der Tabellenaufbau erfolgt abweichend zur üblicherweise empfohlenen Platzierung der AV in den Zeilen und der UV in den Spalten der Tabelle (vgl. Andreß 2010: 425). Aus Platzgründen sind die bedingten Verteilungen untereinander angeordnet. \*\*\* $p \leq 0,001$ , \*\* $p \leq 0,01$ , \* $p \leq 0,05$ , n.s.: nicht signifikant (Chi<sup>2</sup>-Test).

<sup>b</sup> Aufgrund geringer Zellbesetzungen wurden innerhalb der Variable „Kontaktmöglichkeiten“ die Gruppen „weder im aktuellen noch im letzten Semester Kontaktmöglichkeiten“ und „nur im aktuellen Semester“ sowie „nur im vergangenen Semester“ und „sowohl im vergangenen als auch im aktuellen Semester“ zusammengefasst. Innerhalb der Variable „Erfahrungen“ erfolgte die Zusammenfassung der beiden Gruppen „negative Erfahrungen“ und „neutrale Erfahrungen“.

Tab. A9: Beziehungen zwischen den einzelnen Folgen des Altern aus Sicht der Seniorenstudierenden (N 606).<sup>a</sup> Assoziationskoeffizienten Kendall Tau<sub>b</sub>.

Älterwerden bedeutet ...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
1 weiterhin viele Ideen realisieren	1,00																					
2 Fähigkeiten erweitern	,565	1,00																				
3 weniger respektiert werden	-,325	-,302	1,00																			
4 Gesundheitszustand schlechter	-,199	-,225	,300	1,00																		
5 häufiger einsam fühlen	-,348	-,319	,375	,402	1,00																	
6 genauer wissen was man will	,279	,247	-,188	-,124	-,161	1,00																
7 alles wird schlimmer	-,307	-,285	,364	,314	,472	-,223	1,00															
8 noch genauso viel Schwung wie früher	,213	,304	-,109	-,256	-,264	,094*	-,229	1,00														
9 weniger nützlich	-,311	-,268	,422	,263	,347	-,178	,382	-,097	1,00													
10 Leben besser als erwartet	,295	,206	-,189	-,150	-,232	,227	-,325	,170	-,152	1,00												
11 genauso glücklich wie in jungen Jahren	,285	,243	-,218	-,225	-,334	,287	-,342	,235	-,233	,391	1,00											
12 besser mit körperlichen Schwächen umgehen	,233	,268	-,168	-,171	-,200	,239	-,266	,135	-,206	,269	,305	1,00										
13 weiterhin viele Pläne machen	,462	,342	-,250	-,168	-,301	,281	-,355	,239	-,325	,342	,388	,399	1,00									
14 nicht mehr so belastbar	-,163	-,225	,206	,389	,233		,227	-,283	,192	-,107	-,130		-,096	1,00								
15 nicht mehr so recht gebraucht	-,333	-,276	,388	,269	,394	-,165	,425	-,202	,455	-,210	-,257	-,183	-,324	,326	1,00							
16 weiterhin in der Lage neue Dinge zu lernen	,371	,373	-,237	-,160	-,303	,301	-,396	,156	-,316	,301	,316	,275	,466	-,103	-,293	1,00						
17 mit der Zeit häufiger langweilen	-,309	-,237	,305	,163	,435	-,240	,420	-,171	,372	-,256	-,314	-,229	-,345	,147	,420	-,362	1,00					
18 körperliche Einbußen schlechter ausgleichen	-,224	-,298	,248	,367	,391	-,100	,348	-,267	,288	-,218	-,241	-,223	-,259	,369	,387	-,232	,399	1,00				
19 selbst genauer kennen und besser einschätzen	,234	,169	-,091		-,098	,343	-,162		-,152	,145	,175	,280	,287		-,078	,279	-,150		1,00			
20 weniger vital und fit	-,204	-,236	,208	,421	,271	-,103	,293	-,281	,302	-,229	-,229	-,152	-,230	,438	,328	-,185	,261	,440		1,00		
21 vielen Dingen gegenüber gelassener	,243	,190	-,103		-,111	,247	-,211	,078	-,165	,249	,205	,253	,318		-,087	,303	-,152	,331			1,00	

<sup>a</sup> Frageformulierung: „Alle Menschen werden älter. Das Älterwerden ist mit Veränderungen in vielen Lebensbereichen verbunden. Bitte geben Sie an, inwieweit diese Veränderungen aus Ihrer Sicht typisch sind für das Älterwerden im Allgemeinen. Bitte geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, wie gut diese Ihrer Meinung nach zutrifft! Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen, dass ...“. Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 „trifft gar nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „trifft eher zu“, 4 „trifft genau zu“, 5 „weiß nicht“. Berechnung ohne 5. „weiß nicht“. Alle dargestellten Assoziationskoeffizienten sind auf dem Niveau \*p ≤ 0,05 signifikant.

Tab. A10: Beziehungen zwischen den einzelnen Folgen des Altern aus Sicht der Regelstudierenden (N 850).<sup>a</sup> Assoziationskoeffizienten Kendall Tau<sub>b</sub>.

Älterwerden bedeutet ...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
1 weiterhin viele Ideen realisieren	1,00																					
2 Fähigkeiten erweitern	,416	1,00																				
3 weniger respektiert werden	-,120	-,178	1,00																			
4 Gesundheitszustand schlechter	-,219	-,207	,237	1,00																		
5 häufiger einsam fühlen	-,151	-,203	,265	,407	1,00																	
6 genauer wissen was man will	,172	,229	-,156			1,00																
7 alles wird schlimmer	-,226	-,290	,296	,289	,337	-,188	1,00															
8 noch genauso viel Schwung wie früher	,282	,273	-,139	-,224	-,212	,141	-,202	1,00														
9 weniger nützlich	-,189	-,199	,252	,234	,261	-,147	,421	-,113	1,00													
10 Leben besser als erwartet	,192	,226	-,136	-,092	-,151	,215	-,225	,152	-,138	1,00												
11 genauso glücklich wie in jungen Jahren	,284	,281	-,171	-,205	-,248	,175	-,389	,318	-,306	,345	1,00											
12 besser mit körperlichen Schwächen umgehen	,162	,171	-,109	-,134	-,109	,177	-,207	,189	-,147	,234	,260	1,00										
13 weiterhin viele Pläne machen	,335	,312	-,152	-,140	-,186	,190	-,270	,234	-,211	,245	,365	,224	1,00									
14 nicht mehr so belastbar	-,152	-,195	,174	,301	,238	-,074	,220	-,248	,189	-,097	-,153	-,121	-,092	1,00								
15 nicht mehr so recht gebraucht	-,137	-,161	,261	,237	,274	-,125	,326	-,160	,534	-,177	-,242	-,108	-,234	,183	1,00							
16 weiterhin in der Lage neue Dinge zu lernen	,226	,256	-,120	-,144	-,158	,196	-,313	,173	-,371	,214	,268	,154	,367	-,104	-,368	1,00						
17 mit der Zeit häufiger langweilen	-,099	-,109	,143	,176	,342	-,090	,201	-,132	,168	-,110	-,222		-,090	,220	,239	-,080	1,00					
18 körperliche Einbußen schlechter ausgleichen	-,114	-,105	,160	,335	,318		,209	-,185	,208	-,043	-,177	-,108	-,102	,292	,242	-,084	,300	1,00				
19 selbst genauer kennen und besser einschätzen	,146	,215	-,137			,329	-,197	,121	-,136	,200	,201	,221	,217		-,133	,268	-,059	-,012	1,00			
20 weniger vital und fit	-,192	-,157	,118	,363	,328	-,076	,241	-,276	,262	-,159	-,211	-,127	-,139	,408	,256	-,144	,263	,397	,005	1,00		
21 vielen Dingen gegenüber gelassener	,192	,206	-,160			,243	-,199	,162	-,132	,192	,230	,220	,227		-,116	,243	-,047	-,079	,356	-,018	1,00	

<sup>a</sup> Frageformulierung: „Alle Menschen werden älter. Das Älterwerden ist mit Veränderungen in vielen Lebensbereichen verbunden. Bitte geben Sie an, inwieweit diese Veränderungen aus Ihrer Sicht typisch sind für das Älterwerden im Allgemeinen. Bitte geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, wie gut diese Ihrer Meinung nach zutrifft! Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen, dass ...“. Das Antwortformat ist fünfstufig skaliert: 1 „trifft gar nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „trifft eher zu“, 4 „trifft genau zu“, 5 „weiß nicht“. Berechnung ohne 5. „weiß nicht“. Alle dargestellten Assoziationskoeffizienten sind auf dem Niveau \*p ≤ 0,05 signifikant.

Tab. A11: Trennschärfekoeffizienten der fünf Subskalen „Folgen des Alterns“.

	Trennschärfekoeffizient			Trennschärfekoeffizient (bereinigt) <sup>a</sup>		
	Senioren- stud.	Regel- stud.	Gesamt (N 1182)	Senioren- stud.	Regel- stud.	Gesamt (N 1182)
<i>Subskala A: körperlicher Verlust</i>	(N 543)	(N 639)	(N 1182)	(N 543)	(N 639)	(N 1182)
Gesundheitszustand schlechter	,644	,629	,636	,449	,403	,423
nicht mehr so belastbar	,639	,634	,633	,445	,411	,420
körperliche Einbußen schlechter ausgleichen	,673	,603	,633	,452	,401	,421
weniger vital und fit	,675	,674	,674	,495	,486	,489
<i>Subskala B: sozialer Verlust</i>	(N 502)	(N 589)	(N 1091)	(N 502)	(N 589)	(N 1091)
weniger respektiert werden	,613	,534	,561	,416	,283	,323
häufiger einsam fühlen	,664	,613	,633	,488	,391	,433
nicht mehr so recht gebraucht	,670	,613	,633	,488	,348	,402
mit der Zeit häufiger langweilen	,665	,563	,576	,459	,302	,326
<i>Subskala C: persönliche Weiterentwicklung</i>	(N 540)	(N 659)	(N 1199)	(N 540)	(N 659)	(N 1199)
weiterhin viele Ideen realisieren	,721	,629	,671	,558	,422	,478
Fähigkeiten erweitern	,679	,652	,661	,501	,413	,454
weiterhin viele Pläne machen	,667	,631	,651	,489	,427	,461
weiterhin in der Lage neue Dinge zu lernen	,645	,590	,607	,463	,352	,395
<i>Subskala D: Selbstkenntnis</i>	(N 507)	(N 552)	(N 1059)	(N 507)	(N 552)	(N 1059)
genauer wissen was man will	,604	,571	,590	,339	,305	,327
besser mit körperlichen Schwächen umgehen	,556	,532	,550	,322	,248	,288
selbst genauer kennen u. besser einschätzen	,629	,605	,600	,429	,374	,380
vielen Dingen gegenüber gelassener	,611	,605	,611	,365	,338	,357

<sup>a</sup> Zur Berechnung der bereinigten Trennschärfekorrelationen wurde die Summenskala abzüglich des jeweiligen Items gebildet und im Anschluss die Korrelation zwischen Item und bereinigter Summenskala mittels der Assoziationskoeffizienten Kendall Tau<sub>b</sub> bestimmt.

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Tab. A12: Beziehungen zwischen bereichsspezifischen Folgen des Alterns aus Sicht der Seniorenstudierenden.<sup>a</sup> Korrelationskoeffizienten Pearsons *r*.

Bereichsspezifische Sichtweisen	1	2	3	4
1 Subskala A: körperlicher Verlust	1,00			
2 Subskala B: sozialer Verlust	,583	1,00		
3 Subskala C: persönliche Weiterentwicklung	-,375	-,573	1,00	
4 Subskala D: Selbstkenntnis	-,095	-,311	,547	1,00

<sup>a</sup> Alle dargestellten Korrelationskoeffizienten sind auf dem Niveau  $*p \leq 0,05$  signifikant. Einbezogen werden Befragte, die zu allen Items der jeweiligen Subskala Angaben machten (Subskala A: N 543, Subskala B: N 502, Subskala C: N 540, Subskala D: N 507).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Tab. A13: Beziehungen zwischen bereichsspezifischen Folgen des Alterns aus Sicht der Regelstudierenden.<sup>a</sup> Korrelationskoeffizienten Pearsons *r*.

Bereichsspezifische Sichtweisen	1	2	3	4
1 Subskala A: körperlicher Verlust	1,00			
2 Subskala B: sozialer Verlust	,515	1,00		
3 Subskala C: persönliche Weiterentwicklung	-,301	-,350	1,00	
4 Subskala D: Selbstkenntnis	-,138	-,209	,487	1,00

<sup>a</sup> Alle dargestellten Korrelationskoeffizienten sind auf dem Niveau  $*p \leq 0,01$  signifikant. Einbezogen werden Befragte, die zu allen Items der jeweiligen Subskala Angaben machten (Subskala A: N 639, Subskala B: N 589, Subskala C: N 659, Subskala D: N 552).

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Tab. A14: Einfluss soziodemografischer Aspekte auf das Altersfremdbild, Sichtweisen von Seniorenstudierenden.<sup>a</sup> Arithmetische Mittelwerte.

	Subskala A: Körperlicher Verlust (N 543)	Subskala B: Sozialer Verlust (N 502)	Subskala C: Persönliche Weiter- entwicklung (N 540)	Subskala D: Selbstkenntnis (N 507)
Insgesamt	11,7	9,7	11,6	11,8
<i>Geschlecht</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	*
- weiblich				12,0 (N 257)
- männlich				11,6 (N 248)
<i>Alter</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
- bis 64 Jahre				
- 65-69 Jahre				
- 70-74 Jahre				
- 75 Jahre und älter				
<i>Bildungsniveau</i>	**	<i>n.s.</i>	**	**
- kein Universitätsabschluss	11,5 (N 273)		11,9 (N 272)	12,1 (N 256)
- Universitätsabschluss	12,0 (N 260)		11,3 (N 259)	11,5 (N 242)
<i>Gesundheitszustand</i>	***	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
- eher schlechter Gesundheitszustand	12,5 (N 168)			
- eher guter Gesundheitszustand	11,5 (N 357)			
<i>Region</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
- alte Bundesländer				
- neue Bundesländer				

<sup>a</sup> Der Tabellenaufbau erfolgt abweichend zur üblicherweise empfohlenen Platzierung der AV in den Zeilen und der UV in den Spalten der Tabelle (vgl. Andreß 2010: 425). Aus Platzgründen sind die bedingten Verteilungen untereinander angeordnet. \*\*\*p ≤ 0,001, \*\*p ≤ 0,01, \*p ≤ 0,05, *n.s.*: nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test bzw. Kruskal-Wallis-H-Test).

Tab. A15: Einfluss von Weiterbildungsmotiven und -erfahrungen auf das Altersfremdbild, Sichtweisen von Seniorenstudierenden.<sup>a</sup> Arithmetische Mittelwerte.

	Subskala A: Körperlicher Verlust (N 543)	Subskala B: Sozialer Verlust (N 502)	Subskala C: Persönliche Weiter- entwicklung (N 540)	Subskala D: Selbstkenntnis (N 507)
Insgesamt	11,7	9,7	11,6	11,8
<i>Teilnahmedauer</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
- erstmalige Teilnahme				
- 1 - 5 Semester				
- 6 - 10 Semester				
- 11 - 15 Semester				
- 16 - 20 Semester				
- mehr als 20				
<i>Teilnahmemotive</i>				
- Autonomie und Selbstverwirklichung trifft zu	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
- trifft nicht zu				
- Partizipation und Mitverantwortung trifft zu	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>
- trifft nicht zu			12,3 (N 45)	
- nachholende Bildung trifft zu	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	11,5 (N 461)	<i>n.s.</i>
- trifft nicht zu			***	
- Kontaktmöglichkeiten trifft zu	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	12,2 (N 135)	<i>n.s.</i>
- trifft nicht zu			11,4 (N 387)	
<i>Kontaktmöglichkeiten</i>				
- keine Kontaktmöglichkeit im letzten Semester (incl. Erstteilnehmende)	**	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
- Kontaktmöglichkeit(en) vorhanden	12,2 (N 166)			
<i>Kontaktintensität</i>				
- keine Kontakt	<i>n.s.</i>	*	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
- wenig Kontakt		10,2 (N 164)		
- stärkerer Kontakt		9,3 (N 97)		
		9,4 (N 205)		
<i>Erfahrungen<sup>b</sup></i>				
- keine Erfahrungen	<i>n.s.</i>	*	*	***
- negative/ neutrale Erfahrungen		9,9 (N 77)	11,6 (N 84)	12,0 (N 82)
- eher positive Erfahrungen		10,5 (N 43)	10,8 (N 49)	10,6 (N 47)
		9,5 (N 344)	11,7 (N 365)	11,9 (N 339)

<sup>a</sup> Der Tabellenaufbau erfolgt abweichend zur empfohlenen Platzierung der AV in den Spalten und der UV in den Zeilen und der UV in den Spalten der Tabelle (vgl. Andreß 2010: 425). Aus Platzgründen sind die bedingten Verteilungen untereinander angeordnet. \*\*\*p ≤ 0,001, \*\*p ≤ 0,01, \*p ≤ 0,05, n.s.: nicht sign. (Mann-Whitney-U-Test bzw. Kruskal-Wallis-H-Test).

<sup>b</sup> Zusammenfassung der beiden Gruppen „negative“ und „neutrale Erfahrungen“.

Tab. A16: Einfluss von soziodemografischer und studienbezogener Aspekte auf das Altersfremdbild, Sichtweisen von Regelstudierenden.<sup>a</sup> Arithmetische Mittelwerte.

	Subskala A: Körperlicher Verlust (N 639)	Subskala B: Sozialer Verlust (N 589)	Subskala C: Persönliche Weiter- entwicklung (N 659)	Subskala D: Selbstkenntnis (N 552)
Insgesamt	11,9	9,7	11,3	11,3
<i>Geschlecht</i>	*	**	*	n.s.
- weiblich	11,8 (N 396)	9,5 (N 374)	11,5 (N 423)	
- männlich	12,2 (N 236)	10,0 (N 209)	11,0 (N 230)	
<i>Alter</i>	n.s.	n.s.	n.s.	*
- bis 19 Jahre				10,9 (N 31)
- 20-24 Jahre				11,2 (N 392)
- 25-29 Jahre				11,2 (N 97)
- ab 30 Jahre				12,4 (N 30)
<i>Studiengang</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- Geisteswissenschaften				
- Gesellschaftswissenschaften				
- Sportwissenschaften				
- Wirtschaftswissenschaften				
<i>Fachsemester</i>	n.s.	n.s.		n.s.
- 1.-2. Semester				
- höheres Semester (ab 3. Semester)				
<i>angestrebter Abschluss</i>	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
- Bachelor				
- Master				

<sup>a</sup> Der Tabellenaufbau erfolgt abweichend zur üblicherweise empfohlenen Platzierung der AV in den Zeilen und der UV in den Spalten der Tabelle (vgl. Andreß 2010: 425). Aus Platzgründen sind die bedingten Verteilungen untereinander angeordnet.

\*\*\*p ≤ 0,001, \*\*p ≤ 0,01, \*p ≤ 0,05, n.s.: nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test bzw. Kruskal-Wallis-H-Test).

Tab. A17: Einfluss intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen auf das Altersfremdbild, Sichtweisen von Regelstudierenden.<sup>a</sup> Arithmetische Mittelwerte.

	Subskala A: Körperlicher Verlust (N 639)	Subskala B: Sozialer Verlust (N 589)	Subskala C: Persönliche Weiter- entwicklung (N 659)	Subskala D: Selbstkenntnis (N 552)
Insgesamt	11,9	9,7	11,3	11,3
<i>Informiertheit</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
- Studienprogramm unbekannt				
- Studienprogramm bekannt				
<i>Kontaktmöglichkeiten<sup>b</sup></i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
- keine Kontaktmöglichkeit im letzten Semester				
- Kontaktmöglichkeit(en) vorhanden				
<i>Kontaktintensität</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
- keinerlei Kontakt				
- wenig Kontakt				
- stärkerer Kontakt				
<i>Erfahrungen<sup>b</sup></i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	*	*
- keine Erfahrungen			10,8 (N 83)	11,1 (N 70)
- negative/neutrale Erfahrungen			11,2 (N 217)	10,9 (N 180)
- eher positive Erfahrungen			11,5 (N 355)	11,5 (N 300)
<i>künftige Teilnahmeabsicht</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	*	*
- künftige gemeinsame Teilnahme abgelehnt			10,6 (N 57)	10,5 (N 48)
- weder gewünscht noch abgelehnt			11,2 (N 235)	11,2 (N 203)
- künftige gemeinsame Teilnahme gewünscht			11,5 (N 367)	11,5 (N 300)
<i>Kontakthäufigkeit zu eigenen Großeltern</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>
- selten (höchstens mehrmals im Jahr)				
- gelegentlich (ein bis dreimal im Monat)				
- häufig (mindestens einmal pro Woche)				

<sup>a</sup> Der Tabellenaufbau erfolgt abweichend zur empfohlenen Platzierung der AV in den Zeilen und der UV in den Spalten der Tabelle (vgl. Andreß 2010: 425). Aus Platzgründen sind die bedingten Verteilungen untereinander angeordnet. \*\*\*p < 0,001, \*\*p < 0,01, \*p < 0,05, n.s.: nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test bzw. Kruskal-Wallis-H-Test).

<sup>b</sup> Zusammenfassung der beiden Gruppen „negative Erfahrungen“ und „neutrale Erfahrungen“.

Tab. A18: Altersgrenze und Altersdistanz in Abhängigkeit verschiedener Einflussgrößen, Sichtweisen von Seniorenstudierenden (N 491).<sup>a</sup> Arithmetische Mittelwerte ( $\bar{x}$ ) und Standardabweichungen (s).

	Altersgrenze	
	$\bar{x}$	s
Insgesamt	75,66	8,27
<i>Geschlecht</i>	***	
- weiblich (N 252)	77,29	7,31
- männlich (N 238)	73,96	8,89
<i>Bildungsniveau</i>		
- kein Universitätsabschluss (N 243)	n.s.	
- Universitätsabschluss (N 239)		
<i>Gesundheitszustand</i>	**	
- eher schlechter Gesundheitszustand (N 157)	74,19	8,35
- eher guter Gesundheitszustand (N 321)	76,30	8,13
<i>Region</i>		
- alte Bundesländer (N 291)	n.s.	
- neue Bundesländer (N 200)		
<i>Teilnahmedauer</i>	*	
- erstmalige Teilnahme (N 29)	76,52	8,37
- 1 - 5 Semester (N 176)	74,41	9,00
- 6 - 10 Semester (N 113)	75,28	7,59
- 11 - 15 Semester (N 54)	76,46	5,55
- 16 - 20 Semester (N 51)	76,59	7,81
- mehr als 20 Semester (N 46)	79,02	7,84
<i>Teilnahmemotive</i>	n.s.	
- Autonomie und Selbstverwirklichung	n.s.	
- Partizipation und Mitverantwortung	n.s.	
- nachholende Bildung		
<i>Kontaktmöglichkeiten</i>	n.s.	
- keine Kontaktmögl. im letzten Sem. (incl. Erstteilnehmende) (N 146)		
- Kontaktmöglichkeit(en) vorhanden (N 332)		
<i>Kontaktintensität</i>	*	
- kein Kontakt (N 176)	76,59	6,35
- wenig Kontakt (N 96)	76,02	8,57
- stärkerer Kontakt (N 187)	74,33	9,40
<i>Erfahrungen<sup>b</sup></i>		
- keine Erfahrungen (N 107)	n.s.	
- negative/neutrale Erfahrungen (N 44)		
- eher positive Erfahrungen (N 334)		

<sup>a</sup> Frageformulierung: „Ab welchem Alter würden Sie jemanden als alt bezeichnen?“ Angaben in Jahren.

\*\*\*p ≤ 0,001; \*\*p ≤ 0,01; \*p ≤ 0,05; n.s. = nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test bzw. Kruskal-Wallis-Test).

<sup>b</sup> Aufgrund geringer Zellbesetzungen wurden innerhalb der Variable „Erfahrungen“ die beiden Gruppen „negative Erfahrungen“ und „neutrale Erfahrungen“ zusammengefasst.

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Tab. A19: Altersgrenze und Altersdistanz in Abhängigkeit verschiedener Einflussgrößen, Sichtweisen von Regelstudierenden (N 772).<sup>a</sup> Arithmetische Mittelwerte ( $\bar{x}$ ) und Standardabweichungen (s).

	Altersgrenze	
	$\bar{x}$	s
Insgesamt	62,12	9,59
<i>Geschlecht</i>	***	
- weiblich (N 492)	63,3	8,4
- männlich (N 275)	59,9	11,0
<i>Studiengang</i>	***	
- Geisteswissenschaften (N 227)	62,4	9,1
- Gesellschaftswissenschaften (N 369)	63,6	9,0
- Sportwissenschaften (N 59)	56,8	12,3
- Wirtschaftswissenschaften (N 117)	59,6	9,4
<i>Fachsemester</i>	n.s.	
- 1.-2. Semester (N 510)		
- höheres Semester (ab 3. Semester) (N 261)		
<i>angestrebter Abschluss</i>	n.s.	
- Bachelor (N 701)		
- Master (N 67)		
<i>Informiertheit</i>	**	
- Studienprogramm unbekannt (N 67)	58,5	12,1
- Studienprogramm bekannt (N 705)	62,5	9,3
<i>Kontaktmöglichkeiten<sup>b</sup></i>	n.s.	
- keine Kontaktmöglichkeit im letzten Semester (N 241)		
- Kontaktmöglichkeit(en) vorhanden (N 529)		
<i>Kontaktintensität</i>	n.s.	
- kein Kontakt (N 309)		
- wenig Kontakt (N 249)		
- stärkerer Kontakt (N 214)		
<i>Erfahrungen<sup>b</sup></i>	n.s.	
- keine Erfahrungen (N 107)		
- negative/neutrale Erfahrungen (N 262)		
- eher positive Erfahrungen (N 399)		
<i>künftige Teilnahmeabsicht</i>	n.s.	
- künftige gemeinsame Teilnahme abgelehnt (N 66)		
- weder gewünscht noch abgelehnt (N 288)		
- künftige gemeinsame Teilnahme gewünscht (N 417)		
<i>Kontakthäufigkeit zu eigenen Großeltern</i>	n.s.	
- selten (höchstens mehrmals im Jahr) (N 259)		
- gelegentlich (ein bis dreimal im Monat) (N 218)		
- häufig (mindestens einmal pro Woche) (N 282)		

<sup>a</sup> Frageformulierung: „Ab welchem Alter würden Sie jemanden als alt bezeichnen?“ Angaben in Jahren.

\*\*\*p ≤ 0,001; \*\*p ≤ 0,001; \*p ≤ 0,05; n.s. = nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test bzw. Kruskal-Wallis-Test).

<sup>b</sup> Aufgrund geringer Zellbesetzungen wurden innerhalb der Variable „Erfahrungen“ die beiden Gruppen „negative Erfahrungen“ und „neutrale Erfahrungen“ zusammengefasst.

Quelle: Eigene Untersuchung, Sommersemester 2014.

Tab. A20: Allgemeine und fremdbezogene Altersvorstellungen aus Sicht der Seniorenstudierenden (N 606) und Regelstudierenden (N 850), Gegenüberstellung der thematisch ähnlichen Antworten auf die geschlossene und offene Frage geordnet nach Subskalen der geschlossenen Frage.<sup>a</sup> Angaben in Prozent.

Fremdbezogene Altersveränderungen (geschlossene Frage, Subskalen und zugeordnete Einzelaussagen)	Zustimmung in Prozent		Allgemeine Altersveränderungen (offene Frage)	Nennungen dieser Aspekte in Prozent	
	Seniorenstud.	Regelstud.		Seniorenstud.	Regelstud.
<i>Subskala A: Körperlicher Verlust</i>					
schlechterer Gesundheitszustand	86,4	87,9	Gesundheitsbeschwerden Krankheiten	12,9	8,7
geringere Belastbarkeit	82,9	76,7	nachlassendes Gedächtnis nachlassendes Gehör nachlassende Sehleistung Gesamt	5,1 3,9 0,6 0,8 23,4	8,7 0,7 0,7 0,3 19,0
körperliche Einbußen schlechter ausgleichen	68,0	76,9	geringere Belastbarkeit Anstrengung Widerspruch zw. körperl. und geist. Verfassung Abnahme körperlicher Aktivität/Fitness Abnahme körperl. und geistiger Aktivität/Fitness Abnahme Fitness allgemein	0,8 0,8 0,8 8,8 3,7 2,1	0,2 0,5 0,2 5,2 1,9 1,6
geringere Vitalität und Fitness (nicht nur Abnahme, sondern auch Erhalt angesprochen)	77,2	75,0	Langsamkeit verminderte Aufnahmefähigkeit verminderte Reaktionsfähigkeit Abnahme geistiger Aktivität/Fitness Gesamt	3,3 2,3 0,6 0,4 21,1	0,9 1,6 0,0 1,6 12,6
<i>Subskala B: Sozialer Verlust</i>					
weniger respektiert werden	47,0	24,1	verminderter Status	0,6	0,3
häufigere Einsamkeit	64,2	70,6	Einsamkeit	2,5	5,2
weniger gebraucht werden	50,8	34,5	Verlust sozialer Kontakte soziale Exklusion	3,9 2,1	0,7 1,7
häufigere Langeweile	34,6	62,9	Langeweile	0,4	4,2

<sup>a</sup> Frageformulierung „allgemeine Altersveränderungen“ (offene Frage): „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“, Frageformulierung „fremdbezogene Altersveränderungen“ (geschlossene Frage): „Bitte geben Sie an, inwieweit diese Veränderungen aus Ihrer Sicht typisch sind für das Älterwerden im Allgemeinen“, fünfstufiges Antwortformat: 1 „trifft gar nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „trifft eher zu“, 4 „trifft genau zu“, 5 „weiß nicht“. Dargestellt sind die zehn Aspekte, die von den Befragten am häufigsten genannt wurden (offene Frage, Prozente beziehen sich auf die Gesamtzahl der Befragten, die sich zur Frage äußerten, d.h. 487 Seniorenstudierende und 578 Regelstudierende) bzw. die zehn Aspekte, die die höchste Zustimmung erhielten (geschlossene Frage, Prozente beziehen sich auf die Summe der Kategorien 3 und 4).

Fortsetzung Tab. A20: Allgemeine und fremdbezogene Altersvorstellungen aus Sicht der Seniorenstudierenden (N 606) und Regelstudierenden (N 850), Gegenüberstellung der thematisch ähnlichen Antworten auf die geschlossene und offene Frage geordnet nach Subskalen der geschlossenen Frage.<sup>a</sup> Angaben in Prozent.

Fremdbezogene Altersveränderungen (geschlossene Frage, Subskalen und zugeordnete Einzelaussagen)	Zustimmung in Prozent		Allgemeine Altersveränderungen (offene Frage)	Nennungen dieser Aspekte in Prozent	
	Seniorenstud.	Regelstud.		Seniorenstud.	Regelstud.
<i>Subskala C: Persönliche Weiterentwicklung</i>					
weiterhin viele Ideen realisieren	71,7	58,8	Gegenwartsbezug Tatendrang	4,7	1,4
Fähigkeiten erweitern	54,3	61,3	Zunahme von Wissen und Können	0,8	0,2
weiterhin viele Pläne machen	74,8	75,6	Zukunftsorientierung (Ziele verfolgen)	0,8	6,2
Lernfähigkeit	77,4	84,8	Bildung/Weiterbildung	5,5	2,2
				10,7	3,6
<i>Subskala D: Selbstkenntnis</i>					
genauer wissen was man will	71,0	70,1	Reife/Weitsicht	3,9	11,6
besser mit körperlichen Schwächen umgehen	60,9	43,3	Souveränität im Umgang mit körperl. Einschr. sorgsamerer Umgang mit Gesundheit	1,2	0,0
selbst genauer kennen und besser einschätzen	80,4	83,0	Selbstreflexion	2,9	0,7
höhere Gelassenheit	86,4	79,5	Gelassenheit	2,9	2,8
				20,1	6,7
<i>Subskala E: Philadelphia Geriatric Center Morale Scale</i>					
Leben besser als erwartet	70,7	58,3	positive Veränderungen allgemein Zufriedenheit	2,1	1,6
genauso glücklich wie in jungen Jahren	49,9	60,1	erfülltes Leben haben Spaß am Leben behalten	1,6	1,7
alles wird schlimmer	35,8	25,8	negative Veränderungen allgemein Tatendrang (siehe oben)	0,0	0,9
genauso viel Schwung wie früher	26,5	28,4	(mehr) Spontanität/Flexibilität geringere Nützlichkeit	0,2	0,5
weniger nützlich	42,7	28,6		1,6	2,8
				0,8	0,2
				2,1	0,0
				1,6	0,5

<sup>a</sup> Frageformulierung „allgemeine Altersveränderungen“ (offene Frage): „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“, Frageformulierung „fremdbezogene Altersveränderungen“ (geschlossene Frage): „Bitte geben Sie an, inwieweit diese Veränderungen aus Ihrer Sicht typisch sind für das Älterwerden im Allgemeinen“, fünfstufiges Antwortformat: 1 „trifft gar nicht zu“, 2 „trifft eher nicht zu“, 3 „trifft eher zu“, 4 „trifft genau zu“, 5 „weiß nicht“. Dargestellt sind die zehn Aspekte, die von den Befragten am häufigsten genannt wurden (offene Frage, Prozente beziehen sich auf die Gesamtanzahl der Befragten, die sich zur Frage äußerten, d.h. 487 Seniorenstudierende und 578 Regelstudierende) bzw. die zehn Aspekte, die die höchste Zustimmung erhielten (geschlossene Frage, Prozente beziehen sich auf die Summe der Kategorien 3 und 4).

## Anhang B

Kategoriensystem zur Erfassung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für Ältere an Universitäten in Deutschland.

Variable	Bezeichnung	Codierung	Anmerkungen/ Quelle (keine Angabe = 99)
<b>A. Allgemeine Angaben zur Universität (formale Kategorien)</b>			
A.1	Laufende Nummer	[Nummer]	
A.2	Name der Universität	[Name]	Angaben der HRK
	Bundesland	1 'Baden-Württemberg' 2 'Bayern' 3 'Berlin' 4 'Brandenburg' 5 'Bremen' 6 'Hamburg' 7 'Hessen' 8 'Mecklenburg-Vorpommern' 9 'Niedersachsen' 10 'Nordrhein-Westfalen' 11 'Rheinland-Pfalz' 12 'Saarland' 13 'Sachsen' 14 'Sachsen-Anhalt' 15 'Schleswig-Holstein' 16 'Thüringen'	
A.3	Region	1 'Alte Bundesländer' 2 'Neue Bundesländer'	Ermittlung auf Grundlage von A.1 und A.2 (Aufteilung Universitäten Berlin) Angaben der HRK
A.4	Anzahl Studierende	[Zahl]	
A.5	Größe der Hochschule	1 'kleine Universitäten (unter 10.000 Studierende)' 2 'mittelgroße Universitäten (10.000 bis unter 20.000 Studierende)' 3 'große Universitäten (20.000 bis unter 30.000 Studierende)' 4 'sehr große Universitäten (30.000 Studierende und mehr)'	Berechnung auf Grundlage von A.4
A.6	Link zum Programm	[URL]	
<b>B. Angebotsspezifika (inhaltliche Kategorien)</b>			
B.1	Strukturierung	1 'gering (keine gruppenspezifischen Angebote)' 2 'mittel (gruppenspezifischen Angebote und Beratung)' 3 'hoch (Zertifizierung und/oder strukturierte Studienprogramme)'	Filter: wenn B.1 = 1, dann B.3 = 1
B.1.1	Anmerkungen zur Strukturierung	[String]	
B.2	Zielsetzung	1 'allgemeinbildend' 2 'funktional'	funktional = Angebote, die für nachberufliche Tätigkeit qualifizieren wenn B.2 = 2, dann eintragen wofür qualifiziert wird
B.2.1	Anmerkung zur Zielsetzung	[String]	
B.3	Lehrende Vermittlung	1 'integriert' (reguläre Veranstaltungen geöffnet) 2 'separiert' (reguläre Veranstaltungen nicht geöffnet)	
B.3.1	Anmerkungen zur lehrenden Vermittlung	[String]	
B.3.2	Umfang geöffneter Lehrveranstaltungen (Deckelung)	1 'keine Vorgabe' 2 'maximaler Umfang definiert'	Ist eine maximale Anzahl an zu belegenden Veranstaltungen / SWS vorgegeben?

Fortsetzung: Kategoriensystem für die Erfassung der wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote für Ältere an Universitäten in Deutschland.

Variable	Bezeichnung	Codierung	Anmerkungen/ Quelle
B.3.3	Höhe der Vorgabe zum Umfang der LV	[Zahl]	Bezugsgröße unter B.3.4 (LV oder SWS)
B.3.4	Bezugsgröße zur Vorgabe des Umfangs	1 'Lehrveranstaltung' 2 'Semesterwochenstunden (SWS)'	
B.4	Adressierung	1 'keine Ansprache Älterer' 2 'direkte oder indirekte Ansprache Älterer'	Ansprache im Titel und/oder in der Beschreibung
B.4.1	Bezeichnung des Angebots	[Name]	
B.4.2	Adressierung im Titel	1 'nein' 2 'ja'	Filter: wenn B. 4.2 = 1, dann B.4.3 ≠ 2-5
B.4.3	Art der Adressierung im Titel	1 'Gasthörende/Gaststudium' 2 'Begriff, Senioren' enthalten' 3 'Begriff, Alter' enthalten' 4 'numerische Grenzziehung' 5 'nachberufliche Phase/Lebensphase'	zu 3: Alter, ältere, alte zu 4: 50, 60, ... Jahre
B.4.4	Adressierung in der Beschreibung	1 'nein (keine Adressierung)' 2 'ja (Adressierung vorhanden)'	Filter: wenn B. 4.4 = 1, dann B.4.5 ≠ 2-5
B.4.5	Art der Adressierung in der Beschreibung	1 'Gasthörende/Gaststudium' 2 'Begriff, Senioren' enthalten' 3 'Begriff, Alter' enthalten' 4 'numerische Grenzziehung' 5 'nachberufliche Phase/Lebensphase'	zu 3: Alter, ältere, alte zu 4: 50, 60, ... Jahre
B.5	Zulassungsvoraussetzungen	1 'keine Zulassungsvoraussetzungen' 2 'Zulassungsvoraussetzungen'	
B.5.1	Art der Zulassungsvoraussetzungen	1 'keine' 2 'hinreichende Bildung' 3 'HZB' 4 'HZB oder mittlere Reife' 5 'Eignung durch Beruf oder Studium'	6 'Sonstiges'
B.6	Gebühren pro Semester	1 'Einheitspreis' 2 'gestaffelter Preis'	Filter: wenn B.6 = 1, dann Eintragung B.6.1 wenn B.6 = 2, dann Eintragung B.6.2 - B.6.5
B.6.1	Höhe bei Einheitspreis	[Betrag in €]	
B.6.2	unterer Betrag bei Staffellung	[Betrag in €] 999 'keine Angabe'	
B.6.3	untere Bezugseinheit bei Staffellung	[Zahl und Einheit]	Einheiten: SWS oder Veranstaltungen
B.6.4	oberer Betrag bei Staffellung	[Betrag in €] 999 'keine Angabe'	
B.6.5	untere Bezugseinheit bei Staffellung	[Zahl und Einheit]	Einheiten: SWS oder Veranstaltungen



Fortsetzung: Erhebungsinstrument zur Befragung der Seniorenstudierenden.

II. Teilnahmemotive und Erwartungen				
<b>6. Welche Erwartungen und Ziele verbinden Sie mit der Teilnahme {am Gasthörernden- und Seniorenstudium/an „Studieren ab 50“}? Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen!</b>				
<i>Ich nehme teil, um ...</i>	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
... mich in meinem früheren Beruf weiterzubilden .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mich geistig fit zu halten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... andere Ansichten und Menschen kennen zu lernen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meine Allgemeinbildung zu erweitern .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... eigene Bildungsinteressen zu befriedigen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... früher Versäumtes nachzuholen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meine Zeit sinnvoll auszufüllen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... an Diskussionen über aktuelle wissenschaftliche Themen teilzuhaben .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mit jungen Menschen in Kontakt zu kommen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mich für nachberufliche/ehrenamtliche Tätigkeiten zu qualifizieren ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mein Leben besser zu verstehen und zu bewältigen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mich auf Hochschulniveau weiterzubilden .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ein Abschlusszertifikat zu erwerben .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meine Lebens- und Berufserfahrungen an junge Studierende weiterzugeben .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mir einen Jugendtraum zu erfüllen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>7. Wie stark interessieren Sie sich für die folgenden Veranstaltungsformate?</b>				
	überhaupt nicht	eher weniger	eher stark	sehr stark
- geöffnete Lehrveranstaltungen der Fakultäten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- speziell für Gasthörernde organisierte Veranstaltungen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Einführungsveranstaltungen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Fremdsprachenkurse .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Hochschulsport.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Bibliothekseinführung .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- PC-Kurse .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Exkursionen und Besichtigungen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>8. Für welche Fachdisziplinen interessieren Sie sich besonders? (Mehrfachnennungen möglich!)</b>				
<input type="checkbox"/> Geschichte				<input type="checkbox"/> Politik-/Sozialwissenschaften/Soziologie
<input type="checkbox"/> Ingenieurwissenschaften				<input type="checkbox"/> Psychologie
<input type="checkbox"/> Kunstwissenschaften				<input type="checkbox"/> Rechtswissenschaft
<input type="checkbox"/> Literaturwissenschaften				<input type="checkbox"/> Religionswissenschaft
<input type="checkbox"/> Mathematik und Naturwissenschaften				<input type="checkbox"/> Sprachwissenschaften
<input type="checkbox"/> Medizin				<input type="checkbox"/> Wirtschaftswissenschaften
<input type="checkbox"/> Philosophie				<input type="checkbox"/> eine andere, und zwar: _____
<b>9. {nur Universität Hannover:} Nehmen Sie an folgenden Studienprogrammen teil?</b>				
- Studienprogramm Kulturwissenschaften:	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein		
- Studienzertifikat Ästhetische Bildung und Gestaltung:	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein		

Fortsetzung: Erhebungsinstrument zur Befragung der Seniorenstudierenden.

### III. Sicht auf das Alter und Altern

**10. Was verbinden Sie mit dem Älterwerden? Bitte notieren Sie in ein paar kurzen Stichworten, was Ihnen spontan dazu einfällt!**

**11. Alle Menschen werden älter. Das Älterwerden ist mit Veränderungen in vielen Lebensbereichen verbunden. Bitte geben Sie an, inwieweit diese Veränderungen aus Ihrer Sicht typisch sind für das Älterwerden im Allgemeinen. Denken Sie hierbei nur daran, wie die meisten Menschen normalerweise älter werden.**

Bitte geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, wie gut diese Ihrer Meinung nach zutrifft!  
*Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen, dass ...*

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	weiß nicht
... sie weiterhin viele Ideen realisieren können .....	<input type="checkbox"/>				
... sich ihre Fähigkeiten erweitern .....	<input type="checkbox"/>				
... sie weniger respektiert werden .....	<input type="checkbox"/>				
... ihr Gesundheitszustand schlechter wird .....	<input type="checkbox"/>				
... sie sich häufiger einsam fühlen .....	<input type="checkbox"/>				
... sie genauer wissen, was sie wollen .....	<input type="checkbox"/>				
... alles schlimmer wird .....	<input type="checkbox"/>				
... sie noch genauso viel Schwung haben wie früher .....	<input type="checkbox"/>				
... sie weniger nützlich sind .....	<input type="checkbox"/>				
... ihr Leben besser ist, als sie es erwartet haben .....	<input type="checkbox"/>				
... sie genauso glücklich sind, wie in jungen Jahren .....	<input type="checkbox"/>				
... sie besser mit ihren körperlichen Schwächen umgehen .....	<input type="checkbox"/>				
... sie weiterhin viele Pläne machen .....	<input type="checkbox"/>				
... sie nicht mehr so belastbar sind .....	<input type="checkbox"/>				
... nicht mehr so recht gebraucht werden .....	<input type="checkbox"/>				
... sie weiterhin in der Lage sind neue Dinge zu lernen .....	<input type="checkbox"/>				
... sie sich mit der Zeit häufiger langweilen .....	<input type="checkbox"/>				
... sie körperliche Einbußen schlechter ausgleichen können ....	<input type="checkbox"/>				
... sie sich selbst genauer kennen und besser einschätzen lernen .....	<input type="checkbox"/>				
... sie weniger vital und fit sind .....	<input type="checkbox"/>				
... sie vielen Dingen gegenüber gelassener werden .....	<input type="checkbox"/>				

**12. Ab welchem Alter würden Sie jemanden als alt bezeichnen?**

Ab \_\_\_\_\_ Jahren

Fortsetzung: Erhebungsinstrument zur Befragung der Seniorenstudierenden.

<b>IV. Angaben zu Ihrer Person</b>				
<b>13. Ihr Geschlecht?</b>	<input type="checkbox"/>	weiblich	<input type="checkbox"/>	männlich
<b>14. Bitte geben Sie Ihr Geburtsjahr an!</b>	19	__	__	
<b>15. Einmal abgesehen von Ihrem tatsächlichen Alter: Wenn Sie es in Jahren ausdrücken sollen, wie alt <u>fühlen</u> Sie sich?</b>				
_____ Jahre				
<b>16. Bitte geben Sie Ihren höchsten Bildungsabschluss an!</b>				
<input type="checkbox"/> kein Abschluss				
<input type="checkbox"/> Volksschule/Hauptschulabschluss				
<input type="checkbox"/> Mittelschule/Polytechnische Oberschule/Realschulabschluss				
<input type="checkbox"/> Fachschulabschluss				
<input type="checkbox"/> Erweiterte Oberschule/Abitur				
<input type="checkbox"/> Fachhochschulabschluss				
<input type="checkbox"/> Universitätsabschluss				
<input type="checkbox"/> sonstiger, und zwar: _____				
<b>17. Wie bewerten Sie Ihren derzeitigen Gesundheitszustand?</b>				
sehr schlecht	schlecht	mittel	gut	sehr gut
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Anmerkungen zum Programm</b>				
<b>18. Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit {dem Gasthörenden- und Seniorenstudium/ „Studieren ab 50“}?</b>				
überhaupt nicht zufrieden	eher nicht zufrieden	weder zufrieden, noch unzufrieden	eher zufrieden	voll und ganz zufrieden
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>19. Was gefällt Ihnen {am Gasthörenden- und Seniorenstudium/an „Studieren ab 50“} besonders gut?</b>				
<b>20. Wie könnte {das Gasthörenden- und Seniorenstudium/„Studieren ab 50“} noch verbessert werden?</b>				
<b>21. Hier ist Platz für weitere Anmerkungen sowie für Anregungen zum Fragebogen:</b>				
<i>Vielen Dank für Ihre Teilnahme!</i>				

## Erhebungsinstrument zur Befragung der Regelstudierenden.

**Befragung zum Thema: Altersbilder und Bildung im Alter**

Die Befragung ist Teil eines Dissertationsprojekts, welches am Institut für Soziologie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg durchgeführt wird. Es geht um Ihre persönliche Sicht auf das Alter und um Einschätzungen zum {Gasthörenden- und Seniorenstudium an der Leibniz Universität Hannover/ „Studieren ab 50“ an der Universität Magdeburg}. Alle Angaben werden vertraulich behandelt und anonym ausgewertet, so dass Rückschlüsse auf Ihre Person ausgeschlossen sind!

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung! *{Thomas Bertram, Leibniz Universität Hannover/  
Olaf Freymark, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg/  
Annika Rathmann, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg}*

**I. Angaben zum eigenen Studium****1. In welchem Studiengang studieren Sie?**

Studiengang: \_\_\_\_\_

**2. Welchen Abschluss streben Sie an?**

Bachelor  Master  einen anderen, und zwar: \_\_\_\_\_

**3. Im wievielten Fachsemester studieren Sie im SoSe 2014 an {der Leibniz Universität Hannover/der Universität Magdeburg}?**

im \_\_\_\_ . Semester

**II. Erfahrungen mit und Einschätzungen zum Studium im Alter****4. Ist Ihnen bekannt, dass ältere Personen an {der Leibniz Universität Hannover im Rahmen des Gasthörenden- und Seniorenstudiums/der Universität Magdeburg im Rahmen von „Studieren ab 50“} gemeinsam mit jüngeren Studierenden reguläre Vorlesungen und Seminare besuchen können?**

- nein, davon habe ich bisher nicht gehört  
 ja, das ist mir bekannt

**5. Besuchen Sie in diesem Semester Lehrveranstaltungen gemeinsam mit älteren (Gast-) Studierenden?**

- nein  
 ja, und zwar: \_\_\_\_ Veranstaltungen (*bitte Anzahl eintragen!*)  
 das weiß ich nicht

**6. Haben Sie im vergangenen Semester Veranstaltungen besucht, die für ältere (Gast-) Studierende geöffnet waren?**

nein                      ja, eine Veranstaltung                      ja, mehrere Veranstaltungen                      das weiß ich nicht mehr  
                                                                                                                 

**7. In welcher Form und wie häufig sind Sie bisher mit älteren (Gast-) Studierenden in Kontakt getreten? Bitte beziehen Sie sich auf das aktuelle und vergangene Semester!**

	nie	gelegentlich	häufig
- Diskussionen <b>in</b> den Lehrveranstaltungen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Diskussionen <b>nach</b> den Lehrveranstaltungen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Fachgespräche, über Veranstaltungsthemen hinaus .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Treffen in Arbeits-/ Referats-/ Lerngruppen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- gemeinsame Pausen, z.B. Mensa-/ Mittagessen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Kontakt über digitale Medien (E-Mail, Facebook, usw.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- private Treffen / Unternehmungen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fortsetzung: Erhebungsinstrument zur Befragung der Regelstudierenden.

<p><b>8. Wie schätzen Sie Ihre Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an Lehrveranstaltungen im Allgemeinen ein?</b></p>					
sehr negativ	eher negativ	weder positiv, noch negativ	eher positiv	sehr positiv	ich habe damit noch keine Erfahrungen gemacht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>9. Das gemeinsame Studium von Jung und Alt kann Vor- und Nachteile haben. Bitte geben Sie an, inwieweit die nachfolgenden Aussagen Ihrer Meinung nach zutreffen!</b></p>					
	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
- Jung und Alt können voneinander lernen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Beim gemeinsamen Studium werden Vorurteile abgebaut ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Das Studium der Älteren behindert die Ausbildung der jungen Studierenden .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Aufgrund der unterschiedlichen Studienziele der Jüngeren und Älteren kommt es in den Seminaren zu Konflikten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>10. Ältere Personen, die in der Regel nicht mehr im Berufsleben stehen, können sich aus den verschiedensten Gründen entschließen, am {Gasthörenden- und Seniorenstudium/„Studieren ab 50“} teilzunehmen und Veranstaltungen der Universität zu besuchen. Was denken Sie, wie stark spielen die nachfolgenden Aspekte dabei eine Rolle?</b></p> <p><b>Bitte schätzen Sie für jede Aussage ein, inwieweit diese Ihrer Meinung nach auf ältere Personen zutrifft!</b></p>					
<i>Ältere Personen nehmen am Gasthörenden- und Seniorenstudium teil, um ...</i>	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	kann ich nicht beurteilen
... sich in ihrem früheren Beruf weiterzubilden .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich geistig fit zu halten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... andere Ansichten und Menschen kennen zu lernen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ihre Allgemeinbildung zu erweitern .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ihre Bildungsinteressen zu befriedigen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... früher Versäumtes nachzuholen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ihre Zeit sinnvoll auszufüllen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... an Diskussionen über aktuelle wissenschaftliche Themen teilzuhaben .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mit jungen Menschen in Kontakt zu kommen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich für nachberufliche/ehrenamtliche Tätigkeiten zu qualifizieren .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ihr Leben besser zu verstehen und zu bewältigen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich auf Hochschulniveau weiterzubilden .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ein Abschlusszertifikat zu erwerben .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ihre Lebens- und Berufserfahrungen an junge Studierende weiterzugeben .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sich einen Jugendtraum zu erfüllen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fortsetzung: Erhebungsinstrument zur Befragung der Regelstudierenden.

**11. Wenn Sie die Wahl hätten, würden Sie im nächsten Semester Lehrveranstaltungen zusammen mit älteren (Gast-) Studierenden besuchen?**

nein, bestimmt nicht	nein, eher nicht	vielleicht	ja, eher schon	ja, bestimmt
<input type="checkbox"/>				

### III. Sicht auf das Alter und Altern

**12. Was verbinden Sie mit dem Älterwerden? Bitte notieren Sie in ein paar kurzen Stichworten, was Ihnen spontan dazu einfällt!**

**13. Alle Menschen werden älter. Das Älterwerden ist mit Veränderungen in vielen Lebensbereichen verbunden. Bitte geben Sie an, inwieweit diese Veränderungen aus Ihrer Sicht typisch sind für das Älterwerden im Allgemeinen.**

**Bitte geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, wie gut diese Ihrer Meinung nach zutrifft!**

<i>Älterwerden bedeutet für die meisten Menschen, dass ...</i>	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu	weiß nicht
... sie weiterhin viele Ideen realisieren können .....	<input type="checkbox"/>				
... sich ihre Fähigkeiten erweitern .....	<input type="checkbox"/>				
... sie weniger respektiert werden.....	<input type="checkbox"/>				
... ihr Gesundheitszustand schlechter wird .....	<input type="checkbox"/>				
... sie sich häufiger einsam fühlen .....	<input type="checkbox"/>				
... sie genauer wissen, was sie wollen .....	<input type="checkbox"/>				
... alles schlimmer wird .....	<input type="checkbox"/>				
... sie noch genauso viel Schwung haben wie früher .....	<input type="checkbox"/>				
... sie weniger nützlich sind .....	<input type="checkbox"/>				
... ihr Leben besser ist, als sie es erwartet haben .....	<input type="checkbox"/>				
... sie genauso glücklich sind, wie in jungen Jahren .....	<input type="checkbox"/>				
... sie besser mit ihren körperlichen Schwächen umgehen können .....	<input type="checkbox"/>				
... sie weiterhin viele Pläne machen .....	<input type="checkbox"/>				
... sie nicht mehr so belastbar sind .....	<input type="checkbox"/>				
... sie nicht mehr so recht gebraucht werden .....	<input type="checkbox"/>				
... sie weiterhin in der Lage sind neue Dinge zu lernen .....	<input type="checkbox"/>				
... sie sich mit der Zeit häufiger langweilen .....	<input type="checkbox"/>				
... sie körperliche Einbußen schlechter ausgleichen können ...	<input type="checkbox"/>				
... sie sich selbst genauer kennen und besser einschätzen lernen .....	<input type="checkbox"/>				
... sie weniger vital und fit sind .....	<input type="checkbox"/>				
... sie vielen Dingen gegenüber gelassener werden .....	<input type="checkbox"/>				

**14. Ab welchem Alter würden Sie jemanden als alt bezeichnen?**

Ab \_\_\_\_\_ Jahren

Fortsetzung: Erhebungsinstrument zur Befragung der Regelstudierenden.

IV. Angaben zu Ihrer Person					
15. Ihr Geschlecht?	<input type="checkbox"/>	weiblich	<input type="checkbox"/>	männlich	
16. Bitte geben Sie Ihr Geburtsjahr an!	19	__	__		
17. Einmal abgesehen von Ihrem tatsächlichen Alter: Wenn Sie es in Jahren ausdrücken sollen, wie alt <u>fühlen</u> Sie sich?	_____ Jahre				
18. Wie oft haben Sie persönlichen Kontakt zu Ihren Großeltern (z.B. Besuche, Briefe oder Telefonate)?	<input type="checkbox"/>	täglich	<input type="checkbox"/>	mehrmals pro Woche	
	<input type="checkbox"/>	einmal pro Woche	<input type="checkbox"/>	ein- bis dreimal im Monat	
	<input type="checkbox"/>	mehrmals im Jahr	<input type="checkbox"/>	seltener	
	<input type="checkbox"/>	nie	<input type="checkbox"/>	weiß nicht	
19. Wie bewerten Sie Ihren derzeitigen Gesundheitszustand?	sehr schlecht	schlecht	mittel	gut	sehr gut
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Hier ist Platz für Ihre Anmerkungen, Anregungen und Kritik zum {Gasthörenden- und Seniorenstudium/ „Studieren ab 50“} sowie zum Fragebogen:					
<i>Vielen Dank für Ihre Teilnahme!</i>					

## Anhang D

*Kategoriensystem zur Codierung der Antworten zur offenen Frage: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden? Bitte notieren Sie in ein paar kurzen Stichworten, was Ihnen spontan dazu einfällt!“*

Ausrichtung: eher positiv/Gewinne	Ausrichtung: eher neutral/Bewahrung	Ausrichtung: eher negativ/Verluste
<b>Themenbereich A: Gesellschaft/Soziales</b>		
	1.0 Berufsleben/Arbeit	
1.1 Rente: <b>Entbindung von Pflichten/Lasten</b> des <b>Arbeitslebens</b> , kein beruflicher Stress/Druck/Verpflichtungen mehr, keine Sorge mehr um Arbeitsplatz, generell: kein Leistungsdruck, keine Prüfungen, kein Erfolgsdruck, kein Stress	2.1 <b>Rente</b> (ohne Spezifikation), Ausscheiden aus dem Beruf, Ruhestand	3.1 Rente: damit einhergehende negative Veränderungen - geringere „Nützlichkeit“, <b>Nutzlosigkeit</b> „nicht gebraucht werden“, zur Last fallen, Last, (incl. Angst vor...)
1.2 <b>erhöhter Status (Respekt)</b> , Einfluss, soziales Standing		3.2 <b>verminderter Status</b> (Respekt), weniger Einfluss, geringere gesellschaftliche/soziale Wahrnehmung, Kampf um Anerkennung, gesellschaftliche Vorurteile
1.3 <b>materielle Sicherheit (Geld, Gehalt, Reichtum)</b> , wirtschaftliche Unabhängigkeit, Geld verdienen	2.3 materieller Besitztümer (Haus, Garten, Auto), sesshaft, bürgerlich werden, feste Lebensräume	3.3 (Alters-) <b>armut</b> , Geldsorgen, Geldknappheit, geringeres Einkommen
1.4 <b>über</b> den Dingen stehen, sich nicht mehr (für andere) verbiegen, pos. „Altersstarrsinn“, Souveränität, <b>Unabhängigkeit</b> , weniger anhängig vom „lifestyle“, weniger Rücksicht nehmen müssen, Narrenfreiheit, Mut zur Lücke, Standfestigkeit, Selbstbewusstsein	2.4 <b>Weitergabe</b> von Erfahrung und Wissen, <b>Unterstützung</b> Jüngerer, nützlich machen, Vorbildfunktion übernehmen, <b>gesellschaftliches Engagement</b> , Ehrenamt (soz., pol.)	3.4 Abseitsstehen von gesellschaftlichen Themen, soziale <b>Exklusion</b> , den Abschluss verpassen, die Jugend nicht mehr verstehen, Überforderung durch Technologien/Neues, Abgehängt sein, (incl. Angst vor...), nicht mehr auf dem neusten Stand sein, nicht mithalten können, Technikstress, <b>Unterlegenheit</b>
1.5 <b>Familiengründung/-zuwachs</b> : Kinder und Enkel, Familienleben, Heiraten	2.5 <b>Ruhe</b> (äußere, genießen können), Entspannung, zur Ruhe setzen, Muße, Entschleunigung (pos.), auch nichts tun können, Fünfe gerade sein lassen, Früchte des Lebens ernten	3.5 <b>Einsamkeit</b> , Isolation, Rückzug ins Private (incl. Angst vor...)
1.6 <b>Knüpfen neuer sozialer Kontakte</b> , neue Menschen kennenlernen (K. aufbauen und erweitern), Perspektiven anderer kennenlernen	2.6 <b>Pflegen von sozialen Kontakten</b> (Diskussionen, Kommunikation, Erfahrungsaustausch, Dankbarkeit, dass Partner noch lebt), Wahlfreiheit, mit wen man sich abgibt, Liebe und Freundschaft, Kontakt halten zu Kollegen/Nachbarn, Jugend	3.6 <b>Verlust sozialer Kontakte</b> (Tod von Eltern, Partner und Freunden), Kontaktarmut, Knüpfen neuer Kontakte wird schwierig

Fortsetzung: Kategoriensystem zur Codierung der Antworten zur offenen Frage: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“

Ausrichtung: eher positiv/Gewinne	Ausrichtung: eher neutral/Bewahrung	Ausrichtung: eher negativ/Verluste
1.7 Autonomie/Selbstbestimmung Entpflichtung/ <b>Freiheiten</b> (inhaltlich) - tun was man <b>schon immer wollte</b> - bisher Versäumtes <b>nachholen</b> (unspezifisch) - weniger Verantwortung/Pflichten	2.7 <b>unabhängig bleiben</b>	3.7 <b>Abhängigkeit/Verlust der Eigenständigkeit</b> , abnehmende Selbstständigkeit Veränderung Wohnsituation (Altersheim) abnehmende Gestaltungsmöglichkeiten, (incl. Angst vor...), (wachsende) Einschränkungen, Einschränkung allgemein, Schwierigkeiten in der Bewältigung des Alltags
1.8 <b>mehr zeitliche Freiräume</b> , mehr (Frei-) Zeit	2.8 (sinnvolle/andere) <b>Ausgestaltung der Zeit</b> /Freizeit, Strukturen entwickeln	3.8 <b>Langeweile</b> , unausgelastet sein, wenig zu tun zu haben, trister Alltag, Monotonie
1.9 <b>Freizeitaktivitäten</b> : Reisen, Welt entdecken, Unternehmungen, Hobbies, Kultur, Lebensgenuss, Alltag genießen, Freude an kleinen Dingen, bewusst leben	2.9 viel von der Welt gesehen haben, ein erfülltes Leben gehabt haben, viel erreicht haben	3.9 <b>geringere Mobilität</b> , eingeschränkte Bewegung (räumlich), eingeschränkte Freizeitaktivitäten
1.10 Das <b>Leben „im Griff haben“</b> , „mit beiden Beinen im Leben stehen“, Struktur im Leben haben, Balance, Bodenständigkeit, Stabilität im Leben/Alltag, geregelte Abläufe, Sicherheit, Routine, Gewohnheit, ankommen	2.10 <b>mehr Verantwortung</b> /Verpflichtung, größere Entscheidungen für Lebensweg treffen, erwachsen werden, einen bestimmten Lebensweg einschlagen	3.10 <b>Fremdbestimmung</b> : Anpassung/Zwang zur Konformität, Zunahme gesellschaftlicher Zwänge, Vorherbestimmung, Zeitdruck, Druck, Stress
<b>Themenbereich B: Persönlichkeit/Psychisches</b>		
1.1 <b>Wissen und Können</b> : viel, umfangreich, Wissensschatz, Wissenssteigerung, Anhäufung von Wissen, Wissen erweitern, Verbesserung Allgemeinwissen, Allgemeinbildung, Hintergrundwissen, <b>Kompetenz(en)</b> , Können (erwerben)	2.1 <b>Bildung/Weiterbildung</b> : Wissen erweitern, neues lernen, sich weiterbilden, (mehr) Zeit/(mehr) Möglichkeiten für..., Seniorenstudium, Gasthörerschaft, Auffrischen/Vertiefen erworbener Kenntnisse, Lebenslanges Lernen, man lernt nie aus, Nachholen versäumter Bildung	3.1 <b>Wissensabbau</b> , weniger kreativ, Einfältigkeit, weniger Bildungsmöglichkeiten
1.2 <b>Erfahrungen/Lebenserfahrung</b> (lebenspraktisch und berufsbezogen): Erfahrungen sammeln, besitzen, Erfahrungswissen, -zuwachs, -zunahme, reiche Erfahrungen, Gewinn an Erfahrung, Erweiterung Erfahrungshorizont, erfahrener	2.2 <b>Veränderung des Wissens</b> /Allgemeinwissen/Handelns, Weltsicht, andere Lebensschwerpunkte/Prioritäten, neue/veränderte Sichtweisen, Veränderung der Interessen, Rollenwechsel	
1.3 <b>Weisheit</b>		
1.4 <b>Reife/Weitsicht</b> , Konzentration auf das Wesentliche, wissen was man will, neue Erkenntnis(se)/Einsichten/Perspektiven, Horizonterweiterung, Weitblick, Überblick, „klüger“, objektiver, sich selbst besser kennen, Wissen um Identität, Gewissheit, Klarheit, sich selbst finden	2.4 <b>Selbstreflexion</b> /Leben reflektieren, Überprüfen von Sichtweisen, Rückbesinnung, Distanz, Rückblick, tiefergehende Fragen, Sinnsuche, Frage nach dem Sinn d. Lebens, Lebensbilanz	3.4 <b>Altersstarrsinn</b> /Eingefahrenheit, Sturheit, Eigenwilligkeit, Besserwisserei (incl. Angst zu typischen „Alten“ zu werden), in alten Strukturen denken, Konservatismus, Meckern, Verbohrtheit, Voreingenommenheit, Vorurteile

Fortsetzung: Kategoriensystem zur Codierung der Antworten zur offenen Frage: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“

Ausrichtung: eher positiv/Gewinne	Ausrichtung: eher neutral/Bewahrung	Ausrichtung: eher negativ/Verluste
1.5 <b>Zukunftsorientierung:</b> Ziele verfolgen/erreichen, Pläne machen, neue Interessen verfolgen, Interessensteigerung, Zunahme an Interessen, entdecken, Neues kennenlernen (Denk/Sichtweisen), unbekanntes entdecken, Offenheit, Begeisterungsfähigkeit, Neugierde, neue Erfahrungen	2.5 Am heute interessiert <b>bleiben</b> , Vermeidung von Vergangenheitsbezogenheit, Aufgeschlossen und neugierig <b>bleiben</b> , am gesellschaftlichen Leben/Veränderungen teilnehmen/interessiert bleiben, Veränderungen verstehen	3.5 <b>Vergangenheitsbezogenheit:</b> Rückwärtsgewandtheit, Nostalgie, Gegenwartsflucht, Wehmut, „früher war alles besser“, Verklärung der eigenen Jugend, Erstarrung des Weltbildes, Mitteilungsdrang
1.6 mehr <b>Spontanität</b> /Flexibilität		3.6 weniger <b>Spontanität</b> , Verkopftheit
1.7 <b>Gelassenheit</b> , psychische Festigung, Abgeklärtheit, Coolness, Entspanntheit, Ausgeglichenheit, sich selbst nicht zu ernst nehmen, nicht zu verbissen sein, innere Ruhe, Geduld, Besinnlichkeit		3.7 <b>Ungeduld</b> , ungeduldig sein
1.8 <b>Zufriedenheit</b> , Glücklich sein/werden, Spaß, Lebensfreude, Humor	2.8 <b>Spaß</b> am Leben nicht verlieren, Humor <b>behalten</b>	3.8 <b>Depression</b> /depressive Stimmung, Burn-out, <b>Verbitterung</b> , Humor verlieren, Ernsthaftigkeit
1.9 <b>Tatendrang</b> , Herausforderungen annehmen, sich etwas trauen, entscheidungsfreudig sein	2.9 <b>Maßvoller</b> Umgang, sich nicht überfordern, besonnener, disziplinierter, vernünftiger sein, Vernunft, überlegter, bewusste Risikoabschätzung, vorsichtiger sein, nicht von einem Event zum nächsten jagen, Grenzen akzeptieren	3.9 <b>Trägheit</b> /Stagnation/wenig Energie, Vermeiden von Auswand, Anstrengung, keine Motivation, Unmut, Egoismus
1.10 Verständnis für Andersdenkende, Nachsichtigkeit, <b>Toleranz</b>		
Themenbereich C: Gesundheit/Physisches		
1.1 mit (körperlichen) Einschränkungen umgehen (lernen), <b>Souveränität im Umgang</b> mit Problemen/Schwierigkeiten, kreativ & effektiv	2.1 <b>Sorgsamer mit Gesundheit</b> umgehen/stärker auf Gesundheit achten, Gesundheitsvorsorge, „gesund“ bleiben, Gesundheit erhalten, Hoffen auf lange G.,	3.1 körperliche/psychische <b>Beschwerden</b> , Schmerzen, gesundheitliche/körperliche Einschränkungen ( <i>Zustand</i> ), Defizite, „Wehwehchen“, „Zipperlein“, Gesundheit lässt nach, wird schlechter (incl. Angst vor...) z.B. Rückenschmerzen, Knochenschmerzen, auch: viele Medikamente, viele Arztbesuche
		3.2 <b>Krankheiten</b> (ohne Spezifikation + konkrete Krankheiten: Alzheimer/Demenz, (incl. Angst vor...), Inkontinenz; Gebrechlichkeit, <b>Gebrechen</b> (lt. Duden: „dauernder [körperlicher, gesundheitlicher] Schaden“ „organischer Fehler, der die körperlichen oder geistigen Fähigkeiten dauernd beeinträchtigt“)

Fortsetzung: Kategoriensystem zur Codierung der Antworten zur offenen Frage: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“

Ausrichtung: eher positiv/Gewinne	Ausrichtung: eher neutral/Bewahrung	Ausrichtung: eher negativ/Verluste
	2.3 Beibehalten <b>körperlicher und geistiger</b> Aktivitäten/fit, aktiv bleiben, Beweglichkeit erhalten	3.3 abnehmende <b>körperliche und geistige</b> Fitness/Aktivität/Leistung/Belastbarkeit Abbau, Verfall (Angst vor...)
		3.4 <b>Langsamkeit:</b> alles geht langsamer, langsamer sein, Entschleunigung (neg.), Verlangsamung
		3.5 <b>Anstrengung:</b> manches fällt schwerer, ist anstrengender, schnellere Müdigkeit, geringere Ausdauer
	2.6 Erhalt der <b>geistigen</b> Leistungsfähigkeit, geistig fit/rege/jung bleiben	3.6 verminderte <b>geistige</b> (kognitive) Leistungsfähigkeit, abnehmende geistige Kräfte/Fitness, Verfall, Senilität ( <i>Prozess</i> )
		3.7 <b>nachlassendes Gedächtnis/</b> Merkfähigkeit, Gedächtnisschwund, Vergesslichkeit
		3.8 <b>verminderte (geistige) Aufnahmefähigkeit,</b> geistige Unbeweglichkeit, Konzentrationsprobleme, längere Zeit zum Verstehen, Lernen fällt schwerer
	2.9 <b>körperliche</b> Fitness erhalten, Sport machen, Bewegung	3.9 verminderte <b>körperliche</b> (sportl.) Leistungsfähigkeit, abnehmende Kräfte/Fitness, (Kondition, Motorik, Ausdauer)
		3.10 <b>nachlassende Seh-Leistung</b> (Brille)
		3.11 <b>nachlassendes Gehör/Schwerhörigkeit</b>
	2.12 Fitness, Leistung (er)halten ( <b>allgemein, ohne Spezifikation</b> ), Aktiv bleiben, sich selbst fordern, am „Ball“ bleiben, Ansprüche an sich selbst stellen, fit bleiben allgemein, Aktivität allg.	3.12 Abnahme der Fitness <b>allgemein, ohne Spezifikation:</b> Leistungsabfall, verringerte Vitalität, weniger fit allgemein,
		3.13 <b>verminderte Reaktionsfähigkeit</b>
		3.14 <b>geringere Belastbarkeit</b>
	2.15 geistige und körperliche Fitness stehen im <b>Widerspruch</b>	

Fortsetzung: Kategoriensystem zur Codierung der Antworten zur offenen Frage: „Was verbinden Sie mit dem Älterwerden?“

Ausrichtung: eher positiv/Gewinne	Ausrichtung: eher neutral/Bewahrung	Ausrichtung: eher negativ/Verluste
<b>Themenbereich D: Körper/Aussehen (äußere körperbezogene Altersanzeichen)</b>		
1.1 Entlastung von „Schönheitszwang“ und „Jugendkult“: nicht mehr „schön“ sein müssen	2.1 älter/alt aussehen, Äußerlichkeiten verändern sich	3.1 nachlassende Attraktivität allgemein, „unschöne“ Veränderungen des Körpers (z.B. Cellulite), länger im Bad brauchen
	2.2 Veränderung/Erhaltung sexuelles Interesse/Erotik	3.2 graue/weiße Haare/Haarausfall
	2.3 <b>Gegenstände</b> , die mit dem Alter in Beziehung gebracht werden: Gehhilfen (Gehstock/Krücken, Rollator, Schaukelstuhl, Cordhosen)	3.3 Falten, Fältchen
<b>Themenbereich E: Endlichkeit der Lebensspanne</b>		
1.1 Am Leben bleiben/Langlebigkeit/ Dankbarkeit für langes Leben/für Vergangenes, langes Leben als Geschenk	2.1 Auseinandersetzen mit dem Ende/Bewusstwerden über Endlichkeit/Vergänglichkeit, das Ende kommt näher, Verlust von Zukunft, Spiritualität	3.1 Sterben und Tod (incl. Angst zu sterben)
1.2 Effektive Nutzung der verbleibenden Zeit, Zeit ist/wird kostbar, „Restzeit“ gut ausfüllen, restliche Zeit, begrenzte Zeit	2.2 Letzter Lebensabschnitt, Lebensabend, Wanderung zur Endlichkeit, über die Hälfte um, Lebenszyklus (Studium - Beruf - Rente), Zeitbewusstsein, (neuer) Lebensabschnitt, viel Vergangenheit	3.2 Nutzbare Zeit schwindet, begrenzte Lebenszeit, Zeit reicht nicht um noch alles zu erledigen/auszuprobieren, Zeit wird knapp, Angst nicht mehr alles zu schaffen, Angst etwas zu verpassen, Unzufriedenheit mit bereits Erreichtem, Bewusstwerden verpasster Chancen und unerreichter Ziele, Zeit vergeht schneller, Unrast
1.3 los-lassen-können, Los-lassen von Fähigkeiten		3.3 Abschiednehmen (müssen) von geliebten Dingen
<b>Themenbereich O/F: Allgemeines</b>		
O.1 <b>positive</b> Veränderungen <b>allgemein</b> - Gewinne/Chancen/neue Möglichkeiten - Freude/Zuversicht/Optimismus - (Weiter-)Entwicklung	O.2 <b>Veränderungen allgemein</b> (ohne Spezifikation), V. der Lebensumstände, Neu-/Umorientierung, Reise (im übertragenen Sinne) O.2.1 <b>Bewahrung</b> aktueller Lebenssituation und Prinzipien	O.3 <b>negative</b> Veränderungen <b>allgemein</b> - Verluste/Entbehrungen/Elend/Abfall - Sorgen/Angst/Zweifel/Krise - zunehmende Unklarheiten, Sinnlosigkeit, - nichts wird besser/alles wird schlimmer - Zukunftsängste
	F.2 Allgemeine Altersweisheiten/-sprüche („je oller, desto doller“, „Älterwerden ist nichts für Feiglinge“)	
	F.3 Definitionen & Begrifflichkeiten (Altern ist ein biologischer Vorgang, ...)	
	F.4 gesellschaftliche Entwicklungen (demografischer Wandel, Generationenvertrag, Pflegesystem, generationenspezifische Erlebnisse)	

Quelle: Eigene Darstellung.

## Anhang E

### **Eidesstattliche Erklärung gemäß § 4 der Promotionsordnung der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg**

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass die vorliegende Arbeit

*„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“*

selbstständig verfasst wurde, dass keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt wurden und dass die Stellen der Arbeit, die aus fremden literarischen Werken oder Darstellungen wissenschaftlicher oder technischer Art übernommen wurden, einschließlich der in den elektronischen Medien veröffentlichten Quellen, unter Hinweis auf die Quelle, gekennzeichnet wurden. Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und ist bisher nicht veröffentlicht.

Magdeburg, 17.03.2016

Annika Rathmann

## Kurzfassung zur Dissertation

mit dem Thema: „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“

vorgelegt von: Annika Rathmann, M.A.

Der Ablauf der Lebenszeit gehört in modernen Gesellschaften zu den zentralen Strukturprinzipien, wie Martin Kohli bereits 1985 in seiner „Institutionalisierungsthese“ des chronologisch standardisierten Normallebenslaufs hervorhob. Aktuelle Diskussionen innerhalb der Soziologie des Lebenslaufs zeigen, dass die klassische Dreiteilung in die Phasen Bildung (Jugend), Erwerbstätigkeit (Erwachsenenalter) und Ruhephase (Alter) weiterhin von Bedeutung ist, wenngleich sich zunehmend Destandardisierungstendenzen abzeichnen. Diese Entwicklungen werden beispielsweise in Ansätzen, wie der „Altersintegrierten Sozialstruktur“ (Riley/Riley 1994) oder der „Reorganisation des Lebenslaufs“ (Künemund 2013) aufgegriffen. Auch die Lebensphase des „Alters“ selbst ist vielfältigen Veränderungen unterworfen. Neben der quantitativen Ausdehnung in der Biografie des Einzelnen, vollzieht sich eine Diversifizierung von Lebenslagen und -verläufen. In diesem Kontext werden Betrachtungsweisen, die Alter(n) verallgemeinernd als „Defizit“ bzw. „Disengagement“ (Cumming/Henry 1961) begreifen oder aber ausschließlich auf „Aktivität“ und „Kompetenz“ (Rosow 1963; Atchley 1989) fokussieren, mehr und mehr durch differenziertere Ansätze wie beispielsweise der des „funktionalen Alters“ abgelöst.

Dabei nimmt die Bildung innerhalb der Wissens- und Informationsgesellschaft auch in der Lebensphase des Alters eine Schlüsselposition ein. Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Phase haben beispielsweise die Möglichkeit, im Rahmen einer Gasthörer-schaft oder eines Seniorenstudiums an akademischen Veranstaltungen der Hochschulen zu partizipieren. Während die Bedeutung dieser Angebote für die Teilnehmenden selbst bereits umfassend theoretisch und empirisch beleuchtet wurde (vgl. bspw. Kaiser 2006; Brokmann-Nooren 2009; Gabrych et al. 2011; Kröber 2013), sind die Wahrnehmung dieser Bildungsmöglichkeiten durch sowie die Auswirkungen auf das hochschulische bzw. gesellschaftliche Umfeld bislang nur vereinzelt empirisch erforscht. Insbesondere zur Sichtweise der jüngeren Studierenden auf die Möglichkeit eines Studiums im Alter und seine Teilnehmenden sowie zu möglichen Auswirkungen der intergenerationellen Kontakte auf die Alter(n)sbilder, liegen bislang kaum empirische Befunde vor. Die besondere Bedeutung der wissenschaftlichen Analyse von Vorstellungen zum Alter und Altern wird im Sechsten Altenbericht der Bundesregierung hervorgehoben, indem darauf verwiesen wird, dass Alter(n)sbilder soziale

Handlungsspielräume eröffnen und verschließen und damit an konkrete Lebenschancen geknüpft sein können (vgl. Sachverständigenkommission Sechster Altenbericht 2010).

Die soziale Kontakthypothese, die Gordon Allport zu Beginn der 1970er Jahren formulierte, gehört zu den „Klassikern der Sozialwissenschaften“ (vgl. Pettigrew/Hammann 2014). Darin verdeutlicht der Autor, dass unter spezifischen situativen Bedingungen der Kontakt zwischen Personengruppen zum Abbau von Vorurteilen sowie zu einer Diversifizierung von Sichtweisen beitragen könne. Zu den förderlichen Bedingungen zählen ein vergleichbarer Status zwischen den Akteuren, gemeinsame Ziele, die Unterstützung des Kontakts durch öffentliche Einrichtungen bzw. Autoritäten und gemeinsame Interessen beider Gruppen (vgl. Allport 1971: 285f.). Die die Prämissen dieser Theorie lassen sich prinzipiell auch auf den Bereich der Alter(n)sbilder übertragen. Als eine der größten Einschränkungen der Kontakthypothese werden in diesem Kontext die fehlenden Kontaktgelegenheiten zwischen den Generationen außerhalb von Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen angeführt (vgl. Filipp/Mayer 1999; Rothermund/Mayer 2009). Durch die Öffnung der Hochschulen für die nachberufliche Weiterbildung ist jedoch „ein soziales Experimentierfeld“ (Veelken/Gösken/Pfaff 1998: 5f.) für außerfamiliäre Kontakte zwischen den Generationen entstanden. Auf der einen Seite besteht damit die Chance, miteinander, voneinander und übereinander zu lernen (vgl. Seidel/Siebert 1990), auf der anderen Seite aber auch die Gefahr, dass die Gruppen „aneinander vorbei“ studieren (vgl. Ladas/Levermann 2001: 104) oder sich durch Konkurrenz um knappe Ressourcen Konflikte ergeben (vgl. Hammerschmidt et al. 2013: 68).

Hier setzt die Dissertation an. Im Zentrum steht die Untersuchung von organisationalen und individuellen Alter(n)sbildern, die im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer an Hochschulen vorherrschen. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei den intergenerationalen Kontakten zwischen Studierenden im Regelstudium und Seniorenstudierenden zuteil. Fraglich ist vor allem, ob sich Belege für die Veränderungsresistenz von Altersstereotypen (vgl. Tews 1979) finden lassen oder ob nicht vielmehr, der soziale Kontakthypothese Allports (1971) folgend, intergenerationale Kontakte mit einer veränderten Sicht auf das Alter(n) einhergehen.

Die Analyse *organisationaler Alter(n)sbilder* wurde mit Hilfe einer Inhaltsanalyse der Internetauftritte aller 88 staatlichen Universitäten realisiert und sollte Aufschluss darüber geben, inwieweit und mit welchen nichtberufsbezogenen Bildungsangeboten, sich die Universitäten bislang auf Ältere eingestellt haben. Im Fokus stand dabei die Frage, wie sich die Angebote systematisieren lassen und welche Bilder vom Alter und Altern sie dabei transportieren. Die Ergebnisse zeigen, dass an rund der Hälfte aller staatlichen Universitäten in Deutschland ausschließlich auf die allgemeine Gasthörerschaft zurückgegriffen werden kann. Die andere Hälfte der Universitäten bietet hingegen darüber hinausgehende Angebote für Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase an, die zusätzliche Beratungs- und Veranstaltungsmöglichkeiten umfassen. Werden die Angebote mithilfe der drei zentralen Dimensionen „Strukturierung“, „Vermittlung“ und „Adressatenbezug“ zu einer

Typologie verdichtet, so können insgesamt 35 Universitäten identifiziert werden, an denen ein Seniorenstudium im engeren Sinne besteht. Als Seniorenstudium ist hierbei ein nicht berufsbezogenes wissenschaftliches Weiterbildungsangebot definiert, welches Ältere als Zielgruppe im Titel und/oder der Beschreibung direkt adressiert und spezielle Beratungs- und/oder Veranstaltungsangebote umfasst. Die Ansprache erfolgt zumeist mittels des Begriffs der „Senioren“. Jedoch sind auch die Termini „Alter“ bzw. „Ältere“ oder „nachberuflich“ und vereinzelt konkrete Altersangaben (50 oder 60 Jahre) gebräuchlich. Differenzierte Betrachtungen nach Region und Universitätsgröße zeigen, dass sich Universitäten in den neuen Bundesländern bislang etwas stärker auf Personen in der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase eingestellt haben, als dies in den alten Bundesländern der Fall ist. Gleichwohl finden sich Angebote mit starker Strukturierung, die den Erwerb eines nicht beruflichen Zertifikatsabschlusses ermöglichen bislang nur an Universitäten im westlichen Teil Deutschlands. Darüber hinaus sind an kleineren Universitäten häufiger Angebote mit geringer Strukturierung lokalisiert. Je größer die Universitäten sind, umso eher bieten sie ein Seniorenstudium an. Die Einzelfallanalysen verdeutlichen die Prämissen, die mit den Bildungsangeboten verknüpft sind. So wird Alter(n) mit lebenslanger Lernfähigkeit verbunden und die Selbstbestimmung und die Kompetenz der Teilnehmenden betont.

Zur Analyse der *individuellen Alter(n)sbilder* und der Bedeutung intergenerationeller Kontakte wurden im Sommersemester 2014 insgesamt 1.478 Seniorenstudierende und Regelstudierende an zwei deutschen Universitäten (Gottfried Leibniz Universität Hannover und Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) befragt. Die Untersuchung wurde mittels teil-standardisierter Fragebögen realisiert und stützt sich auf die drei Alter(n)sbildindikatoren: „Altersveränderungen“, „Altersfremdbilder“ und „Altersgrenze bzw. -distanz“. Damit stand besonders die Prozesshaftigkeit des Alters im Vordergrund, wenngleich auch die Vorstellungen zum Beginn des „Altseins“ erfasst wurden. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass sich die Alter(n)sbilder der Untersuchungsteilnehmenden facettenreich gestalten und in Abhängigkeit ihrer bisherigen Kontakterfahrungen variieren. Die Mehrheit, sowohl der Regelstudierenden als auch der Seniorenstudierenden, blickt weder nur positiv noch ausschließlich negativ auf das Älterwerden und äußert damit multidirektionale Sichtweisen. Die Themen, die in den Vorstellungen angesprochen werden, lassen sich ebenfalls zumeist verschiedenen Bereichen zuordnen und können damit als multidimensional charakterisiert werden. Am häufigsten äußern sich die Seniorenstudierenden zum Themenfeld „Gesellschaft“, wobei es vor allem um einen Zugewinn an Freiheit und Selbstbestimmung im Alter geht. Es schließen sich Aspekte der Themenbereiche „Gesundheit“ und „Persönlichkeit“ an. Regelstudierende sprechen demgegenüber am häufigsten letzteren Bereich an und rekurren dabei vor allem auf die mit dem Älterwerden einhergehende Lebens- und Berufserfahrungen, zunehmende Weisheit und höhere Reife bzw. Weitsicht. Erst nachfolgend beziehen sie sich auf Gesichtspunkte der Themenfelder „Gesellschaft“ und „Gesundheit“. Es zeigt sich, dass sowohl die frei geäußerten Assoziationen zum Begriff des

„Älterwerdens“ als auch die mithilfe einer vorgegebenen Itembattery des Deutschen Alterssurveys (DEAS) erhobenen fremdbezogenen Altersvorstellungen der Regelstudierenden in Abhängigkeit der intergenerationellen Kontakten und Erfahrungen stehen. Dabei spielen vor allem jene Aspekte des intergenerationellen Austausches eine Rolle, die über die reine Informiertheit bzw. die bloßen Kontaktmöglichkeiten bzw. tatsächlichen Kontakte hinausgehen. Dazu zählen die persönlichen Erfahrungen, die die Regelstudierenden in der Vergangenheit mit der gemeinsamen Teilnahme von Jung und Alt an Lehrveranstaltungen gesammelt haben sowie deren künftige Absicht, an entsprechenden Veranstaltungen zu partizipieren. Auffällig ist darüber hinaus, dass jeweils vor allem die beiden positiven Dimensionen (persönliche Weiterentwicklung und steigende Selbstkenntnis) betroffen sind, während die beiden negativen Bereiche (gesundheitliche und soziale Verluste) von den Erfahrungshintergründen und der künftigen Teilnahmeabsicht zumeist unbeeinflusst bleiben. Besonders augenscheinlich ist dies in Hinblick auf die Aspekte „Lernfähigkeit“ und „Zukunftsplanung“. Regelstudierende, die positive Erfahrungen mit der gemeinsamen Teilnahme von Alt und Jung an regulären Lehrveranstaltungen gesammelt haben bzw. Studierende, die auch in Zukunft entsprechende Veranstaltungen besuchen möchten, sehen die Lernfähigkeit sowie die Fähigkeit, Pläne für die eigene Zukunft zu machen als eher typisch für das Älterwerden an, als ihre Kommiliton/inn/en ohne entsprechende Erfahrungen und Teilnahmeabsichten. Auf die Definition der Altersgrenze nehmen intergenerationelle Kontakte und Erfahrungen hingegen bei multivariater Betrachtung keinen Einfluss.

Zusammenfassend bekräftigen damit die Befunde zu organisationalen und individuellen Alter(n)sbilder an den untersuchten Hochschulen die Situationsspezifität und Variabilität der Vorstellungen von Alter und Altern. Abschließend ist hervorzuheben, dass die vorliegende Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Schließung eines Forschungsdesiderats liefert, da Untersuchungen zur Bildung in der nachberuflichen Phase sowohl angebotsseitig als auch nachfrageseitig bislang unterrepräsentiert sind. Zum einen wurde die Angebotslandschaft im Bereich der nicht berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer näher bestimmt und in eine Angebotstypologie überführt, die Auskunft über die gegenwärtige Situation gibt und an die weiteren Untersuchungen anschließen können. Zum anderen wurde erstmals die Bedeutung intergenerationeller Kontakte und Erfahrungen für die Sichtweisen auf das Alter(n) im hochschulischen Kontext nachgewiesen. Es konnte damit aufgezeigt werden, dass sich die Bedeutung der nachberuflichen Bildung an Hochschulen nicht nur im Zugewinn an Lebensqualität und Lebenschancen der Älteren selbst erschöpft (vgl. Künemund/Kohli/Schmidt 1999: 3), sondern auch Auswirkungen auf das hochschulische Umfeld hat und unter bestimmten Bedingungen zu differenzierten Alter(n)sbildern führen kann.