Bachelorthesis

Bachelorstudium im Seniorenalter

–

Motive für den Beginn eines regulären Studiums mit über Fünfzig

Bachelorarbeit im Lehrgebiet
'Erwachsenen- und Weiterbildung'
an der
FernUniversität in Hagen

Prüfende:
Prof. Dr. Eva Cendon

erstellt von
Anke Brehm
Matrikelnr. XXXXXXX
anke.brehm@xxxxxxx-xxxxx.de

abgegeben am
21.02.2024

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung....1
2 Theoretischer Hintergrund....3
2.1 Der Begriff Selbstermächtigung....4
2.2 Soziologie und Sozialpsychologie des Seniorenalters....8
2.3 Bildung im höheren Alter....12
2.3.1 Seniorenbildung und deren Aspekte....13
2.3.2 Akademische Seniorenbildung....16
3 Qualitative Sozialforschung....19
3.1 Erhebung per Narrativem Interview....21
3.1.1 Vorbereitung, Auswahl der Befragten....22
3.1.2 Die Interviews....23
3.1.3 Zusammenfassung des Erhebungsverlaufs....26
3.2 Auswertung – Die Grounded Theorie Methodologie....27
3.2.1 Offenes Kodieren und erste Konzepte....28
3.2.2 Vergleiche, Kategorien-Entwicklung und axiales Kodieren....31
3.2.3 Abduktion mit Zettelkasten....35
3.3 Konklusionen....36
3.3.1 Nicht gestellte Fragen....37
3.3.2 Theorieentwicklung zur Selbstermächtigung als Motivation....38
3.3.2.1 Einordnung in die Soziologie....39
3.3.2.2 Einordnung in die Bildungswissenschaft....40
3.3.2.3 Bachelorstudium als Akt der Selbstermächtigung....41
4 Fazit....42
Literaturverzeichnis....46
Anhang....49

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Selbstermächtigung emergiert in Obsidian 30
Abb. 2: axiale Interpretation der Kernkategorie 'Selbstermächtigung' 33

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Kategorien 32

1 Einleitung

> In der postmodernen Gesellschaft verstärkt sich der Prozess der Individualisierung und Pluralisierung des Alters weiter. […] Indem sich soziale Milieus auflösen und Traditionen lockern, sind auch ältere Menschen aufgefordert, ihr Leben stärker zu gestalten. [...] Frühere Kohorten waren nicht nur in stärkerem Maße durch Traditionen bestimmt und weniger mobil, sondern auch durch eine restriktive Sozialisation geprägt. Die nachrückenden, durch die Liberalisierung der 1960er-Jahre geprägten Kohorten betonen dagegen ihre Individualität. (Peters, 2018: 13-14)

Die Vorbereitung auf das Leben im höheren Alter stellt heute eine besondere Herausforderung dar. Vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Alltagswelt treffen traditionelle Altersbilder[1] nicht mehr uneingeschränkt zu, während Handlungsoptionen sich kontinuierlich erweitern. Weichenstellungen für das Leben im Alter beginnen häufig bereits in der Zeit zwischen fünfzig und sechzig Jahren (vgl. Iller, 2018: 846), während vor Vielen noch zumindest ein Jahrzehnt Berufstätigkeit liegt, gefolgt von rund zwei Jahrzehnten 'Ruhestand' bei guter körperlicher und geistiger Fitness, bevor schließlich die so genannte 'Hochaltrigkeit' beginnt. Die aktuelle Kohorte der Senior:innen verfolgt eine Vielfalt von Lebensentwürfen und -zielen, die sich von denen früherer Generationen unterscheiden. Dieser Wandel hat unter Anderem Auswirkungen auf die Bildungslandschaft für ältere Erwachsene, insbesondere auf die Möglichkeiten der akademischen Weiterbildung im höheren Alter.

Erwachsenenbildung hat in der Gesellschaft über die letzten Jahrzehnte einen neuen Stellenwert bekommen; Lebenslanges Lernen wird begriffen als Möglichkeit, mit den Ansprüchen und Notwendigkeiten einer sich wandelnden Welt umzugehen. Insofern wird sie auch nach dem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben nicht nur als Bereicherung, sondern gar als Notwendigkeit gesehen. Jeder Mensch – so der Anspruch – muss sich in jedem Alter permanent den externen Anforderungen anpassen.

Darüber hinaus hat sich das gesellschaftliche Bild vom älteren Menschen grundlegend gewandelt: Infolge längerer Lebenserwartung weitet sich die Altersphase insgesamt aus, die gleichzeitig von den geburtenstarken Jahrgängen erreicht wird. Mit dem Ausscheiden aus der Berufstätigkeit beginnt nun ein 'drittes Lebensalter' – hier als Seniorenalter[2] bezeichnet –, das nur den ersten Teil der Altersphase umfasst. Senior:innen können heute über

1 Die Frage, ab wann Personen als ‚alt' bezeichnet werden können, ist weder philosophisch noch soziologisch, im alltäglichen Verständnis oder gar politisch genau definiert. Zur Thematik gibt es eine Hausarbeit: Brehm, Anke (WS 22/23): *Seniorenalter als Institution – Die gesellschaftliche Konstruktion des Alters*. Geschrieben in BA Soziologie, Modul S1.

2 Zusammengesetzte Begriffe werden nur 'gegendert', wenn dies für den Gesamtbegriff sinnvoll ist. Also etwa 'Seniorenalter', 'Seniorenstudium' – aber: 'Seniorstudierende'.

vielfältige Kompetenzen verfügen; sie präsentieren sich insgesamt ambitionierter und leistungsfähiger als früher. Das betrifft auch die Vorbereitungen zum Ruhestand, der komplexer geworden ist und häufig eher als 'Unruhestand' begriffen wird. So können auch Bildungsambitionen im Seniorenalter die verschiedendsten Anlässe haben. Diese umfassen alles von der Notwendigkeit beruflicher Fortbildung, über Kompetenzerwerb für geplante Aktivitäten – wie etwa Vereinsführung – oder Wissenserwerb aus persönlichem Interesse, bis zur Förderung von Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein.

Unter den Bildungsangeboten für Senioren finden sich auch Möglichkeiten zum akademischen Studium. Die 'Seniorenakademie' oder 'Universität des 3. Lebensalters' genannten Bildungseinrichtungen sind in der Regel an Universitäten angegliedert und für Personen ab 50 Jahren offen. Formen und Inhalte dieser Studienangebote differieren deutlich, gemeinsam ist ihnen jedoch, dass keine Abschlüsse wie Bachelor oder Master möglich sind.

Wer auch im höheren Alter noch einen solchen Abschluss erwerben möchte, kann sich in einen regulären Studiengang einschreiben. Praktisch stehen dem an Präsenzuniversitäten verschiedene Hürden entgegen[3], weshalb die Zahl der regulär studierenden Senior:innen dort eher niedrig anzusetzen ist. Ohne über genaue Daten zu verfügen[4], kann deshalb vermutet werden, dass die meisten Bachelor-Studierenden im deutschsprachigen Raum an der Fern Universiät in Hagen zu finden sind.

Diese Arbeit ist der Frage gewidmet, was Personen im Seniorenalter dazu bewegt, ein reguläres Studium mit Bachelorabschluss zu absolvieren. Zur Klärung wurden Bachelorstudierende an der FernUniversität in Hagen befragt, die ein solches Studium mit über fünfzig Jahren begonnen hatten. Hintergrund für die Themenwahl ist in erster Linie ein persönliches, eher soziologisch motiviertes Forschungsinteresse rund um die Thematik des Seniorenalters. Bildungswis-senschaflich zeigt sich das reguläre Seniorenstudium als Forschungslücke: Obwohl Bildung im Alter und Seniorenstudium – wie gezeigt werden wird – zunehmende bildungswissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren, ist zum regulären Studium im höheren Alter bislang keine Untersuchung vorhanden.

3 Da dies an den Universitäten uneinheitlich gehandhabt wird, kann hier zur Untermauerung nur ein kurzes Experteninterview mit Norbert Schmitt, einem Mitglied des deutschen Netzwerks der Interessenvertretungen von Senior-Studierenden, DENISS, erwähnt werden, der den Eindruck bestätigte, dass die Zulassung zu grundständigen Studiengängen sich für ältere Personen tendenziell schwierig gestaltet.

4 Es gibt, soweit ermittelt werden konnte, keine gesamtdeutschen Daten zur hier untersuchten Personengruppe.

Die forschungsleitende Frage dieser Arbeit lautet:

Aus welchen Motiven beginnen Menschen der Altersgruppe

über Fünfzig ein reguläres Studium mit Bachelorabschluss?

Nun kann es sein, dass nicht alle der möglichen Motive für den Beginn des Studiums geeignet sind, ein 'Durchhalten' bis zum Abschluss zu fördern. Die Zielgruppe wird darum eingegrenzt und die Fragestellung erweitert:

Wie stellt sich diese Motivation dar aus Sicht von Studierenden,

die im Studium bereits weit fortgeschritten sind?

Zur Klärung der Fragestellung wurde eine qualitative Untersuchungsform gewählt. Bachelorstudierende der FernUni gaben Auskunft in Narrativen Interviews, die mit dem Verfahren der Grounded Theory Methodologie ausgewertet wurden.

Der Aufbau dieser Arbeit ist folgendermaßen gegliedert:

Das folgende Kapitel widmet sich den theoretischen Hintergründen mit einem Abschnitt zum Begriff 'Selbstermächtigung', einem weiteren zur Soziologie des Seniorenalters und schließlich der Seniorenbildung im Allgemeinen und dem Seniorenstudium im Besonderen. Im dritten Kapitel wird die praktische Durchführung der Befragungen und ihrer Auswertung dargestellt. Methodologisch wird mit der Grounded Theory Methodologie nach Strauss und Corbin gearbeitet. Eine Diskussion der Ergebnisse findet sich im Fazit.

2 Theoretischer Hintergrund

> Tatsächlich ist das Alter im 20. Jahrhundert von einem kurzen, nur wenigen beschiedenen Lebensrest zu einer Lebensphase geworden, die mehrere Jahrzehnte umfassen kann und von einer größeren Zahl an Menschen bei vergleichsweise guter Gesundheit erlebt und vielfältig gestaltet wird. (Dyk 2020: 8)

Im Folgenden wird die Bezeichnung 'Senior:innen' – bzw. Senioren und Seniorinnen – für die hier zu betrachtende Altersgruppe der Menschen zwischen fünfzig und etwa 75 Jahren verwendet. Da in Deutschland die zwischen 1955 und 1969 Geborenen von Statistikern als geburtenstarke Jahrgänge bezeichnet werden (vgl. Demografieportal) ist diese – häufig als 'Baby-Boomer' bezeichnete – Alterskohorte heute, im Jahr 2024, zwischen 54 und 69 Jahre alt, was in etwa dem Alter der in dieser Arbeit befragten Personengruppe entspricht.

Die Ausführungen in diesem Kapitel beziehen sich im Wesentlichen auf die Verhältnisse in den deutschsprachigen Ländern. Zwar könnte einiges davon auf andere Industrieländer übertragen werden, es sind aber auch

Unterschiede vorhanden. Beispielsweise ist zwar in der US-amerikanischen Soziologie eine Untergliederung des Lebens in vier 'Kapitel' üblich geworden, von denen das dritte das Alter von Fünfzig bis etwa Siebzig umfasst und häufig als Phase beruflicher Neuorientierung in gesehen wird (vgl. Denninger et al., 2014: 249); dieser Fokus auf die Fortführung des Berufslebens unter neuen Vorzeichen könnte aber etwas mit dem US-Arbeitsmarkt zu tun haben, der sich deutlich vom mitteleuropäischen unterscheidet, oder mit anderen gesellschaftlichen Umständen, die hier darzustellen den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

Die qualitative Heuristik des Forschungsdesigns, auf die in Kapitel 3 eingegangen wird, beinhaltet einen Wechsel zwischen praktischer Forschung und theoretischer Hintergrundanalyse. Das bedeutet, dass Fragen bzw. erkannte Wissenslücken während der Auswertung Anlass zu neuer Recherche zum theoretischen Hintergrund bieten. Im vorliegenden Fall hat sich der Begriff 'Selbstermächtigung' als bedeutend erwiesen; seine Darstellung ist darum den anderen Theorieabschnitten vorangestellt.

Bei der hier untersuchten Frage nach Motiven für ein Studium im höheren Alter wird vorrangig betrachtet, welche altersspezifische Besonderheiten sich aus diesen Begründungen ableiten lassen, denn "Bildungsaktivitäten nehmen nicht nur einen beträchtlichen Anteil der individuellen Lebenszeit in Anspruch, sie haben auch vielfältige Konsequenzen im Lebensverlauf" (Hillmert/Rüber, 2020: 1). Aufgrund der mitunter sehr langfristigen Auswirkungen gelte dies insbesondere auch für das fortgeschrittene Lebensalter (vgl.ebd). Die soziologischen und sozialpsychologischen Grundlagen, welche für die Motivation zu einer mehrjährigen Ausbildung relevant sein können, werden im Anschluss an die Untersuchung des Begriffs Selbstermächtigung verhandelt. Dem folgt schließlich ein Abschnitt zur aktuellen bildungswissenschaftlichen Forschung über Bildung und Studium im höheren Alter.

2.1 Der Begriff Selbstermächtigung

> Empowerment (wörtlich übersetzt: „Selbstbefähigung“; „Selbstbemächtigung“, „Stärkung von Eigenmacht und Autonomie“) – dieser Begriff bezeichnet Entwicklungsprozesse in der Dimension der Zeit, in deren Verlauf Menschen die Kraft gewinnen, derer sie bedürfen, um ein nach eigenen Maßstäben buchstabiertes ‚besseres Leben‘ zu leben. (Herringer, 2010: 13)

Dass am Beginn dieser Untersuchung der Bedeutung und der soziologischen Verwendung von Selbstermächtigung ein Zitat zum Begriff Empowerment zu finden ist, hat seinen Grund darin, dass es sich als schwierig erweist, eine

Definition von Selbstermächtigung zu finden. Im Lexikon zur Soziologie (Klimke et al., 2020) erscheint das Stichwort ebenso wenig wie in anderen, online gesichteten Lexika, etwa bei socialnet.de. Dort, wo das Stichwort vorhanden ist, wird häufig nur weiter verwiesen auf Empowerment als Synonym. Um die im weiteren Verlauf dieser Arbeit verwendeten Bedeutungsinhalte von Selbstermächtigung zu klären, ist es also notwendig, sich mit der Bedeutung von Empowerment auseinanderzusetzen.

Norbert Herringer (vgl. 2010) erklärt in seinem gleichnamigen Buch "Empowerment in der Sozialen Arbeit", das Konzept richte den Blick auf Selbstgestaltungskräfte der Adressaten sozialer Angebote und deren Ressourcen zur produktiven Veränderung belastender Lebensumstände (vgl. ebd.: 7). Auch Wolfgang Stark (vgl. 1996) wendet sich in seiner Monografie über Empowerment an Akteure in der psychosozialen Praxis. Er tritt ein für eine, wie er es nennt, 'Empowermentperspektive' (vgl. ebd.: 59-68) als professioneller Grundhaltung in Alternative zum – seiner Beschreibung nach vorherrschenden – Blick auf die Bedürftigkeit von Menschen. Stark hinterfragt die in der sozialen und psychologischen Praxis oft existierende Defizit-Orientierung in der sozialen Arbeit und fordert statt dessen eine Ressourcenorientierung. Ziel müsse sein, auf die Stärken von Personen zu blicken und Empowermentprozesse zu initiieren.

Stark fragt nach den Faktoren, die Empowermentprozesse auslösen und identifiziert unter anderem "die Fähigkeit, kontrafaktisch eine andere Zukunft sehen (und sie damit gestaltbar machen) zu können" (Stark, 1996: 54). Dies erfordere Phantasie als gestaltender und verwandelnder Kraft und Voraussetzung, um Gegenstände und Verhältnisse durch Handeln oder Denken verändern zu können (vgl. ebd.). Er führt weiter aus, in der Tradition sozialer Arbeit werde geschaut, welche Hilfe und Unterstützung gebraucht werde. Es sei jedoch erfahrungsgemäß langfristig zielführender, vorhandenen Stärken und Fähigkeiten nachzuspüren.

> "Wenn also Menschen anderen Menschen etwas geben können, wenn sie als Person wichtig sind, […] also etwas mit sich und anderen anfangen können, dann hebt das nicht nur das Selbstbewußtsein dieser Leute, sondern verändert auch ihr Verhalten: Probleme und Defizite sind damit nicht automatisch und sofort verschwunden, bekommen jedoch einen anderen, kleineren Stellenwert im Leben, sie lähmen nicht mehr. (Stark, 1996: 55)

In der Folge beschreibt Stark Empowerment als Strategie zur Bewältigung belastender Lebensereignisse und sozialer Situationen (vgl. ebd.: 94). In der sozialpsychologischen Forschung werde untersucht, welche Faktoren dafür verantwortlich sein könnten, dass manche Menschen trotz schlechter Voraus-

setzungen – bezüglich Schichtzugehörigkeit, ökonomischer Bedingungen, belastender Lebensereignisse etc. – fähig sind, ihr Leben zu meistern (vgl. ebd.). Es gebe Erklärungsansätze, beispielsweise in der Life-Event-Forschung – wo als Auslöser für Empowermentprozesse qualitative Veränderungen in der Lebenswelt der Personen identifiziert worden seien –, oder in der Forschung zu Bewältigungsverhalten, die Coping-Strategien der Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Anforderungen untersuche (vgl. ebd.: 95). Stark kritisiert an diesen Ansätzen, dass die dahinter steckende Denkweise eine "Ideologie des Reparierens" (Stark, 1996: 96) verfolge. Er liefert im Weiteren eine Definition für Empowermentprozesse als sozial interaktiven Abläufen mit emotionalem, kognitivem und interaktivem Veränderungspotenzial (vgl. Stark, 1996: 111-112). Ein Empowermentprozess sei somit nicht definiert als abhängig von externen Auslösern. Der Blickwinkel bei Stark liegt jedoch insgesamt bei Helfenden, deren Aufgabe es sei, Empowermentprozesse anzustoßen und zu unterstützen. Selbstermächtigung als eigenständig durchgeführter Prozess dient ihm nur als Beispielvorlage für das, was Soziale Arbeit bei denen, die ihn nicht selbst initiieren können, zu fördern habe.

Neuere Schriften zu Empowerment finden sich vor allem im sozialkritischen Bereich. Beispielsweise bezeichnet Pascal Bastian (vgl. 2017: 244) – der 'Empowerment' und 'Ermächtigung' weitgehend synonym anwendet –, das Labeling von Personen als Ohnmächtigen als Machthandeln. Professionelle in der sozialen Arbeit übten zunächst die Macht der Definition über Ermächtigung und Ohnmacht aus, was echte Hilfe zur Selbsthilfe unterlaufe. Neoliberale Staatsformen, so Bastian weiter, bedienten sich einer Verknüpfung von Herrschaftsstrategien mit Techniken der Selbstregulierung (vgl. ebd.: 245).

In neueren Schriften wird kritisiert, der Empowerment-Begriff sei nicht definiert und werde deshalb jeweils 'passend' verwendet. Er diene heute oft dazu, soziale Verantwortung auf Individuen zu übertragen. Nichts spräche gegen "Stärkung von Durchsetzungskraft, von Bewältigungshandeln bei Ausgrenzungserfahrungen oder die Förderung von Handlungsfähigkeit" (Chehata, 2023: 30), denn diese seien auch Teil von Empowermentprozessen. Es werde dabei aber eine soziale Komponente ausgeklammert und der Sozialen Arbeit deshalb die Rolle zugedacht, Menschen zum eigenverantwortlichen Lebensmanagement zu verhelfen (vgl. ebd.: 28) um sie nicht anderweitig unterstützen zu müssen, bzw. um die Verantwortung für Lebensumstände ausschließlich auf die Adressaten von Hilfsangeboten abzuwälzen.

Nun ist aber 'eigenverantwortliches Lebensmanagement' ein wesentlicher Aspekt dessen, was in diese Arbeit als Selbstermächtigung Eingang findet. Die erweiterte gesellschaftliche Bedeutung von Empowerment ist ein beachtenswertes soziologisches Thema, zeigt aber auch, wie schwammig und vielgestaltig der Begriff verwendet wird. Eventuell täte es der Debatte gut, gerade den Selbstermächtigungsprozess begrifflich von Empowerment abzugrenzen. So könnte differenzierter mit beiden Begriffen gearbeitet werden.

Der Fokus der Verwendung des Begriffs Empowerment auf *Hilfestellung zur* Selbstermächtigung, und die Adressierung der Schriften an Personen in der Sozialen Arbeit sind letztendlich ausschlaggebend, dass der Empowerment-Begriff für die in dieser Thesis vorgesehene Verwendung nicht passend erscheint. Die in späteren Kapiteln dargestellte empirische Untersuchung befasst sich mit Personen, die völlig ohne Unterstützung Dritter einen Weg eingeschlagen haben, welcher als Empowerment-Prozess beschrieben werden kann. Jedoch fehlt dem Begriff das 'Selbst', das ausdrückt, dass es sich um *selbst*-initiierte und *selbst*-ständig durchgeführte Prozesse handelt.

Zur Klärung des Begriffs *Selbstermächtigung* konnte nur eine einzige Schrift gefunden werden. Wolf-Andreas Lieberts Aufsatz "Metaphern der Selbstermächtigung" (2015) beschäftigt sich mit Aspekten der Philosophie Max Stirners in Verbindung mit einer Analyse des Selbstermächtigungsbegriffs. Dieser werde "abgesehen von Einzelbelegen zunächst seit Mitte der 80er Jahre in kleinen Fachzirkeln verwendet" (ebd.: 123), sei dann durch seine Verwendung bei Habermas und weiteren Personen der Öffentlichkeit bekannt geworden und werde mittlerweile vielfach benutzt. Seine Bedeutung sei vielfältig und könne etwa zusammengefasst werden als "Autonomieanspruch gegenüber einem Sollensanspruch" (ebd.: 124). Letztlich legt Lieber für die eigene Verwendung Selbstermächtigung fest als "sein Schicksal in die eigene Hand zu nehmen, seine individuellen Ansprüche nicht nur zu formulieren, sondern auch – aktiv – durch Selbsttätigkeit umzusetzen" (ebd.: 128). Zwar postuliert er das in politischem Zusammenhang – es geht in seiner Betrachtung vorrangig um Protestbewegungen –, doch wird an einer Stelle (vgl. ebd.: 129) Selbstermächtigung auch als Form von Eigeninitiative speziell im Bereich von Bildung und Wissen angesprochen.

Bemerkenswert ist insbesondere, dass Liebert zeigt, dass der Begriff tatsächlich häufig in soziologischen Zusammenhängen gebraucht wird. Umso irritierender ist sein Fehlen in (Fach-)Wörterbüchern und Lexika. Das bedeutet aber auch, dass er im hier gegebenen Zusammenhang relativ frei bestimmbar

ist. An dieser Stelle zurückkehrend zum einleitenden Zitat, soll der darin enthaltene Entwicklungsaspekt übernommen werden in die Formulierung einer Definition des Begriffs Selbstermächtigung, wie er in dieser Arbeit Anwendung findet:

> *Selbstermächtigung bezeichnet alle von Menschen in Eigeninitiative angestoßenen und weitgehend selbsttätig umgesetzten Entwicklungsprozesse, die geeignet sind, (mehr) persönliche Autonomie über die eigene Lebensführung zu gewinnen mit dem Ziel, ein nach eigenen Maßstäben buchstabiertes 'besseres Leben' zu leben.*

Es folgt nun eine Darstellung der soziologischen Forschung zur Entwicklung von Alter und Altern in der Gesellschaft.

2.2 Soziologie und Sozialpsychologie des Seniorenalters

> Tatsächlich ist das Alter im 20. Jahrhundert von einem kurzen, nur wenigen beschiedenen Lebensrest zu einer Lebensphase geworden, die mehrere Jahrzehnte umfassen kann und von einer größeren Zahl an Menschen bei vergleichsweise guter Gesundheit erlebt und vielfältig gestaltet wird. (Dyk 2020: 8)

Was Silke van Dyk hier kommentiert, ist der gesellschaftliche Wandel des Seniorenalters. Menschen einer neuen Alterskohorte mit anderen Lebensentwürfen, als sie älteren Menschen bis dato zugeschrieben wurden, erreichen in den 2020er Jahren in großer Zahl das Rentenalter. Die geburtenstarken Jahrgänge stellen eine sozial und kulturell mobile Generation, was zu einer hohen Dynamik der späteren Lebensjahre führt. Dieser Prozess wird von der soziologischen Forschung seit längerem und zunehmend intensiver begleitet und unter anderem in den Altersberichten der Bundesregierung thematisiert. So findet sich in der vom BMFSFJ[5] herausgegebenen Begleitschrift zum 6. Altersbericht "Eine neue Kultur des Alterns" die Forderung nach einer neuen Betrachtung des Alters (vgl. bmfsfj, 2010: 23). Es herrsche noch immer eine Fokussierung auf Fürsorge- und Hilfebedürftigkeit vor. Die ausschließliche Deutung des Alters als eines Lebensabschnitts, der besonderer Sorge und Schutzes bedarf, entspreche nicht der Vielfalt des Alters. Die fürsorgerische Sicht müsse durch eine an Stärken und Gestaltungsspielräumen des Alters orientierte Sicht ergänzt werden.

Der uneinheitliche gesellschaftliche und sozialwissenschaftliche Blick auf das Alter resultiert auch daraus, dass es heute in verschiedene Phasen unterteilt werden kann. Es "scheint sich somit die Unterscheidung von "jungen" und

5 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Aus optischen Gründen wird bmfsfj in den eingeklammerten Literaturverweisen in Kleinbuchstaben geschrieben.

"alten" Alten, von "drittem" und "viertem" Lebensalter aufzudrängen. Das dritte Alter wird durch historisch neue Merkmale – selbständige Lebensführung und neue Ziele – typisiert" (Kohli, 2013: 18). Diese Unterteilung wird, wie bereits angesprochen, in der vorliegenden Arbeit vorausgesetzt: Senioren und Seniorinnen – sowie selbstverständlich nichtbinäre Personen der definierten Altersgruppe – sind demnach Menschen im 'Dritten Lebensalter'.

Die aktuelle Kohorte der Senior:innen ist unter anderen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aufgewachsen als ihre Eltern und hat auch für ihre späten Jahre andere Lebensvorstellungen als frühere Generationen. Dieser Generationenwandel des Alters hat zur Folge, dass Feststellungen, die über frühere ältere Menschen gemacht wurden, kaum etwas über die gegenwärtige und zukünftige Gestaltung des Seniorenalters aussagen können.

"Dass Alter und Altern keine rein biologischen Tatsachen, sondern (auch) soziale Hervorbringungen historisch wandelfähigen Charakters sind, wird im sozialwissenschaftlichen Feld nicht ernsthaft in Zweifel gezogen" (Dyk 2020, 18), weswegen die Untersuchung dieses Wandels auch einen zunehmend breiteren Raum einnimmt. Das lässt sich auch an den Altersberichten der Bundesregierung ablesen, die seit 1993 einmal in jeder Legislaturperiode erscheinen. Im Sechsten Altersbericht, der "Altersbilder in der Gesellschaft" thematisiert, wird dazu aufgerufen, "die Herausforderungen des demografischen Wandels und den Fachkräftebedarf als Chance zu nutzen und zu einer neuen Sicht auf das Alter [...] zu gelangen" (bmfsfj 2010, 28) und gefolgert, langfristig führe kein Weg daran vorbei, länger zu arbeiten. Allgemein finden sich Forderungen nach längerer Lebensarbeitszeit vor allem da, wo die Thematik aus politischer Sicht betrachtet wird, wo also höchstens vordergründig nach den Einzelnen gefragt, letztlich aber eine (wirtschafts-) politische Perspektive eingenommen wird.

Auch der Soziologe und Altersforscher Martin Kohli (vgl. 2013: 11) konstatiert, der strukturelle Grundtatbestand des Alterns der Gesellschaft werfe die Frage nach der Gliederung des Lebenslaufs insgesamt auf und sei bedingt durch die gesellschaftliche Organisation der Arbeit. Die Definition einer alternden Gesellschaft gründe sich auf eine Zäsur zwischen "erwerbstätig" und "nicht mehr erwerbstätig". Er zweifelt allerdings die Folgerung einer unvermeidlich nach hinten zu verschiebenden Altersgrenze an und fragt nach anderen produktiven Tätigkeiten, die im Alter den Platz der Erwerbsarbeit einnehmen können. Der Begriff 'produktives Alter' werde im weiteren Sinne genutzt, um darauf hinzuweisen, dass auch im höheren Alter Aktivität und Engagement einen großen Platz einnehmen könnten (vgl. ebd.: 19).

Hier stößt man auf eine Diskussion, bei der die Positionen stark vom allgemeinen Blick auf die Gesellschaft geprägt sind. Während etwa die Schriften der Bundesregierung, wie gezeigt, aus gesamtgesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gründen eine verlängerte Lebensarbeitszeit propagieren, kritisieren einige Soziolog:innen dies. In ihrer qualitativen Untersuchung "Leben im Ruhestand" sehen Denninger, van Dyk, Lessenich und Richter (2014: 12) einen "ökonomische[n] Strukturwandel hin zu einem flexiblen Kapitalismus, der – ganz im Sinne Webers – nach "neuen", veränderten bzw. sich selbst verändernden, den veränderten Verhältnissen permanent anpassenden Subjekten verlangt." Sie stellen dem Wandel in der Altersstruktur spätindustrieller Gesellschaften – also der Zunahme des Anteils älterer Menschen an der Gesamtbevölkerung – einen Prozess der Veränderung der letzten Lebensphase selbst gegenüber (vgl. ebd.: 9). Gleichzeitig stellen sie in den Raum "dass der Altersstrukturwandel zwar ein Problem ist, der Strukturwandel des Alters aber zugleich ein Teil seiner Lösung sein könnte" (ebd.: 10). Es gebe eine gesellschaftliche Neuverhandlung des Alters, mit einer Problematisierung alter, ruheständischer Muster und gleichzeitiger Propagierung eines neuen Bildes vom aktiven Alter (vgl.ebd.: 10).

Problematisch ist dabei, im Zusammenhang mit der hier untersuchten Altersgruppe, wieder die Vereinheitlichung 'des Alters' als eines einzigen, zusammenhängenden Lebensabschnitts. Sobald man dazu übergeht, das Seniorenalter – wie weiter oben definiert – und eine darauf folgende Phase der Hochaltrigkeit getrennt zu behandeln, ergeben sich ganz andere Fragestellungen. Es bezweifelt wohl kaum jemand, dass relativ gesunde Senior:innen prinzipiell im weitesten Sinne aktiver sind als hilfe- oder gar pflegebedürftige Hochaltrige. Da es bis weit ins zwanzigste Jahrhundert hinein keine nennenswerte Anzahl von Personen gab, die schon aus dem Erwerbsleben ausgeschieden waren, aber noch realistischerweise mit mehreren Jahrzehnten relativer Gesundheit sowie geistiger und körperlicher Fitness rechnen konnten, stellt deren Zunahme heute selbstverständlich einen Strukturwandel dar, mit dem gesellschaftlich umgegangen werden muss. Die Frage, der in dieser Arbeit nachgegangen wird, ist jedoch, wie Senior:innen sich selbst darauf einstellen.

"Die Entwicklung der Persönlichkeit in der zweiten Lebenshälfte ist ein Kernthema der psychologischen Alternsforschung" (Wahl et al., 2008: 8), und es folgt nun ein Überblick zum dortigen Forschungsstand. Dort werden beispielsweise Einflüsse betrachtet, die Individuen auf die eigene Entwicklung ausüben (vgl. ebd.: 4) sowie die Frage, in welchem Ausmaß Personen gerade

im späten Erwachsenenalter zu Produzierenden ihrer eigenen Entwicklung werden können (vgl. ebd.: 5). Forschende sind außerdem mit der Erklärung inter-individueller Unterschiede in den Veränderungen kognitiver Leistungen und Kompetenzen befasst und betrachten es als gesichert, dass die Übung kognitiver Fähigkeiten und gezieltes Training zu erheblichen Leistungsverbesserungen bis ins sehr hohe Alter beitragen können (vgl. ebd.: 6-7).

Eine These der 'sozioemotionalen Selektivität', die sich aus der Forschung an motivationalen und emotionalen Veränderungen im Alter entwickelt hat, geht von der Annahme aus, dass viele Veränderungen im Alter, die als Verlust erlebt werden, faktisch das Ergebnis aktiv herbeigeführter und erwünschter Anpassungsprozesse widerspiegelten (vgl. ebd.: 10). Je nachdem, wie viel Lebenszeit sie noch vor sich zu haben glauben, neigten Individuen dazu, ganz unterschiedliche Ziele verfolgen. Werde die Zukunft als sehr begrenzt erlebt, überwögen kurzfristige Bedürfnisse und Ziele. Wer dagegen annehme, noch viel Zeit zu haben, verfolge in stärkerem Maße auch langfristige Ziele (vgl. Wahl et al., 2008: 10). Ob jemand sich also im Seniorenalter verortet und noch eine aktive Lebensspanne vor sich sieht, oder ob der Eintritt ins höhere Alter ausschließlich als letzte Phase des Lebens verstanden wird, macht einen Unterschied im hinblick auf selbstgesetzte Ziele. Dies weist auf Aspekte im Hinblick auf die Frage, wie Individuen gerade im späten Erwachsenenalter zu Produzenten ihrer eigenen Entwicklung werden können.

Hier spielt die Thematik der Entwicklungsaufgaben eine Rolle. Die in Soziologie und Psychologie bekannten Modelle der Entwicklungsaufgaben behandeln 'das Alter' als eine zusammenhängende Spanne, deren Krise etwa bei Erik H. Erikson in 'Ich-Integrität vs. Verzweiflung' liegt[6], deren Aufgabe darin besteht, auf das eigene Leben zurückzublicken. Dies 'passt' einfach nicht zum aktiven Seniorenalter, das zu Zeiten Eriksons noch keine zeitlich so ausgedehnte Lebensspanne darstellte.

Will man also heute das Konzept der Entwicklungsaufgaben zum Verständnis entwicklungsregulatorischer und/oder sozialisationstheoretischer Perspektiven verwenden, ist es unvermeidlich, das Seniorenalter als separate, von der Hochaltrigkeit verschiedene Spanne zu betrachten. Der heuristische Wert des Konzepts der Entwicklungsaufgabe liegt sowohl in der Bezugnahme auf gesellschaftliche Normen und Rollenvorschriften, als auch auf persönlichen Präferenzen. Erstere liefern konsensuelle Urteile über Indikatoren

6 Kenntnisse der Korrigierenden über psychosoziale Entwicklungsaufgaben nach Erikson werden vorausgesetzt und darum nicht mit Zitaten untermauert. Am Rande erwähnenswert wäre hier noch, dass Eriksons Frau Joan dem achtstufigen Entwicklungsmodell später eine weitere Altersphase als neunte Stufe hinzugefügt haben soll.

angemessener Entwicklung und anzustrebender Veränderungen, letztere regulieren Verhalten und persönliche Zielsetzungen in verschiedenen Lebensbereichen und bestimmen, welche Entwicklungsziele jeweils verfolgt, zurückgestellt, modifiziert oder aufgegeben werden. (vgl. Wahl et al., 2008: 14). So werden auch die möglichen Entwicklungsaufgaben des 'Dritten Alters' wesentlich durch gesellschaftliche Trends – wie Veränderungen in interfamiliären und intergenerationellen Beziehungen – mitbestimmt. Neue Entwicklungsaufgaben ergeben sich auch aus dem schnellen technologischen Wandel und der Tatsache, dass Industriegesellschaften sich zunehmend zu Gesellschaften des lebenslangen Lernens entwickeln (vgl. ebd.).

Die soziologisch-sozialpsychologische Sicht auf Lebensentscheidungen im Seniorenalter kann insgesamt als vielgestaltig bezeichnet werden. Bevorzugt wird zunehmend eine Konzeptualisierung der aktiven und intentionalen Entwicklung vor dem Hintergrund zumindest teilweiser individueller Entscheidungs- und Wahlfreiheit, die eigenständig initiierte Selbstermächtigungs-Prozesse – etwa im Bildungsbereich – ermöglicht.

Es kann vermutet werden, dass die Auswahl bestimmter Bildungswege im höheren Alter häufiger auf individueller, freien Entscheidungen beruht. Welche Wahlmöglichkeiten da zur Verfügung stehen und wie die Bildungswissenschaft dies betrachtet, ist Gegenstand des folgenden Unterkapitels.

2.3 Bildung im höheren Alter

> Eine lebenslauforientierte Politik kann etwa auch bedeuten, die konventionellen Zeitregime für Bildungs- und Ausbildungsaktivitäten zu überdenken und deren bislang relativ rigide definierte Phasen über den Lebensverlauf hinweg zu entzerren. Noch immer gibt es eine starke Konzentration formaler Ausbildung auf vergleichsweise frühe Phasen des Lebensverlaufs in Kombination mit dem Standard einer Ausbildung in Vollzeit. Diese Zuordnungen könnten durchaus flexibler gestaltet werden. Dazu müssten sich allerdings unter anderem auch die etablierten Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen noch stärker für breitere Zielgruppen öffnen. (Hillmert / Rüber, 2020: 17)

Die bis hierher betrachteten Veränderungen des Dritten Lebensalters haben auch Aspekte im Bildungsbereich. Bildung im Seniorenalter gewinnt unter den dargestellten Bedingungen an Bedeutung. Das Leben im Alter wird nicht mehr zwangsläufig als defizitär wahrgenommen; größere gesundheitliche Einschränkungen gelten nur für die späte Phase der Hochaltrigkeit als typisch. Die Vorstellung, Menschen würden mit fortschreitendem Alter an Lernfähigkeit verlieren und nicht mehr zu kreativen Leistungen fähig sein, wird zunehmend in Zweifel gezogen oder zumindest relativiert.

Der Bildungsprozess im höheren Erwachsenenalter geht über rein kognitive Aspekte hinaus und erfüllt verschiedene Funktionen. Der Begriff der Bildung ist heute vielgestaltig und Bildung im Alter kann unterschiedliche Funktionen erfüllen, wie es etwa Carola Iller (vgl. 2018: 849) beschreibt: Sie könne als Training kognitiver Fähigkeiten, zur Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Lebenserfahrung oder als Präventionsmaßnahme gegen gesundheitliche Beeinträchtigungen im Alter fungieren, als Maßnahme zur Integration in den Arbeitsmarkt dienen oder zu bürgerschaftlichem Engagement und politischer Teilhabe in der Lebensphase Alter befähigen. Insgesamt konstatiert Iller (vgl. ebd: 845), das höhere Erwachsenenalter sei als relevanter Lebensabschnitt für bildungswissenschaftliche Forschung anzusehen. Es ließen sich "einige typische Themen identifizieren, die das höhere Erwachsenenalter von anderen Lebensaltern unterscheidet und die deshalb in der Bildungsforschung Berücksichtigung finden sollten" (ebd: 848).
Im folgenden Abschnitt wird zuerst die bildungswissenschaftliche Betrachtung der Seniorenbildung im Allgemeinen dargestellt; im Anschluss dann speziell das Studium im Seniorenalter.

2.3.1 Seniorenbildung und deren Aspekte

> Bildungsangebote sollten bürgerschaftliches Engagement älterer Menschen unterstützen. Bildungsträger sollten in die Qualifizierung älterer Menschen zum bürgerschaftlichen Engagement einbezogen werden. Ältere sind in der Bildungsarbeit stärker in der Rolle als Kompetenz- und Wissensvermittler einzubinden. (bmfsfj 2010, 31)

Es gebe nicht nur ein Recht auf Bildung, sondern auch eine Pflicht zur Bildung, und zwar über den gesamten Lebensverlauf hinweg, konstatiert der Altenbericht ebenfalls und fordert eine Verpflichtung aller mit allgemeiner und beruflicher Bildung befassten Institutionen, Bildungsangebote für alle Lebensalter bereitzustellen. (vgl. bmfsfj 2010: 5).
In solchen Formulierungen spiegelt sich ein gesellschaftlicher Anspruch an die Kohorte der Senior:innen, während Forderungen an die Institutionen damit begründet werden, dass diese den Älteren ermöglichen sollen, den an sie gerichteten Anspruch zu erfüllen. Allerdings ist zweifelhaft, dass ein relevanter Anteil derer, die sich zu – nicht beruflich erforderlichen – Bildungsteilnahmen entscheiden, dies aus gesellschaftlichem Verantwortungsgefühl tut. Der formulierte Fokus auf individuelle Anstrengungen und Aktivitäten korrespondiert aber auch mit dem Gedanken der Selbstermächtigung: Die Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen im Seniorenalter kann als entscheidender empowernder Prozess gesehen werden.

Ein Hindernis für Bildungsteilnahme im höheren Alter kann die verbreitete Vorstellung von der nachlassenden Lernfähigkeit Älterer sein, die allerdings nicht dem Forschungsstand entspricht. Diesen zusammenfassend kann zwar nachlassende fluide Intelligenz, also Verarbeitungsgeschwindigkeit neuer Informationen, bereits im mittleren Erwachsenenalter festgestellt werden, dieses verläuft aber interindividuell sehr unterschiedlich und kann durch kognitive Strategien und Anknüpfung an zuvor angesammelte Wissensbestände kompensiert werden (vgl. Schmidt-Herta, 2020: 371).

Hinsichtlich der präventiven Funktion von Bildung für Leistungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe im Alter zeigen Untersuchungen, dass kognitive Leistungen nicht primär durch das chronologische Alter bestimmt werden. Stattdessen spielten individuelle Anstrengungen, Aktivitäten zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit und kompensatorische Aktivitäten eine entscheidende Rolle (vgl. Iller, 2018: 849). In Untersuchungen zu Gesundheit und Wohlbefinden im Alter sei die Relevanz von Bildung insbesondere für das Anpassungs- und Planungshandeln nachgewiesen worden (vgl. ebd.: 850).

Es zeige sich zwar, dass Weiterbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter sinke; laut Iller (vgl. 2018: 853) sei das aber nicht spezifisch altersbedingt, sondern hänge mit Faktoren wie geringerer Erwerbsbeteiligung oder kohortenspezifischen Bildungsverläufen zusammen. Veränderungen in Bildungs- und Berufsbiografien sowie eine steigende Nachfrage nach Bildung in allen Altersgruppen würden zukünftig zu einer höheren Bildungsteilnahme Älterer beitragen, nachdem sich die Altersbilder in den vergangenen Jahrzehnten von der Erwartung eines passiven zu einem aktiven Leben gewandelt hätten (vgl. ebd.). Ob und an welchen Bildungsangeboten teilgenommen wird, hänge mit dem soziokulturell vorherrschenden Verständnis altersangemessener Aktivitäten des jeweiligen Umfelds zusammen. Untersuchungen zeigen laut Iller (ebd.), "dass weniger die eigenen Wünsche oder etwa das Nachlassen von Fähigkeiten als vielmehr die Einstellungen anderer Menschen zu "altersgemäßen" Verhaltensweisen zwingt". Bildung scheine bislang nur in bildungsaffinen sozialen Milieus auch für das höhere Erwachsenenalter als altersangemessene Aktivität angesehen zu werden.

Steffen Hillmert und Ina Elisabeth Rüber (2020: 16) identifizieren "neue persönliche Ansprüche an die Bildung im Alter und für das Alter […], die sich in veränderten subjektiven Werten und Einstellungen widerspiegeln". Dies hänge zusammen mit sozialen Erwartungen zur geistigen und körperlichen Fitness sowie gesellschaftlicher Aktivität, die zu einer steigenden Nachfrage nach ensprechenden Bildungsangeboten führen (vgl. ebd.: 17).

Die teilweise Widersprüchlichkeit der Aussagen zu Verbreitung und Akzeptanz von Bildungsaktivitäten im Seniorenalter ergibt sich auch aus dem Fehlen eindeutiger Definitionen. Dass einerseits ablehnende Einstellungen des Umfelds von Bildungswegen abhalten, andererseits aber soziale Erwartungen die Teilnahme an bestimmten Fortbildungen fördern, widerspricht sich nicht, wenn sich auf unterschiedliche Bildungsarten bezogen wird. Kurz zusammengefasst sind Aktivitäten, die auf den Erhalt der eigenen Leistungsfähigkeit zielen, um möglichst lange als nützliches Mitglied der Gesellschaft fungieren zu können, positiv anerkannt. Eher kritisch gesehen – außer von einem deutlich bildungsaffinen Umfeld – werden Bildungsanstrengungen, die um der Bildung selbst willen geschehen. Dies gilt zwar für alle Altersgruppen, scheint sich aber bei älteren Menschen noch zu verstärken.

In der hier betrachteten Kohorte Fünfzig- bis Siebzigjähriger gibt es einen großen Anteil an Personen, die noch im Berufsleben stehen. Je jünger diese sind, desto wahrscheinlicher dient deren Bildungsanstrengung nicht (nur) der Vorbereitung auf die Nachwerwerbsphase, sondern der beruflich verwertbaren Weiterbildung. Auch hier sind durchaus unterschiedliche Erwartungen des Umfelds relevant. Bernhard Schmidt-Herta (2020: 372) beschreibt, dass auch mit Erreichen des gesetzlichen Rentenalters berufsbezogene Weiterbildungsmotive nicht völlig wegfallen, gegenüber anderen Lernanlässen und -motiven aber deutlich in den Hintergrund treten. In der Nacherwerbsphase würden sich Bildungsaktivitäten einerseits aus persönlichen Interessen, andererseits aus aktuellen Handlungsanforderungen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen ergeben (vgl. ebd.: 373).

Problematisch bei einer zusammenfassenden Skizzierung der Bildungsaktivitäten von Menschen im dritten Lebensalter ist die große Vielfalt möglicher Bildungsanlässe und -inhalte sowie der Angebote. Von der im Weiteren separat betrachteten akademischen Bildung einmal abgesehen gibt es die unterschiedlichsten Möglichkeiten zur Aneignung von Wissen, wobei nicht einmal sicher festzustellen ist, wie hoch die Inanspruchnahme von spezifischen Angeboten für Ältere im Vergleich mit der Teilnahme Älterer an allgemein an Erwachsene gerichteten Lernmöglichkeiten ist. Aktuelle, repräsentative Daten liegen laut Iller (vgl. 2018: 851) kaum vor, da die amtliche Statistik zur Weiterbildungsbeteiligung nur Personen bis zum Alter von 64 Jahren einbeziehe. Eine große Untersuchung zu Bildungsverhalten und Bildungsinteressen von Personen zwischen 45 und achtzig Jahren (vgl. Tippelt et al.: 2009) ist wegen der zwischenzeitlichen Entwicklungen – sowohl die Demografie als auch den Einzug digitaler Unterrichtsmethoden betreffend

– nur begrenzt auf die aktuellen Verhältnisse anwendbar. Beispielsweise findet sich unter den in der Studie ermittelten, eine Weiterbildung verhindernden Barrieren das Fehlen von Angeboten in Wohnortnähe. Diese Motivlage ist inforlge digitaler Entwicklungen wohl spätestens seit dem Pandemiejahr 2020 in den Hintergrund getreten.

Da der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit die Motivation für ein Bachelorstudium im höheren Alter ist, wird an dieser Stelle auf eine genauere Darstellung der bestehenden Fortbildungsvielfalt verzichtet und direkt übergegangen zur akademischen Seniorenbildung.

2.3.2 Akademische Seniorenbildung

> Wissenschaftliche Weiterbildung kann individuell mit ganz unterschiedlichen Zielsetzungen und Relevanzen verbunden sein. Von der Investition in das eigene Humanvermögen – sei es zur beruflichen Weiterentwicklung oder Neuorientierung – bis zur Persönlichkeitsentfaltung oder Selbstverwirklichung. Die Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung ist u.a. abhängig von der persönlichen Lebenslage und – damit verbunden – den aktuell vordergründigen Zielen und Bedürfnissen. (Schmidt-Herta, 2020: 370)

Den Begriff 'wissenschaftliche Weiterbildung' verwendet Bernhard Schmidt-Herta (vgl. ebd.) hier für hochschulische Bildungsangebote speziell für Personen in der Nacherwerbsphase bzw. Empfänger von Altersruhegeld. Er konstatiert, Weiterbildungsbeteiligung im Allgemeinen scheine statistisch zwar mit dem kalendarischen Alter konfundiert zu sein, dies schwäche sich aber ab, wenn man den aufgrund höheren Alters erschwerten Zugang zu Angeboten der betrieblichen Weiterbildung mit betrachte (vgl. Schmidt-Herta, 2020: 374). Er merkt an, die angesprochenen Ziele und Bedürfnisse seien zwar nicht direkt mit dem kalendarischen Alter verknüpft, aber zumindest lose mit Lebenslagen assoziiert, etwa bezüglich Berufsstatus, Gesundheit oder familiärer Situation. Es sei darum sinnvoll, sich beim Thema der wissenschaftlichen Seniorenbildung eher an Lebenslagenmerkmalen als an Altersgrenzen zu orientieren (vgl. ebd.: 370). Da eine Hochschulzugangsberechtigung in den meisten Bundesländern im Bereich des Seniorenstudiums nicht vorausgesetzt wird und gleichzeitig irgendeine Vorbildung in dieser Altersgruppe immer vorhanden ist, könne im Prinzip jede wissenschaftliche Bildung, die sich speziell an Ältere richtet, definiert werden als wissenschaftliche Weiterbildung (vgl. ebd.: 374).

Seit den 1980er Jahren bieten deutsche Universitäten Lehrgänge zur wissenschaftlichen Weiterbildung speziell für ältere Menschen an, unter Bezeichnungen wie "Seniorenstudium" "Kontaktstudium", "Studieren 50plus" oder "Studium für Ältere". Diese Angebote sind teilweise in die Strukturen der

wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt integriert, oft aber auch eigenständig organisiert (vgl. Schmidt-Herta, 2020: 376). Hochschulen reagieren damit auf entsprechende Bildungsnachfragen und inkludieren auf diese Weise Zielgruppen, denen ein Zugang zur Wissenschaft bislang weitgehend verschlossen war (vgl. Iler et al., 2020: 144). Die Ausgestaltung ist sehr vielfältig, was nicht nur einer breit gefächerten Nachfrage geschuldet ist, sondern auch dem uneinheitlichen Verständnis der Hochschulträger bezüglich der Zielsetzung des Studienangebotes für Ältere. Es ist davon auszugehen, dass die veränderte Lebenssituation in der nachberuflichen Phase – oder auch in den letzten Jahren davor – zu neuen Motiven für eine Weiterbildungsteilnahme führt. Solche Teilnahmemotive sowie individuelle und gesellschaftliche Bildungserträge im höheren Alter wurden bislang kaum systematisch untersucht (vgl. Felix/Schneider, 2022: 20).

Die wenigen Untersuchungen zur Systematisierung der Teilnahmemotive sind zeitlich weit verteilt und jeweils auf einzelne Hochschulen begrenzt, jedoch in den Ergebnissen weitgehend deckungsgleich (vgl. Felix/Schneider, 2022: 22). Hier zeigt sich "Interessenverwirklichung und Bildung an sich" (ebd.) als Motiv an erster Stelle. Dazu zählen Wünsche wie, geistige Fitness zu erhalten oder die Allgemeinbildung zu erweitern. Andere motivationale Aspekte lassen sich dem Bedürfnis nach "Selbstwirksamkeit und Sinn" (ebd.) zuordnen, wie Lebensbewältigung, Nutzen im Alltag, oder nachholende Bildung. "Partizipation und soziale Eingebundenheit" – etwa Kontakt zu gleichaltrigen oder jüngeren Mitstudierenden – liegt vor dem Wunsch nach Qualifikation für den Beruf oder ein Ehrenamt (vgl. ebd.).

Die Untersuchungen beziehen sich in aller Regel auf spezielle Angebote für Seniorstudierende. André Kukuk (2022) spricht die uneinheitliche Organisation der Seniorenbildung an. Auf Senior:innen zugeschnittene Lehrgänge seien unter anderem deshalb unerlässlich, weil diese nur eingeschränkten Zugang zu regulären Studiengängen hätten. Mit über 55 sei man aufgrund juristischer Vorgaben von Einschreibemöglichkeiten in grundständige Studiengänge mit NC-Beschränkung ausgeschlossen (vgl. ebd.: 32) und es gebe eine zunehmende hochschulpolitische Eingrenzung des Fächerkanons: Fächer würden aus dem Angebot für Seniorstudierende herausgenommen, Dozierende die Aufnahme von Seniorstudierenden verweigern. Das führe vermehrt zur Konzipierung eigener Veranstaltungen und ganzer, ausschließlich auf diese Zielgruppe ausgerichteten Programmbereiche (vgl. ebd.: 33).

Kukuk (vgl. 2022: 31) betrachtet deshalb Studien zur Wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer über strukturelle Voraussetzungen der unterschiedlichen

Angebote des Seniorenstudiums und die Motivlagen von Teilnehmenden. Er konstatiert einen Trend zur Zerlegung von Studieninhalten in Kleinstteile auf Basis einer verstärkten Modularisierung und gleichzeitiger Kreditierung von Teilleistungen. Zunehmend würden modulare Weiterbildungsformate und Teilqualifikationen als "Schlüssel zu flexibleren Lernpfaden" (ebd.) angenommen, um eine breitere Anzahl an Teilnehmenden zu erreichen. MOOCs (Massive Open Online Courses) und die in den letzten Jahren stark gestiegene Anzahl digitaler Lehr- und Lernformate förderten neue Nachweise vor allem digitaler Lehre in Gestalt von Micro-Degrees und Badges, die nun auch für das Hochschulsystem Verwendung finden sollen (vgl. ebd.: 29-30). Jedoch variiere die Ausgestaltung der unterschiedlichen 'Abschlussgrade' erheblich, obwohl die Grundidee der größtmöglichen Modularisierung und Aggregationsfähigkeit von Lerninhalten den Anspruch erhebe, zumindest Vorstufe eines formalisierten Abschlusses zu sein (vgl. ebd.: 7). Die meisten Micro-Degrees würden auf kommerzieller und nicht-kommerzieller Ebene ohne Zertifizierungsagenturen oder die Beteiligung von Prüfungsämtern vergeben. Insbesondere für den Bereich der Wissenschaftlichen Weiterbildung gebe es neben weiterbildenden Masterstudiengängen oder Zertifikatskursen zunehmend solche kleinteilige Angebotsformen in Form verstärkt modularisierter Formate (Kukuk, 2022: 30).

Die zitierten Beiträge von Kukuk (2022) sowie Felix und Schneider (2022) finden sich in der Ausgabe 2022-1 "Hochschulweiterbildung und Alter(n)" der Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB), die von der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) herausgegeben wird. Zur DGWF gehört u.a. die Die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). Dieser wiederum gehört u.a. DENISS e.V. an, das Deutsche Netzwerk der Interessenvertretungen von Senior-Studierenden. Bei Durchsicht der Webseiten dieser verschiedenen, mit Seniorstudien befassten Organisationen zeigt sich, wie auch in der genannten Ausgabe der ZHWB, keinerlei direkter Hinweis auf Bachelorstudierende im höheren Alter. Es wird sich beschäftigt mit den verschiedenen Arten von Angeboten speziell für Senior:innen, jedoch nicht mit denjenigen älteren Studierenden, die einen Abschluss innerhalb des regulären Universiätsbetriebs ansteben. Kukuk (vgl. 2022: 29) spricht an, dass die Wissenschaftliche Weiterbildung sich innerhalb der deutschen Hochschullandschaft als diffuses Feld mit pluralen Akteuren präsentiere, mit unterschiedlichen Organisationsformen und Angebotsformaten, insbesondere unterhalb der Ebene weiterbildender Masterstudiengänge. Damit begründet

Kukuk auch die Anstrengungen, einheitliche Zertifizierungen anzustreben, zumindest innerhalb Deutschlands. Dabei geht es nicht um BA-Abschlüsse, sondern um separate, auf Seniorstudien spezialisierte Abschlussformen. Beispielsweise gibt es an der Universität Wuppertal ein sechssemestriges 'Studium für Ältere', das dort angeboten wird als "wissenschaftliche, jedoch nicht berufsqualifizierende Weiterbildung" (vgl. ZWB Webseite). Seniorstudierende können an einer Auswahl von Bachelor-Veranstaltungen teilnehmen, sofern Plätze frei sind. Es können in zwei Fächern Leistungsnachweise und mit einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit ein Zertifikat erworben werden. Einige andere Universitäten bieten vergleichbare Formate an.

Kukuk (vgl. 2022: 33) erachtet den Einsatz von kleinmodularen Zertifizierungsformen für die Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer insbesondere aufgrund der Ausrichtung des Seniorenstudiums als nicht berufsqualifizierendem Studium für sinnvoll. Da die gezeigten Formen des Seniorenstudiums (abgesehen von der COVID19-Unterbrechung) immer mehr Zulauf finden, ist deren weiterer Ausbau und dessen bildungswissenschaftliche Begleitung sicherlich angebracht. Jedoch ist das völlige Fehlen bildungswissenschaftlicher Beschäftigung mit Älteren in regulären Studiengängen auffällig. Lediglich bei Steffen Hillmert und Elisabeth Rüber (vgl. 2020: 16), die bereits zitiert wurden mit ihrer Kritik an einer starken Konzentration formaler Ausbildung auf frühe Phasen des Lebensverlaufs, findet sich eine Forderung nach verstärkter Grund- und Fortbildung auch in späteren Jahren.

Nachdem die theoretischen Hintergründe und der aktuelle Forschungsstand zur (akademischen) Seniorenbildung betrachtet wurden, widmet sich der nun folgende Abschnitt der qualitativen Untersuchung der Zielgruppe.

3 Qualitative Sozialforschung

> Qualitative Sozialforschung [...] kann sich ihrem Untersuchungsgegenstand im Zweifel auch völlig ohne Vorwissen nähern. Dann steckt sie ihr Untersuchungsfeld zunächst explorativ ab und rekonstruiert die dortigen sozialen Handlungen und Prozesse. Sie analysiert und interpretiert dabei eine begrenzte Anzahl von Fällen und befasst sich mit der Frage, wie weit diese generalisierbar sind. Wenn kein oder wenig Vorwissen über einen Untersuchungsgegenstand vorliegt, ist ein qualitatives Untersuchungsdesign die einzig mögliche Strategie empirischer Sozialforschung (Heiser, 2018: 31).

Die Entscheidung zu einer Forschungsmethode kann nicht willkürlich gefällt werden. "Nicht jede Forschungsfrage nämlich lässt sich mithilfe jeder beliebigen Methode beantworten" (Heiser, 2018: 21). Insbesondere die Entscheidung zwischen qualitativen und quantitativen Methoden hängt vom

Untersuchungsgegenstand sowie der Fragestellung ab. Laut Heiser (vgl. ebd.: 29) unterscheiden sie sich insbesondere darin, dass erstere sich eignen, um – gegenstandsbezogene – Theorien zu generieren, während dagegen im quantitativen Forschungsprozess in der Regel bestehende Theorien überprüft werden[7].

In der vorangegangenen Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichen und soziologischen Arbeiten zum Seniorenalter und Bildung im höheren Alter konnte festgestellt werden, dass es bislang keine Untersuchung des Phänomens 'Bachelorstudium im Seniorenalter' gibt. Folglich bietet sich eine qualitative, theoriegenerierende Analyse an.

Gefragt wird nach der Motivation für die Entscheidung zum Studium. Ausgehend von der Annahme, dass diese sich aus der jeweiligen biografischen Vorgeschichte erklären lässt, präsentieren sich Narrative Interviews als geeignete Möglichkeit, um die Voraussetzungen, die zu dieser Entscheidung führten, nachzuvollziehen.

Der erste Abschnitt dieses Kapitels beschreibt die Datenerhebung per Narrativen Interviews mit fünf Studierenden der FernUniversität in Hagen. Von den Erzählungen der Interviewten zu einer den Gegenstandsbereich erhellenden Theorie zu gelangen, erfordert eine Auswertungsmethode, die größtmögliche Offenheit der Forschenden voraussetzt. Ziel muss es sein, Zusammenhänge zu erkennen, zu denen bloße Überlegung allein nicht geführt hätte. Die Grounded Theory Methodologie ermöglicht es, Aussagen Satz für Satz zu betrachten, somit die Daten 'aufzubrechen' und dahinter liegende Zusammenhänge zu sehen. Wie dies geschieht, wird im zweiten Unterkapitel ausführlich gezeigt.

Zur Methodik der Grounded Theory gehört es, während des gesamten Forschungsprozesses entstehende Gedanken, Vermutungen und Einzelerkenntnisse in Memos festzuhalten, die insbesondere die letztendliche Theorieformulierung unterstützen können. Die Verwendung der Software 'Obsidian' wird in mehreren der folgenden Abschnitte thematisiert. Ausarbeitungen der dort angelegten Memos finden Eingang in die Ausführungen zur Theorieerstellung im letzten Teil dieses Kapitels.

7 Natürlich wird in sehr großen, umfassenden Untersuchungen komplexer Zusammenhänge bevorzugt ein Methodenmix eingesetzt, also sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben, miteinander in Verbindung gesetzt und ausgewertet.

3.1 Erhebung per Narrativem Interview

> Erzählungen sind dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen Ereignisabfolgen in zeitlicher Entwicklungsperspektive dargestellt werden: zunächst eine Ausgangssituation, dann deren Entwicklung und zuletzt die Situation am (vorläufigen) Ende der Entwicklung; sie bewegen sich in großer Ausführlichkeit eng am dargestellten Geschehensablauf. [….] Die Vermutung, dass derartige Erzählungen vergangenes Erleben und Orientieren besonders präzise wiedergeben, wird aus der Betrachtung ihrer Hauptfunktion abgeleitet: Die besteht gerade darin, eine andere Person am Erlebten "vermittelt teilhaben zu lassen" und ihr, um das zu ermöglichen, sämtliche für das Verstehen notwendige Informationen zu geben (Küsters, 2009: 24-25).

Die Erhebung von Daten ist Teil des Forschungsprozesses in der Grounded Theory Methodologie (GTM), gleichzeitig eignen sich aber mehrere Formen der Datenerhebung – bzw. mehrere Arten von Daten, beispielsweise Presseartikel oder Beobachtungen – zur Auswertung per GTM. Das Narrative Interview als hier verwendeter Erhebungsform wird hier beschrieben.

Die Forschungsfrage: '*Aus welchen Motiven beginnen Menschen der Altersgruppe über Fünfzig ein reguläres Studium mit Bachelorabschluss*?' kann über die jeweilige Vorgeschichte beantwortet werden. Denn auch wenn das Ziel des Studienabschlusses in der Zukunft liegt, so erklärt sich doch die Relevanz dieses Ziels aus der biografischen 'Geschichte', die die einzelne Person zu der Entscheidung führte. Im gegebenen Kontext kann die Frage nach der Motivation für eine Entscheidung zum Studium somit der Biografie-Forschung zugeordnet werden. Laut Fritz Schütze (1983: 283) interessiert sich sozialwissenschaftliche Biografieforschung für den Lebenszyklus von Alterskohorten und von Personengruppen mit gemeinsamen sozialen Merkmalen. Heutige Senior:innen bilden eine Alterskohorte. Das gemeinsame Merkmal, das untersucht wird, ist das Bachelor-Studium.

> Die Entscheidung für das narrative Interview muss die Überprüfung beinhalten, ob der Gegenstand sich für die Erhebung mit dem narrativen Interview überhaupt eignet. Der Untersuchungsgegenstand muss ein Prozessgeschehen sein und die Forschungsfrage muss in eine Erhebungsfrage umzusetzen sein. (Küsters, 2009: 40).

Dass der Untersuchungsgegenstand ein Prozessgeschen sein soll, bedeutet, dass betrachtet wird, "welche Bedingungen und biographischen Entscheidungen dazu geführt haben" (Küsters, 2009: 40), dass beispielsweise eine bestimmte Ausbildung gewählt wurde.

In den folgenden Abschnitten werden die Auswahl der Proband:innen und Vorbereitung der Interviews, die Formulierung der Erhebungsfrage und die Durchführung der Befragungen beschrieben sowie die Erweiterung der ursprünglichen Forschungsfrage begründet.

3.1.1 Vorbereitung, Auswahl der Befragten

> Ist die Entscheidung für das narrative Interview gefallen, muss das Forschungsdesign überlegt werden. Es besteht die Möglichkeit, nur ein einziges Interview zu erheben und diesen Einzelfall auszuwerten. Auch anhand eines besonders konturierten Falles oder durch die Kontrastierung von zwei, gegebenenfalls extrem unterschiedlichen Fällen ist es möglich, zu verallgemeinerbaren Strukturen des untersuchten sozialen Prozesses vorzustoßen. (Küsters, 2009: 41)

Die Suche nach Interviewpartnern für die Erhebung begann auf verschiedenen Wegen über die Moodle-Plattform der FernUniversität Hagen. Dies ermöglichte den direkten Zugang zu einem Teil der Zielgruppe, insbesondere zu Studierenden der Bildungswissenschaft. Durch Aufrufe in fakultätsübergreifenden Kursen und Workshops ergaben sich weitere Kontakte, letztendlich kam es in fünf Fällen zu Interviews.

Vorgespräche, in denen die Ziele der Studie vermittelt und die Teilnehmer über den Ablauf informiert wurden, fanden per Email statt. Im Laufe der Mailkommunikation erhielten die Interviewpartner einen Kurzfragebogen (Anhang 1, S. 50), in dem wenige Daten – insbesondere das Alter bei Studienbeginn – abgefragt wurden, um rechtzeitig festzustellen, ob diese tatsächlich zur Zielgruppe passen. Versandt wurde außerdem ein Datenschutzblatt (Anhang 2, S. 51), um die Einwilligung der Proband:innen und den Schutz ihrer Daten sicherzustellen. Dann konnten Termine für die Interviews vereinbart und diese in Zoom-Sitzungen durchgeführt werden. Um die Transparenz und den Datenschutz zu gewährleisten, wurde zu Beginn jedes Interviews, unter Hinweis auf das Datenschutzblatt, das Einverständnis zur Audio-Aufnahme eingeholt.

Die fünf Interviews fanden verteilt über einen Zeitraum von rund zwei Monaten statt. Unmittelbar nach Abschluss des jeweiligen Interviews folgte die Transkription der Gespräche. Aus Datenschutzgründen bekamen die Personen entsprechend der Abfolge der Interviews Vornamen in alphabetischer Reihenfolge zugewiesen. Der Auswertungsprozess per Grounded Theory – siehe hierzu Kapitel 3.2 – begann ebenfalls sofort im Anschluss, so dass es möglich war, bereits gewonnene Erkenntnisse und zutage getretene Fragen aus der Bearbeitung der ersten Interviews in die späteren Befragungen mit einzubeziehen. Diesem 'Theoretisches Sampling' genannten Vorgang kommt im Rahmen der Grounded Theory eine zentrale Bedeutung zu. (vgl. Truschkat et al., 2007: 353). Die Forschende erhebt, kodiert und analysiert die Daten parallel, sodass die im Entstehen begriffene Theorie die weitere Datenerhebung kontrolliert (vgl. Truschkat et al., 2007: 354). Dies wird so

lange weitergeführt, bis die so genannte 'theoretische Sättigung' eintritt, nach der von weiteren Datenerhebungen keine zusätzlichen, für die entstehende Theorie relevanten Erkenntnisse zu erwarten sind. Im Zuge der Auswertung in dieser Arbeit – die in Kapitel 3.2 dargestellt wird –, zeigte sich bereits bei der Anzahl von fünf Interfiews signifikante Tendenzen und zeigte verallgemeinerbare Strukturen, welche eine Grundlage für die Ausarbeitung der gegenstandsbezogenen Theorie bildeten.
Einen Einblick in die Verläufe und Inhalte der Interviews zeigt der folgende Abschnitt.

3.1.2 Die Interviews

> Die Einstiegsfrage für ein narratives Interview, auch [...] „Erzählstimulus“ genannt, muss sorgfältig überlegt und entworfen werden, da man mit diesem Impuls die Erzählung des Informanten zugleich in Gang setzen, auf das Prozessgeschehen lenken und nicht zu sehr beeinflussen will. [….] Thematische Fokussierungen können aber auch schon in den Stimulus aufgenommen werden, entweder um die Erzählung bestimmter Themenbereiche oder Lebensphasen zu gewährleisten oder um nur bestimmte Phasen der Lebensgeschichte zu erheben. (Küsters, 2009: 44).

Bei der Umsetzung der Forschungsfrage in eine Erhebungsfrage muss vor allem darauf geachtet werden, diese präzise, eindeutig und verständlich zu formulieren (vgl. Nuissl von Rein, 2010: 64). Andererseits handelt es sich hier um die einleitende Frage, das Erzählstimulus (vgl. Kap. 3.3), welches die Fragestellung in ihrer Gesamtheit abbilden soll, weswegen die geforderte Präzision nicht so weit gehen darf, dass sie die Antwortmöglichkeiten weiter als nötig einschränkt. "*Bitte schildern Sie zunächst, wie es dazu kam, dass Sie Ihr Bachelorstudium begonnen haben*", erfüllt in diesem weit gefassten Sinn die Forderungen nach Präzision, Verständlichkeit und Eindeutigkeit, während die Formulierung auch Raum lässt für die Geschichte, welche im Narrativen Interview erzählt wird.
Nachdem die Mailkommunikation zu festen Verabredungen geführt hatten, fand das Interview per Videokonferenz statt. In kurzen Vorgesprächen wurde die Zustimmung zur Tonaufnahme mittels Diktiergerät eingeholt. Für den Interviewbeginn fand der vorbereitete Erzählstimulus Verwendung: "*Bitte schildern Sie zunächst, wie es dazu kam, dass Sie Ihr Bachelorstudium begonnen haben. Es gibt sicherlich eine Vorgeschichte. Ich werde vorerst nur zuhören und habe eine Liste mit weiteren Fragen, von denen jedoch die meisten wahrscheinlich bereits in Ihrer Erzählung beantwortet werden. Nur wenn dies nicht geschieht, werde ich möglicherweise zwischendurch oder am Ende nochmals nachfragen*." Dieser Stimulus findet sich im Anhang (S. 50)

zusammen mit einer Reihe von vorbereiteten Zusatzfragen – vereinfachend als 'Interviewleitfaden' zusammengestellt, obwohl es sich im strengen Sinne nicht um Leitfadeninterviews handelt – wurden abgehakt, wenn die Teilnehmenden sie sich aus thematisierten und ansonsten nach Abschluss der freien Erzählung gestellt; in Einzelfällen auch als ad-hoc Zwischenfragen. Diese Herangehensweise gewährleistete eine strukturierte und dennoch flexible Durchführung der Interviews, bei der die Befragten ihre Geschichten aus ihrer Sicht erzählen konnten, während die Forscherin sicherstellte, dass relevante Apekte abgedeckt wurden.
Kurze Zusammenfassungen vermitteln nun einen Eindruck der wesentlichsten Inhalte der einzelnen Interviews.

Erstes Interview ANA (Anhang 4.1)

Ana studierte Bildungswissenschaft seit sie Anfang Fünfzig war und arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews gerade an ihrer Bachelorarbeit. Sie arbeitete lange als Krankenpflegerin mit mehreren Zusatzausbildungen, von denen einige bereits ihrem Wunsch geschuldet waren, den Tätigkeitsbereich zu wechseln. Die Idee, ihre umfangreichen Kenntnisse Anderen zugute kommen zu lassen, führte sie schließlich zum nebenberuflichen Studium bei der FernUni, das sie vorhat beruflich zu nutzen. An ein Fortsetzungsstudium zu beruflichen Zwecken denkt sie nicht, möchte jedoch eventuell aus persönlichem Interesse in den Master Soziologie zu gehen und später im Rentenalter in ein Seniorenstudium.

Zweites Interview BERTA (Anhang 4.2)

Berta begann mit 51 ihr Studium der Kulturwissenschaft, ursprünglich nebenberuflich; inzwischen ist sie in Rente und arbeitet an ihrer Bachelorthesis. Sie bezeichnet sich selbst als 'Bildungsjunkie' und hat sich schon ihr ganzes Erwachsenenleben lang in Kursen entsprechend ihrer Interessen fortgebildet. Sie sagt als Einzige, dass solche Neigungen zur Fortbildung im Umfeld, etwa von Vorgesetzten, nicht gerne gesehen würden. Ihre Aussage führte in der Folge zur Aufnahme der Frage nach Reaktionen des Umfelds im Fragebogen. Ihre Begründung für den Bachelor-Studiengang: "*Ja, das ist halt der, äh, man kann sagen Zwang. Weil man gezwungen ist, auf die Prüfungen hinzuarbeiten und nicht nur vor sich hin, das ist eine Entscheidung dafür dass ich etwas mache, ansonsten lägen die Skripte herum und man schaut mal rein und das … man verinnerlicht das dann nicht*." Ein sehr wichtiger Aspekt für Berta ist auch, sich geistig fit zu halten. Sie hat vor, anschließend einen Master-

Studiengang zu absolvieren, hat sich aber noch nicht für eine Fachrichtung entschieden.

Drittes Interview CARL (Anhang 4.3)

Carl begann mit Mitte Sechzig das Studium der Kulturwissenschaft.. Als Begründung für das reguläre Studium sagt er: "Ich bin so ein Typ, wenn ich was anfange, dann muss auch ein überschaubarer Rahmen da sein, also… also keine unendliche Geschichte werden, ich glaub dann zieht sich das alles wie Kaugummi". Er will anschließend einen Masterstudiengang absolvieren. Carl hatte zuerst ein Seniorenstudium an einer Präsenzuni begonnen und während des Corona-Lockdowns an die FernUni gewechselt. Ihm gefällt das Fernstudium besser als in Präsenz und er hebt besonders die Kontakte hervor, die man über die FernUni knüpfen kann.

Viertes Interview DORO (Anhang 4.4)

Doro hat sich ihr ganzes Erwachsenenleben lang an Erwartungen ihrer Umgebung angepasst und hoffte nach dem Auszug ihrer Kinder, nun "so tätig zu werden wie ich es immer wollte". Nachdem das längere Zeit nicht geklappt hatte, stieß sie "durch Zufall" auf die FernUni und begann mit Mitte Fünfzig den Bachelor-Studiengang Bildungswissenschaft, den sie trotz Berufstätigkeit fast im Tempo eines Vollzeit-Studiums absolviert. Zum Zeitpunkt des Interviews war sie im letzten Semester vor Beginn der Bachelor-Arbeit. Obwohl sie das Studium auch persönlich als bereichernd empfindet und sagt: "Also das war das Beste was ich so gemacht hab in meinem Leben, muss ich sagen. Wirklich wahr!", hat sie vor allem wegen Prüfungsangst nicht vor, anschließend ein Masterstudium zu machen. Ein späteres Seniorenstudium ohne Prüfungen kann sie sich aber sehr gut vorstellen.

Fünftes Interview ERIKA (Anhang 4.5)

Erika hatte nach einem abgebrochenen Lehramtsstudium sehr lange Familienzeit und begann erst mit dem Auszug der Kinder, nach einem Weg ins Berufsleben zu suchen. Ein Lehrgang verhalf ihr zu Arbeit, jedoch waren ihr wegen nicht vorhandenen Studienabschlusses viele sie interessierende Tätigkeiten verschlossen. Während des Corona-Lockdowns stieß sie auf die Möglichkeit des Fernstudiums und begann mit Anfang 50 mit dem Bachelor-Studiengang Bildungswissenschaft. Wie Doro absolviert sie das Studium sehr schnell und stand zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor der Abschlussarbeit. Sie plant ein anschließendes Masterstudium, schwankt aber noch zwischen der beruflich vorteilhaften Bildungswissenschaft und anderen Fächern.

Diese Darstellungen der Interviews liefern kurze Charakterisierungen der fünf Interviewten. Für eine Vorstellung des zeitlichen und inhaltlichen Aufbaus der Erhebungsphase folgt eine kurze Schilderung.

3.1.3 Zusammenfassung des Erhebungsverlaufs

> Das theoretische Sampling mit seinem Wechsel aus minimalem und maximalem Vergleich setzen wir nun so lange fort, bis wir einen Punkt erreichen, der in der qualitativen Sozialforschung 'theoretische Sättigung' genannt wird. Irgendwann nämlich werden uns in unserem Untersuchungsfeld keine wirklich neuen Fälle mehr begegnen, sondern nur noch eher geringfügige Varianten der bereits erhobenen Fälle. (Heiser, 2018: 42)

Wie bereits thematisiert, konnte im Rahmen der Auswertung bereits nach fünf Interviews die so genannte Sättigung festgestellt werden. Eine wichtige Rolle spielte dabei auch die unterstützend genutzte Software: Obsidian ist in erster Linie die elektronische Version eines Zettelkastens, wie ihn etwa Niklas Luhmann verwendete (vgl. Luhmann, 1981). Die Software ermöglicht die Erstellung von Notizen mittels Markdown-Dateien, interne Verlinkungen und die Visualisierung der entstehenden Verbindungen als Diagramme. Damit hilft sie, Wissen, Erkenntnisse und Gedanken auf flexible, nicht-lineare Weise zu organisieren und strukturieren. Das Programm trägt somit dazu bei, den Überblick über die Daten zu behalten und unmittelbar festzustellen, wann der Punkt erreicht ist, an dem nicht mehr mit zusätzlichen, für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Erkenntnissen zu rechnen ist.

In den fünf vorliegenden Interviews zeigte sich unter anderem die Gemeinsamkeit, dass alle Interviewten sich bereits in einem späten Stadium ihres Bachlorstudiums befanden. Es stellte sich also die Frage, ob sich eventuell bei Studierenden in einem früheren Stadium andere Motivationslagen zeigen könnten. Um dies zu beantworten, hätte es aber einer mindestens gleich großen Anzahl von Erst- bis Drittsemester-Proband:innen benötigt; auch die Kriterien der Auswertung hätten daran angepasst werden müssen. Das hätte nicht nur den Rahmen dieser Arbeit gesprengt, sondern den Fokus der gesamten Fragestellung verändert. Es erwies sich als sinnvoller, die bestehende Frage mittels einer Einschränkung der Befragten so zu ergänzen, dass ihr intendierter Sinn derselbe bleibt.

Die Forschungsfrage '*Aus welchen Motiven beginnen Menschen der Altersgruppe über Fünfzig ein reguläres Studium mit Bachelorabschluss?*' erfuhr deshalb die Ergänzung '*Wie stellt sich diese Motivation dar aus Sicht von Studierenden, die im Studium bereits weit fortgeschritten sind?*'.

Die Ergänzung ergab sich also im Zuge des theoretischen Samplings, bei dem – wie oben bei Heiser erklärt – fortlaufend zwischen Erhebung, Auswertung

und theoretischer Hintergrundrecherche gewechselt wird, bis zum Punkt, an dem die so genannte 'Sättigung' eintritt. Den Verlauf der Auswertung der erhobenen Daten zeigt das folgende Kapitel.

3.2 Auswertung – Die Grounded Theorie Methodologie

> Grounded Theory ist eine qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln. Die Forschungsergebnisse konstituieren eine theoretische Darstellung der untersuchten Wirklichkeit. (Strauss/Corbin, 1996: 8-9) (Hervorhebungen des Originals entfernt)

Die Grounded Theory Methodologie (GTM) stellt einen Forschungsansatz dar, der auf die Generierung von Theorien abzielt, die praktische Anwendbarkeit und Relevanz in einem spezifischen Kontext aufweisen. GTM bietet eine systematische Methode der Theoriebildung, die auf empirischen Daten und realen Kontexten basiert. Die im einleitenden Zitat angesprochene 'Gegenstandsverankerung' bezieht sich auf den Prozess, in dem Forscher Konzepte und Kategorien, die in den erhobenen Daten identifiziert wurden, in den realen Kontext zurück verfolgen oder 'verankern', um Theorien aus den tatsächlichen Daten, dem 'Boden' ('ground') heraus zu entwickeln. Boehm (vgl. 1994:121) weist darauf hin, dass Arbeiten in der Grounded Theory meist bereichsspezifisch sind, es also nicht darum gehe, allgemeingültige Theorien und Modelle zu bilden, sondern "in einem bestimmten Gegenstandsbereich eine Theorie zu formulieren, die [...] geeignet ist, eine Beschreibung und Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene zu geben" (ebd.).

Aufgrund ihrer inhärenten Flexibilität und ihres Fokus auf Kontextualisierung eignet sich GTM für die Untersuchung der Motivation älterer Studierender. Sie ermöglicht es, verschiedenste Faktoren in die Untersuchung zu integrieren, individuelle Unterschiede zu berücksichtigen sowie soziale und institutionelle Kontexte einzubeziehen und sozialwissenschaftliche Handlungserklärungen zu suchen, indem die "für die handelnden Subjekte relevanten Ordnungen" identifiziert werden, wie es Jo Reichertz (2011: 283) beschreibt. Diese ließen sich oft nicht aus bestehenden Theorien ableiten, wenn das untersuchte Phänomen lokal begrenzt oder infolge gesellschaftlichen Wandels verändert sei. Wissen über die Beschaffenheit sozialer Ordnung müsse daher von den Sozialwissenschaften immer wieder neu generiert werden (vgl. ebd.).

Die folgenden Abschnitte beschreiben Schritt für Schritt die spezifische Anwendung der Grounded Theory Methodologie in der hier vorgestellten Untersuchung: Der Extraktion erster Codes aus dem Text folgen die

Kategorien-Entwicklung und das Axiale Kodieren. Abschließend leitet ein kurzer Exkurs zur Erkenntnisgewinnung durch Abduktion über zu Kapitel 3.3, welches die entwickelte Theorie ausformuliert.

3.2.1 Offenes Kodieren und erste Konzepte

> Mit Aufbrechen und Konzeptualisieren meinen wir das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert. Wie gehen wir dabei vor? Wir stellen über jede Einheit Fragen, wie: Was ist das? Was repräsentiert es? Wir vergleihen bei unserem weiteren Vorgehen Vorfall mit Vorfall, so daß ähnliche Phänomene denselben Namen bekommen können. Ansonsten würden wir zu viele Namen erhalten und sehr verwirrt werden! (Strauss / Corbin, 1996: 45)

Das Offene Kodieren ist der erste Analyseschritt bei der GTM. Dabei werden die transkribierten Interviewtexte Zeile für Zeile auf so genannte Konzepte durchsucht. Diese liefert der Text selbst, sie ergeben sich aus dem Gesagten. Nach der Definition von Strauß und Corbin (1996: 43) handelt es sich um "konzeptuelle Bezeichnungen oder Etiketten, die einzelnen Ereignissen, Vorkommnissen oder […] Phänomene[n] zugeordnet werden" und in einem, als 'Offenes Kodieren' bezeichneten, "Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens […] von Daten" (ebd.) gefunden werden.

Kodierungen stellen im Prinzip die Benennung der jeweils identifizierten Konzepte dar. Strauss und Corbin (vgl. 1996: 46) thematisieren, dass Anfänger in der GTM häufig dazu neigen würden, hier eher deskriptiv oder umschreibend zu formulieren, was kein Konzept liefere, mit dem man gut arbeiten könne. Besser sei es, das jeweilige Phänomen zu 'konzeptualisieren'. Beispielhaft kann hier eine Äußerung der Interviewten 'Ana' herangezogen werden, die als 'erhöhtes Selbstvertrauen' konzeptualisiert wurde:

> *"so was man alles so schaffen kann, das hätte ich vielleicht vor 10 Jahren, hätt es mir… hätt ich gesagt das schaff ich nicht, das kann ich nicht und sowas und von daher bin ich da als Mensch persönlich gereift, oder hab ne andre Meinung von mir bekommen. Dass ich das tatsächlich schaff, auch in meinem Alltag" (Anhang S. 55, Zeile 91-95)*

Nichtsdestotrotz sind in der vorliegenden Untersuchung viele Bennenungen der umschreibenden Art – die in der Literatur als 'In-Vivo-Kodes' bezeichnet werden – zu finden. So wurde die Aussage von Erika "… hab mir gedacht, ich versuch's jetzt einfach mal" kodiert als: "Beginn des Studiums 'mal versuchen'" (Anhang S. 72, Zeile 26-27). Es erwies sich tatsächlich als sehr viel einfacher, solche 'In-Vivo'-Kodes zu kreieren und schien angesichts einer vergleichsweise kleinen Untersuchungsgruppe und kurzer Bearbeitungszeit vertretbar:

In großen Studien, die von wissenschaftlichen Teams an Hunderten Proband:innen durchgeführt werden, ist eine für alle Beteiligten nachvollziehbare Konzeptualisierung sicher unabdingbar. Als einzelne Forschende, die ihr Feld innerhalb einiger Wochen untersucht, lässt sich jedoch auch mit weniger formalisierten Benennungen gut arbeiten.

Es wurden also für alle einzelnen Interviews Kode-Listen erstellt (Anhang S. 77 ff) und mit Zeilenangaben versehen, sowie die entsprechenden Stellen in den Transkripten (Anhang S. 53 ff) zum Zwecke der Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit mit farbigen Markierungen versehen.

Boehm (vgl. 1994:125) betont, dass die Auswertung in der Forschungspraxis der GTM bereits mit den ersten gesammelten Daten beginnt. Dies erlaube, möglicherweise relevante Aspekte des Themas zu erfassen sobald sie sich erstmals zeigen. Er empfiehlt außerdem, von Beginn an theoretische Memos zu schreiben, um während der Arbeit an Texten oder Textabschnitten nicht den Überblick zu verlieren (vgl. ebd.: 126). Auch andere Autoren betonen die Wichtigkeit der Erstellung von Memos. Strauss und Corbin (vgl. 1996: 169-192) unterscheiden zwischen Kode-Notizen, theoretischen Notizen und Planungsnotizen, betonen aber auch, es gebe "praktisch keine Grenzen für die Vielzahl verschiedenartiger Memos, die man während des offenen Kodierens schreiben kann" (ebd: 180).

Schon beginnend bei der Transkription und insbesondere in den ersten Runden des offenen Kodierens fand also in der vorliegenden Untersuchung parallel die Erstellung von Memos statt, um Ideen und vor allem komplexere Überlegungen festzuhalten und bereits erkannte Verbindungen und Vergleiche zu sichern. Insbesondere die Verwendung von 'Obsidian' erwies sich als hilfreich für den Arbeitsprozess, indem sie ermöglichte, verschiedene Memos und Begriffe per Verlinkung und Verschlagwortung miteinander in Verbindung zu setzen und die so entstandenen Verbindungsnetze zu visualisieren.

Ein Beispiel aus der Auswertung des Interviews von 'Doro' wäre gleich zu Beginn ihre Formulierung "*[Ich] hatte eigentlich die blauäugige Meinung, ähm, da kann ich jetzt endlich eigentlich beruflich so tätig werden, wie ichs immer gern gewollt hätte*" (Anhang S. 64, Zeile 6-8). Diese Bemerkung, kodiert als "blauäugige' berufliche Vorstellungen', fand Eingang in die – schon in vorherigen Interviews formulierten – Kategorie 'Wunsch nach Selbstverbesserung'. 'Carl' wiederum erklärt an mehreren Stellen, dass seine Fachwahl keinen beruflichen Verwertungshintergrund hat. Diese Stellen konnten zusammengefasst werden in der Kategorie III: 'Fachwahl nicht beruflich begründet'. Wie im Abschnitt über die Kategorienbildung noch zu zeigen, ist

Kategorie III somit eigentlich doppelt belegt, mit einer positiven und einer negativen Variante. Dies ist in den Lehrbüchern zur GTM in dieser Form nicht vorgesehen, zeigte sich hier aber zielführend.

Erwähnt werden sollte an dieser Stelle, dass in den vorliegenden Transkripten nicht, wie von Strauss und Corbin etwa im einleitenden Zitat gefordert, jeder einzelne Satz oder Abschnitt konzeptualisiert wurde. Tatsächlich finden sich in den Interviews längere gar nicht konzeptualisierte Abschnitte, da diese keine an den Text gestellten Fragen beantworteten.

Ein interessanter Aspekt bei der Bildung der Kategorien in der dargestellten Untersuchung ist, dass der Begriff 'Selbstermächtigung' – nachdem er aus den vorliegenden, in Obsidian verknüpften Notizen quasi emergiert war – sich als auf fast alle Konzepte anwendbar erwies. Die Anstrengung, eine 'blauäugige' berufliche Vorstellung zu verwirklichen, kann sich ebenso als Akt der Selbst-ermächtigung verstehen lassen wie eine Fächerwahl nach Kriterien wie 'etwas anderes als früher'. So kristallisierte 'Selbstermächtigung' sich schon früh als übergeordnete Kategorie heraus, was sich in der Graphen-Ansicht (Abb.: 1) auch visuell zeigte und dann zum Anlass wurde, sich ausführlich mit dem theoretischen Hintergrund des Begriffs auseinanderzusetzen und ihn in das zweite Kapitel dieser Arbeit einzuarbeiten.

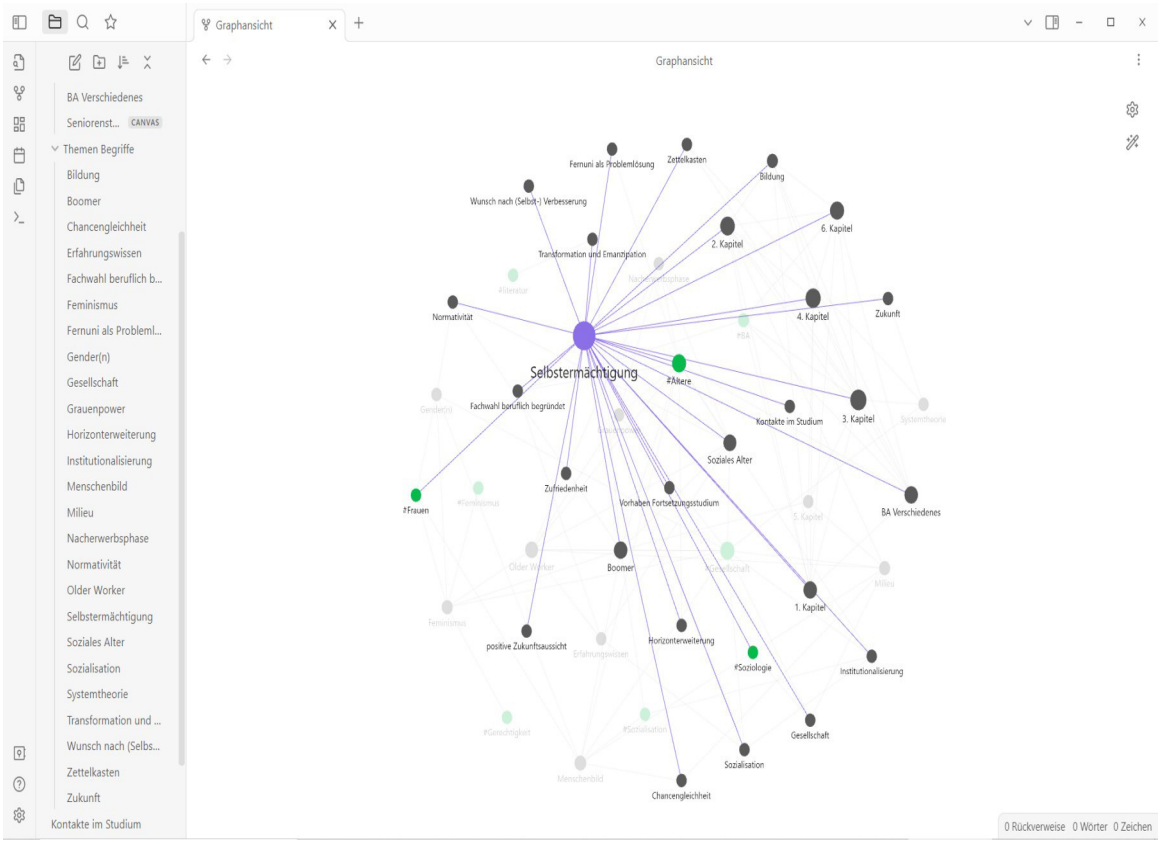

Abb. 1: Selbstermächtigung emergiert in Obsidian. Quelle: eigene Darstellung.

3.2.2 Vergleiche, Kategorien-Entwicklung und axiales Kodieren

> Kategorien sind also nicht etwas ‚kategorial' anderes als Konzepte, sondern lediglich deren Transformation auf die nächsthöhere Ebene der Allgemeinheit mit Bezug auf ein gemeinsames Kriterium [...]. Mehrere Konzepte, die sich in gleicher Perspektive auf gleichartige Phänomen beziehen, in ihrer Unterschiedlichkeit aber gerade die Variabilität diese Phänomens abbilden, können also mit Blick auf den identischen Kern dessen, was sie bezeichnen, als Kategorie aufgefasst und so in einen größeren Ordnungszusammenhang gestellt werden (Strübing, 2018: 44-45).

Im vorliegenden Fall wurden zuerst die Konzepte der ersten Probandin, 'Ana', nach Möglichkeiten der Kategorisierung durchsucht. Beispielsweise ergaben die Konzepte "nach Fluchtmöglichkeit gesucht", "verschiedene Fortbildungen absolviert" und "Fortbildungen haben nirgendwo hingebracht" die Kategorie I, die zuerst als "Berufliche Unzufriedenheit" benannt wurde. Die Einbeziehung von Kontext ist unabdingbar: Ein Konzept wie 'Fortbildungen haben nirgendwo hingebracht' kann in dem im Interview gegebenen Zusammenhang Ausdruck beruflicher Unzufriedenheit sein. In anderen Kontexten ergäbe dieselbe Aussage einen anderen Sinn oder könnte anders bewertet werden. Hier 'passt' sie auch zur letztendlichen Benennung der Kategorie I: "Wunsch nach Selbstverbesserung", in die auch andere Aussagen derselben und anderer Interviewter eingeordnet wurden, wie etwa wenn bei Erika der "Hochschulabschluss fehlt für adäquaten Beruf".

Um solche Sinnzusammenhänge herauszuarbeiten, müssen die bereits angesprochenen Notizen – hier aus Obsidian – herangezogen und kann auch wieder auf die transkribierten Interviewtexte zurück gegriffen werden.

Im weiteren Verlauf der Kategorisierung in jedem Einzelinterview fand parallel ein Prozess rückbezüglicher Vereinheitlichung statt, an dessen Ende acht Kategorien, anwendbar für alle Interviews, vorlagen. Dabei änderten sich auch ursprüngliche Benennungen: Wie eben thematisiert, wurde beispielsweise Kategorie I umbenannt in "Wunsch nach (Selbst-) Verbesserung", denn dieser Wunsch kann aus beruflicher Unzufriedenheit resultieren, bezieht aber auch andere Aspekte mit ein, wie etwa die Konzepte "Etwas für sich machen" und "geistig fit bleiben" (beide Anhang S. 79).

Auf dieselbe Weise wurden Kategorien zuerst innerhalb des jeweiligen Interviews identifiziert und benannt und dann, unter Berücksichtigung des theoretischen Hintergrunds, im ständigen Vergleich einheitliche Kodierungen gefunden. Dieser Vorgang wird im Kontext der GT-Literatur auch 'Theoretisches Sampling' genannt: "Was im einzelnen untersucht werden soll, wird nicht im vorhinein festgelegt, sondern auf der Grundlage der bisherigen Auswertungen entschieden" erklärt Boehm (1994: 125) und ergänzt,

Richtschnur sei hierbei, daß das interessierende Phänomen in möglichst verschiedenen Kontexten untersucht werde, damit sich viele Vergleichsmöglichkeiten ergeben.
Tabelle 1 zeigt zur besseren Veranschaulichung die verschiedenen Kategorien und Beispiele der Zuordnung einzelner Konzepte zu den Kategorien.

	Ana	**Berta**	**Carl**	**Doro**	**Erika**
Wunsch zur (Selbst-)Verbesserung	Fortbildungen haben 'nirgendwo hingebracht'	Ist ein 'Bildungsjunkie'	Geistig fit bleiben wollen	Mehrere Jobanläufe bringen nicht weiter	Hochschulabschluss fehlt für adäquaten Beruf
FernUni als Problemlösung	Studium Voraussetzung für Weiterkommen	Studium weil 'das einzig Logische'	FernUni wg gut organisierten Fernunterricht	auf FernUni aufmerksam bei Optionen-suche	Beginn in Coronazeit mit viel Freizeit
Fachwahl beruflich begründet	Wunsch nach Weitergabe des eigenen Wissens **+**	Fachwahl Kombination Vorliebe und Möglichkeit	Studium nur aus Eigeninteresse **–**	Studienziel: sehr guter Verdienst **+**	Hätte sonst anderes Fach gewählt **+**
Kontakte im Studium	Studium seit Corona 'einsam' **--**	Lerngruppen führen zu Freundschaften **+**	Knüpfen von Kontakten wird sehr gefördert **+**	Austausch bringt sehr viel **+**	Unterstützung durch Mitstudierende **+**
Horizonterweiterung	Bessere Selbstwahrnehmung	Geistige Beweglichkeit	Studium ermöglicht (Selbst)-Verwirklichung	Entwicklung des Selbstbewusstseins	Mehr Möglichkeiten zeichnen sich ab
Vorhaben Fortsetzungsstudium	für sich selbst in fernerer Zukunft angedacht **--**	Wechsel zu Sozialwissenschaften **+**	Persönliche Zielsetzung: Masterstudiengang **+**	Altenstudium wohl nur ohne Prüfung **–**	Weiteres Studium ist vorgesehen **–**
Zufriedenheit	Würde das Studium wieder so machen	Persönliche Befriedigung	Hat rundherum gut gefallen	"Das Beste was ich gemacht habe im Leben"	Konnte alle Herausforderungen meistern
positive Zukunftsaussicht	In Rente nicht aufhören zu lernen	Zukunft als 'Luxus'-VZ-Studierende	Ehrenamtliche Verwertung möglich	Entschleunigung nach BA	Mehr Optionen durch Studium

Tabelle 1: Kategorien, Quelle: eigene Darstellung

Zu sehen sind in drei Kategorien Plus- und Minuszeichen, die zeigen, dass die jeweilige Kategorie einen positiven und einen negativen Aspekt hat, wie weiter oben bereits angesprochen. Dieser doppelte Aspekt einiger Kategorien spielt im weiteren Auswertungsprozess insofern eine Rolle, als jeweils beide Ausprägungen bei der axialen Kodierung separat in Anwendung kommen.

Nachdem also Konzepte, auf die das empirische Material verweist, entdeckt, benannt und anschließend zu Kategorien zusammen gefasst sind, folgt der Schritt des axialen Kodierens. Hierbei sollen zuerst Kodes verdichtet und reduziert werden zu abstrakteren Kernkategorien, in denen die Beziehungen zwischen den Konzepten in den Mittelpunkt rücken. Mithilfe einer Suchheuristik – dargestellt als in Grafik 3 gezeigte Achse – findet die Untersuchung auf Zusammenhänge zwischen Ursachen, Kontextbedingungen, Handlungsstrategien und deren Konsequenzen statt.
In der Literatur zu GTM wird häufig betont, dass zwischen den verschiedenen Kodierphasen keine klare Trennung besteht, weder in der Vorgehensweise noch im zeitlichen Ablauf; die Vorgehensweise müsse vielmehr an die jeweilige Forschungsarbeit angepasst sein (vgl. Mey/Mruck, 2011: 40-42). In der hier vorgenommenen Untersuchung überschneidet sich die axiale Kodierung im Wesentlichen mit dem selektiven Kodiervorgang, an dessen Ende eine Kernkategorie alle anderen Kategorien integriert. Diese Kernkategorie hat sich in der Arbeit mit Obsidian bereits während des offenen Kodierens herausgeschält. Eingesetzt in das axiale Kodierparadigma ergab sich für die Kernkategorie 'Selbstermächtigung' das in Abbildung 2 gezeigte Bild.

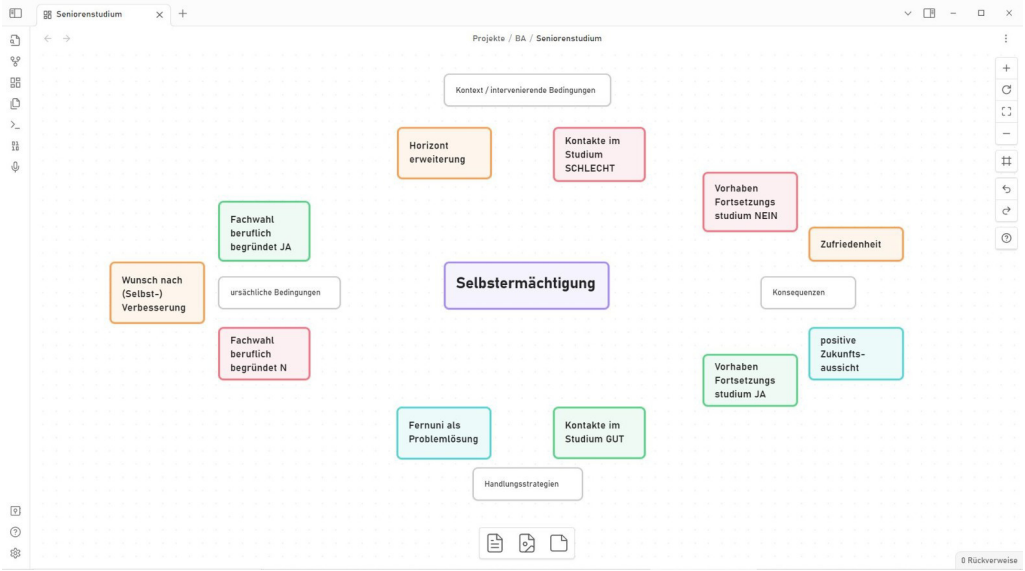

Abb. 2: axiale Interpretation der Kernkategorie 'Selbstermächtigung',
Quelle: eigene Darstellung.

Wie bereits dargelegt, haben drei der Kategorien eine positive und eine negative Variante, die für die heuristische Untersuchung jeweils einzeln verwendet wurden, so dass insgesamt elf kategoriale Begriffe um den Kernbegriff herum angeordnet werden konnten, deren jeweilige Bedeutungen in der Achsenkonstellation nun erläutert werden:

Zu den '*ursächlichen Bedingungen*' für ein Bachelorstudium zählt neben dem 'Wunsch nach Selbstverbesserung' die Fachwahl, denn die Frage, welches Fach studiert werden soll und kann, trägt unmittelbar zur Studienentscheidung bei. Dies gilt in jedem Fall, weshalb sowohl 'Fachwahl beruflich begründet: JA', als auch 'NEIN' als ursächliche Bedingung gewertet wird. Hier ist einzubeziehen, dass die Entscheidung von den Proband:innen freiwillig, also ohne nennenswerte äußere Zwänge getroffen wurden: Diese Tatsache macht sie als Vorgang der Selbstermächtigung identifizierbar.

'Horizonterweiterung' findet sich bei '*intervenierende Bedingungen*', da dies etwas ist, was mehr oder weniger 'automatisch' im Laufe eines intrinsisch motivierten Studiums einzutreten scheint. Dass es sich nicht um eine ursächliche Bedingung oder Handlungsstrategie handelt, ist selbsterklärend. Man könnte vermuten, es sei eine Konsequenz aus dem Studium, jedoch ist es keine Konsequenz aus dem Vorgang der Selbstermächtigung, um den es an dieser Stelle geht, sondern trägt kontextual zu dieser bei.

'Fernuni als Problemlösung' ist bereits durch die Bezeichnung als '*Handlungsstrategie*' identifizierbar: Die Entscheidung für ein Studium bei der FernUniversität Hagen resultiert in jedem Fall aus ursächlichen Bedingungen, die im weitesten Sinne als 'Probleme' verstanden werden. Aufnahme und Fortführung des Studiums sind somit Handlungsstrategien zur Problemlösung.

'Kontakte im Studium' – gemeint ist der Kontakt zu Mitstudierenden – ist eine zweigeteilte Kategorie mit unterschiedlicher Zuordnung der beiden Komponenten: 'Schlechte' Kontakte wurde als '*intervenierende Bedingung*' eingeordnet – da nicht von den Befragten selbst abgelehnt oder abgeblockt – die sich in unterschiedlicher Weise und Stärke auswirken kann: Möglich ist, dass gar kein Kontakt gesucht und dessen Fehlen deshalb kaum wahrgenommen wird; ebenso kann es aber auch sein, dass fehlende Kontakte die Studienmotivation negativ beeinflussen und dadurch den Vorgang der Selbstermächtigung stören. Es handelt sich aber in keinem Fall um eine Handlungsstrategie, anders als 'gute' Kontakte, denn diese kommen häufig dadurch zustande, dass Studierende sich aktiv darum bemühen, etwa Lerngruppen zu finden oder sich in anderer Weise mit Komilliton:innen auszutauschen.

Als '*Konsequenzen*' zeigen sich: 'Zufriedenheit', eine 'positive Zukunftsaussicht' und das 'Vorhaben Fortsetzungsstudium' 'Ja' oder 'Nein': Die Entscheidung für oder gegen eine Fortsetzung des Studiums hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, ist aber jeweils Konsequenz aus zuvor verfolgten Handlungsstrategien und kontextualen Bedingungen, während eine 'positive Zukunftaussicht' für die Befragten eine Konsequenz des Selbster-

mächtigungsvorgangs 'Bachelorstudium' zu sein scheint. Da diese alle bereits im letzten Drittel des Bachelor-Studiums waren und davon ausgehen konnten, es erfolgreich zu Ende zu bringen, besteht die Möglichkeit oder gar Wahrscheinlichkeit, dass die positive Zukunftsaussicht sich auch aus diesem Erfolg in Reichweite ergibt. Die Frage nach der 'Zufriedenheit' bezieht sich auf die Meinung der Befragten über das Studium in der FernUniversität Hagen und die Methode des Fernstudiums, da sich die Erfahrungen mit der Studienmethodik auf die Motivation zum Weitermachen auswirken kann. Hier zeigten sich alle Befragten außerordentlich zufrieden und neigen prinzipiell dazu, ein späteres Studium – wenn überhaupt angestrebt – auch wieder als Fernstudium zu absolvieren.

Bis hierher wurden die einzelnen Schritte der Interviewauswertung gezeigt und erklärt. Eine Darstellung abduktiv-logischer Schlussfolgerung veranschaulicht nun, wie diese mithilfe der Software Obsidian zustande kommen konnten.

3.2.3 Abduktion mit Zettelkasten

> Eine Ordnung, eine Regel, ist bei diesem Verfahren also erst noch zu (er-) finden – und zwar mithilfe einer geistigen Anstrengung. Etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden und aufgrund des geistigen Entwurfs einer neuen Regel wird sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist. Die logische Form dieser Operation ist die der Abduktion. (Reichertz, 2011: 285)

Ein dritter Weg der logischen Schlussfolgerung neben Induktion und Deduktion ist die Abduktion. Sie gilt unter vielen Wissenschaftstheoretikern als die in der GTM anzuwendende Methode für die Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie. Schon im Titel seines Aufsatzes "Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory" geht Jo Reichertz (2011: 279-297) darauf ein. Er zeichnet den Ursprung der abduktiven Logik nach und beschreibt die Umsetzung im Forschungsprozess. Hier soll nur auf die Aspekte eingegangen werden, welche mit dem in dieser Arbeit verhandelten Forschungsvorgang in Zusammenhang stehen.

Die Abduktion sei, so Reichertz (ebd.: 286) "ein mentaler Prozess, ein geistiger Akt, ein gedanklicher Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört". Es gebe Wege, diesen Akt zu fördern. Abduktionen könnten zwar nicht durch eine exakte Methodik erzwungen werden, aber man könne die Wahrscheinlichkeit für neue gedankliche Verbindungen erhöhen (vgl. ebd.: 287). Maßgeblich sei eine innere Bereitschaft, alte Überzeugungen aufzugeben und neue zu suchen; Abduktives "Räsonieren" sei informiertes Raten. "Anders formuliert: Das Glück trifft immer nur den vorbereiteten Geist" (ebd.: 288).

Eine für die abduktive Schlussfolgerung hilfreiche Vorbereitung ist das Führen eines Zettelkastens, heutzutage vorzugsweise in elektronischer Form, etwa 'Obsidian'. Ein solches Instrument stellt eine Art privates Lexikon dar, in dem durch Verweise zwischen den Stichworten direkte und indirekte Verbindungen hergestellt und aufgezeigt werden. Diese Ansammlung von Wissensbestandteilen, Ideen und – als Memos festgehaltenen – Gedankengängen kann gerade für abduktive Schlüsse vorteilhaft sein, wenn sie nicht nur das einbezieht, was in der jeweils aktuellen Forschung aufscheint, sondern es in bereits zuvor gesammelte Datenbestände einbettet. Das war hier der Fall: Der Begriff 'Selbstermächtigung' war bereits vor Inangriffnahme dieser Studie im Obsidian-Vault vorhanden. Es ist nicht zu beurteilen, ob die Verbindung zwischen den Konzepten und Kategorien einerseits und dem übergeordneten Prinzip 'Selbstermächtigung' andererseits auch ohne diese Unterstützung gelungen wäre; Obsidian zeigte jedenfalls diese Verbindung auf. Erkenntnisse zu deren Bedeutung ergaben sich dann wieder aus den durch sie angeregten Recherchen: In Obsidian selbst fand sich zum Stichwort zuerst nur wenig Inhalt; praktisch das gesamte Theorie-Kapitel zur Selbstermächtigung speist sich aus Literatur, die *nach* der Identifizierung des Begriffs als möglicher Kernkategorie zurate gezogen wurde.

Abduktive Anstrengungen, so Reichertz (2011: 288) zielten auf die Konstruktion einer neuen Ordnung, die zu den überraschenden Tatsachen passe, bzw. handlungspraktische Probleme löse, welche sich aus dem Überraschenden ergeben.

Dieses Kapitel beschrieb die Auswertung der Interviewdaten mithilfe der Grounded Theory Methodologie. Es wurde dargestellt, wie in Interviewtexten Konzepte gefunden, in Kategorien integriert und schließlich unter der Kernkategorie 'Selbstermächtigung' sinnhaft zusammengeführt werden konnten. Der letzte Abschnitt erläuterte die Rolle der abduktiven Schlussfolgerung bei der Umsetzung dieses Vorgangs. Wie die neu konstruierte 'Ordnung', nun tatsächlich aussieht und welche Bedeutung ihr im Rahmen der im vorigen Kapitel erarbeiteten theoretischen, soziologischen und bildungswissenschaftlichen Hintergründe zukommt, wird im Folgenden ausformuliert.

3.3 Konklusionen

> Für die Umsetzung der GTM bedarf es also einer Anpassung der Methode an die forschungspraktischen Gegebenheiten, bei der aber gleichzeitig den Grundprinzipien der GTM Rechnung getragen werden muss. Forschen nach der GTM zu lernen, bedeutet eben nicht nur, die entsprechende Literatur zu erarbeiten, sondern auch einen großen Anteil learning by doing. (Truschkat et al., 2007: 354)

Zwar wird von Nachwuchswissenschaftlern nicht die Entwicklung einer völlig neuartigen Theorie erwartet, wohl aber zumindest der Entwurf einer methodisch fundierten gegenstandsbezogenen Theorie (vgl. Truschkat et al., 2007: 275).

In diesem Kapitel wurde bisher die Erhebung der Daten und Auswertung der in Interviews erhobenen qualitativen Daten dargestellt. Die Auswertung der Interviews mittels GTM zeigte den Weg auf, der zur Identifizierung von Selbstermächtigung – im zuvor bereits definierten Sinn des Wortes – als dem gemeinsamen Faktor in der Motivationslage älterer Studierender führte. Dieses letzte Unterkapitel dient der Klärung, wie die gewonnenen Einsichten vor dem Hintergrund der im zweiten Kapitel dargestellten theoretischen Grundlagen zur Beantwortung der Forschungsfrage führen. Einer vorangestellten kurzen Diskussion über Fragen, die nicht im gegebenen Rahmen beantwortet werden können, folgt die Darstellung der gegenstandsverankerten Theorieentwicklung.

3.3.1 Nicht gestellte Fragen

> Hinsichtlich der zeitlichen Rahmung von Qualifikationsarbeiten und der Tatsache, dass man in der Regel alleine forscht, liegt es nahe, materiale Theorien über einen spezifischen Feldausschnitt zu generieren. Durch diesen Anspruch lässt sich das Sample oftmals bereits erheblich eingrenzen. Wichtig ist es überdies, die Fragestellung, die der Untersuchung zugrunde liegt, nach und nach stärker einzuschränken. (Truschkat et al., 2007: 374)

Eine Eingrenzung der Fragestellung findet unter Umständen auch nach der Formulierung der Forschungsfrage statt. Der Fokus der Antwortsuche zu "*Aus welchen Motiven beginnen Menschen der Altersgruppe über Fünfzig ein reguläres Studium mit Bachelorabschluss?*" hätte auch auf Unterschieden innerhalb der betrachteten Grundgesamtheit liegen können. Möglich wären Betrachtungen altersbedingter Verschiedenheiten; etwa ob Personen knapp über Fünfzig tendenziell andere Studienfächer wählen als solche über Sechzig. Die Wahrscheinlichkeit signifikanter Unterschiede zwischen den Altersgruppen ist durchaus gegeben: Während eine Person knapp über Fünfzig sich in ihren Entscheidungen noch auf deren Auswirkung auf die berufliche Laufbahn beziehen könnte, dürfte mit über Sechzig meist ein stärkerer Fokus auf persönliche Interessen gerichtet sein. Das zu überprüfen, hätte jedoch eher die quantitative Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen Alter und Studienfachwahl erfordert. Alternativ könnte eine deutlich höhere Anzahl von Interviewpartnern, deren Altersverteilung einigermaßen gleichmäßig zwischen fünfzig und 65 Jahren liegt, auch im Rahmen eines

qualitativen Forschungsdesigns zumindest Hinweise geben. Ähnlich ist die Sachlage bei Fragen nach Unterschieden zwischen den Geschlechtern sowie nach dem Einfluss der sozialen Herkunft. Gibt es mehr Männer oder mehr Frauen, die in höherem Alter noch ein Studium anstreben? Spielt die Herkunft aus einem mehr oder weniger bildungsaffinen Umfeld eine Rolle? Wie wirken sich Geschlecht und/oder soziale Herkunft aus? Die Beantwortung solcher Fragen könnte ein deutlicheres Licht auf die Motivationslage älterer Studierender werfen; sie war aber aufgrund der wenigen Proband:innen in dieser Untersuchung nicht möglich. Auch zehn oder zwanzig Interviewte – was die höchste Zahl sein dürfte, die im Rahmen einer Bachelorarbeit zu verarbeiten ist – könnten dazu keine belastbaren Antworten liefern.
Letztendlich ist jede Frage nach Unterschieden bei dieser Untersuchungsform und -größe im gegebenen Kontext kaum zu beantworten. Möglich scheint unter den gegebenen Umständen nur, eine oder mehrere Gemeinsamkeiten zu finden, die als typische Motivation für alle Befragten auszumachen sind und deren Gültigkeit für die Grundgesamtheit nachvollziehbar ist. Die im Eingangszitat geforderte Einschränkung der Fragestellung wurde hier in Form der Zusatzfrage vorgenommen, indem der Fokus speziell auf Studierende gelegt wurde, die sich zum Zeitpunkt des Interviews bereits in einem späten Stadium des Bachelorstudiums befanden.

3.3.2 Theorieentwicklung zur Selbstermächtigung als Motivation

> Schließlich muß die Frage gestellt werden, ob die gegenstandsverankerte Theorie bedeutsam, anregend und handlungsrelevant erscheint. Die Einhaltung methodischer Regeln sichert allein noch keine Bedeutsarnkeit der Resultate. Schon häufiger ist methodisch ausgefeilten sozialwissenschaftlichen Untersuchungen der spöttische Vorwurf gemacht worden, es würden Fragen beantwortet, die keiner gestellt hat und die niemanden interessieren (Boehm, 1994: 139).

Was also ist die gegenstandsverankerte Theorie, die sich bei der Verwertung der Daten herausgeschält hat? Bisher wurde beschrieben, wie per Grounded Theory Methodologie die Konzepte- und Kategorienentwicklung schließlich zur Kernkategorie 'Selbstermächtigung' führte. Abschließend soll nun die Bedeutung dieses Ergebnisses mit den theoretischen Hintergründen aus Kapitel 2 zusammengeführt werden.
Es folgt die Einordnung in die Soziologie zum Seniorenalter und in die bildungswissenschaftliche Theorie zum Lernen und Studieren im Seniorenalter. Eine Darstellung des Forschungsinteresses der Autorin arbeitet die Bedeutsamkeit und Handlungsrelevanz des Ergebnisses heraus und führt schließlich zur Beantwortung der Forschungsfrage.

3.3.2.1 Einordnung in die Soziologie

> Alterssoziologische Forschung [sensibilisiert] für den bedeutsamen Umstand, dass die als noch-nicht-»alt« adressierten Alten nicht oder jedenfalls nicht nur zu aktivierbaren Subjekten gemacht werden, sondern dass diese – in dem Maße und in der Weise wie sie ihre Alterspotenziale entdecken – selbst an ihrer Konstitution und Funktion als aktive Junge Alte mitwirken. Die gesellschaftliche Mobilisierung der Potenziale des Alters kann, als Teil gegenwärtiger Aktivierungspolitik, nur eine öffentlich-private Koproduktion sein (Denninger et al., 2014: 26).

Im Kapitel zur Alterssoziologie wurden die sich verändernden Lebensentwürfe der aktuellen Seniorenkohorte betrachtet. Im Fokus stehen die Dynamik und Vielfalt dieser Altersgruppe, die sich von traditionellen Vorstellungen des Alterns abhebt. Die soziologische Sicht auf das Alter ist naturgemäß eher fokussiert auf gesellschaftliche Aspekte; etwa wenn diskutiert wird, inwiefern eine 'Aktivierung' älterer Menschen notwendig oder gerechtfertigt ist. Dies herauszuarbeiten, lieferte einen gesellschaftlichen Hintergrund für die hier vorgenommene Analyse, jedoch kaum einen direkten Anknüpfungspunkt an die Erforschung älterer Studierender. Erhellend war die 'Abschweifung' zur psychologischen Altersforschung. Diese betont die Persönlichkeitsentwicklung in der zweiten Lebenshälfte, mit einem Fokus auf individuellen Einflüssen, Selbstbestimmung und kognitiven Leistungen. Die dort verhandelte These der 'sozioemotionalen Selektivität' könnte möglicherweise eine Erklärung für die unterschiedlichen Motivlagen der beiden Altersgruppen bei den Interviewten liefern, jedoch ist eine Korrelation anhand der vorliegenden Daten nicht nachzuweisen und liefert zudem für die Betrachtung von Selbstermächtigung als Motivation keinen wesentlichen Beitrag.

Am Beginn der Motivationen bei den Interviewten steht ein Wunsch nach (Selbst-)Verbesserung: Während etwa Ana als hochqualifizierte Fachkraft im Pflegebereich einen Weg sucht, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten an Andere weiterzugeben, geht es Rentner Carl darum, etwas für sich zu machen und geistig fit zu bleiben. Schon in diesen auslösenden Motivlagen findet sich ein Vorgang der Selbstermächtigung: Die Ausgangslage ist nirgends eine äußere Zwangslage, zu deren Behebung eine Aktion, wie etwa die Aufnahme eines Studiums, nötig wäre. Die Interviewten beschließen jeweils aus eigenem Antrieb, sich nicht zufrieden zu geben mit dem, was sie sind und was sie können. In diesem Sinne ist der Entschluss, die geistige Anstrengung eines Bachelor-Studiums auf sich zu nehmen, um dadurch den eigenen Ruhestand qualitativ aufzuwerten, genauso ein Akt der – oder zumindest der erste Impuls zur – Selbstermächtigung, wie etwa Erikas oder Doros berufliche Neuorientierungen.

Erinnert sei an dieser Stelle an die Definition von Selbstermächtigung in dieser Arbeit, als einem in Eigeninitiative angestoßenen Entwicklungsprozess mit dem Ziel von (mehr) persönlicher Autonomie über die eigene Lebensführung, ein nach eigenen Maßstäben buchstabiertes 'besseres Leben' zu leben.
Ein Zusammenhang lässt sich hier herstellen mit der Frage nach Entwicklungsaufgaben für das Seniorenalter: Als Lebensphase, zu der es gehören könnte oder sollte, sich selbst oder das eigene Leben zu verbessern, würde sie sich stark von einer der Kontemplation gewidmeten Altersphase unterscheiden.

3.3.2.2 Einordnung in die Bildungswissenschaft

> Dennoch sind auch im Erwachsenenalter bildungsbiografische Wendepunkte möglich. So zeigt die Analyse von Bildungsbiografien in der EdAge-Studie, dass auch geringe Bildungsaspirationen in der Kindheit und Jugend in einen erfolgreichen Bildungsweg im Erwachsenenalter münden können. (Iller, 2018: 852)

Die von Iller erwähnte 'EdAge-Studie' (vgl. Tippelt et al.: 2009) fragt nach subjektiven Gründen Älterer für Weiterbildung, sowie nach hindernden Barrieren und ermittelt neben vielem Anderen, dass negative Schulerfahrungen zwar die Wahrscheinlichkeit späterer Bildungsbeteiligung vermindern, jedoch nicht blockieren. Auch laut Hillmert und Rüber (vgl. 2020: 17) sind Bildungsarmut und mangelnde Qualifikation biographisch langfristige, aber nicht unüberwindliche Probleme.
Die Proband:innen in der hier vorliegenden Untersuchung wurden nicht explizit nach ihren frühen Bildungserfahrungen gefragt, es lässt sich aber rekonstruieren, dass zumindest einige von ihnen aus wenig bildungsaffinem Umfeld stammen. Eindrucksvoll wird dies von 'Berta' geschildert:

> *"Wenn ich mir die Gleichaltrigen anschau und äh, also, ich hab ja […] viele Freundinnen da aus der Schulzeit noch, […], die Gesprächsthemen untereinander von diesen, sag ich jetzt mal ganz respektlos Mädels, is ähm… welchen Kuchen es am Feuerwehrfest gibt, ob dieser wunderbare Gewürzhändler zum Kirchtag kommt und wann der Jahrmarkt stattfindet. Und die sind so alt wie ich, ja? Und das geht nicht, ich halt das nicht aus. Das kann man ab und zu reden, aber nicht als Hauptbeschäftigung von Montag bis Sonntag, das geht nicht. Mehr isses nicht." (Anhang S. 59, Zeile 85-95)*

Der Stellenwert von Bildung kann sich also im Verlauf eines Erwachsenenlebens ganz grundsätzlich verändern. Und gerade, wenn jemand in den frühen Jahren keine grundständige Bildung erwerben konnte – oder nicht im selben

Interessensbereich –, kann es subjektiv wichtig sein, den formalen Bildungsweg zu absolvieren. In Kapitel 2.3.2 wird Seniorenstudium mit kleinmodularen Angebots- und Zertifizierungsformen im thematisiert. Dies ist bestimmt für eine große Anzahl Spätstudierender passend und eine bildungswissenschaftliche Begleitung der Entwicklung von spezialisierten Studienangeboten kann helfen, diese weiter zu verbessern und an die Nachfrage anzupassen. Jedoch kann es für die Bildungswissenschaft fruchtbar sein, auch die Senior:innen zu betrachten, welche bevorzugt allgemeine, an alle Erwachsenen gerichtete Bildungsangebote wahrnehmen,

3.3.2.3 Bachelorstudium als Akt der Selbstermächtigung

> Die gegenstandverankerte Theorie sollte auch mittelbare Kontextbedingungen berücksichtigen. Damit wird gefordert, daß [...] auch makroskopische Bedingungen eingearbeitet sind, wie z.B. ökonomische Bedingungen, soziale Bewegungen, kulturelle Entwicklungen etc. Dabei reicht es nicht aus, schlicht auf solche Bedingungen zu verweisen. Vielmehr muß der Bezug zu dem untersuchten Gegenstandsbereich nachgewiesen werden. (Boehm, 1994: 139)

Die Erstellerin dieser Arbeit sieht in der Entwicklung des Seniorenalters bedeutendes Potenzial für zukünftige soziologische Betrachtung und Begleitung und hat vor, sich dieser Thematik weiter zu widmen. Die in einer früheren, soziologischen Hausarbeit vorgenommene Argumentation für die institutionelle Unterscheidung des Seniorenalters von der Hochaltrigkeit kann als Grundlage für dieses Vorhaben und somit als Einleitung eines noch zu verfassenden Gesamtwerkes verstanden werden. In der vorliegenden Arbeit über das Bachelorstudium im Seniorenalter konnte über die Theorie zur Soziologie des Alters der Bezug zur Fragestellung 'Aus welchen Motiven beginnen Menschen der Altersgruppe über Fünfzig ein reguläres Studium mit Bachelorabschluss?' hergestellt werden.

Eine gewisse Erwartungshaltung kann nie ganz ausgeschlossen werden. Hier gab es ursprünglich die Vermutung, dass sich Hinweise ergeben würden, welche Anpassungen in der Konzeption von Bachelor-Studiengängen – insbesondere bei der FernUniversiät in Hagen – für Seniorstudierende sinnvoll wären. Diese Vermutung hat sich ebenso wie andere ursprüngliche Annahmen nicht bestätigt. Das Ergebnis der Selbstermächtigung als übergeordneter, den Proband:innen selbst nicht bewusster Motivation war überraschend. In dieser Überraschung zeigt sich aber auch, dass die Methode des Grounded-Theory-Ansatzes genutzt werden konnte, um zu einem Ergebnis zu gelangen, das nicht nur die Vorannahmen bestätigt.

Die Forschungsfrage lässt sich somit folgendermaßen beantworten:

> *Personen, die mit über fünfzig Jahren noch ein Bachelorstudium beginnen, tun dies aus unterschiedlichsten, individuellen Motivlagen heraus. Zumindest bei denjenigen, die es bis ins letzte Drittel der Studienzeit fortführen, lässt sich das Studium als ein Prozess der Selbstermächtigung verstehen.*

Zur Bedeutung dieses Ergebnisses wird im Fazit weiter eingegangen.

4 Fazit

> Die Sozialisation findet immer innerhalb einer spezifischen Gesellschaftsstruktur statt. Nicht nur ihre Inhalte, auch das Maß ihres "Erfolges" haben sozial-strukturelle Grundlagen und sozial-strukturelle Folgen. Mit anderen Worten: mikrosoziologische oder sozialpsychologische Analysen der Internalisierungsphänomene müssen immer auf dem Hintergrunde eines makrosoziologischen Verständnisses ihrer strukturellen Aspekte vorgenommen werden. (Berger / Luckmann, 2021: 174)

Auf Grundlage von Bergers und Luckmanns Schriften hat die Erstellerin bereits in einer früheren Arbeit[8] dargelegt, dass Menschen in jedes Lebensalter hinein sozialisiert werden – so auch in das Seniorenalter. Das Bild, das Menschen vom dritten und vierten Lebensalter haben, bestimmt auch ihre eigene Vorbereitung darauf. Intrinsische Motive für eine Ausbildung am Übergang von einem Lebensalter zum nächsten speisen sich darum auch aus internalisierten, in einem Sozialisationsprozess angeeigneten Altersbildern. Die spezifische Gesellschaftsstruktur, die zur Bildung eines dritten, dem eigentlichen Alter zeitlich vorgelagerten Seniorenalters führte, befindet sich in einem fortlaufenden Wandel – und mit ihr die zugehörigen Sozialisationsprozesse.

Die vorliegende Bachelorthesis fragte nach vorherrschenden Motivlagen bei Bachelorstudierenden, die das Studium mit über fünfzig Jahren begonnen hatten. Dies fand vor einem theoretischen Hintergrund statt, der sich in drei Bereiche gliederte:

Die Definition und soziologische Betrachtung des Seniorenalters als 'Drittem Lebensalter' zeigte den gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandel in Bezug auf Altersbilder. Ergänzend wurde die psychologische Altersforschung kritisch diskutiert, auch bezüglich altersangemessener 'Entwicklungsaufgaben'.

Die Bildungsforschung zur Bildung im höheren Lebensalter beschäftigt sich mit Bildungsfähigkeit, -motivationen und -zielen, sowohl aus gesellschaftlicher wie aus individualistischer Perspektive. Von Ausnahmen abgesehen – wenn

8 Siehe Fußnote 1 in dieser Arbeit

es etwa um berufsbedingte Fortbildungsmaßnahmen geht – richtet sich der Fokus vorwiegend auf spezialisierte Bildungsangebote für ältere Menschen. Das gilt insbesondere für den Bereich der akademischen Bildung. Die Teilnahme von Seniorinnen und Senioren an Bachelor-Studiengängen wurde deshalb als bildungswissenschaftliche Forschungslücke identifiziert.

Die Relevanz des Begriffes 'Selbstermächtigung' erwies sich im Verlauf der empirischen Forschung, weshalb seine Bedeutung im Theoriekontext untersucht und für die Verwendung in dieser Arbeit definiert wurde als Entwicklungsprozess, der geeignet ist, Autonomie über die eigene Lebensführung zu gewinnen.

Die Grounded Theory Methodologie war Grundlage der qualitativen Untersuchung von fünf Narrativen Interviews, die mit Bachelorstudierenden der Fern Universität in Hagen geführt wurden. Die Auswertung zeigte den Weg zu dem Ergebnis, dass die Motivation von Personen, die im Dritten Lebensalter noch ein Bachelorstudium absolvieren, als Prozess der Selbstermächtigung gedeutet werden kann. Zu beachten ist hier, dass es selbstverständlich individuelle Motivlagen gibt; die Selbstermächtigung hat sich aber als übergeordnete und einende – nicht unbedingt bewusste – Grundlage gezeigt.

Eine einende, für alle fortgeschrittenen Bachelorstudierenden geltende, übergeordnete Motivation – was lässt darauf schließen, dass diese tatsächlich auf die Grundgesamtheit zutrifft? Diese Grundgesamtheit besteht aus Studierenden, die sich – das ist ein wichtiger Punkt: von sich aus, ohne äußeren Zwang eine Anstrengung auferlegt und diese über mehrere Jahre aufrecht erhalten haben. Darum hat sich die Ergänzung der Frage und gleichzeitige Eingrenzung der Grundgesamtheit auf diejenigen, die tatsächlich den Abschluss erreichen[9], als essenziell erwiesen: Es gibt sicherlich eine große Anzahl Personen, die ein Studium beginnen und wieder abbrechen. Über deren Motivlage kann hier nichts ausgesagt werden, es kann aber wohl vermutet werden, dass bei vielen von ihnen kein Selbstermächtigungsprozess involviert war. Genauso ist nicht jedes Studium, das aus *äußerer* Notwendigkeit absolviert wird, ein empowernder Akt.

Dann gibt es noch die vielen Senior:innen, die sich im Rahmen der auf Ältere spezialisierten Angebote bilden und/oder Kurse für Erwachsene jeden Alters, etwa an Volkshochschulen absolvieren. Auch da kann Selbstermächtigung eine Rolle spielen, sie muss es aber nicht.

9 Alle Befragten waren im vorletzten oder letzten Semester, planten schon die Abschlussarbeit oder hatten sie bereits begonnen und gingen zweifelsfrei davon aus, dass sie es nun auch erfolgreich beenden würden.

Die gegenstandsverankerte Theorie, die sich im Laufe dieser Untersuchung entwickelt hat, besagt also folgendes:

Wenn Menschen, egal welchen Alters, sich auf irgendeine Weise bilden, formal oder informell, freiwillig oder aufgrund äußerer Notwendigkeit, so *kann* dem ein Akt der Selbstermächtigung zugrunde liegen. Wenn sie einen Bildungsweg über längere Zeit verfolgen und/oder erfolgreich abschließen, so *kann* dies einen Empowerment-Prozess beinhalten. Kommen aber folgende Faktoren zusammen: Ein Alter, in dem von einer Person seitens der Gesellschaft nicht mehr erwartet wird, sich gründlich zu bilden, eine freie Entscheidung für eine längere, anspruchsvolle Ausbildung und deren Abschluss, so stellt diese Leistung in jedem Fall[10] einen Prozess der Selbstermächtigung dar.

Welche Folgerungen lassen sich daraus für die Bildungswissenschaft ziehen? Zuerst einmal, dass ältere Bachelorstudierende überhaupt betrachtet werden sollten. In dieser Arbeit wurde die Statistik völlig ausgeklammert; sie spielte für die Theoriebildung keine so wesentliche Rolle, dass die aufwändige Ermittlung der Größe der Grundgesamtheit angemessen gewesen wäre. Angesichts der demografischen Entwicklung dürfte diese Größe aber zukünftig anwachsen; und Phänomene, die sich verstärken, sind immer der Beachtung wert. Bei genauerer Untersuchung könnte sich herausstellen, dass es eine größere Anzahl von Menschen im Dritten Lebensalter gibt, die willens und imstande wären, ein grundständiges Studium zu absolvieren. Dann könnte ermittelt werden, welche Umstände dem entgegen stehen und mit welchen bildungspolitischen Maßnahmen diese Hindernisse gegebenenfalls ausgeräumt werden können.

Hier stellt sich die soziologische Frage, was denn die Gesellschaft davon hat, dass es empowerte Bachelorabsolventen im Seniorenalter gibt. Ist so ein freiwilliges Studium nicht Privatsache und der Selbstermächtigungsvorgang ganz nett für die Einzelperson, aber ohne Auswirkung auf Andere? Selbst wenn es so wäre, könnte das für die Mikrosoziologie interessant sein. Zudem stellt sich in dem Zusammenhang auch die Frage nach sozialen und anderen Ungleichheiten, denen hier gar nicht nachgegangen werden konnte.

Der immense und immer noch ansteigende Anteil der Seniorinnen und Senioren an der Gesamtbevölkerung führt zu der Herausforderung, deren zukünftige gesellschaftliche Rolle zu definieren. Es gab noch nie in der Geschichte eine solche Altersverteilung. Darin nur ein Problem zu sehen –

10 Von wenigen Ausnahmen, die es zu jeder Regel gibt, einmal abgesehen.

das Problem, dass es '*zu viele*' Senioren gibt, was der Rest der Gesellschaft irgendwie stemmen muss –, löst es nicht. Statt dessen muss die Frage gestellt werden, ob und inwiefern die Kohorte der heutigen Senior:innen Teil der Lösung sein können. Noch weiter gehend kann sogar in den Raum gestellt werden, dass die große Anzahl älterer Menschen an sich schon gar kein Problem darstellt; sie könnte statt dessen geeignet sein, Lösungen für gesellschaftliche Problematiken zu liefern, die ihren Ursprung in ganz anderen gesellschaftlichen Bereichen als der Demografie haben.

Dieser These nachzugehen, widmet die Erstellerin dieser Zeilen ihr weiteres wissenschaftliches Fortkommen. Vorgesehen ist ein soziologisches Masterstudium, dem eine sozialphilosophische Dissertation folgen soll.

> So bewegen wir uns in die Zukunft des Futurums II: Ich werde gewesen sein. Da aber die meisten Menschen kein moralisches Verhältnis zur Zukunft haben, sondern ein pragmatisches, und da die großen Zukunftsträume ausgeträumt oder wahr geworden sind, stellen sich die Menschen die Zukunft oft nur noch unscharf vor. Nur Zeiten, die vieles zu wünschen übrig lassen, sind auch stark im Visionären. Diese unsrige Zeit ist es nicht, deshalb befindet sich die Zukunft auch eher im Stillstand und wird einstweilen weniger imaginiert als vielmehr organisiert und kontrolliert. (Willemsen, 2018: 52)[11]

Letztendlich sind die Wissenschaften, auch die Sozialwissenschaften einschließlich der Bildungswissenschaft, zwar mehr als nur Instrumente zur Organisation und Kontrolle. Ihre Erkenntnisse sind immens wichtig als Grundlage zum Weiterdenken. Um aber – und dies ist ein sehr persönliches Fazit zum Schluss – aus einer noch nie da gewesenen Situation etwas Besseres erwachsen zu lassen als nur deren Verwaltung, bedarf es der Imagination von Visionen, für die die Philosophie 'zuständig' ist.

11 Dieses Zitat wurde eingefügt, obwohl die Quelle nicht wissenschaftlich zitierbar ist, aber zur Illustrierung des persönlichen Fazits schien sie angemessen.

Literaturverzeichnis

Bastian, Pascal (2017): Empowerment und Aktivierung, in: Fabian Kessl, Elke Kruse, Sabine Stövesand and Werner Thole: *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder*, Verlag Barbara Budrich S. 242-252.

Berger, Peter L. und Thomas Luckmann (2021): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, 28. Aufl., Frankfurt/M.: Fischer.

BMFSFJ (2019): Eine neue Kultur des Alterns, Altersbilder in der Gesellschaft –Erkenntnisse und Empfehlungen des Sechsten Altenberichts der Bundesregierung. 10. Aufl., Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung.

Boehm, Andreas (1994): Grounded Theory – wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden, in: Andreas Boehm, Andreas Mengel und Thomas Muhr (Hrsg.), *Texte verstehen : Konzepte, Methoden, Werkzeuge,* Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz, S. 121-140.

Chehata, Yasmine, Jinan Dib, Asmae Harrach-Lasfaghi, Thivitha Himmen, Ahmet Sinoplu und Nils Wenzler (2023): *Empowerment, Resilienz und Powersharing in der Migrationsgesellschaft*. Theorien – Praktiken – Akteur*innen, Weinheim: Beltz.

Demografieportal des Bundes und der Länder, Fakten, Altersstruktur der Bevölkerung. https://www.demografie-portal.de/DE/Fakten/bevoelkerung-altersstruktur.html?nn=676784 zuletzt gesichtet 14.12.2023

Denninger, Tina, Silke van Dyk, Stephan Lessenich und Anna Richter (2014): *Leben im Ruhestand. Zur Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft*. Bielefeld: transcript

Dyk, Silke van (2020): *Soziologie des Alters*. 2. Aufl., Bielefeld: transcript

Felix, Annika und Birgit Schneider (2022): Motive, Auswirkungen und Bilanzierung im nachberuflichen Studium, in: *Hochschulweiterbildung und Alter(n), Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* 1|2022, S. 20-28, Hamburg: DGWF.

Heiser, Patrick (2018): Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien. Reihe Studientexte zur Soziologie, Wiesbaden: Springer.

Herringer, Norbert (2010): *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hillmert, Steffen und Elisabeth Rüber (2020): Bildung und lebenslanges Lernen, in: Klaus Schroeter, Claudia Vogel und Harald Künemund (Hrsg.): *Handbuch Soziologie des Alter(n)s,* Wiesbaden: Springer, S. 1-21

Iller, Carola (2018): Höheres Erwachsenenalter und Bildung, in: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Herta (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 4.Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 845-860.

Klimke, Daniela, Rüdiger Lautmann, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hrsg.) (2020): Lexikon zur Soziologie, 6. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Kohli, Martin (2013): Alter und Altern der Gesellschaft, in: Steffen Mau, und Nadine M. Schöneck (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands, 3. Aufl., Bd. 1, Wiesbaden: Springer VS, S.11-24.

Küsters, Ivonne (2009): *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen*, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Kukuk, André (2022): Micro-Degrees und Badges als Zukunftsmodell für die Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer? (Strukturelle) Überlegungen zur Programmentwicklung des Seniorenstudiums, in: *Hochschulweiterbildung und Alter(n), Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)* 1|2022,, Hamburg: ZHWB, S. 29-36.

Liebert, Wolf-Andreas (2015): Metaphern der Selbstermächtigung, in: Heidrun Kämper und Ingo H. Warnke (Hrsg.): *Diskurs – Interdisziplinär. Zugänge, Gegenstände, Perspektiven*. Reihe: Diskursmuster, Bd. 6, Berlin: deGruyter.

Luhmann, Niklas (1981): Kommunikation mit Zettelkästen, in: Horst Baier, Hans Mathias Kepplinger und Kurt Reumann (Hrsg.): Öffentliche Meinung und sozialer Wandel. Wiesbaden: VS Verlag.

Mey, Günter und Katja Mruck (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven, in: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozial-wissenschaften.

Nuissl von Rein, Ekkehard (2010): Empirisch forschen in der Weiterbildung, in: *Studientexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Peters, Meinolf (2018): Sozialpsychologie des Alters, in: Decker, Oliver (Hrsg.): *Sozialpsychologie und Sozialtheorie, Bd 2: Forschungs- und Praxisfelder*,, Wiesbaden: Springer VS, S. 11-26.

Reichertz, Jo (2011): Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory, in: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279-297.

Schmidt-Hertha, Bernhard (2020): Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere, in: Wolfgang Jütte & Matthias Rohs (Hrsg.): *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung,* Wiesbaden: Springer VS, S. 370–384.

Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*. 13 (3),. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147 S.283-293.

Stark, Wolfgang (1996): *Empowerment: neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis*, Freiburg/Br.: Lambertus.

Strauss, Anselm und Juliet Corbin (1996): *Praxis Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.

Strübing, Jörg (2018): Grounded Theory: Methodische und methodologische Grundlagen. In: *Christian Pentzold, Andreas Bischof und Nele Heise (2018): Praxis Grounded Theory – Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten,* Wiesbaden: Springer VS, *S. 27-52*.

Tippelt, Rudolf (2000): Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen, in: Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert,* Weinheim: Beltz.

Tippelt, Rudolf, Bernhard Schmidt, Simone Schnurr, Simone Sinner, Catharina Theisen (2009): *Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.

Truschkat, Inga, Manuela Kaiser-Belz und Vera Volkmann (2007): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.

Wahl, Hans-Werner, Manfred Diehl, Andreas Kruse, Frieder R. Lang und Mike Martin (2008): Psychologische Alternsforschung: Beiträge und Perspektiven, in: *Psychologische Rundschau* 59(1), Göttingen: Hogrefe, S. 2–23.

Willemsen, Roger (2018): *Wer wir waren. Zukunftsrede*. Frankfurt/M.: Fischer.

ZWB Zentrum für Weiterbildung (2023): Studium für Ältere. [online] https://www.zwb.uni-wuppertal.de/de/studium-fuer-aeltere/ [14.05.2023]

Anhang

1 Kurzfragebogen 50

2 Datenschutz 51

3 Leitfaden 52

4 Transkripte 53

5 Konzept- und Kategorientabellen 77

Anhang 1: Kurzfragebogen

Kurzfragebogen

zur Vorbereitung eines Interviews zur Motivation, mit über fünfzig Jahren ein Bachelorstudium zu beginnen.

Anmerkung: Dieser Kurzfragebogen wird als Teil der Studie im Anhang der Arbeit aufgeführt. Darum werden Personendaten hier nicht abgefragt.

Welches Bachelor-Studium (welches Fach) absolvieren Sie, bzw haben Sie (zuletzt) absolviert und abgeschlossen?

_____

Wie alt waren Sie, als Sie dieses Studium begannen?

_____

Haben Sie zuvor irgendwann bereits studiert?
Wenn ja, welches Fach mit welchem Abschluss und wie lange ist das her?

_____

In welchem Semester sind Sie derzeit,
bzw. nach wie vielen Semestern haben Sie ihr (letztes) Bachelor-Studium abgeschlossen?

_____

Wenn Sie den (letzten) Bachelor bereits abgeschlossen haben, haben Sie das Studium fortgesetzt?
Falls ja: Sind Sie beim selben Fach geblieben oder haben Sie gewechselt?

_____

Anhang 3: Leitfaden

Zuerst die Frage zum Datenschutz: hast du die per Email zugesandte Datenschutzerklärung zur Kenntnis genommen und bist du damit einverstanden, insbesondere mit der Aufnahme dieses Interviews per Diktiergerät?

- Hast du Interesse an den Ergebnissen der Untersuchung?

Bitte erzähle mir nun zuerst, wie es dazu kam, dass du das Bachelorstudium begonnen hast. Da gibt es ja sicherlich eine Vorgeschichte. Ich werde vorläufig nur zuhören; habe eine Liste mit weiteren Fragen, von denen aber die meisten wohl in deiner Erzählung sowieso beantwortet werden; nur wo das nicht geschieht, frage ich eventuell zwischendurch oder am Ende noch einmal nach.

Gab / gibt es berufliche Ziele in Verbindung mit der Aufnahme des Studiums?

Warum gerade die Wahl der FernUni Hagen?

Wenn es aus organisatorischen Gründen die Fernuni sein musste: Hättest du eventuell ein anderes Fach gewählt, wenn du frei zwischen allen Fächern wählen könntest?

Findet das Studium nebenberuflich statt?

Haben die beruflichen Ziele sich während des Studiums geändert?

Soll das Studium fortgesetzt werden?

Wenn ja: wie weit? Im selben Fach?

Wie waren / sind die Reaktionen deines Umfelds auf dein Studium?

Teilweise hast du die folgende Frage schon beantwortet, ich würde es aber gern nochmal als zusammenfassendes Resümee hören: Hast du insgesamt den Eindruck, dass dein Studium dir tatsächlich etwas gebracht hat / bringt, sei es persönlich oder beruflich?

Würdest du es genau so wieder anfangen?

Gibt es bezüglich der Organisation des Studiums bei der FernUni Hagen Aspekte, die du als besonders geeignet oder ungeeignet für Ältere wahrnimmst?

Anhang 5.1 Konzept- und Kategorientabelle Ana

Nr.	Konzept	Zeilen
1	lange im Pflegebereich gearbeitet	6 – 8
2	'nach Fluchtmöglichkeit gesucht'	9 – 10
3	Verschiedene Fortbildungen absolviert	11 – 14
4	Fortbildungen haben 'nirgendwo hingebracht'	14 – 16
5	Wunsch nach Weitergabe des eigenen Wissens	17 – 19
6	Studium als Grundvoraussetzung für Weiterkommen	20 – 25
7	FernUni passt zur Lebenssituation	28 – 30
8	Studium nebenberuflich	36
9	Jetzt gerade in der Bachelor-Arbeit	38 – 39
10	Hätte ohne berufliche Ambitionen anderes Studienfach gewählt	43 – 44
11	Möglichkeiten durchs Studium 'total schön'	47 – 50
12	Finanzielle Einbußen durchs Studium	52 – 57
13	Fortsetzung des Studiums nicht geplant	66 – 69
14	Zukünftiges Studium im persönlich interessierenden Bereich möglich	69 – 73
15	Späteres Studium für sich selbst in fernerer Zukunft angedacht	73 – 76
16	Momentanes Studium eher weil es halt beruflich nützt	82 – 84
17	Studium seit Corona 'einsam'	85 – 89
18	Bessere Selbstwahrnehmung	90 – 91
19	Erhöhtes Selbstvertrauen	91 – 95
20	Kein Stillstand = nicht aufhören zu lernen nach Renteneintritt	101 – 103
21	Seniorenstudium angedacht	103 – 107
22	Weiterlernen auch für kognitive Fitness	108 – 111
23	Würde das Studium wieder so machen	114 – 117

Nr.	Kategorien	Konzept-Nr.
I	Wunsch nach (Selbst-)Verbesserung	2,3,4
II	FernUni als Problemlösung	7,8
III	Fachwahl beruflich begründet	6,10
IV	Kontakte im Studium	17
V	Horizonterweiterung	18,19
VI	Vorhaben Fortsetzungsstudium	13,14,15
VII	Zufriedenheit	23
VIII	Zukunftsaussicht	20,21,22

Anhang 5.2 Konzept- und Kategorientabelle Berta

Nr.	Konzept	Zeilen
1	Bildungsjunkie	5 – 7
2	Studium weil "das einzig logische"	7 – 10
3	Bildung als Selbstzweck	13
4	Wer sich bildet, ist Vorurteilen ausgesetzt	13 -16
5	Während des Studium aus dem Berufsleben ausgeschieden	25 – 26
6	Fächerwahl aufgrund Kombination Vorliebe und Möglichkeit	31 – 32
7	Fachvorliebe während des Studiums geändert	32 – 36
8	Hätte bei freier Wahlmöglichkeit an Präsenzuni studiert	39
9	Im Rückblick gut, dass freie Wahlmöglichkeit nicht gegeben	39 – 41
10	'Luxus' Vollzeitstudium	44 – 45
11	Große Änderungen während des Studiums	49 – 52
12	Freut sich auf Zukunft als Studierende	52 – 54
13	Bekanntschaften und Freundschaften geknüpft	54 – 56
14	Masterstudium in sozialwissenschaftlichen Bereich erwogen	58 – 62
15	Keine Anwendung in gesellschaftlichem Zusammenhang gewünscht	65 – 69
16	Studium als 'Beschäftigung für den eigenen Geist'	70 – 71
17	'Anderssein' durch den Wunsch nach Weiterbildung	79 – 80
18	Geistige Beweglichkeit	82 – 85
19	Bildung als Abgrenzung zu weniger Interessierten	85 – 97
20	Bildung als 'Demenzvorsorge'	98 – 104
21	Studium bringt persönliche Befriedigung	113
22	Formales Studium zwingt dazu, gründlich zu lernen	119 – 125
23	Würde das Studium wieder beginnen	128 + 140
24	Würde nicht mehr an eine Präsenzuni gehen	128 – 129
25	FernUni positiv: Freie Zeiteinteilung und keine Anfahrtswege	145 – 146
26	FernUni kritisch: die Technik	146 – 147

Nr.	Kategorien	Zeilen
I	Wunsch nach (Selbst-)verbesserung	1
II	FernUni als Problemlösung	2,3,17,20
III	Fachwahl *nicht* beruflich begründet	6
IV	Kontakte im Studium	13
V	Horizonterweiterung	16,18.19
VI	Vorhaben Fortsetzungsstudium	14
VII	Zufriedenheit	21,22
VIII	Zukunftsaussicht	10,12

Anhang 5.3 Konzept- und Kategorientabelle Carl

Nr.	Konzept	Zeilen
1	In den Ruhestand gegangen	4
2	Etwas für sich machen	5
3	Geistig fit bleiben wollen	5 – 6
4	'Studium im Alter' an Präsenzuni begonnen	6 – 7
5	Studiumsunterbrechung wegen Corona	8 – 10
6	Idee zur FernUni wegen besser organisiertem Fernstudium	12 – 15
7	Früheres Studium abgebrochen wegen Beruf & Familie	18 – 19
8	Fächerwahl: Etwas anderes als früher	23 – 25
9	Erste Einschreibung als Akademiestudierender	27 – 28
10	Hat rundherum gut gefallen	30
11	Einschreibung in den Studiengang	31 – 32
12	Studium nur aus Eigeninteresse	40
13	Regulärer Studiengang für die zeitliche Eingrenzung	42 – 44
14	Persönliche Zielsetzung: Masterstudiengang	45 – 47
15	Keine berufliche Zielsetzung oder Verwertungsabsicht	47 – 48
16	Ehrenamtliche Verwertung des Studiums möglich	48 – 53
17	Fächerwahl aufgrund persönlichen Interesses	56 – 57
18	Studium ermöglicht (Selbst?)-Verwirklichung	58 – 59
19	Volle Zufriedenheit mit dem Studium	75 – 76
20	Besonders positiv: die Knüpfung von Kontakten	77 – 81

Nr.	Kategorien	Konzept-Nr.
I	Wunsch nach (Selbst-)Verbesserung	1,2,3,4,7
II	FernUni als Problemlösung	6,9,11
III	Fachwahl *nicht* beruflich begründet	8,12,15,17
IV	Kontakte im Studium	20
V	Horizonterweiterung	18
VI	Vorhaben Fortsetzungsstudium	13,14
VII	Zufriedenheit	10,19
VIII	Zukunftsaussicht	16

Anhang 5.4 Konzept- und Kategorientabelle Doro

Nr.	Konzept	Zeilen
1	'blauäugige' berufliche Vorstellungen	6 – 8
2	Beruflich immer an (familiäre) Umstände angepasst	8 – 10
3	Neuorientierung als Kinder aus dem Haus	12 – 17
4	Erste Arbeit nach Umzug unbefriedigend, Neusuche	20 – 25
5	'muss immer weiterarbeiten'	25 – 27
6	Mehrere Jobanläufe bringen nicht weiter	27 – 34
7	Will etwas mit Menschen für Menschen machen	34 – 36
8	Wünscht sich Arbeit im Eventbereich	38 – 39
9	Gedanken an Erzieherausbildung	39 – 42
10	Arbeit findet sich immer, aber nicht das was man gerne möchte	44 – 46
11	Dann doch eine nicht zufriedenstellende Arbeit angenommen	53 – 58
12	Suche nach Möglichkeiten zur Umorientierung	58 – 60
13	Rückblick: Erste Jobvorstellung nach Abitur nicht durchführbar	63 – 73
14	Erste Studienvorstellung scheitert an NC	74 – 76
15	Dann Übersetzer- und Touristikausbildung	78 – 86
16	Interaktion mit Menschen gefällt	87 – 88
17	Gute berufliche Zeit als Gruppenkoordinatorin	93 – 98
18	Gute berufliche Zeit als Dozentin	101 – 105
19	Lange berufliche Zeit als Sekretärin	114 – 117
20	Überlegungen 'raus aus dem Dilemma'	120 – 124
21	Kosten gescheut wegen Zweifel an eigenen Fähigkeiten	126 – 130
22	Bei Suche nach Möglichkeiten auf die FernUni aufmerksam geworden	132
23	In FernUni passenden Studiengang gefunden	133 – 136
24	Studienbeginn gleich total begeistert	139 – 141
25	FernUni gut zum Kontakteknüpfen und Netzwerken	141 – 146
26	Lernpartnerin gefunden	147 – 150
27	Online-Prüfung gut bei Prüfungsangst	151 – 155
28	Überraschung über guten Prüfungserfolg	156 – 157
29	Verschiedene Co-Learning-Modelle	157 – 161
30	Studienziel mit 57 fertig sein	163 – 167
31	Studienziel: Guter Verdienst	167 – 169

32	Jobangebote zeigen: Studium ergibt Sinn	171 – 174
33	Persönlich: Entwicklung des Selbstbewusstseins	174 – 175
34	Im Studium viel (zusätzlich zu den Inhalten) gelernt (zB Technik)	175 – 179
35	Spaß im Umgang mit technischen Tools entwickelt	180 – 183
36	Neue Kenntnisse führen zu neuen beruflichen Überlegungen	183 – 185
37	Familiäres Umfeld reagiert positiv	187 – 192
38	Berufliches Umfeld ambivalent, letztendlich offen	192 – 199
39	Stolz, das Studium zu schaffen	200 – 205
40	Wunsch, sich auf eine Dozententätigkeit hin zu professionalisieren	209 – 213
41	Das *Studienziel* hat sich während des Studiums nicht verändert	215
42	Will *nicht* anschließend weiter studieren	217 – 219
43	Freut sich auf Entschleunigung nach dem BA	221 – 223
44	Hält Gedanken an spätere Fortsetzung eher für utopisch	227 – 230
45	Hauptgrund für Studium beruflich, nicht persönlich	231 – 232
46	Persönlichkeitsentwicklung positiver Nebeneffekt	232 – 236
47	Studium ohne Prüfungen im Rentenalter vorstellbar	240 – 241
48	Als Ältere lernt man anders	244 – 250
49	Abschluss ohne berufliches Ziel sinnlos	253
50	Abschlüsse ohne berufliches Ziel dienen dem Prestige	254 – 262
51	Altersstudium wahrscheinlich nur ohne Prüfungen	262 – 266
52	Schnelles Studium hindert an vertieftem Einlesen	271 – 276
53	Studium "das Beste was ich gemacht habe im Leben"	279 – 280
54	Positiv in FernUni: Möglichkeiten zu Kontakten und Austausch	283 – 286
55	Austausch bringt sehr viel	290 – 291
56	Fernunterricht 'ganz wunderbar'	296 – 297

Nr.	**Kategorien**	**Konzept-Nr.**
I	Wunsch nach (Selbst-)Verbesserung	2 - 12 + 20
II	FernUni als Problemlösung	22
III	Fachwahl beruflich begründet	30,31,40,45
IV	Kontakte im Studium	25,26,29,54,55
V	Horizonterweiterung	28,40,41,46
VI	Vorhaben Fortsetzungsstudium	42,44,49,50
VII	Zufriedenheit	24,39,53,56
VIII	Zukunftsaussicht	32,43,47

Anhang 5.5 Konzept- und Kategorientabelle Erika

Nr.	Konzept	Zeilen
1	Erstes Studium gleich nach Schulabschluss nicht beendet	4 – 6
2	Lange Familienzeit, bis Kinder erwachsen	6 – 7
3	Mit Ende der Familienphase an Präsenzuni	7 – 10
4	Ausbildung zum Berufseinstieg	10 – 12
5	Hochschulabschluss fehlt für adäquaten Beruf	13 – 16
6	Grenzen entstehen durch fehlenden Hochschulabschluss	16 – 18
7	Kurzarbeit während Corona	18 – 19
8	Kennenlernen der FernUni durch Hinweis des Sohnes	20 – 23
9	Studienanfang in Corona-Phase mit viel Freizeit	23 – 26
10	Beginn des Studiums 'mal versuchen'	26 – 27
11	Studium weitergeführt und 'sehr glücklich damit'	27 – 28
12	Beginn etwas mühsam und langsam	32 – 38
13	Lerngruppe gefunden	40
14	Weiterführung des Studiums sehr schnell	40 – 44
15	Jetzt kurz vor Beginn der BA-Abschlussarbeit	45 – 47
16	Fachwahl aus beruflichen Gründen	50 – 51
17	Bei völlig freier Entscheidungsmöglichkeit anderes Fach gewählt	55 – 58
18	Ursprüngliche Überlegungen zum Studium in anderem Bereich	58 – 60
19	Während Überlegungen erkannt, dass BiWi besser 'passt'	61 – 65
20	Bereut die Auswahl des Faches *überhaupt* nicht	66 – 69
21	Familiäres und berufliches Umfeld reagiert positiv	71 – 75
22	Freundeskreis reagiert ambivalent	75 – 90
23	'Auf Augenhöhe angekommen' mit Akademikern im Umfeld	93 – 99
24	Berufliche Vorstellungen während Studiums verändert	105
25	Horizonterweiterung durch Studium	105 – 109
26	Horizonterweiterung durch Kontakt mit Mitstudierenden	109 – 111
27	Es zeichnen sich mehr Möglichkeiten ab	113 – 114
28	Weiteres Studium ist vorgesehen	117
29	Gedanken an Wechsel zu Fach entsprechend persönlichem Interesse	119 – 121
30	Momentan eher Neigung zu Fach nach beruflichen Kriterien	122 – 126
31	Würde Studium wieder so machen	135
32	Technische Herausforderungen sind gut zu bewältigen	139 – 148

33	Konnte alle Herausforderungen meistern	149 – 151
34	Unterstützung durch Mitstudierende	151 – 153
35	FernUni gut konzipiert für berufsbegleitendes Studium	153 – 155
36	Weniger Gutes höchstens punktuell, nichts auf die ganze FernUni	155 – 160
37	Denkt schon an Studium im Rentenalter	165
38	Berufsleben hat momentan mehr Gewicht	165 – 169
39	Im Rentenalter mehr Wahlfreiheit auch bezüglich Wohnort	169 – 173
40	Abschluss bringt auch nach Renteneintritt mehr Möglichkeiten	173 – 176
41	Mehr Optionen durch Studium	184 – 188

Nr.	Codes	Konzept-Nr.
I	Wunsch nach (Selbst-)Verbesserung	3,4,5,6
II	FernUni als Problemlösung	8,9,10,12
III	Fachwahl beruflich begründet	16,17,18,19,30,38
IV	Kontakte im Studium	13,34
V	Horizonterweiterung	23,25,26,27
VI	Vorhaben Fortsetzungsstudium	28,29,37
VII	Zufriedenheit	11,14,15,20,31,32,33,35
VIII	Zukunftsaussicht	39,40,41