



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Studentisches Erleben intergenerationeller Begegnungen
an Österreichs Hochschulen
in Bezug auf intergenerationelle und biografische
Lernprozesse“

verfasst von / submitted by

Anna-Katharina Winkler, BEd.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Katharina Resch, Bakk. MSc.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit bestätige ich, Anna-Katharina Winkler, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst und keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Wien, Mai 2023

Anna-Katharina Winkler

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die durch ihre Begleitung, Unterstützung und Motivation zur Erarbeitung und Fertigstellung dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Ein besonderer Dank gilt Mag. Dr. Katharina Resch, Bakk. MSc., unter deren Betreuung vorliegende Masterarbeit entstehen konnte. Danke für den Zugang zur Thematik, die hilfreichen Inputs und ausführlichen Feedbacks, welche mir stets Denkanstöße und Orientierung gegeben haben. Außerdem hat sie mir ermöglicht am Erasmus+ Projekt mit dem Titel *Intergenerational Digital Service Learning* (IDOL) mitarbeiten zu können, wodurch ich einerseits einen Einblick in eine wissenschaftliche Forschung gewinnen und woran ich andererseits auch meine Masterarbeit anknüpfen konnte. In der Projektarbeit wurde ich auch von meiner Projekt-Kollegin Sabine Freudhofmayer, BA MA begleitet, weshalb ich mich ebenso bei ihr bedanken möchte. Ich hatte das Gefühl, mich mit fachlichen und organisatorischen Fragen immer an sie wenden zu können. Ein weiterer Dank gilt den Kooperationspartner*innen der *Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz* (Deutschland), der *Universitat de Valencia* (Spanien), der *Folksuniversitetet* (Schweden), des *European E-Learning Institute* (Dänemark) und des *Momentum Marketing Service* (Irland), mit denen wir gemeinsam ein *Handbuch zum Intergenerationellen Digitalen Service Learning* gestalten konnten. Im Speziellen danke ich Milena Ivanova M.Ed. / M.A. für die Koordination des Projekts sowie die Einladung zu einem vor-Ort-Treffen an der *Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz*, an dem wir uns alle persönlich kennenlernen konnten. Im Rahmen des Projekts durfte ich außerdem an Tagungen teilnehmen, wofür ich sehr dankbar bin. So konnte ich an der *Jahrestagung Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung 2022* in Linz unser Projekt vorstellen und an der *Sektionstagung Kulturgerontologie – „Perspektiven auf das Alter(n)“* entstand im Austausch mit einer Vortragenden ein Kontakt mit einer Interviewpartner*in. Generell möchte ich mich bei allen Studierenden und Programmkoordinator*innen von Service Learning Lehrveranstaltungen bedanken, welche sich für ein Interview zur Verfügung gestellt und somit den Grundstein für die Projekt- und Masterarbeitsergebnisse gelegt haben.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freund*innen für ihre emotionale Unterstützung, ihren Rückhalt und die zahlreichen inhaltlichen Gespräche bedanken. Ein besonderer Dank gilt hierbei meinem Freund, der mir bei der Struktur der Arbeit helfen konnte und sie korrekturgelesen hat. *Vielen herzlichen Dank!*

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Werdegänge von nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland (OTTO und KAMM, 2016, S. 210)	20
Abbildung 2: traditionelle und nicht-traditionelle Studierende der Studierenden- Sozialerhebung 2011 (UNGER, 2015, S. 7)	27
Abbildung 3: Formen intergenerationellen Lernens (MEESE, 2005, S. 40)	44
Abbildung 4: konzeptioneller Rahmen von Service Learning (FELTEN und CLAYTON, 2011, S. 87)	54
Abbildung 5: Funktionale und Beziehungskomponenten intergenerationeller Aktivitäten (MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 18)	60
Abbildung 6: mögliche intergenerationelle Tandems	62
Abbildung 7: Verhältnis in intergenerationellen Begegnungen (SCHULZE, 2006, S. 53)	64
Abbildung 8: Intergenerationelle Partner*innen von Studierenden	85
Abbildung 9: Überblick über Analysethemen und Kategorien	89
Abbildung 10: Überblick Thema 6.1	90
Abbildung 11: Zusammensetzung des Selbstbilds	95
Abbildung 12: Überblick Thema 6.2	97
Abbildung 13: Überblick Thema 6.3	106
Abbildung 14: Überblick Thema 6.4	120
Abbildung 15: Überblick Thema 6.5	127
Abbildung 16: Thematische Landkarte zu intergenerationelle Erfahrungen Studierender	183

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studierende in Österreich nach Alter (STATISTIK AUSTRIA, o. J.)	18
Tabelle 2: Sample-Überblick des IDOL-Projekts	73
Tabelle 3: Überblick über die Fallstudien	76
Tabelle 4: intergenerationelle Tandems der Fälle	84

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	13
THEORETISCHER TEIL	17
2. Untersuchungsgegenstand: Studierende	17
2.1 Studierende an Österreichs Hochschulen	17
2.1.1 Studierende an Österreichs Hochschulen sind eine altersheterogene Gruppe	17
2.1.2 Hohes Alter bei nicht-traditionellen Studierenden	19
2.2 Studierende in der Hochschul-Welt	23
2.2.1 Studium als tertiäre Sozialisation – universitärer Habitus	23
2.2.3 Passungsprobleme bei Studierenden aus bildungsfernen Schichten	25
2.2.4 Ältere Studierende an praxisbezogenen und weniger renommierten Fachrichtungen	27
2.3 Verortung in der Gesellschaft	28
2.3.1 Einfluss der Spätmoderne auf Studierende	28
2.3.2 Lebensphase der Studierenden: Post-Adoleszenz	29
2.3.3 Studierende im Kontakt mit anderen Generationen	33
2.4 Biografieforschung ermöglicht die Erforschung der Lebensrealität von Studierenden	37
3. Bedeutung von intergenerationellen Begegnungen für Studierende	39
3.1 Konzept des intergenerationellen Lernens	39
3.1.1 Intergenerationelle Lernprozesse	39
3.1.2 Dimensionen intergenerationellen Lernens	42
3.2 Konzept des biografischen Lernens	45
3.2.1 Biografizität und die Entwicklung eines Aneignungssystems	45
3.2.2 Biografisches Lernen durch Fremdheitserfahrungen	45
3.2.3 Bedeutung für Studierende	46
4. Intergenerationelle Begegnung an die Hochschule	48
4.1 Neue Anforderungen an die Hochschule als Teil der tertiären Sozialisation	48
4.1.1 Soziale Funktion der Hochschule	48
4.1.2 Öffnung der Hochschulen für Altersdiversität Studierender	49
4.2 Ermöglichung von intergenerationellen Kontakten an der Hochschule	51
4.3 Intergenerationelles Service Learning an Hochschulen	53
4.3.1 Definition von Service Learning	53
4.3.2 Intergenerationelle Aspekte von Service Learning	56
4.3.3 Service Learning zur Unterstützung von intergenerationellen und biografischen Lernprozessen der Studierenden	56
4.4 Intergenerationelle Begegnung an der Hochschule als Lernchance	60
4.4.1 Neue Formen der intergenerationellen Begegnung	61
4.4.2 Intergenerationelle Lerntandems an der Hochschule	62
4.4.3 Fokus auf Biografie und Resonanz als eine neue Form intergenerationellen Zusammenlebens	63

EMPIRISCHER TEIL	67
5. Beschreibung des qualitativen Forschungsprozesses	67
5.1 Kennzeichen der qualitativen Forschung	67
5.2 Die Masterarbeit als Teil des IDOL-Projekts – Zusammenhang und Abgrenzung	70
5.3 Darstellung der Methodik zur Datenerhebung	71
5.3.1 Qualitatives und teilstandardisiertes Interview	71
5.3.2 Vorgehensweise bei der Datenerhebung	72
5.3.3 Beschreibung des Interviewleitfadens	74
5.4 Falldarstellungen	75
5.4.1 Beschreibung der Fallstudien	77
5.4.2 Beschreibung der intergenerationellen Kontakte	84
5.5 Methodik zur Datenauswertung	86
5.5.1 Methodik der thematischen Analyse	86
5.5.2 Datenanalyse: Vorgehensweise	87
5.5.3 Überblick über Analysethemen und Kategorien	89
6. Ergebnisse	90
6.1 Blick auf eigene Lebenssituation und persönliche Fähigkeiten	90
6.1.1 Vorstellungen von sich als Student*in	91
6.1.2 Selbstbild	93
6.2 Entstehung von intergenerationellen Begegnungen als Lernchance	96
6.2.1 Entscheidung zur Teilnahme	98
6.2.2 (Psychische) Vorbereitung auf die intergenerationelle Begegnung	98
6.2.3 Offenheit für andere Generationen	100
6.2.4 Fähigkeit, sich zu positionieren und einzubringen	101
6.2.5 Respektvoller und ehrlicher Austausch auf Augenhöhe	102
6.3 Intergenerationelles Lernen durch Blick auf andere Generationen	105
6.3.1 Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten	107
6.3.2 Wahrnehmung von Unterschieden	108
6.3.3 Stereotype zu jüngeren Generationen	112
6.3.4 Stereotype zu älteren Generationen	114
6.3.5 generationsspezifische Annahmen	115
6.4 Intergenerationelle Lernformen	118
6.4.1 Voneinander-Lernen / Modelllernen	121
6.4.2 Miteinander-Lernen	123
6.4.3 Übereinander-Lernen	124
6.5 Biografische Reflexion der gemachten intergenerationellen Erfahrungen	126
6.5.1 Reflexion der Wahrnehmung von Unterschieden – auf das Gegenüber bezogen	128
6.5.2 Erkennen des Eigenen im Fremden	129
6.5.3 Verständnis für sich selbst entwickeln	131
6.5.4 Einordnung der intergenerationellen Erlebnisse in die eigene Biografie	132
SCHLUSSTEIL	137
7. Diskussion	137
8. Conclusio und Ausblick	151
LITERATURVERZEICHNIS	153
ANHANG	171

1. Einleitung

Durch den demografischen Wandel verändert sich die Bevölkerung vieler westlicher Industriestaaten. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts wurden in dieser Hinsicht rückläufige Geburtenraten, eine kontinuierlich steigende Lebenserwartung und ein damit verbundener steigender Altersschnitt beobachtet (TIPPELT, SCHMIDT, SCHNURR, SINNER und THEISEN, 2009, S. 12). Auch in Österreich wurden diese Trends erfasst (FENT und FÜRNKRANZ-PRSKAWETZ, 2019, S. 3) und zudem erkannt, dass Menschen in Österreich auch in Zukunft länger bei guter Gesundheit leben und in hohem Alter auch mehr Zeit in Bildung investieren (FENT und FÜRNKRANZ-PRSKAWETZ, 2019, S. 19). Tippelt et al. sehen darin eine „große Chance für ein intergeneratives Leben, Arbeiten und Lernen“ (TIPPELT et al., 2009, S. 12). Besonders in gesellschaftlichen herausfordernden Zeiten, wie in der Klimakrise oder der COVID-19 Pandemie, zeigen sich aber auch die damit verbundenen Generationenkonflikte (HURRELMANN und ALBRECHT, 2021, S. 32 f.; KAINRADL und KRIEBERNEGG, 2021, S. 61; 66–71). Außerdem hat sich in modernen Gesellschaften die Weitergabe von Wissen dahingehend verändert, dass nicht mehr zwingend ältere Generationen als Wissensvermittler*innen fungieren (FRANZ, FRIETERS, SCHEUNPFLUG, TOLKSDORF und ANTZ, 2009, S. 12) und stattdessen wechselseitige Lernprozesse an Bedeutung gewonnen haben (LÜSCHER, BIRBAUMER und SCHWEIZERISCHE AKADEMIE DER GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN, 2010, S. 175 ff.).

Diese Veränderungen verlangen nach neuen Formen des intergenerationellen Zusammenlebens innerhalb der Gesellschaft (ANTZ, FRANZ, FRIETERS und SCHEUNPFLUG, 2009, S. 9), deshalb wird es immer wichtiger, intergenerationelle Begegnung zu fördern (FRANZ et al., 2009, S. 43; SORGALLA, 2015b, S. 4). Die Hochschule kann den Anforderungen der dritten Mission gerecht werden, indem sie sich aktiv mit diesen gesellschaftlichen Problemen auseinandersetzt, Lebenslanges Lernen etabliert und intergenerationelle Kontakte von Studierenden begleitet (RESCH, FELLNER, FAHRENWALD, SLEPCEVIC-ZACH, KNAPP et al., 2020, S. 1 f.). Durch die zunehmend altersheterogener werdende Studierendengruppe (UNGER, 2015, S. 6) und der Etablierung intergenerationeller Aspekte des Service Learning Lehransatzes (ROODIN, BROWN und SHEDLOCK, 2013, S. 3 f.), stellt die Hochschule einen möglichen Ort der intergenerationellen Begegnung dar. Unter **Service Learning** wird dabei ein Lehransatz an Hochschulen verstanden, welcher gesellschaftliches Engagement (*service*) mit der Schulung fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen von Studierenden (*learning*) verbindet (CASPERSZ und OLARU, 2017, S. 686). Da Studierende während der Studienzeit mit Inhalten, Personen oder gesellschaftspolitischen Herausforderungen in Kontakt kommen, ist es ein Ziel

des Service Learning, deren Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (HATCHER, BRINGLE und HAHN, 2016, S. 11). Um die gesellschaftlichen Herausforderungen der Moderne wie den schwindenden intergenerationellen Kontakt oder die Klimakrise lösen zu können, werden generationenübergreifende Lösungen notwendig, die an der Hochschule begleitet werden können. Aus diesem Grund wird folgende Frage relevant:

Von welchen intergenerationellen und biografischen Lernprozessen berichten Studierende, wenn sie im Rahmen ihres Studiums an österreichischen Hochschulen mit anderen Generationen in Kontakt gekommen sind?

Vorliegender Masterarbeit mit dem Titel *Studentisches Erleben intergenerationeller Begegnungen an Österreichs Hochschulen in Bezug auf intergenerationelle und biografische Lernprozesse* zielt darauf ab, biografische und intergenerationelle Lernprozesse von Studierenden und deren Voraussetzungen zu dekonstruieren. Zu diesem Zweck wurde eine qualitative Studie erstellt. In teilstandardisierten Interviews wurden Studierenden unterschiedlichen Alters zu deren Erleben intergenerationeller Begegnungen an der Hochschule befragt. Um einen umfassenderen Einblick in die Unterstützung von Studierenden bei generationenübergreifenden Kontakten zu erhalten, wurden auch Programmkoordinatoren von Service-Learning-Projekten befragt. Die Daten aus den Leitfadeninterviews wurden schließlich mittels Thematischer Analyse ausgewertet (BRAUN und CLARKE, 2006). Forschungsvorgang, Fälle und Ergebnisse werden im *empirischen Teil* der Masterarbeit dargestellt.

Durch die Beschreibung der Studierendengruppe an Österreichs Hochschulen wird im theoretischen Teil der Arbeit zum einen der Untersuchungsgegenstand dargestellt (siehe *Kapitel 2*). Dabei zeigt sich, dass Studierende sich mit ihrer Position an der Hochschule und in der Gesellschaft beschäftigen. Obwohl auf die Altersheterogenität der Gruppe eingegangen wird, stehen im Fokus der Masterarbeit die 19- bis 30-jährigen Studierenden. Durch die Beschreibung deren Lebensrealität und deren biografischen Lebensphase kann festgehalten werden, welcher Generation sie angehören. Im *dritten Kapitel* stehen intergenerationelle Begegnungen der Studierenden im Zentrum. Welchen Stellenwert haben diese für Studierende und wie wirken sie sich aus? Es wird davon ausgegangen, dass Studierende in positiv erlebten Begegnungen intergenerationelle und biografische Lernprozesse durchlaufen und sich dadurch in ihrer Persönlichkeit weiterentwickeln. Wie intergenerationelle Begegnungen an der Hochschule ermöglicht werden können, ist Inhalt des *vierten Kapitels*. Die Beschreibung des Intergenerationellen Service Learning dient der exemplarischen Betrachtung einer dieser

Möglichkeiten. Außerdem wird in diesem Abschnitt überlegt, wie neue Formen des intergenerationellen Kontakts etabliert und gefördert werden können. Der *Schluss*teil der Arbeit dient der Diskussion der Ergebnisse dieser Studie unter Berücksichtigung bereits bestehender Theorien und der Beantwortung der Forschungsfrage.

Theoretischer Teil

2. Untersuchungsgegenstand: Studierende

Im Zentrum dieser Masterarbeit stehen Studierende an österreichischen Hochschulen im Alter zwischen 19 und 30 Jahren, welche in diesem Kapitel vorgestellt werden. Es behandelt anfangs die aktuelle Lage und biografische Lebensphase von österreichischen Studierenden und wie sie als Teil einer bestimmten Generation gesehen werden können (siehe *Abschnitt 2.1*). Anschließend beschreibt die Arbeit, wie sich Studierende in ihrem Studium und an ihrer Hochschule (siehe *Abschnitt 2.2*), aber auch in der Gesellschaft (siehe *Abschnitt 2.3*) zurechtfinden und positionieren. Zuletzt wird die Bedeutung der gesammelten Erkenntnisse für diese Untersuchung zusammengefasst (siehe *Abschnitt 2.4*). Zusätzliche Studien aus Deutschland, ermöglichen dabei eine umfassende Übersicht über dieses Thema.

2.1 Studierende an Österreichs Hochschulen

2.1.1 Studierende an Österreichs Hochschulen sind eine altersheterogene Gruppe

Im Studienjahr 2020/21 studierten insgesamt 387.775 Personen an den 75 Hochschulen Österreichs – ein Wert, der in den letzten Jahren stark gestiegen ist (ASTLEITHNER, BENEDIK, GUMPOLDSBERGER, HIRT, KLEM et al., 2022, S. 32). Die österreichische Studierenden-Sozialerhebung des Jahres 2019 ergab, dass knapp die Hälfte der gesamten österreichischen Bevölkerung im Laufe ihres Lebens ein Hochschulstudium in Österreich aufgenommen hat (UNGER, BINDER, DIBIASI, ENGLER, SCHUBERT, et al., 2019, S. 61). Astleithner et al. beobachteten im letzten halben Jahrzehnt ein steigendes Bildungsniveau bei der österreichischen Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren – in Form einer Vervierfachung der Hochschul- und Akademieabschlüsse von 1981 bis 2019 (ASTLEITHNER et al., 2022, S. 96).

Werte		Studierende							
Alter am 31.12. (Ebene +2)		Unter 18 Jahre	18 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	30 bis 34 Jahre	35 bis 39 Jahre	40 bis 59 Jahre	60 Jahre und älter
	Semester								
	Wintersemester 2009/10	717	22407	134327	86524	33437	18093	25448	2396
	Wintersemester 2010/11	661	23158	139155	90153	36616	18873	28773	2534
	Wintersemester 2011/12	615	23876	144232	91282	39647	19817	31837	2725
	Wintersemester 2012/13	605	24266	148499	91938	41590	20104	33514	2762
	Wintersemester 2013/14	581	23877	149625	93324	42265	20373	34973	2792
	Wintersemester 2014/15	504	24610	151979	96083	43747	20676	35356	2950
	Wintersemester 2015/16	597	25177	153632	98094	44099	21551	34863	3058
	Wintersemester 2016/17	617	24431	153835	99892	44188	22572	34784	3191
	Wintersemester 2017/18	615	23384	153884	101000	44526	23027	33367	3133
	Wintersemester 2018/19	601	22730	152316	99651	43459	22633	32092	3214
	Wintersemester 2019/20	566	22556	151276	98833	43597	23192	32638	3383
	Wintersemester 2020/21	480	24632	152856	102166	45801	24246	34173	3416
	Wintersemester 2021/22	404	23831	151882	104335	47475	24821	35276	3620

Tabelle 1: Studierende in Österreich nach Alter (STATISTIK AUSTRIA, o. J.)

Tabelle 1 zeigt den Anstieg der Zahl der Studierenden aller Altersgruppen, mit Ausnahme der 18-jährigen, im Verlauf der letzten zehn Jahre. Obwohl Studierende zwischen 20 und 29 die mit Abstand größte Gruppe an Studierenden darstellen, wuchs die Zahl der Studierenden ab 34 Jahren seit 2009 stark an (STATISTIK AUSTRIA, o. J.). Die Studierenden-Sozialerhebung des Jahres 2019 stellte ein Durchschnittsalter aller Studierenden von 26,9 Jahren fest (UNGER et al., 2019, S. 29).

Auch bei den Studienanfänger*innen konnte ein steigender Altersschnitt beobachtet werden: Die Mehrheit der Studienanfänger*innen in Österreich begannen ihr erstes Studium direkt bzw. höchstens 2 Jahre nach ihrem Schulabschluss mit Matura und wiesen ein Durchschnittsalter von 19,6 Jahren auf (UNGER et al., 2019, S. 117; 139). Allerdings kam auch jede*r zehnte Studienanfänger*in über den zweiten oder dritten Bildungsweg an die Hochschule (UNGER et al., 2019, S. 99). Dieser Trend wurde im Jahr 2013 auch in Deutschland gemessen: innerhalb von 13 Jahren hat sich die Zahl der Studienanfänger*innen vervierfacht (OTTO und KAMM, 2016, S. 203). Mit dem steigendem Alter von Studienanfänger*innen entstehen vielfältige Differenzierungen innerhalb der Studierendengruppe in Bezug auf deren Vorbildung, Berufs- und Lebenserfahrung, Studienmotive, -erwartungen und -anforderungen (WOLTER, BRANSCHERUS und KAMM, 2016, S. 19 ff.).

2.1.2 Hohes Alter bei nicht-traditionellen Studierenden

Um die veränderten Altersstrukturen präzise abzubilden, haben sich Begriffe der *traditionellen* und *nicht-traditionellen Studierenden* intergenerational etabliert (WOLTER, 2022, S. 54). Sie haben sich gegenüber älteren Bezeichnungen wie *mature students* oder *Normalstudent*innen* durchgesetzt (PECHAR und WROBLEWSKI, 1998, S. 13). Mittlerweile gibt es zwar zahlreiche internationale Untersuchungen und Publikationen zu nicht-traditionelle Studierenden, allerdings sind sie häufig nur schwer miteinander vergleichbar, da die Begriffe unterschiedlich definiert werden. Die Begriffe häufig unterschiedlich definiert (OTTO und KAMM, 2016, S. 199; WOLTER, 2022, S. 54). Alheit et al. zufolge sind nicht-traditionelle Studierende, jene, die ihr Studium nicht direkt im Anschluss an die Sekundarstufe II aufnehmen, eine alternative Studienberechtigung vorweisen, aus bildungsfernen Schichten kommen, ein höheres Alter aufweisen, bereits Familie gegründet und einen Beruf erlernt sowie ausgeübt haben (ALHEIT, RHEINLÄNDER und WATERMANN, 2008, S. 579). Angelehnt an Unger (UNGER, 2015, S. 6), werden in dieser Masterarbeit Studierende mit folgenden Merkmalen als *nicht-traditionell* gewertet:

- Verzögerter Übertritt

Studierende vollziehen einen verzögerten Übertritt, wenn sie ihr erstes Studium mehr als zwei Jahre nach Abschluss der Matura oder über den Zweiten oder Dritten Bildungsweg begonnen haben (UNGER, 2015, S. 6). In Österreich waren das laut Studierenden-Sozialerhebung 2019 23 Prozent der Studierenden. Damit liegt Österreich im europäischen Vergleich (nach den skandinavischen Staaten) am höchsten. Im Schnitt starteten sie ihr Studium etwa 8 Jahre später als traditionelle Studierende (UNGER et al., 2019, S. 139).

- Hochschulzugang ohne Matura

Viele der Studierenden mit verzögertem Studienbeginn hatten eine nicht-traditionelle Studienberechtigung - beispielsweise eine berufliche Reifeprüfung, zusätzliche Qualifikation oder einen Externist*innen-Matura-Zugang zur Hochschule (UNGER et al., 2019, S. 103; 139). In Österreich trifft das auf jede*n zehnte*n Studienanfänger*in zu (UNGER et al., 2019, S. 103). Studierende ohne Abitur oder Matura zeigen andere Studienmotive als traditionelle Studienanfänger*innen, da ihre berufliche und persönliche Weiterentwicklung im Zentrum steht. Häufig handelt es sich um Bildungsaufsteiger*innen, sie stammen also aus einem Elternhaus ohne akademischen Hintergrund. Außerdem konnte im Rahmen einer amtlichen

Hochschulstatistik sowie des Nationalen Bildungspanels beobachtet werden, dass diese Studierenden dieselbe Studienleistung erbrachten, wie traditionelle Studierende (HANFT, PELLERT, CENDON und WOLTER, 2016, S. 10 f.).

- Vorrangig erwerbstätige Studierende

Der beschriebene verzögerte Übertritt kann in vielen Fällen auf eine berufliche Verpflichtung zurückgeführt werden. Deutlich mehr als die Hälfte der nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland verfügen über Erfahrungen im Berufsbildungssystem und im Erwerbssystem – siehe *Abbildung 1* unten (OTTO und KAMM, 2016, S. 210).

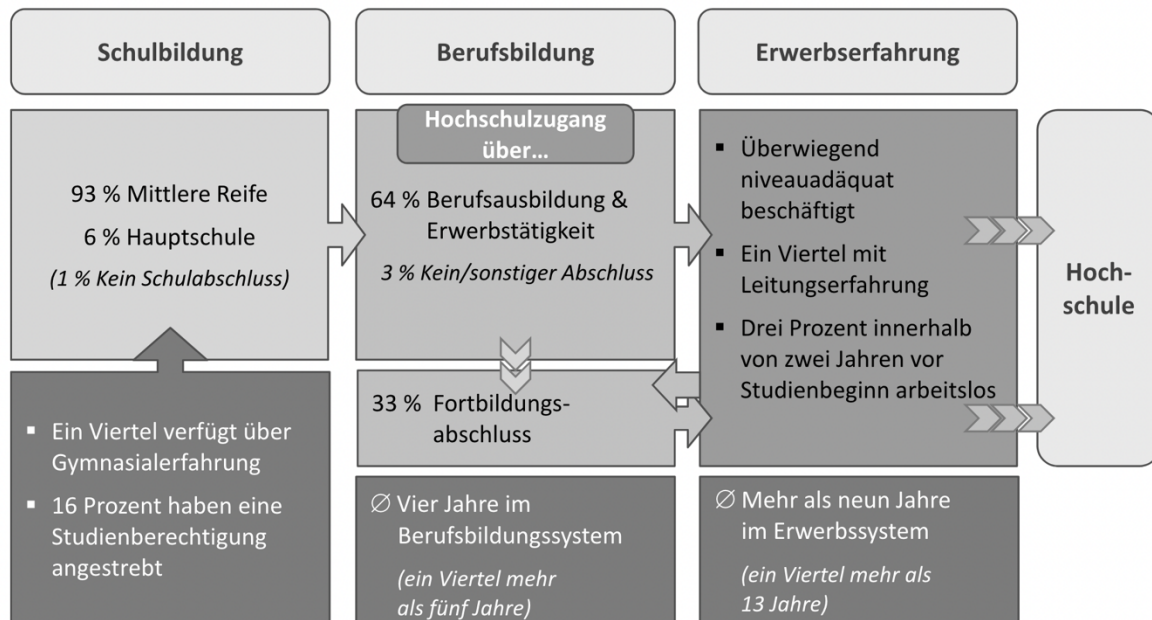


Abbildung 1: Werdegänge von nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland (OTTO und KAMM, 2016, S. 210)

Im Vergleich zu traditionellen Studierenden verfügen nicht-traditionelle Studierende über andere Studienmotive – dazu gehören: Ausstieg aus dem Berufsfeld, Umorientierung, finanzielle Verbesserung, persönliches Interesse, Weiterbildung, Vertiefen der beruflichen Expertise (OTTO und KAMM, 2016, S. 211 ff.).

Auch in Österreich sind die meisten nicht-traditionellen Studierenden bereits vor dem Studium für mindestens ein Jahr und 20 Wochenstunden berufstätig (UNGER et al., 2019, S. 141). Waren Studierende bereits vor dem Studium berufstätig, arbeiten sie auch während des Studiums in einer regulären Woche im Schnitt sieben Stunden mehr als traditionelle Studierende. Trotzdem

investieren sie im Schnitt nur zwei Stunden weniger pro Woche ins Studium (UNGER et al., 2019, S. 139). Im Jahr 2015 finanzierten sich 18 Prozent aller Studierenden das Studium zum Großteil durch die eigene Erwerbstätigkeit (UNGER, 2015, S. 6). Auch 2019 war sie die wichtigste Finanzierungsquelle bei Studierenden ab dem 25. Lebensjahr (UNGER et al., 2019, S. 391).

- Teilzeitstudium

Wenn Studierende weniger als 25 Stunden pro Woche (in und außerhalb von Lehrveranstaltungen) für ihr Studium aufwenden, wird von einem Teilzeitstudium gesprochen. In Österreich sind etwa 35 Prozent aller Studierenden in einem Teilzeitstudium beschäftigt (UNGER, 2015, S. 6) und 22 Prozent verstehen sich in erster Linie als Erwerbstätige und studieren berufsbegleitend (UNGER et al., 2019, S. 245).

- Fortgeschrittenes Alter

Nach Unger werden Studienanfänger*innen bei einer Überschreitung von 26 Jahren als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet. Demnach zählten im Jahr 2015 35 Prozent aller Studierenden in Österreich zu der Gruppe älterer Studierender (UNGER, 2015, S. 6). In Deutschland sind nicht-traditionellen Studienanfänger*innen im Durchschnitt etwa acht Jahre älter als traditionelle Studienanfänger*innen (28 statt 20 Jahre). Diese Altersdifferenz entsteht primär aus ihrer mehrjährigen Berufstätigkeit vor dem Studienbeginn (OTTO und KAMM, 2016, S. 204).

- Studierende mit Kindern

Etwa 7 Prozent der österreichischen Studierenden im Jahr 2019 waren Eltern und diese wiederum durchschnittlich 12 Jahre älter als ihre Kommiliton*innen ohne Kinder. Von den 2.800 alleinerziehenden Studierenden in dieser Gruppe waren ein Großteil Frauen (UNGER et al., 2019, S. 171). Studierende mit Kindern müssen somit neben dem Studium auch Verpflichtungen zu Hause nachgehen (ALHEIT, RHEINLÄNDER und WATERMANN, 2008, S. 579).

Zusammenfassend lässt sich mit Otto und Kamm feststellen, dass nicht-traditionelle Studierende andere Lebenssituationen und biografische Vorerfahrungen aufweisen (OTTO und KAMM, 2016, S. 208). In Bezug auf das Alter, die Studienberechtigung, die Studienmotive und

-erfahrungen, die Berufs- und Lebenserfahrung sowie persönliche Lebenswirklichkeit weisen sie eine große Heterogenität auf (HANFT et al., 2016, S. 10 f.).

2.2 Studierende in der Hochschul-Welt

Auch wie sich Studierende in der Hochschul-Welt zurechtfinden, hängt zu einem großen Teil damit zusammen, ob sie als traditionelle oder nicht-traditionelle Studierende verstanden werden können (DAHME und KERST, 2016, S. 228).

2.2.1 Studium als tertiäre Sozialisation – universitärer Habitus

Um sich für eine bestimmte akademische Laufbahn entscheiden zu können, müssen sich zukünftige Studierende zuvor einen Überblick über eigene Ziele, Vorstellungen vom Leben, Wünsche, Interessen und Stärken schaffen (EGGER und HUMMEL, 2020, S. 31–38). Nach der Entscheidung eine Hochschule zu besuchen, müssen sich Studienanfänger*innen am Hochschulgelände sowie im Studierendenleben zurechtfinden und beweisen, dass sie selbständig und eigenverantwortlich ihr eigenes Leben planen können und über Eigeninitiative und Engagement sowie verschiedenen Problemlösungsstrategien verfügen (EGGER und HUMMEL, 2020, S. 31–38).

Traditionelle Studienanfänger*innen kommen meist direkt nach der Pflichtschule an die Hochschule (EGGER und HUMMEL, 2020, S. 31–38). Durch den Statuswandel von Schüler*in zu Student*in ist für viele traditionelle Studienanfänger*innen der Einstieg von einem Unabhängigkeits- und Freiheitsgefühl begleitet (EGGER und HUMMEL, 2020, S. 41 ff.). Im Gegensatz zu traditionellen Studierenden sind nicht-traditionelle Studierende beruflich sozialisiert. Bereits gesammelte Kompetenzen und neu formulierte Lebensziele stellen eine andere Motivation dar, ein Studium zu bewältigen (OTTO und KAMM, 2016, S. 219). Aus deren Sicht bringen ihnen Lebenserfahrung und persönliche Reife, verbunden mit beruflichen Vorerfahrungen, Vorteile gegenüber traditionellen Studierenden. Diese Erfahrungen führen zu einer ernsthaften Studienabsicht und -einstellung. Sie informieren sich im Vorhinein gut über das Studium und weisen eine besonders ausgeprägte Zielstrebigkeit im Studium auf (OTTO und KAMM, 2016, S. 216). Dadurch können sie das Studium besser einschätzen, zeigen sich zufriedener mit ihrem Studium und können sich eher damit identifizieren (ZAUSSINGER, UNGER, THALER, DABIASI, GRABHER et al., 2016, S. 158 f.). Nicht-traditionelle Studienanfänger*innen berichten allerdings auch von Schwierigkeiten in der Zeiteinteilung und dem Erwerb von Lernstrategien, sowie Belastungen, welche in der Vereinbarkeit des Studiums mit Berufstätigkeit oder familiären Verpflichtungen aufkommen (OTTO und KAMM, 2016, S. 217).

In der Studie von Bargel et al. identifizierten sich drei Viertel der befragten Studierenden mit ihrem Studium an der Hochschule (BARGEL, HEINE, MULTRUS und WILLIGE, 2014, S. 145). Auch im Rahmen der österreichischen Studierenden-Sozialerhebung aus dem Jahr 2015 gaben ein Großteil der Studierenden an, gerne Student*in der gewählten Hochschule zu sein und sich gut mit dem Studium identifizieren zu können. Knapp über die Hälfte der befragten Studierenden gaben an, dass sich ihre Erwartungen an das Studium erfüllt hat (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 157). Allerdings gab jede*r zehnte Studierende in Deutschland an, die gewählte Hochschule ungern zu besuchen (BARGEL et al., 2014, S. 145). In Österreich fühlten sich 2016 etwa jede*r 5. der Studienanfänger*innen, nicht ganz zugehörig und zweifelten daran, „ob Studieren das Richtige für sie ist“ (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 157). Auch bei weiter fortgeschrittenen Studierenden sank das Gefühl der Zugehörigkeit und die Zufriedenheit mit dem Studium (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 158 f.). Für Lange-Vester und Sander besteht ein Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit, Zugehörigkeitsgefühl und der sozialen Herkunft der Studierenden (LANGE-VESTER und SANDER, 2016, S. 10).

Mit dem Einstieg ins Studium nimmt die Hochschule – wie die bereits durchlaufenen Sozialisationsphasen in Familie und Schule – maßgeblichen Einfluss auf die persönliche Entwicklung von Studierenden (EGGER und HUMMEL, 2020, S. 43 f.). Im Zusammenleben an der Hochschule erwerben Studierende eine bestimmte Sprache, sowie „Handlungsmuster, Werte, Normen, Rollenerwartungen, Stereotypen, psychische Dispositionen, einen Habitus und eine (geschlechtliche) Identität“ (SCHWIETRING, 2011, S. 261). Sozialisationsinstanzen an der Hochschule geben den Rahmen des Verständnisses über die Welt und über soziale Beziehungen zu anderen Menschen vor. Das daraus entstehende Wissen (und Denken) über die Wirklichkeit wird als selbstverständlich angesehen und beinhaltet eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gemeinschaft – den Studierenden (ABELS, 2009, S. 287 f.). Außerdem bildet sich durch dieses implizite Lernen von Vorstellungen über die Wirklichkeit ein „biografischer Wissensvorrat der Person“ (ALHEIT und VON FELDEN, 2009, S. 10), welcher erst durch das Aufkommen von Überraschungen oder Problemen in der zwischenmenschlichen Interaktion hinterfragt und verändert werden kann. Durch die *tertiäre Sozialisation* der Hochschule werden erneut Selbstbildungsprozesse angeregt (EGGER und HUMMEL, 2020, S. 41 ff.). Zum einen setzen sich Studierende mit gesellschaftlichen Erwartungen, Rollenbildern oder Stereotypen, mit dem Selbstbild, der Wahrnehmung und Einschätzung des Selbst auseinander (SCHWIETRING, 2011, S. 270). Sie hinterfragen und aktualisieren vorhandene Werte und Normen, erwerben neue Kompetenzen und verändern die eigene Identität (EGGER und

HUMMEL, 2020, S. 41 ff.). Psychologisch gesehen, stellen sie auch bereits etablierte Identifizierungen, Erklärungen und Idole in Frage (ERIKSON, 1970, S. 131). Zum anderen führt die Aneignung der Hochschul-Welt zu veränderten Handlungs-, Denk-, Kommunikations-, Deutungs- und Wahrnehmungsmustern.

Um auch *wirklich* Mitglied dieser bestimmten Gruppe zu sein, eignen sich Studierende neue Stile im Verhalten (beispielsweise eine spezifische Kommunikationsweise), im Arbeiten und in der Art und Weise zu leben an (EGGER und HUMMEL, 2020, S. 43 f.).

Im Zuge der gemachten Erfahrungen in der Studierendengruppe entstehen bestimmte gemeinsame Gewohnheiten im Denken, Fühlen und Handeln sowie eine bestimmte Ansicht über die Umwelt und andere Menschen (LANGE-VESTER und SANDER, 2016, S. 10). Mit Bourdieu ist zu bedenken, dass auch an der Hochschule ein *Habitus* bestimmte Muster im Denken, Handeln und Wahrnehmen vorgibt (BOURDIEU, 1988, S. 91). Diesen *universitären Habitus* versteht Alheit als eine „symbolische Macht des Wissens“, welche sich an deutschen Universitäten durch ein „merkwürdige(s) Exzellenzgehab“ (ALHEIT, 2016, S. 32) charakterisiert, das an Hochschulen anderer Länder nicht vorzufinden ist – beispielsweise an Hochschulen skandinavischer Länder (ALHEIT, 2016, S. 32). Allerdings gibt es für Alheit *den einen* universitären Habitus nicht, da in beinahe jeder Fachrichtung eine andere Kultur vorfindbar ist (ALHEIT, 2013, S. 195).

2.2.3 Passungsprobleme bei Studierenden aus bildungsfernen Schichten

Auch im Rahmen der Sozialerhebung im Jahr 2015 wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Studienanfänger*innen und Probleme in der Verortung im Hochschulumfeld¹ deutlich (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 161). So wiesen Studienanfänger*innen aus bildungsfernen Schichten deutlich größere Schwierigkeiten mit der Verortung im Umfeld der Hochschule auf als Studierende aus bildungsnahem Elternhaus (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 162). Während nur 7 Prozent der Studienanfänger*innen mit akademischem Hintergrund Schwierigkeiten hatte, sich im Studium zurechtzufinden, gaben mehr als doppelt so viele Studienanfänger*innen aus bildungsfernen Schichten diesbezüglich Komplikationen an (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 162 f.). Besonders nicht-traditionelle

¹ Dieser Faktor setzte sich durch folgende Aussagen zusammen: „Ich habe Probleme damit, mich im akademischen Umfeld zurechtzufinden. Ich habe oft das Gefühl, an der Hochschule nicht richtig dazuzugehören. Manchmal frage ich mich, ob Studieren das Richtige für mich ist.“ (ZAUSSINGER, UNGER, THALER, DABIASI, GRABHER et al., 2016, S. 159)

Studierende nehmen, Alheit zufolge, die Welt der Hochschule eher als *fremd, realitätsfern* und *anmaßend* wahr. Sie fühlen sich in dieser Welt meist minderwertig und kommen sich zu wenig intelligent, zu alt, zu wenig flexibel vor (ALHEIT, 2016, S. 32). „Wer nicht über den ‚passenden‘ Habitus verfügt, fühlt sich in der legitimen Kultur nicht zuhause und hat es schwer, ihren Vorstellungen von Bildung nachzukommen.“ (LANGE-VESTER, 2009, S. 273) Sie müssen sich nicht nur fachlich orientieren, sondern sich außerdem universitäre Habitusmuster aneignen, welche von bildungsnahen Studierenden bereits durch ihre soziale Herkunft verinnerlicht worden sind (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 162).

Für Bildungsaufsteiger*innen stellt es somit eine besonders große Herausforderung dar, im studentischen Leben an der Hochschule Fuß zu fassen. Ihnen sind die Gepflogenheiten in der Wissenschaft und im Studium nicht vertraut, sie verfügen häufig über keine akademischen Vorbilder in der Familie und teilen die Erfahrung, am falschen Ort bzw. Außenseiter*in im Hochschulbetrieb zu sein (LANGE-VESTER, 2009, S. 273 f.). Bildungsaußenseiter*innen fühlen sich eher fremd gegenüber ihrem Studium, sie zeigen sich zurückhaltend, unauffällig und lassen sich rasch einschüchtern. Die Erfahrung, im Leben wenig zu sagen zu haben, wiederholt sich auf diese Weise im Studium erneut. Im Vergleich zu anderen Studierenden sprechen sie eine andere Sprache und gehen ihr Studium eher konkret und praxisnah an. Sie haben Schwierigkeiten, akademische Sprache anzueignen, wissenschaftliche Texte zu lesen, wissenschaftliche Fragen zu stellen und frei zu referieren (LANGE-VESTER, 2009, S. 275). Außerdem stehen sie unter dem steigenden Druck, Bildungszertifikate möglichst rasch zu erwerben. Darin sehen Bremer und Lange-Vester den verborgenen und unsichtbaren „Selektionsmechanismus der verfügbaren Zeit“ (BREMER und LANGE-VESTER, 2015, S. 85). Dass der Großteil der Professor*innen an der Hochschule aus dem Akademikermilieu stammen, verstärkt die Passungsprobleme der Studierenden aus bildungsfernen Familien und führt zusätzlich zu Spannungsverhältnissen (LANGE-VESTER und SANDER, 2016, S. 10). berichteten Studierende aus bildungsfernen Schichten von negativen Erfahrungen an der Hochschule, wodurch sie sich gering geschätzt fühlten: beispielsweise hatten Dozierende vereinbarte Termine nicht eingehalten, sie fühlten sich mangelhaft betreut und befürchteten häufig, vergessen oder nicht beachtet zu werden (LANGE-VESTER, 2009, S. 276). Sie hatten das Gefühl zwischen zwei verschiedenen Welten zu leben, was sich in Gefühlen innerer Zerrissenheit und Selbstzweifel manifestierte (LANGE-VESTER, 2009, S. 277). Diese Probleme führen schließlich häufig dazu, dass Bildungsaußenseiter*innen sich für ihr Scheitern verantwortlich fühlen, deshalb leicht zu verunsichern sind und schließlich die Studienrichtung oder Hochschule wechseln (LANGE-VESTER, 2009, S. 273 f.).

2.2.4 Ältere Studierende an praxisbezogenen und weniger renommierten Fachrichtungen

Durch die Fokussierung auf berufsqualifizierende Abschlüsse sowie praxisorientierte Studiengänge und des besseren Betreuungsschlüssels haben Studierende aus Arbeiterfamilien oder nicht-traditionelle Studierende an Fachhochschulen nicht so eine Außenseiterposition wie an anderen Universitäten (MIETHE, BOYSEN, GRABOWSKY und KLUDT, 2014, S. 236 f.). Die Verdrängung der nicht-traditionellen Studierenden in praxisbezogene und weniger renommierte Fachrichtungen oder Hochschulen zeigt sich auch in der Studierenden-Sozialerhebung aus dem Jahr 2011 (siehe *Abbildung 2*).

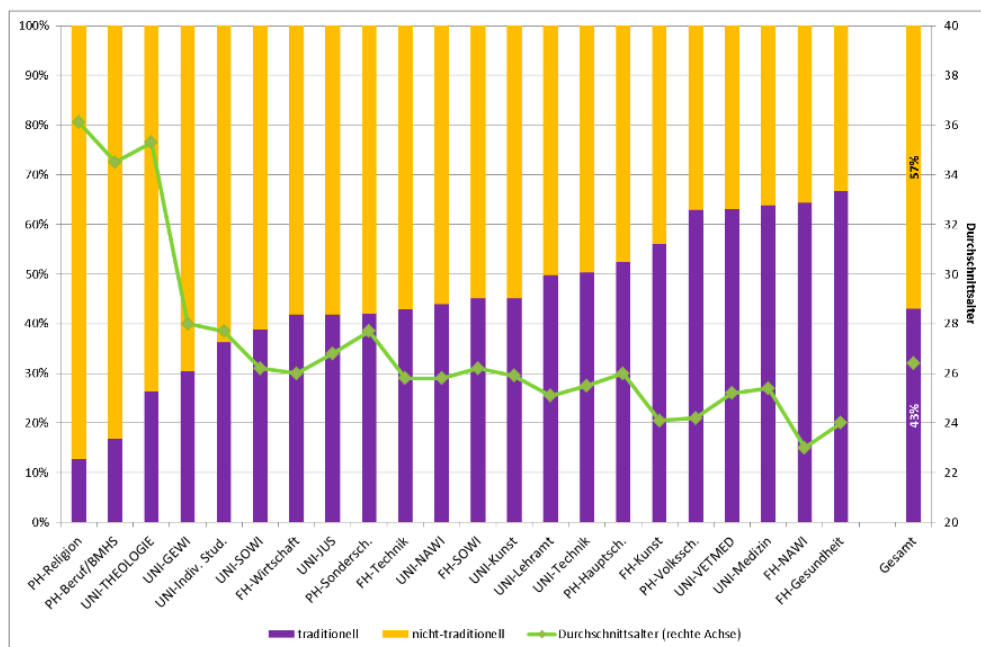


Abbildung 2: traditionelle und nicht-traditionelle Studierende der Studierenden-Sozialerhebung 2011
(UNGER, 2015, S. 7)

Mit dieser Grafik wird nicht nur der Zusammenhang zwischen nicht-traditionellen Studierenden und einem höheren Altersdurchschnitt deutlich (siehe *Abschnitt 2.1.2*), sondern auch, dass ältere, nicht-traditionelle Studierende besonders Studiengänge der Pädagogischen Hochschule, berufsbildende mittlere und höhere Schulen und Theologie-Studiengänge der Universität besuchen (UNGER, 2015, S. 7; ZAUSSINGER et al., 2016, S. 27 f.). Auf diese Weise werden soziale Ungleichheiten im Bildungswesen und somit auch in der Hochschule reproduziert und verstärkt (LANGE-VESTER, 2009, S. 273 f.).

2.3 Verortung in der Gesellschaft

Studierende sind nicht nur als Teil der Hochschule zu verstehen, vielmehr ist es für sie – wie für alle anderen Menschen in der Gesellschaft auch – von Bedeutung, sich mit ihrer gesellschaftlichen Umwelt, deren Einfluss auf ihr Leben und ihrer Position darin zu befassen. Durch ihr Hochschulstudium erlangen vor allem bildungsferne nicht-traditionelle Studierende die Möglichkeit einer größeren gesellschaftlichen Teilhabe und eines sozialen Aufstiegs (BALKE und STANGE, 2018, S. 39).

2.3.1 Einfluss der Spätmoderne auf Studierende

Durch den sozialen Wandel der Moderne, die fortschreitende Differenzierung der Gesellschaft und den Zerfall religiöser Weltbilder und anderer vorgegebenen Lebensweisen, kommt es zur Vervielfältigung von Weltbildern und einer größer werdenden Freiheit des Individuums (ABELS, 2009, S. 274 f.). In aufgeklärten und modernen Gesellschaften sind Freiheit, Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und Individualität positiv besetzte und zentrale Werte, welche verfolgt und gelebt werden sollten (JASPERS, 2017, S. 126). Um auf die vielfältigen Möglichkeiten, das eigene Leben zu gestalten, zu reagieren, müssen Studierende stets Stellung beziehen und sich für die eigene Lebensweise entscheiden (SCHIERBAUM und FRANZHELD, 2020, S. 27). Dadurch wurden Individualisierungsprozesse ins Zentrum der Jugendphase gerückt (ECARIUS, BERG, SERRY und OLIVERAS, 2017, S. 81; SCHWIETRING, 2011, S. 255 ff.). Aufgrund der schnellen Veränderungen müssen sich Studierende stets auf neue gesellschaftliche Herausforderungen einstellen und Stellung beziehen (SCHIERBAUM und FRANZHELD, 2020, S. 27). Dabei müssen sie sich offen für Neues, anpassungsfähig, flexibel und kreativ zeigen (ECARIUS et al., 2017, S. 33). In dem Fokus auf sich selbst, wird außerdem erwartet, dass Studierende sich stets selbst optimieren und gleichzeitig auf ihr eigenes Wohlbefinden achten (SCHIERBAUM und FRANZHELD, 2020, S. 27). Es werden somit Fähigkeiten der Selbstkontrolle, -Organisation und -Optimierung, der Selbstvermarktung und des aktiven Bemühens um soziale Netzwerke erwartet (ECARIUS et al., 2017, S. 33). Besonders im mittleren und späteren Jugendalter gewinnen soziales Engagement, Selbstverantwortung und gesellschaftliche Partizipation an Bedeutung. So sollen Studierende mit der Zeit lernen, sich in eine soziale Gemeinschaft einzugliedern und eigene Lebensbedingungen aktiv zu gestalten (SCHIERBAUM und FRANZHELD, 2020, S. 27 f.). Die veränderten Lebensverhältnisse der Spätmoderne führen dazu, dass sich Jugendliche selbst in der Gesellschaft verorten müssen, um handlungsfähig zu bleiben (BÖHNISCH und SCHRÖER, 2008, S. 49).

2.3.2 Lebensphase der Studierenden: Post-Adoleszenz

In Anbetracht des unterschiedlichen Alters wird auch die Vielfalt an verschiedenen Lebensphasen, Lebenslagen und Lebensformen deutlich (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 23; UNGER et al., 2019, S. 385). Auch Forscher*innen sind sich uneinig über Benennung und Beschreibung der Lebensphase Studierender. Sackmann (2013) etwa sieht Studierende in der Übergangsphase von Kindheit zum Erwachsenenalter, also im Jugendalter verankert. Das begründet er mit der Bildungsexpansion, wodurch sich die Phase des Jugendalters verlängert und sich der Erwerbseintritt und der Zeitpunkt der Familiengründung verzögert. Aus diesem Grund versteht er diese Phase auch als Post-Adoleszenz (SACKMANN, 2013, S. S. 94). Auch für Schierbaum und Franzheld führten spätmoderne Veränderungen der Lebensverhältnisse zu einer besonders diversen Jugendphase (SCHIERBAUM und FRANZHELD, 2020, S. 27). Nittel (2006) und Ecarius et al. (2017) wiederum sehen kaum noch eine Übergangszeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter und zweifeln deshalb an der Existenz der Jugendphase. Für Nittel sind es moderne Lebensstile und die Inszenierung des Körpers durch Mode, welche in westlichen Gesellschaften an Bedeutung gewonnen haben und sieht deshalb kaum noch Unterschiede zwischen Jugend- und Erwachsenenphasen (NITTEL, 2006, S. 326). Für Ecarius und Kolleg*innen sind Pluralisierungs- und Destandardisierungsprozesse der Spätmoderne dafür verantwortlich, dass sich Zeiterfahrungen veränderten (ECARIUS et al., 2017, S. 7). Nach Erikson sind Studierende in der Phase der Adoleszenz zu verorten (ERIKSON, 1970, S. 131).

Da der Mensch in einer ständigen Wechselwirkung mit konkreten Anderen (an erster Stelle Bezugspersonen) steht und lebenslang mit kulturellen sowie gesellschaftlichen Werten und sozialen Regeln konfrontiert wird, verstehen Abels und König (2016) und Hurrelmann und Bauer (2015) Eriksons Theorie des Lebenszyklus und Identitätstheorie als bedeutende Sozialisationstheorie (ABELS und KÖNIG, 2016, S. 95 f.; HURRELMANN und BAUER, 2015, S. 51). Eriksons Theorie des Lebenszyklus postuliert, dass jede Lebensphase von einer bestimmten Herausforderung geprägt ist. Mit jeder der acht Lebensphasen wird der Mensch neu herausgefordert und wächst in der Bewältigung dieser psychosozialen Krise ein Stück weiter in seiner Persönlichkeit (ERIKSON, 1973, S. 150 f.). Erikson unterscheidet zwischen acht Lebensphasen: Säuglingsalter, Kleinkindalter, Spielalter, Schulalter, Adoleszenz, frühes Erwachsenenalter, Erwachsenenalter und reifes Erwachsenenalter (ERIKSON, 1973, S. 150 f.). Mit der Bewältigung von Lebensaufgaben der jeweiligen Phase wächst einerseits das Gefühl der psychischen Einheit und andererseits werden persönliche Fähigkeiten wie die Urteils- und Handlungsfähigkeit oder die Fähigkeit etwas in der Umwelt bewirken zu können verbessert. Je

mehr der Mensch auf diese Weise wächst, desto eher kann er schließlich eine gesunde Persönlichkeit aufweisen, d.h. auf seine Umgebung aktiv zugehen, sich und die Welt richtig einschätzen und sich selbst als eine psychische Einheit wahrnehmen und auch so wahrgenommen wird (ERIKSON, 1970, S. 91 f.). In den Überlegungen Eriksons sehen Hurrelmann und Bauer eine „sozialisationstheoretisch relevante Erweiterung der Psychoanalyse“ (HURRELMANN und BAUER, 2015, S. 51). Dadurch wird das menschliche Erleben gesellschaftlich eingebettet und der Fokus auf die Bewältigung von Krisen als Persönlichkeitsentwicklung gelegt (HURRELMANN und BAUER, 2015, S. 51 f.). Auf diese Weise verstehen Hurrelmann und Bauer unter Sozialisation eine permanente Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Lebensverlauf (HURRELMANN und BAUER, 2015, S. 269). Für die gelingende Bewältigung ist maßgebend, viele verschiedene Arten von Bewältigungsstrategien und Widerstandskraft aufzubringen. Entscheidend ist dabei ein hohes Maß an Selbstkontrolle, sozialer Aufgeschlossenheit, die Bereitschaft, Hilfe anzunehmen und eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben (HURRELMANN und BAUER, 2015, S. 172). Durch eine erfolgreiche Bewältigung dieser Aufgaben können sich Studierende im sozialen, psychischen und körperlichen Bereich weiterzuentwickeln und die eigene Identität aufrechtzuerhalten (HURRELMANN und BAUER, 2015, S. 170).

Beschreibung der biografischen Lebensphase Studierender im Alter zwischen 19 und 30

Trotz Schwierigkeiten der Festlegung der studentischen biografischen Phase wird in diesem Abschnitt die, aktuelle Lebenssituationen der Studierenden und die damit einhergehende Bewältigung von Lebensaufgaben (ERIKSON, 1970, S. 91 f.) sowie die Entwicklung von bestimmten Lebensstilen zusammengefasst (ISUYI LITULA AMIANI, SCHWAMB und HAMMER, 2011, S. 19). Nachdem im Jahr 2019 das Durchschnittsalter der österreichischen Studierenden 26,9 Jahre betrug (UNGER et al., 2019, S. 29), behandelt dieser Abschnitt hauptsächlich die Lebensphase der derzeit 19- bis 30-Jährigen (Jahrgang 1993 – 2004). Für Kaufmann und Eggenesperger ist es Aufgabe von Lehrenden, sich ausreichend mit der jeweiligen Generation und deren aktuellen Lebenssituationen zu beschäftigen, um letztendlich die Lehr- und Lernmethoden sowie Lerninhalte an die Lernenden anzupassen (KAUFMANN und EGGENSPERGER, 2017, S. 89).

„Nach der Generation der Babyboomer (Geburtsjahr 1955–1969), der Generation X (Geburtsjahr 1965–1980) ist nun die *Generation Y* oder *Millenials* (Geburtsjahrgang 1985 bis frühe 2000er) an den Hochschulen angekommen. Verschiedene Generationen

haben unterschiedliche Werte, Merkmale, Ziele und Motivationen. Dieser Generationenkonflikt muss überbrückt werden und erfordert die Beschäftigung mit der Lebenswirklichkeit der Lernenden.“ (KAUFMANN und EGGENSBERGER, 2017, S. 89)

Auch wenn Studierende eine mehrfache Generationenzugehörigkeit bzw. eine Überlappung von Generationenrollen erfahren können (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 24), müssen Lehrende über die Lebenswirklichkeit bzw. den Lebensstil der Studierenden informiert sein (KAUFMANN und EGGENSBERGER, 2017, S. 89). Durch das Teilen von bestimmten Verhaltensweisen, Interaktionen, Einstellungen und Wissensbestände, verstehen sich Studierende als ein Teil einer bestimmten Gruppe (ISUYI LITULA AMIANI, SCHWAMB und HAMMER, 2011, S. 19). Um die Lebensphase von Studierenden und damit einhergehende Lebensstile zu bestimmen, können Lebenslaufanalysen junger Menschen helfen (CORSTEN, 2020, S. 229–233). Die 2010 durchgeführte Shell-Jugendstudie leistete einen wichtigen Beitrag zur Untersuchung von Jugendkulturen in Deutschland und ihrer Bedeutung für die Identitätsbildung (SACKMANN, 2013, S. 95). Im Rahmen dieser Studie wurden über 2000 Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahren zu deren Lebenssituation und für sie wichtigen Themen befragt (ALBERT, HURRELMANN und SCHNEEKLOTH, 2011, S. 199) und erkannt, dass Jugendliche in dieser Studie als eine *pragmatische Generation* verstanden werden können: Sie zeigten sich sehr leistungsorientiert und strebten Unabhängigkeit, Eigenverantwortung und eine persönliche Karriere an (ALBERT, HURRELMANN und SCHNEEKLOTH, 2011, S. 204). Während sich ältere Generationen deutlich an der Leistung orientierten, durfte es in ihrem Alltag allerdings nicht an Freizeit fehlen (ALBERT, HURRELMANN und SCHNEEKLOTH, 2011, S. 204; ISUYI LITULA AMIANI, SCHWAMB und HAMMER, 2011, S. 78). Besonders im interaktiven Kontakt mit Gleichaltrigen können Jugendliche eigene Interessen entwickeln, neue Verhaltensformen austesten (ALBERT, HURRELMANN und SCHNEEKLOTH, 2011, S. 201 f.) und mit ihren psychischen Problemen und Sorgen umgehen (JANK und KNECHTSBERGER, 2022, S. 31). Neben dem Austausch mit Freund*innen nutzen Jugendliche häufig digitale Medien (ALBERT, HURRELMANN und SCHNEEKLOTH, 2011, S. 201 f.). Die besondere Attraktivität dieser Medien sieht Böhnisch (bereits im Jahr 1996) darin, dass sie Schlüsselthemen wie Prozesse der zunehmenden Selbständigkeit, der Ablösung von den Eltern, Entwicklung von Freundschaften, Identität und Sexualität ansprechen (BÖHNISCH, 1996, S. 184). Insbesondere während der COVID-19-Pandemie haben soziale Medien deutlich an Bedeutung gewonnen (JANK und KNECHTSBERGER, 2022, S. 10).

Außerdem interessieren sich Jugendliche vermehrt für politische und gesellschaftliche Themen, für soziales Engagement und für Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und an Gestaltungsprozessen (SCHIERBAUM und FRANZHELD, 2020, S. 28). Dieses politische Interesse bezieht sich weniger auf traditionelle politische Parteien, die ihren Fokus eher auf ältere Generationen setzen (HURRELMANN und ALBRECHT, 2021, S. 144 f.). Das lässt sich mit Jank und Knechtsberger mit der Überzeugung Jugendlicher verbinden, dass die Regierung nicht bzw. zu wenig an Schüler*innen und Studierende denkt sowie zu wenig für die Verbesserung der beruflichen Chancen unternimmt (JANK und KNECHTSBERGER, 2022, S. 25). Seit etwa 15 Jahren setzen sich vor allem Mädchen und jungen Frauen für den politische Themen wie den Klimawandel und die Umwelt ein (HURRELMANN und ALBRECHT, 2021, S. 25 f.). Statt auf Unterstützung von der Regierung zu warten, werden sie lieber selbst aktiv und vernetzen sich über digitale soziale Netzwerke (HURRELMANN und ALBRECHT, 2021, S. 144 f.). Im August 2018 hat die damals 16-Jährige Greta Thunberg den weltweiten Schulstreik für Klimaschutz namens *Fridays for Future* ins Leben gerufen, an welchem sich nach wie vor viele junge Menschen beteiligen (SCHIERBAUM und FRANZHELD, 2020, S. 28). Der Kampf gegen die Klimakrise ist, laut Hurrelmann und Albrecht, aber erst der Anfang einer größeren Bewegung, vielmehr geht es der Generation um eine *neue Art zu leben* (HURRELMANN und ALBRECHT, 2021, S. 144 f.). Die Autor*innen verstehen die Aktivistin Greta Thunberg sogar als Repräsentantin der jungen Generation (HURRELMANN und ALBRECHT, 2021, S. 25 f.).

Studierende suchen nach ihrer Identität

Viele junge Menschen beschäftigen sich in ihrer Lebensphase mit Identitätsfragen, mit eigenen Stärken und Schwächen, der Abgrenzung von den Eltern und der Selbständigkeit (JANK und KNECHTSBERGER, 2022, S. 28). Etwa 80 Prozent der Studierenden an österreichischen Hochschulen sind bereits aus dem Elternhaus ausgezogen und wohnen im eigenständigen Haushalt, in einer Wohngemeinschaft oder einem Wohnheim (UNGER et al., 2019, S. 191). Obwohl Jugendliche Unabhängigkeit von den Eltern anstreben, kann eine starke Familienorientierung beobachtet werden. Im Vergleich zu früher sind zwar die Familienformen vielfältiger geworden, das Verhältnis zwischen Jugendlichen und ihren Eltern hat sich allerdings durch den weniger autoritären Erziehungsstil verbessert (ALBERT, HURRELMANN und SCHNEEKLOTH, 2011, S. 200).

Erikson zufolge, befinden sich Studierende in einer Phase ihres Leben, in welcher sie ihre eigene Identität festigen (ERIKSON, 1973, S. 150 f.). Er bezeichnet diese dabei als ein

„Wechselspiel zwischen dem Psychologischen und dem Sozialen“ (Erikson, 1970, S. 19), in welchem die innere und die äußere Welt aufeinandertreffen. Damit ist ein ständiges Abgleichen, ein ständig-in-Bewegung- und in-Veränderung-Sein verbunden, weshalb die Identität auch nie ganz zu fassen ist (Erikson, 1970, S. 20). Unter Identität können somit jene Vorstellungen verstanden werden, welche Studierende von sich selbst und von ihrer umgebenden Gesellschaft entwickeln (ABELS und KÖNIG, 2016, S. 95 f.). Erikson geht davon aus, dass der Mensch erst in der Adoleszenz die benötigte geistige Reife und soziale Verantwortungsübernahme entwickelt, „um die Krise der Identität zu erleben und zu durchlaufen“ (Erikson, 1970, S. 91). Die früheren Identifizierungen mit sozialen Rollen, welche sich in anderen Sozialisationsphasen (durch Familie und Schule) etabliert haben, werden mit Beginn der Pubertät in Frage gestellt (ERIKSON, 1973, S. 106; 109). Während der Identifikation mit neuen Werten rebellieren junge Menschen gegen die Werte der älteren Generationen. In der Ablösung von der Elterngeneration werden Ambivalenzen der Generationen deutlich (Erikson, 1970, S. 22–27).

2.3.3 Studierende im Kontakt mit anderen Generationen

Mit dieser Darstellung der Identitätsentwicklung bringt Erikson erstmals eine neue Sichtweise ein, in welcher es neben der inneren Suche nach dem Selbst auch darum geht, sich als Teil eines transzenten und soziohistorischen Rahmens zu betrachten und sich dadurch im Außen, in Raum und Zeit zu verorten (YATES und YOUNISS, 1996, S. 87). Studierende lernen in dieser Phase, sich mit transzenten Werten zu identifizieren, welche über den gewohnten Rahmen der Familie und des Selbst hinausgehen. Sie beziehen sich auch auf andere Generationen in der Gesellschaft und weisen eine historische Kontinuität auf, wodurch es Studierenden erst möglich wird, eine Beziehung zur Realität aufzubauen (YATES und YOUNISS, 1996, S. 87).

Aufgrund der veränderten „Ordnung der Altersstufen“ (NITTEL, 2006, S. 327) wurden typische Merkmale der Erwachsenenkultur (wie etwa der Besitz eines Hauses oder Autos) oder konventionelle soziale Rollen (wie die berufliche oder Ehepartnerschaftliche Rolle) von der Einhaltung gewisser Verpflichtungen, das Engagement und das Verwirklichen einer autonomen Lebensform abgelöst (NITTEL, 2006, S. 327). Die vielen Möglichkeiten, ihr Leben zu gestalten, fordert Studierende heraus, sich mit konkreten Erfahrungsräumen zu beschäftigen, sich zu entscheiden und zu positionieren (FISCHER und KOHLI, 1987, S. 30 f.). Aufgrund des Eingebunden-Seins in einen sozialen und kulturellen Kontext, benötigen Studierende Interaktionen mit anderen Generationen, um ihr eigenes Geworden-Sein, ihre Biografie und ihr

eigenes Bild über sich selbst zu reflektieren (ALHEIT und VON FELDEN, 2009, S. 10; DAUSIEN, 2011, S. 111; JACOBS und AMRHEIN, 2010, S. 74 f.; SORGALLA, 2015b, S. 4). Auch die Existenzphilosophie argumentiert, dass der Mensch von dialogischer Natur ist: „Erst in Gemeinschaft mit seinen Schicksalsgenossen wird der Mensch, er selbst“ (JASPERS, 2004, S. 57 f.). Indem Studierende andere sehen und verstehen lernen, können sie nicht nur das für sie Selbstverständliche und Normale in Frage stellen, sondern sich außerdem als Teil einer Geschichte und einer Gemeinschaft wahrnehmen (JASPERS, 2017, S. 40).

Schwierigkeiten im Kontakt mit anderen Generationen

Aus den Zukunftssorgen jüngerer Generationen entstehen vielfältige Generationenkonflikte. Einerseits sorgen sich junge Menschen, keine eigene Existenz aufbauen zu können und nach der Erwerbstätigkeit, aufgrund der niedrigen Pension, von Altersarmut betroffen zu sein (HURRELMANN und ALBRECHT, 2021, S. 30 f.). Andererseits ist, in Anbetracht der Klimakrise, die Zukunft des gesamten Planeten ein zentrales Problem geworden (MOESLEIN-TEISING, SCHÄFER und MARTIN, 2020, S. 9 f.). Im Zuge der *Fridays for Future*-Bewegung stellen junge Aktivist*innen die Klimakrise nicht nur als eine politische und ideologische Frage, sondern als einen Generationenkonflikt dar (Hurrelmann und Albrecht, 2021, S. 32 f.). Jugendliche haben das Gefühl, von den älteren Generationen im Stich gelassen zu werden (KING, 2020, S. 13 f.) und wollen sie für ihr umweltschädliches Handeln und ihr fehlendes Reagieren auf die Erderwärmung, dessen Gefahren seit den 1980er Jahren bekannt sind, verantwortlich machen. Von den Politiker*innen fordern die Aktivist*innen, dass sie die zukunftsorientierten Interessen und die Existenz der jüngeren Generationen schützen (Hurrelmann und Albrecht, 2021, S. 32 f.). Auf diese Weise konnte *Fridays for Future* bezwecken, dass Gleichgültigkeit, Zukunftsignoranz, verweigerte generative Verantwortung, Teil gesellschaftlicher Auseinandersetzung wurden (KING, 2020, S. 13 f.). im Sinne der Achtung der Generationengerechtigkeit sollten, Fent und Fürnkranz-Prskawetz zufolge, ältere Generationen ihrer Verantwortung nachgehen, jüngere Generationen in ihren Forderungen ernst zu nehmen (Fent und Fürnkranz-Prskawetz, 2019, S. 36 f.) Nach King sollten ältere Generationen außerdem ihre eigenen Grenzen und Vergänglichkeit begreifen, die sie durch ihr Verhalten abstreiten versuchen. *Fridays for Future* zeigt ihnen auf, dass es einen Unterschied zwischen der Lebenszeit der älteren und der Zukunft der jüngeren Generationen gibt und dass sie nicht das Recht haben, deren Zukunft zu verleugnen (KING, 2020, S. 26 f.). Im Rahmen der Bewegung wird die Umweltzerstörung außerdem mit einer Verschärfung von Prozessen der Exklusion bestimmter Gruppen verbunden. In der Thematisierung unterschiedlicher

Ungleichheitsaspekte kann ein Aufruf zu antidiskriminierenden Sprach- und Verhaltensweisen erkannt werden (NEUBER, KOCYBA und GARDNER, 2020, S. 68).

In Zeiten der COVID-19-Pandemie wurden diese bestehenden Generationenkonflikte weiter verstärkt (KAINRADL und KRIEBERNEGG, 2021, S. 71). Während der Pandemie wurde einerseits sichtbar, wie wertvoll und wichtig sozialer Zusammenhalt und Solidarität innerhalb der Gesellschaft ist (SETTERSTEN, BERNARDI, HÄRKÖNEN, ANTONUCCI, DYKSTRA et al., 2020, S. 4 f.), und mit der Aussicht auf langandauernde Maßnahmen zur Eindämmung von COVID-19 andererseits spürbar, wie sich dieser Trend zu einer angespannten Situation und immer mehr in Richtung einer Spaltung der Generationen entwickelt hat (HEINZE, 2022, S. 232 f.). Im Zuge der Pandemie wurden Menschen des dritten und vierten Lebensalters in einer sogenannten *Risikogruppe* zusammengefasst: sie wurden von den Medien als *vulnerabel* und *potenzielle Opfer des Virus* dargestellt, deren Schutz zum zentralen intergenerationellen Auftrag für alle anderen Generationen wurde (KAINRADL und KRIEBERNEGG, 2021, S. 61; S. 66 ff.; SETTERSTEN et al., 2020, S. 5). Desweiteren erfuhr der Begriff der Solidarität während dieser besonderen Zeit eine Bedeutungsverschiebung: Während zu Beginn insbesondere von den jüngeren Generationen gefordert wurde, eigene soziale, kulturelle und wirtschaftliche Bedürfnisse zurückzunehmen und die ältere Generation zu schützen, wurden im Laufe der Pandemie vermehrt ältere Menschen gebeten, ihre Bedürfnisse zurückzustellen und sich zu isolieren, damit junge Menschen wiederum ihre Freiheit genießen können. Diesen moralischen Erwartungen gerecht zu werden und auf eigene Anliegen zu verzichten, verstärkte existierende Konflikte und führte, nach Kainradl und Kriebernegg, zu Vorurteilen und schließlich zu Diskriminierung (KAINRADL und KRIEBERNEGG, 2021, S. 61; S. 66-71).

Die bestehende Generationenkluft und immer weniger Möglichkeiten des natürlichen Generationenkontakts führt vermehrt zu stereotypen Vorstellungen von anderen Generationen (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 49). Ohne Kontakt zueinander leben sie in unterschiedlichen Welten: sie entwickeln unterschiedliche Vorstellungen von Wirklichkeit (ABELS, 2009, S. 287) und verstärken ihre abgespeicherten Stereotype zu bestimmten Gruppen (ABELS, 2009, S. 254 f.). Dieses verallgemeinerte Wissen über die Welt und Andere stärken zwar die Homogenität der eigenen Weltwahrnehmung (ABELS, 2009, S. 287), schränken jedoch die Wahrnehmung von anderen Sichtweisen stark ein (ABELS, 2009, S. 289). Vorurteile sind in modernen Gesellschaften negativ besetzt (HILMER, 2021, S. 271), was bei Menschen dazu führt, dass sie

versuchen, gänzlich frei von ihnen zu sein (HILMER, 2021, S. 272; WERTH, SEIBT und MAYER, 2020, S. 228).

Durch die geforderte räumliche Distanz während der COVID-19-Pandemie wurde außerdem beobachtet, dass sich intergenerationelle Spannungen und generationsspezifische Stereotype in den digitalen Raum verlagert haben, welcher eher für jüngere Generationen zugänglich ist (HALLER, 2022, S. 532 f.). Unter dem Hashtag #boomerremover etwa wurden COVID-19-Todesfälle der älteren Generationen (die Generation Boomer war damals im Alter von 56 bis 74 Jahren) beschrieben (SKIPPER und ROSE, 2021, S. 1). Kainradl und Kribernegg sehen in der Verwendung eines solchen Hashtags in sozialen Medien eine deutliche Altersfeindlichkeit (KAINRADL und KRIEBERNEGG, 2021, S. 71). Durch den Fakt, dass Studierende im Laufe ihres Lebens auch älter werden, lässt sich hinter diskriminierenden Vorurteilen gegenüber älteren Generationen allerdings auch eine Angst vor der eigenen Zukunft erahnen (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 49). Auch wenn es eine große Herausforderung ist, stellen Themen rund um das Älterwerden und den Tod eine wichtige Thematik für das intergenerationelle Miteinander dar (FRANZ und SCHEUNPFLUG, 2019, S. 140 f.).

Studierenden gegenüber bestehen Vorstellungen, dass sie besonders träge und faul sind, wenig lernen und stattdessen feiern oder sich mit Freund*innen zu treffen. Studierende seien außerdem Sozialschmarotzer, da sie keine Steuern zahlen und zudem arrogant und eingebildet. Sie ernähren sich von ungesundem Essen, seien unordentlich und haben wenig Geld sowie wenig Perspektiven im Leben nach dem Studium (KERN, 2019; PANZENBÖCK, 2020; SEEWALD, 2017).

2.4 Biografieforschung ermöglicht die Erforschung der Lebensrealität von Studierenden

Für viele Disziplinen (wie die Soziologie, Psychologie und Pädagogik) ist es von Interesse, wie Menschen sich selbst und ihre Umwelt wahrnehmen und wie sie diesem (Er-)Leben einen Sinn verleihen. Im Zuge der bildungswissenschaftlichen Biografieforschung wird der Fokus auf das „Verhältnis von Identität, Lernen und Bildung“ (FRIEBERTSHÄUSER, 2006, S. 300) gesetzt.

Die Lebensrealität Studierender wird meist durch quantitative Forschung festgehalten (FRIEBERTSHÄUSER, 2006, S. 296). Auf diese Weise werden beispielsweise Studienzufriedenheit (BLANZ, 2014; SCHIEFELE und JACOB-EBBINGHAUS, 2006; SIEVERDING, SCHMIDT, OBERGFELL und SCHEITER, 2013), Studienerfolg (Daniela HEINZE, 2018; HILLEBRECHT, 2019) oder der Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Studienabbruchintentionen (KLEIN, 2019; THIES und FALK, 2021) gemessen. Das geschieht durch regelmäßig stattfindende Sozialerhebungen für die jeweils aktuelle Studierendengeneration (MIDDENDORFF, APOLINARSKI, BECKER, BORNKESSEL, BRANDT et al., 2017; UNGER et al., 2019; ZAUSSINGER et al., 2016). Auch im Rahmen quantitativer Erhebungen werden biografische Fragen gestellt, wodurch der biografische Hintergrund von Studierenden festgehalten und weiterverfolgt wird. So geht Friebertshäuser davon aus, dass diese gesammelten Lebensdaten Auskunft darüber geben können, welche Studienmotivation, Orientierung im Studium, welche Bewältigungsstrategien und welchen Lebensstil sie sich angeeignet haben (FRIEBERTSHÄUSER, 2006, S. 296). In der quantitativen Studierendenforschung fehlt laut Friebertshäuser allerdings die Erforschung der zugrundeliegenden Gefühle und gesellschaftlicher Einflüsse auf die Studierenden, welche unbewusst die Antworten der Studierenden beeinflusst haben und deshalb qualitativ in der Biografieforschung festgehalten werden sollten. Auch nach Faulstich-Wieland eignet sich die Biografieforschung für die Betrachtung dieser Sozialisationsprozesse (FAULSTICH-WIELAND, 2000, S. 249 f.). Biografie als (soziologisches) Forschungsfeld wurde im deutschsprachigen Raum während der 1970er Jahre gegründet und von Fischer und Kohli in ihrem Text *Biografieforschung* (1987) erstmals als ein soziales Konstrukt definiert (FISCHER und KOHLI, 1987a). Dadurch wird Biografie nicht mehr (wie zuvor) auf einer individuellen, sondern auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene thematisiert (FAULSTICH-WIELAND, 2000, S. 249 f.). Auch für die Bildungswissenschaftlerinnen Dausien, Rothe und Schwendowius (2016) sind Biografien zwar höchst individuell, „zugleich jedoch (...) interaktiv hervorgebrachte und (...) intersubjektive Konstruktionsleistungen“ (DAUSIEN, ROTHE und SCHWENDOWIUS, 2016, S. 29).

Aufgrund der Eingebundenheit in soziale Welten geht es in erster Linie darum, Studierende im Kontext ihrer gesellschaftlichen und sozialen Umwelt zu betrachten. Da sie „als deutendes und interpretierendes Wesen, das sich aktiv mit der Welt auseinandersetzt“ (FRIEBERTSHÄUSER, 2006, S. 297) verstanden werden, sind deren subjektiven Erfahrungen und Selbst- und Weltdeutungen im Zentrum der Forschung (FRIEBERTSHÄUSER, 2006, S. 296 f.). Durch die Biografieforschung entsteht somit erstmals die Möglichkeit, gleichzeitig den Kontext der individuellen Lebensgeschichte und des gesellschaftlichen und institutionellen Rahmens zu betrachten (DAUSIEN, ROTHE und SCHWENDOWIUS, 2016, S. 30).

„Qualitative Bildungsforschung sensu Biographieforschung gewinnt ihren Ort, indem sie sich auf individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung unter den Bedingungen einer sich rasant entwickelnden Moderne zu folgen“ (MAROTZKI und ALHEIT, 2002, S. 186)

Aufgrund der individuellen und einzigartigen Lebensverläufe in modernen Gesellschaften hat diese Art der Forschung deutlich an Bedeutung gewonnen (FAULSTICH-WIELAND, 2000, S. 249 f.).

3. Bedeutung von intergenerationellen Begegnungen für Studierende

3.1 Konzept des intergenerationellen Lernens

Intergenerationelles Lernen ist ein mögliches Mittel, ein tieferes Verständnis für ein Thema, ein Konzept oder einen Aspekt der Kultur zu schaffen (SCHMIDT-HERTHA, 2014, S. 145; STEPHAN, 2021, S. 441 f.). Diese Form des Lernens zielt darauf ab, ein gegenseitiges Verständnis für die jeweiligen Lebenswelten zu bewirken. Dadurch können Studierende ihr eigenes Wissen prüfen und den Unterschied zwischen ihnen und anderen Generationen nachvollziehen. Dadurch kommt es zu einem verbesserten Transfer von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen, Gewohnheiten und Traditionen sowie zu engeren Beziehungen zwischen den verschiedenen Generationen. Somit kann intergenerationelles Lernen als Antwort auf den schwindenden Generationenkontakt verstanden werden (FRANZ et al., 2009, S. 43; SORGALLA, 2015b, S. 4). Aufgrund des Eingebettet-Seins in einen sozialen Zusammenhalt hat intergenerationelles Lernen auch ein erhöhtes Potenzial für gesellschaftliche Wandelprozesse und das Verständnis für globale Zusammenhänge (SCHMIDT-HERTHA, 2014, S. 145 f.).

3.1.1 Intergenerationelle Lernprozesse

Generationenbeziehungen sind gezeichnet von einem intergenerativen Interaktionsgeflecht: von Erziehen und Lernen, von Emotionalität und Distanz, von Annahme und Ablehnung (ECARIUS, 1998, S. 59 ff.). Im Austausch von Wissen und Erfahrungen und gemeinsamen Lösen von Aufgaben, beeinflussen sie sich auf eine nachhaltige Weise. Deshalb steht die soziale Praxis der intergenerationellen Beziehungen in einem direkten Zusammenhang mit Lernprozessen (LÜSCHER, BIRBAUMER und SCHWEIZERISCHE AKADEMIE DER GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN, 2010, S. 171). Lernprozesse, die für die Persönlichkeitsbildung grundlegend sind, werden durch Personen vermittelt, die diese Fähigkeiten bereits verfügen. Dadurch lernen jüngere Generationen von älteren, wie sie an einer Gesellschaft und Kultur teilnehmen und wie sie ihr Leben selbständig führen können (LÜSCHER, BIRBAUMER und SCHWEIZERISCHE AKADEMIE DER GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN, 2010, S. 171). Prozesse der Identitätsbildung bewerkstelligen „die Grundlegung der Zugehörigkeit zu einer größeren sozialen, geistigen und moralischen Gemeinschaft und die Ausbildung der Individualität“ (LÜSCHER, BIRBAUMER und SCHWEIZERISCHE AKADEMIE DER GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN, 2010, S. 174).

Möglichkeit der Selbstkonstitution und Aneignung von Kultur

Nachdem sich eine Generation um die 30 Jahre lang aktiv an gesellschaftlichen Entwicklungen beteiligen kann, zieht sie sich ab einem Alter von 60 Jahren in den Ruhestand zurück (MANNHEIM, 2017, S. 83). Dieser Generationenwechsel ist aufgrund der Sterblichkeit des Menschen notwendig (KING, 2020, S. 15) und für die Entwicklung der Gesellschaft essentiell (MOESLEIN-TEISING, SCHÄFER und MARTIN, 2020, S. 9 f.). Dabei haben Handlungen voriger Generationen einen erheblichen Einfluss auf die gegenwärtige Welt und aktuelle Handlungen führen erneut zu einem Erbe der nachkommenden Generationen. Die menschliche Auseinandersetzung mit ihrem Erbe, mit der Sicherung der Zukunft und der Schaffung von Neuem verbinden Moeslein-Teising et al. mit dem Begriff der *Generativität* (MOESLEIN-TEISING, SCHÄFER und MARTIN, 2020, S. 9 f.). Generativität kann als Lebensaufgabe der mittleren und älteren Generationen verstanden werden, indem sie jüngeren Generationen Wissen vermitteln, sich im Gemeinwesen engagieren und lernen „sich gleichzeitig der Verantwortung für die folgenden Generationen und der eigenen Vergänglichkeit bewusst zu sein.“ (FINDENIG, 2017, S. 33) Die Weitergabe von Weisheit und Erfahrungen führt dazu, dass ältere Generationen die Sinnhaftigkeit im eigenen Sein erkennen können. Außerdem kann die Erkenntnis, dass Generationen voneinander abhängig sind, nicht nur auf individueller sondern im gesellschaftlichen Kontext Sinn schaffen (FINDENIG, 2017, S. 33). In der Generationenfolge werden Aspekte der Kultur überliefert, welche mit dem Begriff des *kulturellen Erbes* beschrieben werden können (LÜSCHER, BIRBAUMER und SCHWEIZERISCHE AKADEMIE DER GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN, 2010, S. 172).

Der Wegbereiter des intergenerationellen Lernens ist das *Konzept des Generationenlernens* von Liegle und Lüscher. Sie bezeichnen damit alle Formen des Lernens, welche sich auf Lebensalter bzw. Generationenzugehörigkeit beziehen und zur Vermittlung und Aneignung von kulturellem Gut sowie zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (LIEGLE und LÜSCHER 2011, S. 39). Ausgehend von einem pädagogischen Konzept der Generationen und dem damit verbundenen Verständnis von Lernprozessen sprechen Liegle und Lüscher von einem bidirektionalen Lernprozess. Die Weitergabe und Aneignung von Kultur und das Angebot von Lernmöglichkeiten zur (Selbst-)Konstitution des Individuums als Formen des Generationenlernens werden als lebenslange Herausforderungen verstanden (LIEGLE und LÜSCHER 2011, S. 52 f.). Bemerkenswert ist hierbei der von Franz et al. (2009) präzise beschriebene *Ansatz der Aneignung*, bei dem das erlernte Wissen durch selbstkritische Auseinandersetzung verarbeitet und verändert wird. Auf diese Weise transformieren zukünftige

Generationen implizit übermittelte Praktiken, Fähigkeiten, Wissen und Werte der vorherigen Generation und machen sie sich zu eigen (FRANZ et al., 2009, S. 32). Während die ältere Generation materielle, soziale und kulturelle Inhalte vermittelt, entwickelt die jüngere Generation im Prozess der Aneignung diese wiederum weiter (LÜSCHER, BIRBAUMER und SCHWEIZERISCHE AKADEMIE DER GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN, 2010, S. 34).

In der kritischen Auseinandersetzung mit dem sozialen und kulturellen Erbe können sich jüngere Generationen entscheiden, dieses anzunehmen, also zu akzeptieren oder zu modifizieren oder sogar zu verwerfen. Außerdem entsteht ein erweitertes Verständnis von *Generativität*, in dem deutlich wird, dass sich nicht nur die ältere Generation um die jüngere sorgen kann, sondern sich auch umgekehrt jüngere Generationen um ältere kümmern können. Diese wechselseitige Verantwortungsübernahme ist eine neue Form der individuellen und gemeinschaftlichen Lebensführung und befähigt den Einzelnen, sich seiner selbst und den Auswirkungen seiner Handlungen bewusst zu sein. Aufgrund der dieser drei Aspekte verstehen Lüscher und Liegle das intergenerationelle Lernen als *generative Sozialisation* (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 11).

Viele Studierende setzen sich, als Teil der *Fridays for Future*-Bewegung etwa, aktiv mit ihrem kulturellen Erbe auseinander (HURRELMANN und ALBRECHT, 2021, S. 144 f.; SCHIERBAUM und FRANZHELD, 2020, S. 28). Das Erbe eines von der Klimakrise bedrohten Planeten wollen sie nicht einfach so annehmen, stattdessen fordern sie von den älteren Generationen, dass sie ihre Verantwortung wahrnehmen, ihnen in der Bekämpfung der Klimakrise beizustehen (Hurrelmann und Albrecht, 2021, S. 32 f.). Die Entscheidung, dieses Erbe nicht zu akzeptieren (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 11) führte zu einem Generationenkonflikt (Hurrelmann und Albrecht, 2021, S. 32 f.). Um Generationenkonflikte zu bearbeiten, müssen sich Studierende mit ihren Ängsten bezüglich des Älterwerdens auseinandersetzen (KADE, 2009, S. 124 f.). Besonders wichtig ist es jedoch, dass sie nicht den Kontakt zu älteren Generationen verlieren, da sie nur in intergenerationellen Begegnungen Verständnis aufbringen und Vorurteile und Distanz zu deren Lebenswelten überwinden können (YATES und YOUNISS, 1996, S. 87). Im intergenerationellen Kontakt können Studierende außerdem ihre Erfahrungen zum Älterwerden reflektieren. Durch diese Art der Selbstreflexion wird es möglich eigene Standpunkte einzunehmen und sich selbst im Generationsverhältnis positionieren zu können (KADE, 2009, S. 124 f.). Indem sie sich aktiv am gesellschaftlichen Leben einbringen, verstehen Studierende, dass sie ein wirksamer und wichtiger Teil im intergenerationellen Zusammenleben sind

(SCHIERBAUM und FRANZHELD, 2020, S. 28). So erweitern sie auch ihr Verständnis zur eigenen Generativität und begreifen, dass sie ihr Leben aktiv gestalten können (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 11).

Umgang mit Generationenambivalenzen und Abbau von Stereotypen

In dem Prozess der Aneignung kommt es allerdings auch dazu, dass sich jüngere Generationen von manchen Inhalten der älteren Generationen abgrenzen. Vor allem bei Bildungsaufsteiger*innen wurde beobachtet, dass sie neben ihrem sozialen Erfolg zugleich eine gewisse Schuld ihrer Familie gegenüber und einen Verlust wahrnehmen (LÜSCHER, BIRBAUMER und SCHWEIZERISCHE AKADEMIE DER GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN, 2010, S. 173). Die Gestaltung der Generationenbeziehungen geht aus diesem Grund mit Ambivalenz-Erfahrungen einher. Die „elementare Erfahrungen gleichzeitiger Gemeinsamkeit und Verschiedenheit, Abhängigkeit und Eigenständigkeit, Nähe und Distanz und darüber hinaus die Möglichkeit der Erfahrung gleichzeitiger Sympathie und Antipathie, unter Umständen auch gleichzeitiger Gefühle der Liebe und des Hasses“ (LÜSCHER, 2010, S. 11) verweisen auf Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung. Zeigen sich andere Generationen auf eine ehrliche und authentische Weise, können Studierende andere bzw. ihnen fremde Einstellungen, Erfahrungen und Wertesystemen kennenlernen und so ihre generationsspezifischen Vorurteile und Stereotype hinterfragen, verändern und gegebenenfalls abbauen (MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 17; WIESINGER, 2020, S. 213). Außerdem können sie neue Einstellungs-, Kommunikations- und Verhaltensmuster und Perspektiven entwickeln (MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 17).

3.1.2 Dimensionen intergenerationellen Lernens

Obwohl intergenerationelles Lernen in den letzten Jahren zu einem wichtigen wissenschaftlichen Thema geworden ist, fehlt dennoch eine gemeinsame Theorie und ein allgemeines Verständnis des Konzepts (SCHMIDT-HERTHA, 2014, S. 145). Aus diesem Grund haben sich Franz et al. (2009) mit den Dimensionen des intergenerationellen Lernens befasst, wobei sie die unterschiedlichen Konzepte von Generation und Lernformen miteinander verbinden (FRANZ et al., 2009, S. 41; FRANZ und SCHEUNPFLUG, 2016, S. 30).

In den Sozialwissenschaften wird zwischen drei verschiedenen Generationsbegriffen unterschieden: während mit Generation im *genealogischen Begriff* der Verwandtschaftsgrad

innerhalb der Familie und im *pädagogischen Begriff* Lernverbindungen beschrieben wird, werden mit dem *historisch-politische Begriff* Personen aus gleichen oder eng aufeinanderfolgenden Jahrgängen, die ähnliche Erfahrungen bestimmter politischer und gesellschaftlicher Ereignisse teilen, als eine Generation bezeichnet (FRANZ et al., 2009, S. 26 ff.). Die unterschiedliche Gebrauchsweise des Begriffs zeigt bereits, dass es sich bei dem Begriff um eine gesellschaftliche Konstruktion oder – wie es Pietraß und Schäffer bezeichnen – ein „Kollektivkonzept der Moderne“ (PIETRAß und SCHÄFFER, 2011, S. 325) handelt, welches von einem beschleunigten Wandel geprägt ist. Um den zuvor genealogisch verstandenen Generationenbegriff (also die familiäre Verbundenheit von Menschen) der neuen Zeit der Moderne anzupassen, definiert Mannheim im Jahr 1928 den Begriff der Generation neu (PIETRAß und SCHÄFFER, 2011, S. 325 f.). Mannheim zufolge, fühlen sich Menschen mit anderen Menschen verbunden, die in einem ähnlichen gesellschaftlich-historischer Raum aufgewachsen sind und deshalb eine geteilte spezifische Art des Erlebens, Denkens, Fühlens und Handelns verfügen² (MANNHEIM, 2017, S. 107). Dieses mannheimische Verständnis von Generation bezieht sich somit „weniger auf die Abfolge der Generationen als vielmehr auf die Gleichzeitigkeit der Mitglieder einer Generation“ (KRUSE, 2011, S. 24). Eine solche *Generationslage* teilt bestimmte Kulturgüter und Zugangsweisen zur Welt: Hinwendung, Verarbeitung und Weiterbildung eines Menschen sind durch die Lagerung eingefärbt bzw. vorgegeben (Mannheim, 2017, S. 93 f.). Auch in der Grundintension der Handlung und Gestaltung sind sie voneinander beeinflusst³ (MANNHEIM, 2017, S. 106 f.). Zielke (2020) verbindet damit die Entstehung eines „generationsspezifischen Habitus“ (ZIELKE, 2020, S. 146), einem generationsspezifischen Muster der Wahrnehmung, Bewertung und des Geschmacks. Eine solche Generationenzugehörigkeit wird durch Mannheim zu einer „sozialkulturellen Ordnungskategorie“ (TIPPELT, ECKERT, HIPPEL, PIETRASS und SCHMIDT-HERTHA, 2011, S. 12).

Neben den verschiedenen Konzepten zur Generation zeigen konzeptionelle Ansätze von Meese (2005), dass Lernprozesse zwischen den Generationen ebenfalls drei verschiedene Formen annehmen können: das *Voneinander-*, *Miteinander-* und *Übereinander-Lernen* (FRANZ et al., 2009, S. 38 ff.; FRANZ und SCHEUNPFLUG, 2016, S. 28; MEESE, 2005, S. 39) – siehe *Abbildung 3*. Ersteres bedeutet, dass eine Generation eine andere über ein bestimmtes Thema informieren und beim Lernen unterstützen kann, indem sie von ihrem Wissen, ihren

² Dies bezeichnet er als *Generationslagerung* (MANNHEIM, 2017, S. 107).

³ Mit der sogenannten *Generationseinheit* meint Mannheim den Ausdruck einer Generationslagerung (MANNHEIM, 2017, S. 106 f.).

Erfahrungen und ihren Fähigkeiten berichtet. Dieser Lernzugang ist die natürliche Form in einem genealogischen Generationenverhältnis, in welchem normalerweise die jüngere von der älteren Generation lernt (FRANZ et al., 2009, S. 38). Auf diese Weise können Generationen die Potenziale des Gegenübers nutzen (FRANZ et al., 2009, S. 21). Wenn das Expertenwissen bei keiner*m Partner*in der intergenerationellen Lerngruppe zu finden ist, wird eine weitere Form intergenerationeller Lernprozesse essentiell: Beim *Miteinander-Lernen* steht das partizipative Lernen an generationsverbindenden Themen und Herausforderungen im Zentrum (ANTZ et al., 2009, S. 17). Die ursprünglichste Form intergenerationellen Lernens ist eng mit der Entstehung der mündlichen Geschichtstradierung verbunden: Generationen *lernen übereinander*, wenn sie sich mit den historischen und biografischen Lebensbedingungen und Erfahrungen der jeweils anderen Generation auseinandersetzen (FRANZ et al., 2009, S. 40; FRANZ und SCHEUNPFLUG, 2016, S. 28). Durch biografische Arbeit etwa können autobiografische, lebensweltliche und historische Wissensbestände der Generationen geteilt werden (ANTZ et al., 2009, S. 17).

	voneinander lernen	miteinander lernen	übereinander lernen
<i>Wissen</i>	Expertenwissen liegt bei den Generationen	Expertenwissen liegt außerhalb oder wird gemeinsam erarbeitet	generationsspezifische Lebenserfahrungen und Umgang mit Wissen werden ausgetauscht
<i>Didaktik</i>	Mentorenprogramme / Juniorexperten	thematische Arbeitskreise / Seniorenstudium	Oral History / Beschreibung der aktuellen Lebenswelt
<i>beispielhafte Umsetzung</i>	<i>Bewerbungstraining; Internetkurs</i>	<i>Solartechnik</i>	<i>gegenseitiges Biographie-Schreiben</i>

Abbildung 3: Formen intergenerationellen Lernens (MEESE, 2005, S. 40)

Die Heuristik der Dimensionen des intergenerationellen Lernens kann als Planungs- und Orientierungshilfe in der Bildungsarbeit verstanden werden, welche Lehrende bei didaktischen und konzeptionellen Fragen unterstützen können, um intergenerationelle Lernpartnerschaften zwischen jüngeren und älteren Studierenden oder Projektideen wie Service Learning Aktivitäten anzuregen und einzuordnen (FRANZ et al., 2009, S. 43). Allerdings muss bedacht werden, dass diese Lernformen ineinander übergehen und somit nicht klar voneinander getrennt betrachtet werden können (ANTZ et al., 2009, S. 17).

3.2 Konzept des biografischen Lernens

3.2.1 Biografizität und die Entwicklung eines Aneignungssystems

In einer sich stets verändernden Ordnung der Alltagswelt und einer von Erfahrung geprägten Lebensgeschichte, stehen Menschen zunehmend vor der Herausforderung, sich mit unterschiedlichen bzw. sich verändernden Wirklichkeiten der sozialen Welt zu beschäftigen (Schnettler, 2007, S. 107). Um sich die Weltkonstitution anzueignen, werden, bereits abgespeicherte und in die Biografie integrierte, Erfahrungen wichtig (Fischer und Kohli, 1987b, S. 30f.). Durch die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte wird entschieden, ob das vorgegebene Muster der Alltagswelt in den bereits gespeicherten biographischen Erfahrungsstrukturen aufgenommen oder ob diese transformiert werden müssen, um das eigene Leben als sinnvoll zu erleben (ALEXI, WITT und HEINZEL, 2011, S. 122). Ähnlich einer Sprache, erwirbt der Mensch dadurch Kompetenzen, mit denen er zwischenmenschliche Situationen verstehen und strukturieren lernen kann (ALHEIT, 2003, S. 378). Um neue Erfahrungen zu entziffern und zu deuten, greift der Mensch auf einen immer komplexer werdenden Erfahrungsspeicher zurück, den Alheit „Erfahrungscode“ (ALHEIT, 2003, S. 378) nennt. Da Menschen im Laufe des Lebens von unerwarteten Situationen überrascht werden und sich an den jeweiligen Lebenskontext anpassen müssen, bedarf dieser Erfahrungscode immer wieder einer Veränderung. Um trotzdem Gestaltungsmöglichkeiten wahrzunehmen, benötigt der Mensch Fähigkeiten, die Alheit *Biografizität* nennt (ALHEIT, 2003, S. 378). Um sich selbst in der sozialen Umwelt handlungsfähig zu machen, rückt sich der Mensch in den Mittelpunkt des Sozialen (Böhnisch 1998, S. 76 ff.). Im Nachhinein ordnet er sein Leben, synchronisiert individuelle Sinn- und Bedeutungszuschreibungen mit der umgebenden sozialen Umwelt und konstruiert somit seine eigene *Biographie* (ALEXI, WITT und HEINZEL, 2011, S. 123). Indem individuell wahrgenommene Ereignisse in die Biografie eingeordnet und charakterisiert werden, kann die Umgebung als geordnet, strukturiert und sinnstiftend erlebt werden (Delory-Momberger, 2007, S. 144).

3.2.2 Biografisches Lernen durch Fremdheitserfahrungen

Wird das konstruierte Welt- und Selbstverhältnis mit neuartigen Problemlagen konfrontiert, so muss es erneut hinterfragt werden (KOLLER, MAROTZKI und SANDERS, 2007, S. 7). Durch eine nicht vorhersehbare Situation durch Andere wird das Phänomen des „Fraglichwerdens“ (KOKEMOHR, 2007, S. 14) eigener Welt- und Selbstverhältnisse angeregt, wodurch neue Entwürfe der eigenen Ordnung hergestellt werden müssen (KOKEMOHR, 2007, S. 14). Erst

durch die Störung und Beunruhigung der eigenen Ordnung zeigt sich das Fremde, denn zuvor entzieht sich das Fremde der subjektiven Wahrnehmung. Koller zufolge ist Bildung ein Antworten auf störende Umweltfaktoren, welche nicht in das eigene Selbst- und Weltbild passen und somit auf ein Hinterfragen dieser Strukturen hinausläuft (KOLLER, 2007, S. 71). Während sich die Erfahrungen des Fremden bei Kokemohr nur auf intersubjektive Beziehungen beziehen, sieht Koller weitere Facetten der Entfremdung, da der Mensch diesen nicht nur im Anderen sondern auch in sich selbst begegnen kann (KOLLER, 2007, S. 72). Neben verschiedenen Entfremdungsprozessen entfacht, Marotzki nach, auch „das Gefühl der Belastung der Gegenwart durch die (biographische) Vergangenheit“ (MAROTZKI, 2007, S. 196) einen Lernprozess. Die dadurch veränderten Verhältnisse vom Selbst und der Welt und das Annehmen und Akzeptieren der gegenwärtigen Situation, eröffnen schließlich neue Strukturen der Selbst- und Weltentwürfe und neue Zukunftsaussichten (MAROTZKI, 2007, S. 196).

3.2.3 Bedeutung für Studierende

Obwohl das Konzept des biografischen Lernens bereits seit den 1970er-Jahren zumindest in der Erwachsenenbildung an Bedeutung zugenommen hat, wird seine Popularität und die bildungswissenschaftliche Relevanz laut Dausien und Delory-Momberger noch immer unterschätzt (Dausien 2011, S. 111; Delory-Momberger 2007, S. 142). Was biografische Lernprozesse für Studierende wichtig werden lässt, ist jene gesellschaftliche Veränderung, dass biografische Entscheidungen und deren Deutungen nicht mehr von Bildungsinstitutionen vorgegeben werden. Somit liegt es zunehmend in der Verantwortung von Studierenden, ihre eigene Biografie und gesellschaftliche Positionierung zu reflektieren (DAUSIEN, 2011, S. 111).

Ist die eigene Biografie selbst Thema des Lernens, so erweitert sich das Gefühl für das eigene Gewordensein, die Identität und die zukünftigen Lebensentwürfe, Ziel- und Wertvorstellungen (KRUSE und SCHMITT, 2012, S. 12). Dadurch können Studierende ihre Vergangenheit rekonstruieren und verstehen, dass ihre Gegenwart gestaltbar und die Zukunft entworfen werden kann (KADE, 2009, S. 122). Aus Gestaltungserfahrungen (etwa durch gesellschaftliche Teilhabe) stärken Studierende einerseits ihre Identität und andererseits auch ihre Ich-Integrität, indem sie das Leben mit allen gelebten und nichtgelebten Anteilen akzeptieren lernen. Dies führt wiederum zu einer stärkeren Selbstakzeptanz, einem geschulten Sinnerleben (KRUSE und SCHMITT, 2012, S. 12 f.) und einer positiveren Lebenseinstellung im Alter (KRUSE und SCHMITT, 2012, S. 10).

Im Alter zwischen 19 und 30 Jahren sind Studierende herausgefordert, gesellschaftliche Paradoxien zu überwinden. Beispielsweise wollen sie zu einer Gruppe dazugehören, weshalb sie wie alle anderen sein wollen (soziale Identität) und gleichzeitig dem Bedürfnis nachgehen, eine individuelle und persönliche Identität auszubilden (NITTEL, 2006, S. 335). Im Austausch mit anderen Menschen beschäftigen sich Studierende mit individuellen und gesellschaftlichen Selbst- und Weltkonstruktionen, in welchen sich bestimmte Erfahrungs- und Handlungsmuster verstecken (ALHEIT und VON FELDEN, 2009, S. 10 f.). Im Austausch mit Kommiliton*innen, welche meist der gleichen Generation angehören, können sich Studierende mit ähnlichen Lebensgeschichten beschäftigen und auf diese Weise eigene Standpunkte festigen (ALEXI, WITT und HEINZEL, 2011, S. 122). Da immer mehr ältere Studierende an die Hochschule kommen werden aber auch intergenerationelle Kontakte an der Hochschule möglich. Im Austausch mit anderen Generationen können Studierende Fremdheit und Andersheit erfahren, was wiederum auch zu einem Erlebnis des Eigenen führt (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 46). Dadurch „können verschiedene Denk- und Deutungsmuster aufeinander bezogen werden und die kulturelle Prägung einer Generation, einer sozialen Schicht, einer Berufsgruppe oder eines Geschlechts sichtbar werden.“ (ALEXI, WITT und HEINZEL, 2011, S. 123) Im Kontakt mit älteren und jüngeren Generationen können Studierende Ambivalenzen erleben – wie gleichzeitig aufkommende Gemeinsamkeit und Verschiedenheit, Abhängigkeit und Eigenständigkeit, Nähe und Distanz sowie Gefühle der Sympathie und Antipathie (LÜSCHER, 2010, S. 11).

4. Intergenerationelle Begegnung an die Hochschule

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen haben sich auch die Anforderungen an die Hochschulen als Schauplatz der tertiären Sozialisation gewandelt. Welche Aufgaben sie als soziale Funktion übernehmen und wie sie ältere Studierende besser integrieren kann ist Thema dieses Kapitels (siehe *Abschnitt 4.1*). Außerdem wird beschrieben, auf welche Weise intergenerationelle Kontakte an der Hochschule ermöglicht, begleitet und als Chance genutzt werden können (siehe *Abschnitt 4.2*). Genauer beschrieben wird hierbei der Lehransatz des intergenerationellen Service Learning dar (siehe *Abschnitt 4.3*). Zusammenfassend wird zum Schluss danach gefragt, auf welche Weise Studierende Teil eines intergenerationellen Tandems sein können und wie sie dabei begleitet werden können (siehe *Abschnitt 4.4*).

4.1 Neue Anforderungen an die Hochschule als Teil der tertiären Sozialisation

4.1.1 Soziale Funktion der Hochschule

Zahlreiche Forscher*innen sehen in der Hochschule den Auftrag, Studierende nicht nur durch das Erlernen von Fähigkeiten und Wissen auf ihre Karriere, sondern vielmehr auf ein Leben als verantwortungsvolle Bürger vorzubereiten. Der Fokus soll auf lebenslange Lernprozesse, auf soziale und ethische Verantwortungsübernahme und die Möglichkeiten des Mitwirkens in der Gesellschaft gesetzt werden (BRINGLE, 2022, S. 221 f.; EGGER und HUMMEL, 2020, S. 18 f.; HANFT, 2013, S. 13; HILLMERT, 2009, S. 233; SPIEL, GRAF, STEMPFER, HOLZER, SCHULTES et al., 2020, S. 250 f.).

Während in den Vereinigten Staaten gesellschaftliche und soziale Themen bereits ein zentraler Bestandteil des Hochschulwesens sind, wird es für europäische Hochschuleinrichtungen immer wichtiger, (weiter) an ihrer sozialen Funktion zu arbeiten. Im deutschsprachigen Raum hat sich dafür der Oberbegriff *Third Mission* etabliert der beschreibt, wie die Hochschule vermehrt an gesellschaftlichen Belangen und Herausforderungen mitwirken (RESCH et al., 2020, S. 1 f.) und ein aktives Netzwerk mit Wirtschaft, Politik und Gesellschaft bilden kann (SPIEL et al., 2020, S. 250). Besonders soziale und gesellschaftliche Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, wie der Klimawandel, benötigen komplexe, interdisziplinäre, generationenübergreifende und soziale Lösungen (KLOPSCH und SLIWKA, 2019, S. 166) und können durch die Verbindung von Theorie und Praxis gelöst werden (BRINGLE, 2022, S. 221 f.).

4.1.2 Öffnung der Hochschulen für Altersdiversität Studierender

Tippelt et al. sehen in der neuen Gestaltung der Lebensplanung im Alter in Form von Weiterbildung eine „große Chance für ein intergeneratives Leben, Arbeiten und Lernen“ (TIPPELT et al., 2009, S. 12). Für den Bildungssektor ergeben sich dadurch allerdings neue Herausforderungen (TIPPELT, KUWAN und SCHMIDT, 2009, S. 52).

Während deutlich sichtbare Differenzen, welche sich auf bestimmte Merkmale wie Geschlecht oder Ethnie beziehen, in der Bildung mittlerweile häufig thematisiert werden, spielen vertikale, macht- und herrschaftsgeprägte Unterschiede eine untergeordnete Rolle (BREMER und LANGE-VESTER, 2015, S. 87). Lange-Vester und Sander machen die Bologna-Reform dafür verantwortlich, dass die Hochschule nach wie vor zu wenig auf die heterogene Gruppe der Studierenden eingeht und dadurch der universitäre Habitus wirkungsmächtiger denn je wurde (LANGE-VESTER und SANDER, 2016, S. 14). Dies wurde auch in der Studiienerhebung aus dem Jahr 2015 sichtbar: nicht-traditionelle Studierende gaben an, dass die umfangreichen und teilweise unflexiblen Lehrveranstaltungen des Studiums zu einer Unvereinbarkeit von Studium und Beruf führen. Dies führte bei den befragten Studierenden dazu, dass sich ihr Studium verzögerte und erschwerte (ZAUSSINGER et al., 2016, S. 192).

Um auch *wirklich* offen für ältere nicht-traditionelle Studierende zu sein und Lebenslanges Lernen gewährleisten zu können, muss die Hochschule laut Unger auf Probleme dieser Studierenden reagieren (UNGER, 2015, S. 36). So muss ihnen beispielsweise gezeigt werden, wie sie die von ihnen geforderten Aufgaben an der Hochschule bewältigen und den universitären Habitus verstehen können (LANGE-VESTER, 2009, S. 280). Außerdem müssen Hochschulen die kulturelle Heterogenität der Studierenden-Gruppe und damit verbundene Ungleichheit öffentlich anerkennen und thematisiert werden, sowie offen mit Ideologien brechen, die auf Leistung und Begabung fokussieren (FRANZ et al., 2009, S. 144; LANGE-VESTER, 2009, S. 281 f.). Dafür werden einerseits theoretische Grundlagen wie Diversitätskonzepte von Bedeutung (MIETHE et al., 2014, S. 234 f.). Zudem sollte die Hochschule vermehrt vom geltenden Fokus auf theoriegeleitetem und reflexiv-kognitivem Wissen ablassen und praktisches Wissen honorieren, welches nicht-traditionelle Studierende eher besitzen (LANGE-VESTER, 2009, S. 281 f.). Auch im Hochschulcurriculum sollte diese Orientierung an der Praxis ersichtlich sein, indem berufsqualifizierende Abschlüsse und praxisorientierte Studiengänge an den Hochschulen angeboten werden (MIETHE et al., 2014, S. 236 f.). Nicht-traditionelle Studierende brauchen zielgruppenspezifische Studienangebote mit

flexiblen Studienformaten, die berufsbegleitend möglich sind und ihrer zeitlimitierten Lebensweise entgegenkommen (OTTO und KAMM, 2016, S. 205; WOLTER, BRANSCHERUS und KAMM, 2016, S. 27 f.). Außerdem können Studierende, die aufgrund ihrer Elternschaft familiären Verpflichtungen nachgehen müssen, in der Kinderbetreuung unterstützt werden (RESCH, 2023, S. 8). Altersgerechte Strukturen, die Auflösung der Altersgrenzen für Studienzulassungen und Stipendien können einerseits der konkreten Hilfeleistungen für Studierende aller Altersklassen dienen und andererseits gegen Altersdiskriminierung wirken (MIETHE et al., 2014, S. 235 f.). Um ältere Personen nicht als Randgruppe zu den üblichen Studierenden zu behandeln, sollten nach Kade, ihre Biografien und Lebensphasen mitbedacht, ein direkter Generationsbezug hergestellt und der generelle Umgang mit Älteren als Lerngegenstand eingeführt werden. Um ein Lernen zwischen den verschiedenen Generationen zu gewährleisten, muss auf generationsspezifische Themen direkt Bezug genommen werden (KADE, 2009, S. 121–124). Eine weitere Unterstützung von Studierenden kann die Hochschulberatung darstellen, welche mehrere Formen annehmen kann: neben einer allgemeinen oder speziellen Studienberatung zu einzelnen Studienrichtungen auf einer informativ-orientierenden Ebene, gibt es ebenso psychologische und psychotherapeutische Anlaufstellen (RASCHAUER und RESCH, 2018, S. 246). Außerdem ist es von Bedeutung, dass Lehrpersonen ihr eigenes Verhalten gegenüber älteren Studierenden aus bildungsfernen Schichten reflektieren, um die soziale Selektivität und Passungsprobleme so klein wie möglich zu halten (MIETHE et al., 2014, S. 236).

Wie Hochschulen Chancengleichheit und Antidiskriminierung fördern können ist bereits ein etablierter Bereich in der deutschsprachigen Literatur und Forschung. Das soziale Miteinander unter Studierenden und deren subjektive Erfahrungen in altersdiversen Studierendengruppen hingegen wurde bis jetzt kaum untersucht (HAGELSKAMP und BONNEN, 2022, S. 102). Mit ihrer Studie zeigten Hagelskamp und Bonnen, dass sich Studierende nach Alter, beruflichen Erfahrungen und familiären Verpflichtungen gruppieren und nur wenig Austausch zwischen diesen Gruppierungen stattfindet (HAGELSKAMP und BONNEN, 2022, S. 105). Studierende sehen meist nicht, dass sie von der Vielfalt an Erfahrungen und Lebenssituationen profitieren könnten. Was sie daran hindert, sind wahrgenommene Unterschiede in der Arbeitsweise und in Gesprächsthemen sowie der fehlende entgegengebrachte Respekt (HAGELSKAMP und BONNEN, 2022, S. 110). Somit bleibt das Potenzial der Vielfalt der Studierendengruppe an der Hochschule unausgeschöpft (HAGELSKAMP und BONNEN, 2022, S. 110).

4.2 Ermöglichung von intergenerationellen Kontakten an der Hochschule

Da die Bevölkerung zunehmend älter wird und es Studierenden häufig an Beziehungen zu älteren Familienmitglieder*innen mangelt (weil sie z. B. geographisch getrennt voneinander leben) wird intergenerationelles Lernen im Rahmen der Hochschulbildung immer wichtiger (FINDENIG, 2017, S. 239; FRANZ et al., 2009, S. 43; FRANZ, 2012, S. 262; SORGALLA, 2015a, S. 4). Dieser intergenerationelle Austausch an der Hochschule kann verschiedene Formen annehmen:

- Tutorien:

Im Rahmen von Tutorien übernehmen Studierende eine Art Mentor*innen-Rolle, indem sie Kommiliton*innen unterstützen und kleinere Lehraufgaben wahrnehmen. Dadurch erfahren sie eine zweifache Generationenzugehörigkeit (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 26). Ein Beispiel stellt die von Miethe et al. gegründete Initiative *Arbeiter-Kind.de* dar. In Form eines Peer-Mentorings werden deutsche Studierende im Studienalltag unterstützt, die als Erste in ihrer Familie ein Studium aufnehmen (sogenannte *first-generation students*). Ehemalige Studierende geben ihre persönlichen Erfahrungen an Studienanfänger*innen weiter. Einerseits konnten sie auf diese Weise Studierende erreichen, die Schwierigkeiten hatten, sich in der Welt der Hochschule zurechtzufinden. Andererseits konnten Studierende soziale Kontakte und persönliche Freundschaften gewinnen, das Gefühl von Verbundenheit und Eingebundensein und Anerkennung für ihre Fähigkeiten erfahren (MIETHE et al., 2014, S. 237 f.). Für Miethe et al. ist es von Bedeutung solche Projekte in die Lehre zu integrieren, indem Studierende aus höheren Semestern Studienanfänger*innen begleiten. Im englischsprachigen Raum haben sich solche Ansätze und Projekte bereits etabliert (MIETHE et al., 2014, S. 237 f.).

- Seniorenuniversität / Kinderuniversität

Manche Universitäten richten ein eigenständiges Lehrprogramm für ältere Generationen ein, wodurch diese den Status von Studierenden annehmen, der ansonsten typisch für jüngere Generationen ist. Durch die älteren Studierenden entsteht die Möglichkeit, Generationenbegegnungen direkt an der Hochschule zu begleiten, die schließlich den Austausch von Lebenserfahrungen und einen Perspektivenwechsel zulassen. Allerdings sind häufig nicht nur deren Kommiliton*innen, sondern auch die Lehrenden jünger als die Seniorenstudierenden (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 25). Durch die älteren Studierenden an bestimmten Fakultäten (siehe *Abschnitt 2.2.4*) ist dieser intergenerationelle Kontakt zwischen

jüngeren und älteren Studierenden ebenfalls in herkömmlichen Studienrichtungen gegeben, indem sie gemeinsame Lehrveranstaltungen besuchen (UNGER, 2015, S. 7; ZAUSSINGER et al., 2016, S. 27 f.).

Einige Hochschulen bieten außerdem Vorlesungen für Kinder im Volksschulalter an. Dadurch entsteht ein Austausch zwischen Professor*innen und einer sehr jungen Generation, die in die Welt der Hochschule hineinschnuppern können (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 26).

- Generationenprojekte:

Auch Generationenprojekte sind eine Möglichkeit, intergenerationelle Kontakte für Studierende zu gewährleisten, und nach Findenig „soziale, persönlichkeitsweiternde und partizipative Bildungsprojekte (...), die zum einen Personen als Unterstützung und Ergänzung innerhalb veränderter Strukturen und zum anderen diesen einseitigen Gesellschaftsdiskursen dienen können.“ (FINDENIG, 2017, S. 239) Franz führte in ihrem Beitrag ein Beispiel an, wie ein intergeneratives Modellprojekt geführt und wissenschaftlich begleitet werden kann. So diente eine Fortbildung für Erwachsenenbildner*innen der Entwicklung von intergenerativen Angeboten wie intergenerative Koch-, Radio- und Theaterprojekte (FRANZ, 2012, S. 262 ff.).

- Anwendungsorientierte Lehrveranstaltungen:

Um anwendungsorientierte Lehrveranstaltungen in der Hochschulbildung etablieren zu können, werden außerdem neue didaktische Ansätze erforderlich (BRINGLE, RUIZ, BROWN und REEB, 2016, S. 295). Studierende können dadurch in deren Bewältigung der vielfältigen sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen wie beispielsweise der Spannungen zwischen den Generationen unterstützt und begleitet werden (SPIEL et al., 2020, S. S. 265). Um ihre eigene Biografie zu gestalten, sollten zunehmend soziale Fähigkeiten der Studierenden gefördert werden (HILLMERT, 2009, S. 233).

Service Learning wurde als eine dieser neuen und innovativen Didaktiken identifiziert, welche die Beziehungen der Studierenden zur Gemeinschaft stärken und gleichzeitig ihre persönliche Entwicklung und ihr bürgerschaftliches Engagement fördern (RESCH, 2018, S. 128). Durch Service Learning können Studierende, an einer organisierten Dienstleistung in der Praxis teilzunehmen und so gelernte Inhalte auf strukturierte Weise im Rahmen der hochschulischen Lehre zu reflektieren (FURCO, 2003, S. 13 f.).

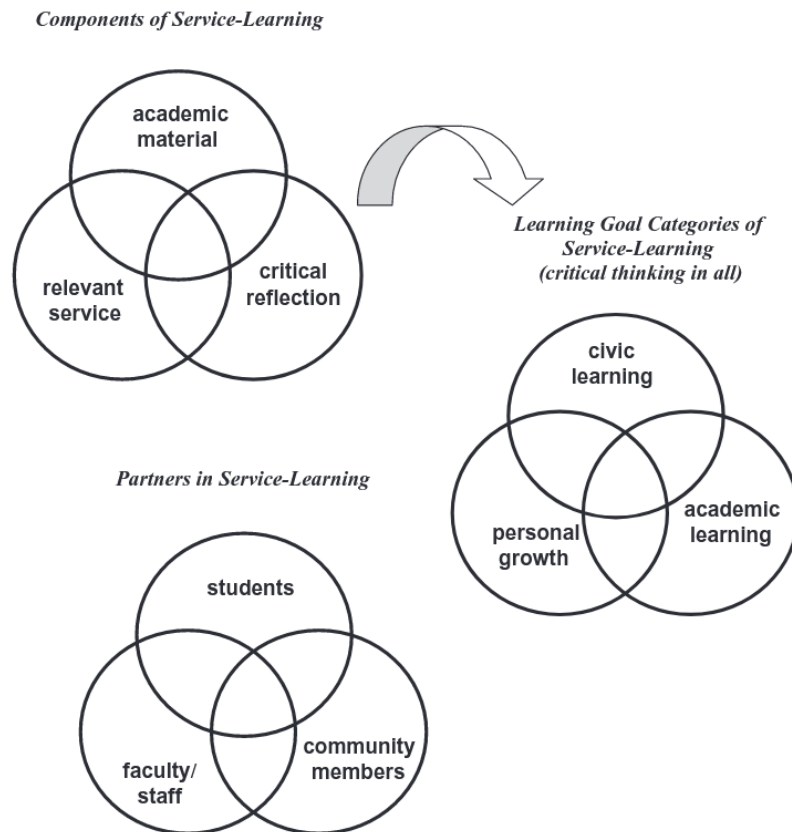
4.3 Intergenerationelles Service Learning an Hochschulen

Service Learning hat sich im angloamerikanischen Raum aus der vermehrten Verbreitung des freiwilligen Engagements in der Gemeinschaft (Community Service) und dem Erfahrungslernen (DEWEY, 1916) entwickelt (SLIWKA, 2007, S. 13–17). Der Begriff Service Learning wurde im Jahr 1966 zum ersten Mal auf Konferenzen zu den Themen Erfahrungslernen und Service Learning verwendet. Mittlerweile wurde der Lehransatz ein wichtiger Teil von zahlreichen Lehrcurricula, wodurch es für viele Studierende in den USA zur Selbstverständlichkeit geworden ist, sich während des Hochschulstudiums freiwillig in der Praxis zu engagieren (SLIWKA, 2007, S. 13–17). An europäischen Hochschulen findet Service Learning inzwischen auch mehr und mehr Beachtung. Im deutschsprachigen Hochschulsystem hat sich der Lehransatz seit 2015, wenn auch nur in manchen Fächern und Disziplinen, etabliert (BALTES, JOAS und SLIWKA, 2007, S. 7; 13). Die Universität Wien hat für das Jahr 2025 geplant, den Bezug zur Praxis und Gesellschaft sowie die Verknüpfung von Wissenschaft und Engagement zu stärken und Service Learning vermehrt anzubieten (UNIVERSITÄT WIEN, o. J., S. 39; 57).

4.3.1 Definition von Service Learning

Service Learning verbindet den akademischen Lernstoff mit einer relevanten Dienstleistung in der Gesellschaft und der kritischen Reflexion darüber im Rahmen der hochschulischen Lehre (FELTEN und CLAYTON, 2011, S. 77 f.). An diesen Lern- und Dienstleistungsmomenten sind immer Studierende, Lehrpersonen und Partner*innen aus der Praxis beteiligt (siehe *Abbildung 4*). Die wichtigsten Lernziele für die Studierenden sind akademisches Lernen, bürgerschaftliches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung (FELTEN und CLAYTON, 2011, S. 78).

Figure 1. Conceptual Framework for Service-Learning



Source: Reprinted with permission from Ash and Clayton, 2009b.

Abbildung 4: konzeptioneller Rahmen von Service Learning (FELTEN und CLAYTON, 2011, S. 87)

In den letzten Jahren ist zwar der Nutzen des Service Learning als didaktischer Ansatz in der Hochschulbildung immer deutlicher geworden (ARAMBURUZABALA, MCILRATH und OPAZO, 2019, S. 78), allerdings ist er aufgrund seiner vielen möglichen Varianten nach wie vor schwer zu fassen. Service Learning kann unterschiedliche Dienstleistungen umfassen, beispielsweise in Schulen, öffentlichen Einrichtungen, Unternehmen oder gemeinnützigen Organisationen. Im Regelfall bringen Praxispartner*innen ihre Anliegen vor, welche soziale, politische, wirtschaftliche oder ökologische Bereiche betreffen können. Wie Service Learning in der jeweiligen Hochschuleinrichtung eingebettet ist, hängt von Land, Kontext, Disziplin und Lehrplan ab. Es kann aber nur stattfinden, wenn es in ein didaktisches Umfeld integriert ist. Demnach gibt es eine Vielzahl didaktischer Ansätze für Service Learning, die unterschiedliche Zielsetzungen und Bedingungen mit sich bringen (FELTEN und CLAYTON, 2011, S. 76 f.). Die Dauer von Service Learning Lehrveranstaltungen liegt zwischen einem Semester und etablierten Langzeitprogrammen. Jedenfalls beinhalten sie sowohl *Service-* als auch *Lern-*Komponenten (RESCH und KNAPP, 2020, S. 11). In manchen Fällen sind die Studierenden nur wenige Tage oder Stunden pro Woche in der Praxis tätig und verbringen dafür mehr Zeit mit

akademischem Lernen und Reflexion (Schwerpunkt Lernen), während sie in anderen Fällen einige Monate in der Gesellschaft verbringen und weniger Zeit an der Hochschule verbringen (Schwerpunkt Service) (RESCH und KNAPP, 2020, S. 36 f.). Auch in der Form der Reflexion⁴ oder der Art der Dienstleistungen unterscheiden sich Service Learning Lehrveranstaltungen (BRINGLE und HATCHER, 1999, S. 179 ff.): Bei der direkten Dienstleistung arbeiten Studierende unmittelbar mit den Praxispartner*innen zusammen, wie beispielsweise bestimmten Bewohner*innen eines Viertels oder einer Einrichtung. Ganz anders beim indirekten Service Learning, wenn Studierende im Hintergrund arbeiten – um beispielsweise Arbeitsbedingungen einer Einrichtung zu evaluieren oder zu verbessern. Beim forschenden Service Learning wiederum wenden Studierende wissenschaftliche Methoden an, um Daten zu einem bestimmten Thema zusammenzutragen oder zu analysieren. Bei advokatorischen Service Learning Projekten steht die Anwendung gelernter wissenschaftlicher Theorien im Zentrum, um beispielsweise Gründe eines gesellschaftlichen Problems zu erforschen (BRINGLE et al., 2016, S. 9). Aufgrund der zahlreichen Facetten ist eine einheitliche Definition schwer zu finden. Dennoch empfiehlt sich für die Masterarbeit folgende Definition von Bringle, Hatcher & McIntosh (2006):

"Service-Learning is a course-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility." (BRINGLE, HATCHER und MCINTOSH, 2006, S. 12)

Diese Definition umfasst die wichtigsten Elemente von Service Learning, die als Einschlusskriterien für vorliegende Masterarbeit gewählt wurden. Service Learning muss somit in eine akademische Lehrveranstaltung eingebettet sein (mit ECTS-Punkten), wobei sich Studierenden an einer organisierten Dienstleistung in der Gesellschaft engagieren und ihre Erfahrungen entsprechend ihrer Studienrichtung reflektieren.

⁴ Die Reflexion findet entweder kontinuierlich, vor oder nach dem Dienst statt.

4.3.2 Intergenerationelle Aspekte von Service Learning

Intergenerationelles Service Learning ist meist Teil von Disziplinen, in welchen altersbezogene Themen wesentliche Bestandteile des Lehrplans darstellen – wie es beispielsweise in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften, insbesondere der Geriatrie und Gerontologie der Fall ist (ROODIN, BROWN und SHEDLOCK, 2013, S. 3 f.). Es bezieht verschiedene Akteure in Lernprozesse mit ein: einerseits Studierende, die Praxis, (jüngere oder ältere) Personen in der Gesellschaft, die Hochschule und Lehrpersonen (ROODIN, BROWN und SHEDLOCK, 2013, S. 7). Die Lern-Konstellation von Studierenden und älteren Praxispartner*innen stellt dabei das geläufigste Verständnis von intergenerationellem Service Learning dar (HEGEMAN, ROODIN, GILLILAND und Ó'FLATHABHÁIN, 2010, S. 52). Wie im Service Learning insgesamt, gibt es auch im intergenerationellen Bereich verschiedene Arten der Dienstleistung. So wird beispielsweise bei der studentischen Arbeit mit älteren Praxispartner*innen zwischen dem Anbieten einer Dienstleistung *für* ältere Erwachsene und dem Ausüben einer Dienstleistung *mit* älteren Erwachsenen unterschieden. Dadurch zeigen sich die älteren Erwachsenen entweder als aktive oder passive Teilnehmer*innen (HEGEMAN et al., 2010, S. 52).

4.3.3 Service Learning zur Unterstützung von intergenerationellen und biografischen Lernprozessen der Studierenden

Die positiven Auswirkungen des Service Learning auf Studierende sind in neueren Studien umfassend dokumentiert und beinhalten zusammenfassend (RESCH und KNAPP, 2020, S. 50 f.):

- Lernen und Wissen außerhalb des Seminarraums an der Hochschule
- Förderung von persönlichem Wachstum und Entwicklung
- Erwerb von praktischen Kompetenzen in einem speziellen Bereich des angewandten Wissens
- Anwendung von Wissen auf reale Problemstellungen
- Förderung der Selbstwirksamkeit
- Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements
- Aufbau von Netzwerken zu sozialen Unternehmen oder anderen Praxispartner*innen in der Gesellschaft

Service Learning verstärkt zum einen das Demokratieverständnis und die damit verbundene gemeinschaftliche Intention, verantwortungsvoll und mit gemeinsamen demokratischen Werten zusammenzuleben, wodurch Studierende eine demokratiebezogene Lebensweise entwickeln (RESCH und KNAPP, 2020, S. 16). Indem sie durch Erfahrungen in der

Praxisgemeinschaft lernen, verknüpfen sie Theorie und Praxis und entwickeln damit verbundene persönliche und soziale Kompetenzen (RESCH und SCHRITTESSER, 2021, S. 11). Außerdem konzentriert sich Service Learning auf das Engagement der Studierenden in sozialen Organisationen und Institutionen, die das solidarische Zusammenleben fördern und der Gemeinschaft und der Gesellschaft zugutekommen. Es "zielt darauf ab, die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden sowie ihre sozialen, beruflichen und bürgerschaftlichen Kompetenzen zu fördern" (RESCH und KNAPP, 2020, S. 16). Als Form des *deeper learning* (KLOPSCH und SLIWKA, 2019, S. 166) ermöglicht Service Learning Studierenden außerdem, komplexe Fragestellungen mehrperspektivisch zu bearbeiten, sie im interdisziplinären Team zu diskutieren und so zu einem vertieften Wissen zu gelangen. Dafür werden vielfältige Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeiten, kreative Fähigkeiten oder Fähigkeiten zur kritischen Auseinandersetzung und zur Problemlösung benötigt (KLOPSCH und SLIWKA, 2019, S. 167 ff.). Neben diesen Kompetenzen wird für eine gelingende Zusammenarbeit außerdem eine zuversichtliche Haltung relevant: Studierende müssen sich zutrauen, aktiv auf andere zuzugehen, ihre Umwelt gestalten zu können und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Dadurch können sie wiederum Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Selbstbestimmung und die Sicherheit erleben, dass eigene Handlungen Relevanz für das Zusammenleben hat (KLOPSCH und SLIWKA, 2019, S. 169 f.).

Auch in intergenerationellen Aspekten von Service Learning wurden eine Reihe positiver Auswirkungen beobachtet und bestätigt (ASTIN, VOGELGESANG, IKEDA und YEE, 2000). Wenn Studierende mit anderen Generationen in Kontakt treten, können sie auf informeller Weise voneinander, miteinander oder übereinander lernen (FRANZ et al., 2009, S. 26). Auf diese Weise werden Wissen, Erfahrungen, Perspektiven, Gewohnheiten und Einstellungen ausgetauscht und weitergegeben (FRANZ et al., 2009, S. 26; STEPHAN, 2021, S. 442). Wie bereits beim Service Learning (FELTEN und CLAYTON, 2011, S. 78) stellen das akademische Lernen, bürgerschaftliche Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung auch bei der intergenerationellen Form die wichtigsten Lernziele dar (HATCHER, BRINGLE und HAHN, 2016, S. 12):

Auf *akademischer Ebene* verbessern Studierende ihre Fähigkeiten beispielsweise des kritischen Denkens, der Schreibfähigkeit und des gesamten Notendurchschnitts (ASTIN et al., 2000, S. 17), erweitern ihr Wissen über Prozesse des Alterns und altersbezogene Themen (DORFMAN, MURTY, INGRAM und EVANS, 2003, S. 220). In Bezug auf das Studium wird berichtet, dass Studierende, die an intergenerationellem Service Learning teilnehmen, bessere Leistungen

erbringen und mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Hochschulabschluss erreichen (ROODIN, BROWN und SHEDLOCK, 2013, S. 13 f.). Durch die Kombination der akademischen Wissenserweiterung über altersbezogene Themen und konstruktiven generationsübergreifenden Kontakterfahrungen, erwerben Studierende eine positive Einstellungen gegenüber älteren Personen, dem eigenen Altern (YOELIN, 2022, S. 3 f.) und der eigenen Entwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg (AMES und DIEPSTRA, 2006, S. 733).

Auf *bürgerschaftlicher Ebene* kann bei den Studierenden ein gesteigertes Bewusstsein für die Welt (ASTIN et al., 2000, S. 61 f.) und ein erhöhtes Maß an bürgerschaftlichem Engagement, demokratischer Werte und sozialer Verantwortung diagnostiziert werden (ASTIN et al., 2000, S. 64; ROODIN, BROWN und SHEDLOCK, 2013, S. 14). Durch das Erkennen und Bearbeiten gesellschaftlicher Probleme wächst das Interesse an anderen Menschen und deren Einstellungen sowie an moralischen und politischen Themen. Dieses entstehende umfassendere Verständnis sozialer, moralischer und politischer Gegenstände führt schließlich wiederum dazu, dass Studierende ihre eigene Rolle festigen und sich kompetenter fühlen (YATES und YOUNISS, 1996, S. 87 f.).

In Bezug auf die *Persönlichkeitsentwicklung* wird in einigen Forschungen das vermehrte Wahrnehmen persönlicher Werte (ASTIN et al., 2000, S. 61 f.), das größere Vertrauen in eigene (Kommunikations-)Fähigkeiten (ROODIN, BROWN und SHEDLOCK, 2013, S. 14) und die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls (AMES und DIEPSTRA, 2006, S. 729 f.) sowie der Empathiefähigkeit beobachtet (YOELIN, 2022, S. 3 f.). Außerdem begünstigt intergenerationelles Service Learning die Reflektionsfähigkeit über die eigene biografische Situation und die Möglichkeit zur Identitätsentwicklung: Im intergenerationellen Service Learning Tandem können Studierende ihr Gegenüber als Orientierungshilfen und Vorbilder wahrnehmen, wodurch sie verstehen lernen, was um sie herum geschieht und wer sie selbst sind (YATES und YOUNISS, 1996, S. 87 f.). Für die Identitätsentwicklung bedeutsam sehen Yates und Youniss die Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit, das Erleben von sozialer Verbundenheit und das moralisch-politische Bewusstseins. In der Wirkung auf die Umwelt kann der Mensch sich selbst wiedererkennen, sich besser verstehen und sein Selbstwertgefühl stärken. Auf eine andere Art und Weise wird die Identitätsentwicklung gefördert, wenn sich der erbrachte Dienst auf soziale Werte bezieht, welche der Mensch mit seinen eigenen sozialen Einstellungen, familiären Beziehungen oder (institutioneller) Zugehörigkeit in Verbindung

bringen kann. Das Konzept des moralisch-politischen Bewusstseins bezieht sich wiederum auf moralische Gefühle und staatsbürgerliches Engagement und Verhalten, welches innerhalb des Service Learning entstehen bzw. verankert werden kann (YATES und YOUNISS, 1996, S. 87 f.).

Durch *Intergenerationelles Service Learning* werden das intergenerationelle Verständnis und einer größeren Verbundenheit zwischen den Generationen gefördert (MOINOLMOLKI und BROUGHTON, 2022, S. 471; UNDERWOOD und DORFMAN, 2006, S. 56 f.). Besonders profitieren können Studierende und ihre Partner*innen aus der Praxis, wenn sie bei generationsübergreifenden Aktivitäten persönliche und sinnstiftende Beziehungen aufbauen (MOINOLMOLKI und BROUGHTON, 2022, S. 472; YOELIN, 2022, S. 4). Mit einem besseren Verständnis für das Leben und die Probleme älterer Erwachsener, mit mehr Fachwissen zu altersrelevanten Themen sowie mit einer Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten und des Einfühlungsvermögens gegenüber älteren Erwachsenen, kommt es außerdem zu einem Abbau negativer Stereotypen (ROODIN, BROWN und SHEDLOCK, 2013, S. 14 f.; YOELIN, 2022, S. 3). Intergenerationelles Service Learning kann somit als eine wirksame Strategie zum Abbau von Altersdiskriminierung betrachtet werden (GARDNER und ALEGRE, 2019, S. 155; YOELIN, 2022, S. 1 f.). Stattdessen kann aus den Lebenserzählungen anderer Generationen gelernt und ein Verständnis für deren Lebenssituation entwickelt werden (UNDERWOOD und DORFMAN, 2006, S. 87 ff.). Lebensgeschichten von älteren Menschen können als Orientierung für jüngere Generationen dienen (UNDERWOOD und DORFMAN, 2006, S. 57). Dadurch unterstreicht intergenerationelles Service Learning den wertvollen Nutzen älterer Erwachsener für die Gesellschaft und hebt hervor, dass jede*r einen sinnvollen Beitrag für das Zusammenleben leisten kann, abseits einer bestimmten Alterskategorie (MOINOLMOLKI und BROUGHTON, 2022, S. 471; UNDERWOOD und DORFMAN, 2006, S. 55 ff.).

4.4 Intergenerationelle Begegnung an der Hochschule als Lernchance

Um den Kern intergenerationellen Austauschs zu erfassen, werden Kategorisierungen der Nutzenanalyse von Jacobs herangezogen (obwohl diese Arten des Gewinns nicht immer trennscharf voneinander unterschieden werden können). Wenn Einzelpersonen unmittelbare positive Aspekte der intergenerationellen Begegnung bemerken, so spricht Jacobs von einem *situativen Gewinn*. Wirken sich diese weiter auf ihre momentane Lebenssituationen aus, so kann von einem *materiellen Gewinn* gesprochen werden. Wird ihr zukünftiges Leben bereichert, so spricht Jacobs auch von einem *ontogenetischen Gewinn* (JACOBS, 2010, S. 70).

In ontogenetischer Hinsicht haben Studierende durch intergenerationelle Begegnungen die Chance, ihr weiteres Erleben und Verhalten über die gesamte Lebensspanne hinweg zu verändern und sich dadurch in ihrer Persönlichkeit weiterzuentwickeln (MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 15). Aus diesem Grund können intergenerationelle Begegnungen – sowohl auf individueller wie auch gesellschaftlicher Ebene – einen Beitrag zur Identitätsentwicklung leisten (MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 16). Marquard et al. zufolge gibt es zwei Komponenten, wie Studierende intergenerationelle Kontakte erleben und einen Nutzen daraus ziehen: auf funktionaler und beziehungsorientierter Ebene (MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 16).

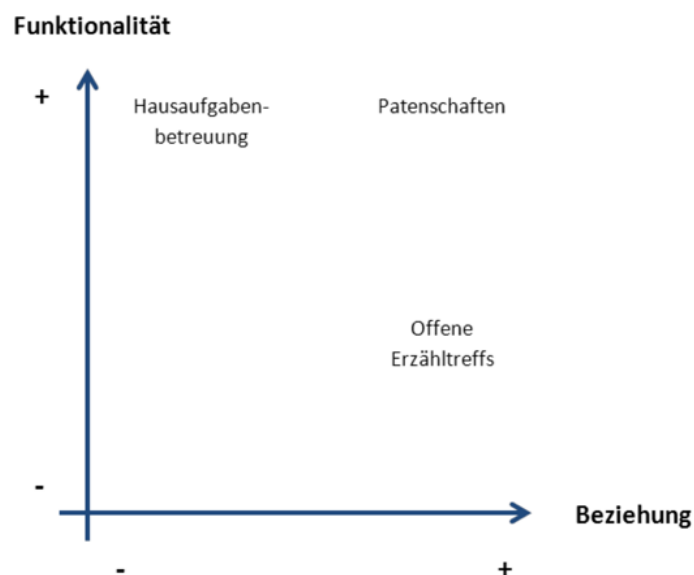


Abbildung 5: Funktionale und Beziehungskomponenten intergenerationeller Aktivitäten
(MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 18)

Während es auf funktionaler Ebene in erster Linie darum geht, aus den Austauschmomenten einen persönlichen, situativen oder materiellen Nutzen für sich zu ziehen (Sachaspekt), steht auf der beziehungsorientierten Ebene der Kontakt an sich, der Umgang miteinander, das emotionale Näherkommen, das gegenseitige Verständnis und Vertrauen im Vordergrund (Begegnungsaspekt) (MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 16 ff.).

4.4.1 Neue Formen der intergenerationellen Begegnung

In Generationenbeziehungen wird eine Verschiebung der Machtbalance und eine damit verbundene Relativierung der Lebensalter beobachtet, welche von allen Generationen vorangetrieben wird. Im Zuschreiben von Positionen und Ressourcen ergeben sich nun allerdings Konstellationen, in denen traditionelle Alterszuschreibungen (die früher bedeutend waren) kaum noch eine Rolle spielen. Trotzdem treffen unterschiedliche Erziehungskonzepte und verschiedenen altersspezifische Zuschreibungen aufeinander, die in der Beziehung klargestellt werden müssen. Während die junge Generation in der Regel eine moderne Erziehung und damit eine relative Gleichstellung im Umgang mit der mittleren Generation (den Eltern) erfahren hat, lehnt sie traditionellere Konzepte von Erziehung und Alterstypisierung mit einer asymmetrischen Machtbalance ab. Dadurch wird den älteren Generationen die Legitimationsbasis traditioneller Konzepte und asymmetrische Generationsbeziehungen entzogen, an welchen sie festhalten wollen, da sie auf diese Weise Ansprechpartner für die jüngste Generation bleiben und dadurch ihr Mitspracherecht behalten (ECARIUS, 1998, S. 59 ff.). Da in modernen Gesellschaften Wissensbeständen schnell gewachsen sind, kann jeder Mensch, unabhängig von Lebenserfahrung oder Alter, Expert*in eines bestimmten Gebietes sein bzw. werden. Aus diesem Grund verändert sich das Generationenverhältnis im Hinblick auf die Wertschätzung von Wissen: Somit braucht es nicht mehr zwingend die älteren Generationen, die den jüngeren ihr Können und Wissen vermitteln, denn alle können voneinander lernen (FRANZ, FRIETERS, SCHEUNPFLUG, TOLKSDORF und ANTZ, 2009, S. 12). Auch aufgrund der Orientierung moderner Gesellschaften an einer unvorhersehbaren, aber tendenziell besseren Zukunft und an intentionalen Aneignen können Lernprozesse nicht mehr in ihrer vertikalen Ausrichtung betrachtet werden – vielmehr werden wechselseitige Lernprozessen notwendig (LÜSCHER, BIRBAUMER und SCHWEIZERISCHE AKADEMIE DER GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN, 2010, S. 175 ff.).

4.4.2 Intergenerationelle Lerntandems an der Hochschule

In pädagogischer Hinsicht sind an einer intergenerationellen Begegnung immer einer lernende sowie eine lehrende Person beteiligt (SCHULZE, 2006, S. 53). Im Hochschulsetting können beide Rollen von Studierende, Lehrpersonen oder Praxispartnerinnen⁵ eingenommen werden. Daraus entstehende Lern-Tandems sind auf unterschiedliche Weisen zu verstehen und in Abbildung 6 dargestellt.

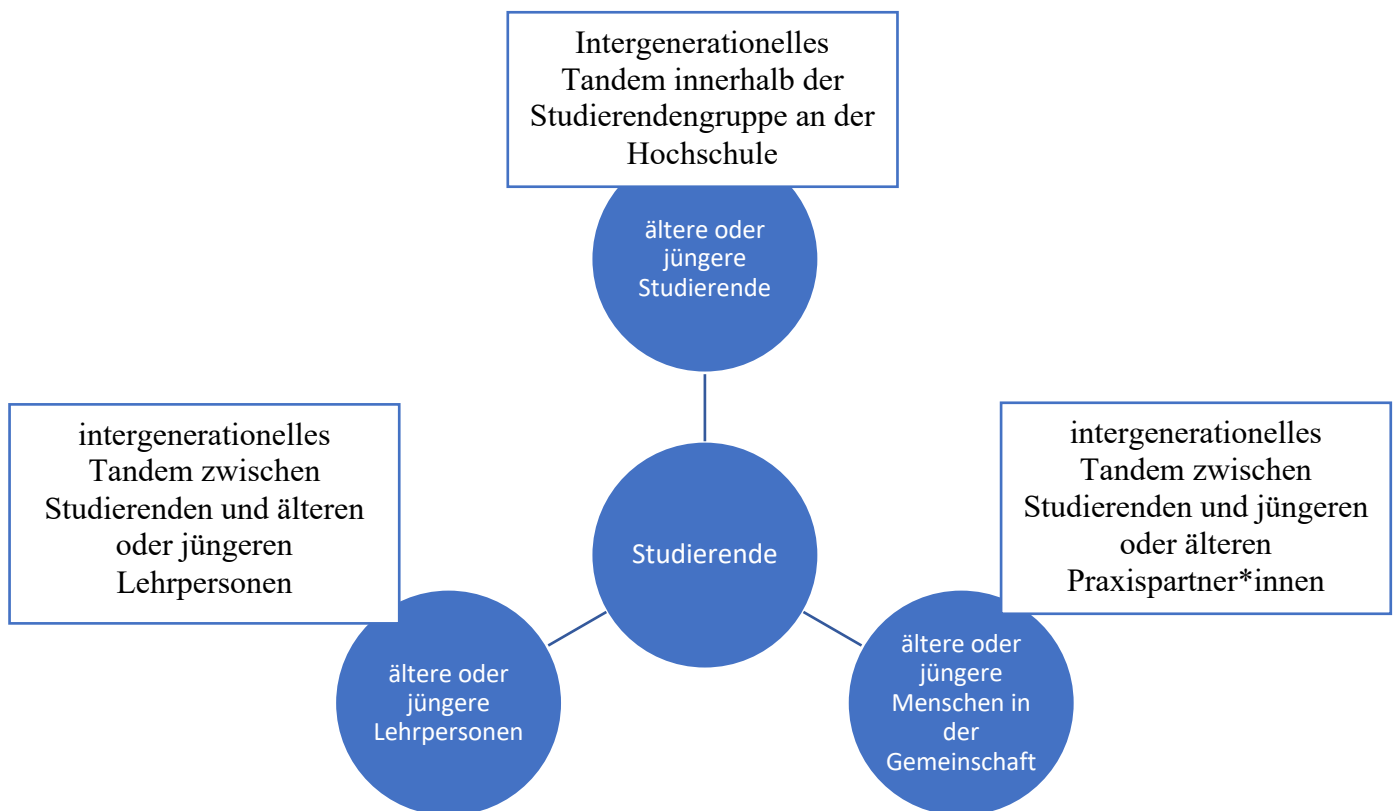


Abbildung 6: mögliche intergenerationelle Tandems

Erstens kann Service Learning intergenerationell sein, indem generationenübergreifende Studierendengruppen gebildet werden, die gemeinsam lernen oder Service Learning durchführen. Zum anderen kann die intergenerationelle Dimension auf Seiten der Lehrpersonen hinzukommen, wenn Studierende mit älteren oder jüngeren Lehrpersonen in Kontakt treten. Und zuletzt handelt es sich ebenso um intergenerationelles Service Learning, wenn Studierende mit jüngeren oder älteren Praxispartner*innen zusammenarbeiten.

⁵ wie es beispielsweise im Intergenerationellen Service Learning der Fall sein kann

4.4.3 Fokus auf Biografie und Resonanz als eine neue Form intergenerationellen Zusammenlebens

Aufgrund der modernen gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte sind neue Formen des intergenerationellen Zusammenlebens innerhalb der Gesellschaft notwendig (ANTZ et al., 2009, S. 9). Eine mögliche neue Form ist für den Philosophen Rosa die resonanzvolle Beziehung: „Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung.“ (ROSA, 2016, S. 13) Unter Resonanz versteht er das dialogische Antworten auf die Anfragen des Lebens und bezieht sich auf die These von Buber (ROSA, 2016, S. 87): „Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“ (BUBER, 1986, S. 15) Der Fokus auf die Resonanzfähigkeit des Menschen bietet „eine alternative Lebensmöglichkeit zur kapitalistischen Beschleunigungs- und Steigerungsidee“ (ROSA, 2020, S. 41).

Durch die Biografieforschung wird deutlich, dass für einen positiven und resonanzvollen Lernprozess Personen im Zusammenhang ihres Lebenslaufs, ihrer Herkunftsfamilie sowie ihrer Biografie gesehen werden (SCHULZE, 2006, S. 53 f.). Welche Ebenen hierbei mitbedacht werden, sind in Abbildung 13 festgehalten. In Lernprozessen spielt die Biografie von Lernenden auf dreierlei Weisen eine wichtige Rolle: Biografie als Hintergrund, als Lernfeld und als Gegenstand von Lernprozessen (DAUSIEN, 2011, S. 116–119):

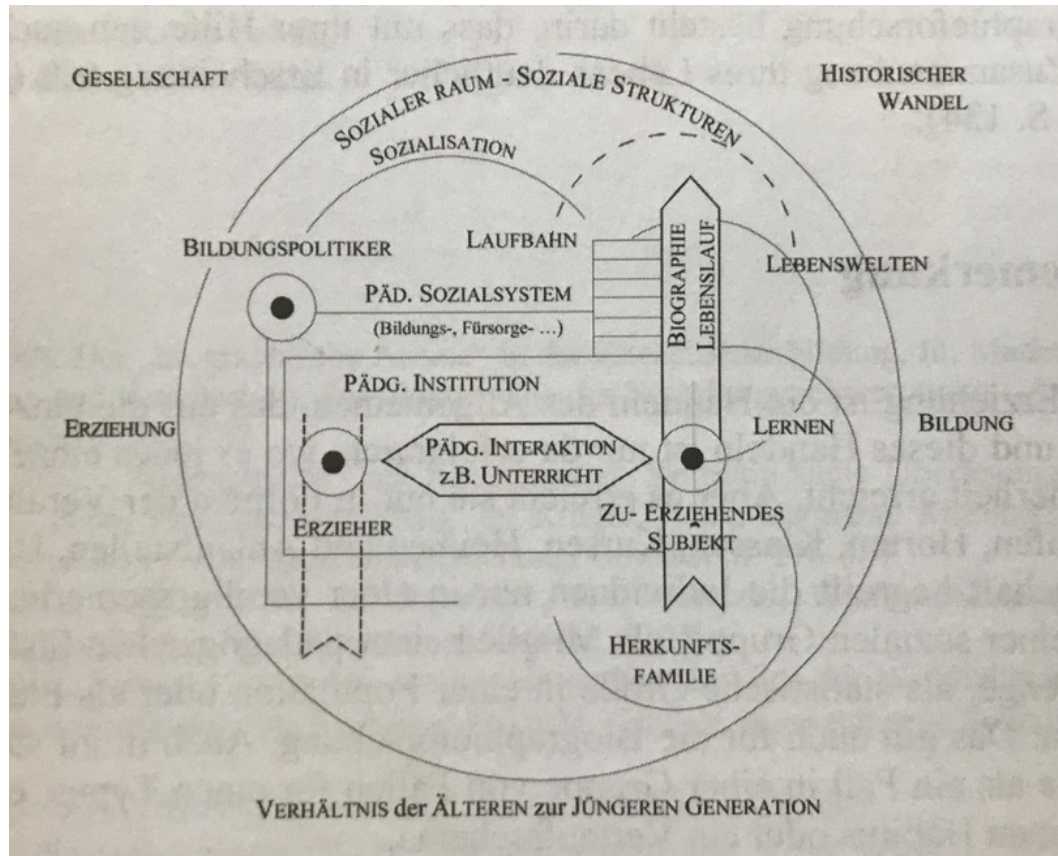


Abbildung 7: Verhältnis in intergenerationellen Begegnungen (SCHULZE, 2006, S. 53)

- **Biografie als Hintergrund von Lernprozessen**

Da in der Biografieforschung das Lernen „als Prozess der Erfahrungs- und Sinnbildung, der in eine Lebensgeschichte eingebettet ist und durch diese mitstrukturiert wird“ (DAUSIEN, 2011, S. 116) verstanden wird, sind Biographien und deren Hintergrund (soziale Herkunft) der an der pädagogischen Einheit teilnehmenden Personen immer als Kontext von Bildungsprozessen mitzudenken (ALHEIT und VON FELDEN, 2009, S. 10 f.; DAUSIEN, ROTHE und SCHWENDOWIUS, 2016, S. 30). Ein großer Teil der Lernsituation spielt sich nämlich nicht in der unmittelbaren Interaktion, sondern vielmehr im Hintergrund ab (SCHULZE, 2006, S. 53 f.). Dadurch ergibt sich allerdings auch die Konsequenz, dass die lehrende Person nicht nur ihr Wissen weitergeben, sondern eine **phänomenologische Grundhaltung** einnehmen muss. Damit wird die Bereitschaft gemeint, sich auf offene Bildungsprozesse einzulassen, die biografischen Lernprozesse der Teilnehmenden zu beachten und sie in ihrer Eigensinnigkeit zu respektieren und auch die eigene Rolle zu verändern (DAUSIEN, 2011, S. 117). Indem Lernende „als ‚ExpertInnen ihrer Lebensgeschichte‘ und als PartnerInnen in einer demokratisch und dialogisch gestalteten Lernsituation anerkannt“ (DAUSIEN, 2011, S. 116) wird eine Begegnung auf Augenhöhe möglich (DAUSIEN, 2011, S. 121 f.). Durch diese wohlwollende und

respektvolle Haltung können Teilnehmende andere Lebensweisen, Wertesysteme oder Einstellungen verstehen und annehmen lernen (JOHNER, BÜRGI und LÄNGLE, 2018, S. 188 f.). Erst durch die Affizierung durch andere und die Wirkung auf andere entsteht eine Verbindung und eine Beziehung zwischen den Personen, in welcher sich Studierende transformieren oder Lernaspekte aneignen können (ROSA, 2020, S. 42). Rosa nennt diese entstandene Resonanzbeziehung auch die „wechselseitige Anverwandlung“ (Rosa 2017, 315 f.).

Angelehnt an Rosas Verständnis von Resonanz, müssen sich Lernende und Lehrende vom Gegenüber berühren lassen (ROSA, 2020, S. 38 f.) und gleichzeitig auch das Gegenüber berühren und etwas in ihm bewirken wollen (ROSA, 2020, S. 39 ff.). Um sich auf diese Weise einbringen zu können, müssen alle Beteiligten über ihr eigenes Geworden-Sein, „die eigene Generationstypik mit den dazugehörigen Gefühls-, Verhaltens- und Denkmustern“ (ALEXI, WITT und HEINZEL, 2011, S. 129) Bescheid wissen. Dafür erweist es sich außerdem als sinnvoll, sich eigener Stereotypen, Ängsten oder anderen Vorstellungen bewusst zu machen und sich aktiv für den intergenerationellen Kontakt zu entscheiden (AMRHEIN, 2005, S. 24). Erfahren Lernende und Lehrende, dass sie etwas im Gegenüber bewirken können, erleben sie sich als selbstwirksam und verstehen, dass sie auf ihre Umwelt Einfluss nehmen können (STEINERT, 2019, S. 7).

Auch sollten Lernende verstehen, dass dieser Resonanzraum nicht erzwungen werden kann, denn er ist stets ergebnisoffen und unverfügbar (ROSA, 2020, S. 43 f.). Dafür müssen Lernende über Offenheit, Absichtslosigkeit und Frustrationstoleranz verfügen bzw. sich darin schulen (MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 214).

- **Biografie als Lernfeld von Lernprozessen**

Obwohl die Wirksamkeit der biographischen Hintergrundstruktur meist unbemerkt bleibt, da sie nur zum Vorschein kommt, sobald ein Problem oder eine Störung des Lernprozesses auftritt, muss in intergenerationellen Beziehungen die Biografie als Lernfeld mitbedacht werden. Die Biografie der Lernenden kann pädagogisch genützt werden, indem diese etwa in Form von Ressourcen in das Lernfeld miteinbezogen werden (DAUSIEN, 2011, S. 117). Dadurch können Studierende die vorgegebene Thematik zum eigenen Thema machen, sie in den biografischen Wissensvorrat einbauen und so ihr biografisches Wissen erweitern, verändern, neu verknüpfen und neu bewerten (ALHEIT und VON FELDEN, 2009, S. 10). Auf diese Weise wird aktive

Teilhabe an gesellschaftlichen und demokratischen Prozessen ermöglicht (DAUSIEN, 2011, S. 118).

- **Biografie als Gegenstand von Lernprozessen**

Intergenerationelle Lernprozesse unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung vor allem dann, wenn sie einen „Reflexionsraum für die Beschäftigung mit der eigenen Biographie eröffnen“ (DAUSIEN, 2011, S. 118 f.). In diesem Raum können Identität und Zugehörigkeit als Rekonstruktionen im biografischen Sinn reflektiert werden (DAUSIEN, 2011, S. 119). Dadurch müssen Lernende jeden Moment als einen neuen wahrnehmen und verstehen, dass sie ihre Sicht auf sich selbst, die umgebende Welt und Andere ständig hinterfragen müssen. „Wann immer wir mit der Welt in Resonanz treten, bleiben wir nicht dieselben. Resonanzerfahrungen *verwandeln* uns, und eben darin liegt die Erfahrung von Lebendigkeit.“ (ROSA, 2020, S. 41) Biografische Methoden wie Biografiegruppen, biografisches Schreiben oder Erzählen machen Biografien als Gegenstand von Lernprozessen und zielen dadurch auf die Stärkung der sozialen Handlungsfähigkeit und politische und soziale Partizipation ab (DAUSIEN, 2011, S. 119).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Studierende darin begleitet werden können, intergenerationelle Erfahrungen in ihren biografischen Wissensvorrat einzugliedern. Denn erst durch das Einbeziehen ihrer Biografie können sie diese als längerfristige Lernchance nutzen (ALHEIT und VON FELDEN, 2009, S. 10).

Empirischer Teil

5. Beschreibung des qualitativen Forschungsprozesses

Das empirische Vorhaben dieser Masterarbeit lässt sich in den Bereich der qualitativen Sozialforschung einordnen. Auch wenn die qualitative Forschung als ein Sammelbegriff für zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen, konstruktivistische Theorien oder Methoden verstanden wird, kann sie an bestimmten Kennzeichen⁶ festgemacht werden (STEINKE, 1999, S. 15 f.).

5.1 Kennzeichen der qualitativen Forschung

Einer der Kennzeichen für qualitative Forschung ist das klare Einnehmen einer bestimmten Forschungsperspektive. Im Mittelpunkt der Untersuchung können entweder die Erforschung des subjektiven Sinns, des sozialen Handelns in sozialen Umgebungen oder der deutungs- und handlungsgenerierenden Strukturen stehen (STEINKE, 1999, S. 17 f.). Mit der Untersuchung dieser Masterarbeit wurde auf das subjektive Erleben von Studierenden fokussiert – konkret wurde geprüft, wie sie in intergenerationellen Begegnungen aufkommende biografische Lernprozesse erlebten. Ihre Sichtweisen und Erfahrungen, ihr subjektives Alltagswissen, wurden in der Analyse nicht nur wiedergegeben, sondern auf theoretischer und methodischer Weise rekonstruiert (siehe *Kapitel 7*).

Auch in der Vorgehensweise können sich qualitative Forschungen unterscheiden, indem entweder durch induktive, abduktive oder deduktive Schlussfolgerung Theorien gebildet werden. In dieser empirischen Arbeit wurde vom besonderen Fall auf eine möglichst allgemeingültige Theorie geschlossen und somit induktiv vorgegangen (STEINKE, 1999, S. 19–22).

Da das Subjekt in der qualitativen Sozialforschung als Teil einer bestimmten historischen und sozialen Welt verstanden wird, ist es außerdem von Bedeutung, seine natürliche Umwelt und damit verbundene Bedeutungszusammenhänge, gesellschaftlichen Regeln und seine

⁶ Kennzeichen qualitativer Forschung: unterschiedliche Forschungsperspektiven (1), Theoriebildung, Theorieentwicklung (2), Kontextualität von Erhebung und Analyse (3), Orientierung am Alltagsgeschehen und -wissen der untersuchten Person (4), Prinzip der Offenheit (5), Analyse von Fällen (6), Gegenstandsangemessenheit der Methoden (7) und Zirkularität des Vorgehens (8) (STEINKE, 1999, S. 16).

Sozialisation zu betrachten (STEINKE, 1999, S. 29 f.). Der soziale, kulturelle, biografische und interaktionelle Kontext der untersuchten Personen beeinflusst schließlich die Art und Weise ihrer Kommunikation, ihrer Handlungen und deren Bedeutungen (STEINKE, 1999, S. 33). Um Studierende adäquat und richtig interpretieren zu können, wurde versucht, mit der Kontextualität von Studierenden in Österreich, also ihrem Umfeld an der Hochschule, vertraut zu werden. Ein Kapitel im Theorieteil der Arbeit befasste sich aus diesem Grund mit deren Kontext und deren Situation (siehe *Kapitel 2*).

In der qualitativen Forschung wird außerdem davon ausgegangen, dass das Subjekt die Erfahrungen seiner Sozialwelt im Alltag ordnet und abspeichert, weshalb die Interpretation des Subjekts im Zentrum steht. Auch die Untersuchung selbst sollte im besten Fall im konkreten sozialen Raum des untersuchten Subjekts stattfinden und möglichst natürlich wirken (STEINKE, 1999, S. 34). Die Orientierung am Alltagsgeschehen der Studierenden war im Zuge der vorliegenden Untersuchung auf zwei Weisen gegeben. Einerseits fanden alle Interviews (außer eines) auf Wunsch der interviewten Studierenden online statt, wodurch sie sich an ihrem persönlichen Arbeitsplatz befanden. Aufgrund der COVID-19 Pandemie war dieser Platz auch jener Ort, an dem sie in den letzten Semestern am meisten Lernzeit verbracht hatten. Vor und nach den meisten Interviews entstanden dadurch sehr offene und angenehme Gespräche.

Ein besonders wichtiges Prinzip der qualitativen Forschung ist jenes der Offenheit der forschenden Person in dreierlei Hinsicht: gegenüber den zu untersuchenden Personen, der Interviewsituation und den Methoden der Untersuchung (LAMNEK und KRELL, 2016, S. 38). Diese Offenheit wurde in der Masterarbeit auf mehrere Weisen beachtet. Einerseits wurde zur Erlangung und Erhaltung der Offenheit und Zurückhaltung der forschenden Person auf Methoden der Phänomenologie zurückgegriffen (LAMNEK, 1995, S. 165). Während sich die Hermeneutik um das Verstehen vorfindbarer Äußerungen von Menschen bemüht, versucht die Phänomenologie noch tiefer zu gehen, indem sie versucht, zu den Erscheinungen der Wirklichkeit vorzudringen. Dafür zeigt sich die Methode der Reduktion als hilfreich, indem die forschende Person ihr Vorwissen möglichst ausschaltet und eine phänomenologische Haltung einnimmt: sich der befragten Person zuwendet, ohne innerer Anteilnahme. Schließlich soll es dadurch gelingen, das Phänomen (das wahrgenommen wurde) auf sein Wesen zurückzuführen, indem es von möglichst verschiedenen Seiten aus beleuchtet wird (LAMNEK, 1995, S. 163 f.). Dennoch treten die forschende und zu erforschende Person miteinander in Interaktion. Die forschende Person muss somit sich selbst als Teil der Interaktion begreifen und mitdenken

(LAMNEK und KRELL, 2016, S. 34). Besonders im Erfassen der Daten muss sie sensibel und flexibel vorgehen, um auf die Bedürfnisse des Gegenübers eingehen zu können (LAMNEK und KRELL, 2016, S. 33 f.). In dieser empirischen Forschung wurde die eben beschriebene Offenheit und Vorurteilslosigkeit außerdem im Festhalten des Gesagten durch das Führen und Transkribieren eines leitfadengestützten Interviews geschaffen. Auf diese Weise konnten gesagte Inhalte festgehalten und immer wieder durchgegangen werden. Dadurch wurde die Außenperspektive aufgegeben und stattdessen die Innenperspektive der Studierenden und die Bedeutung deren Erfahrungen wahrgenommen (LAMNEK, 1995, S. 164 f.).

Steinke achtet besonders auf die Gegenstandsangemessenheit der gewählten Methoden einer qualitativen Forschung (STEINKE, 1999, S. 38 f.). Sowohl die Phase der Datenerhebung sowie jener der Analyse fokussierte auf subjektive Perspektiven und alltägliche Handlungsweisen von Studierenden. Die Methoden wurden nur zur Unterstützung des möglichst uneingeschränkten Zeigens und Erfassens dieser studentischen Erfahrungen genutzt. Der Interviewleitfaden wurde unter Berücksichtigung dieser Offenheit gewissenhaft erstellt, außerdem wurde genügend Zeit und Mühe in die bewusste Vor- und Nachbereitung der Interviews investiert und die besonders wendige und flexible Auswertungsmethode der *reflexiven thematischen Analyse* nach Braun und Clarke gewählt (siehe *Abschnitt 5.4*).

5.2 Die Masterarbeit als Teil des IDOL-Projekts – Zusammenhang und Abgrenzung

Durch die Mitarbeit an der IDOL-Studie konnten Interviews, die im Rahmen des EU-Projekts entstanden waren, auch für die Masterarbeit verwendet werden. Die Datenerhebung fand während des IDOL-Projekts statt, dessen Ziel es unter anderem war, Beispiele für Service Learning Projekte in Europa zu finden, die entweder intergenerationelle und/oder digitale Aspekte aufwiesen. Mit dem Fokus der Masterarbeit auf biografische Lernprozesse von Studierenden in intergenerationellen Begegnungen veränderte sich das Forschungsinteresse sowie die Auswahl der in der Masterarbeit inkludierten Beispiele.

Da die Datenerhebungsphase im Zuge des IDOL-Projekts stattgefunden hat, wird in Abschnitt zur Datenerhebungsmethodik beschrieben, wie im EU-Projekt vorgegangen wurde (siehe *Abschnitt 5.3*). Erst in der Auswahl der Fälle und der entsprechenden Auswertung der Interviews, die diese Fälle beschreiben, wurde in der Masterarbeit ein anderer Fokus gesetzt (siehe *Abschnitt 5.4*). Für vorliegende Masterarbeit zeigte sich, dass nicht alle Interviews für das Forschungsvorhaben relevant waren. So wurden beispielsweise Interview zu digitalen Aspekten von Service Learning kaum in die Analyse eingeschlossen. Der Fokus der Arbeit lag jedenfalls auf Schilderungen zur studentischen Erfahrung von biografischen Lernprozessen innerhalb intergenerationeller Begegnungen. Dazu mehr in *Abschnitt 5.3.2*.

5.3 Darstellung der Methodik zur Datenerhebung

Wie bereits in *Abschnitt 5.1* beschrieben, bemüht sich qualitative Forschung um die Rekonstruktion subjektiver Theorien (LAMNEK, 1995, S. 174 f.). Unter diesem Gesichtspunkt ging vorliegende Masterarbeit davon aus, dass Studierende über ein komplexes Wissen zu einem bestimmten Thema – nämlich den biografischen Lernmöglichkeiten von intergenerationellen Begegnungen – verfügen (unter der Voraussetzung, dass diese im Studium intergenerationelle Begegnungen haben). Um dieses studentische Wissen untersuchen zu können, wurde das methodische Verfahren des teilstandardisierten Einzel- und Tandeminterviews gewählt (MEY und MRUCK, 2020, S. 322 f.). Die beiden Formen unterscheidet sich voneinander, indem im Tandeminterview eine Interviewer*in zwei Personen gleichzeitig befragt (POLAK und GREEN, 2016, S. 1638). Aufgrund des teilstandardisierten Rahmens konnten in beiden Fällen Studierende frei, nach eigenem Ermessen und ohne Einschränkung berichten, während sie mit leitenden Fragen in der Erzählung begleitet wurden (PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR, 2021, S. 164).

5.3.1 *Qualitatives und teilstandardisiertes Interview*

Eine weit verbreitete Methode zur qualitativen Datenerzeugung sind qualitative, teilstandardisierte Interviews. Personen, die für die Forschung interessant sind, werden im Interview dazu eingeladen, möglichst frei und offen von ihren Wissensbeständen zu einem bestimmten Thema zu erzählen. Ein vorab erstellter Leitfaden soll dabei durch das Interview führen und eine thematische Orientierung bieten. Durch die Vielzahl an möglichen Interviewthemen und die persönliche Präferenz der forschenden Person, gibt es viele Möglichkeiten, wie ein Leitfaden angelegt sein kann. Meistens besteht er aus Erzählaufforderungen, klar formulierten Fragen oder strukturierten Stichworten. Auch wenn er besonders klar strukturiert werden sollte, beruht er auf der methodologischen Entscheidung, möglichst offen für alle möglichen Erzählungen und Themen der interviewten Person zu sein (HELFFERICH, 2014, S. 559 f.). Durch die ähnliche Situation der Datenerhebung (durch das Stellen von ähnlichen oder gleichen Fragen) können unterschiedliche Interviews miteinander in Zusammenhang gebracht werden – wodurch sie miteinander vergleichbar werden (HELFFERICH, 2014, S. 565). Helfferich (2014) zufolge muss der Leitfaden mehreren Anforderungen gerecht werden: Einerseits sollte seine Priorität die Offenheit sein, damit die interviewte Person sich in ihrer Erzählung so natürlich und wenig eingeschränkt wie möglich fühlt. Außerdem muss der Leitfaden übersichtlich sein und nicht zu viele Fragen beinhalten.

Keineswegs sollten Frage für Frage abgehandelt werden, viel eher sollten sich die Fragen an den natürlichen und spontanen Erzählfluss der interviewten Person anpassen (HELFFERICH, 2014, S. 567). Dadurch bleibt die Natürlichkeit des Forschungskontexts bestehen. Dies beinhaltet allerdings auch eine hohe Flexibilität der forschenden Person als Grundvoraussetzung. Erst dadurch kann sich das Interview an die Erzählweise anschmiegen (LAMNEK, 1995, S. 166 f.).

Daraus ergeben sich für Lamnek und Krell folgende methodologische Aspekte (LAMNEK und KRELL, 2016, S. 332 f.):

- Explikation und Prozesscharakter
- Charakter des Interviews orientiert sich an Alltagsgespräch
- Zurückhaltung der forschenden Person
- Definition der Wirklichkeit durch die interviewte Person
- Anpassung der Kommunikationsweise an die interviewte Person
- Offenheit für unerwartete Informationen
- Flexibilität während des Interviews
- Prozesshaftigkeit: während des Interviews entwickeln sich Deutungs- und Handlungsmuster der interviewten Person → Herausbildung von Theorien aus den Interviewdaten

Um das komplexe Wissen von Studierenden zu biografischen Lernmöglichkeiten in intergenerationellen Begegnungen im teilstandardisierten Interview erforschen zu können, wurde ein Leitfaden verfasst, an welchem sich das Interview schließlich orientieren konnte. Wie im Abschnitt zur Beschreibung des Leitfadens erklärt wird (siehe *Abschnitt 5.3.3*) und im Anhang ersichtlich ist (siehe *Anhang: Interview-Leitfaden*), beinhaltete jeder abgefragte Themenbereich sowohl offene als auch konfrontative Fragen, welche das Thema abschließen sollten (LAMNEK, 1995, S. 174 f.).

5.3.2 Vorgehensweise bei der Datenerhebung

Wie in *Abschnitt 5.2* beschrieben, fand die Datenerhebung der Masterarbeit im Zuge des ersten Teils des IDOL-Projekts statt. Im Zeitraum von Februar bis Oktober 2022 sollten für den ersten Teil des Projekts Daten erhoben, zusammengeführt und ausgewertet werden. Zuerst wurde der theoretische Rahmen und die Fragestellung⁷ des ersten Teils des IDOL-Projekts in einem

⁷ Which conceptions and practices of intergenerational digital service-learning in higher education exist in Europe and how can they be described?

Forschungsdesigns festgelegt. Das Ziel war dabei, ein Handbuch zum Thema *Intergenerationelles Digitales Service Learning* zu verfassen und europäische Beispiele dazu anzuführen. In Absprache mit den Projekt-Kolleg*innen aus Deutschland, Spanien, Schweden, Großbritannien und Dänemark wurde die Vorgehensweise der Online-Recherche nach good-practice Service Learning Projekten besprochen, die eine intergenerationelle und/oder digitale Komponente enthalten sollten. In weiteren Online-Treffen und einem vor-Ort-Treffen an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz wurden der theoretische Rahmen und die Recherche-Ergebnisse diskutiert. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, haben am IDOL-Projekt beteiligte Kolleg*innen aus Deutschland, Spanien, Schweden, Großbritannien und Dänemark insgesamt 23 Interviews mit 27 Personen (mit Studierenden, Lehrenden und Programmkoordinator*innen) durchgeführt, aufgenommen und transkribiert.

Case Studies – Overview about sample

Interviews per country	Sample description	No. of people interviewed
Austria	n=8 (1 tandem with 2 students, 6 students, 1 teacher), 7 from Austria, 1 from Germany	n=9
Germany	n=4 (1 tandem with 2 teachers, 3 teachers)	n=5
Spain	n=3 (1 teacher, 1 tandem with teacher and community partner, 1 tandem with teacher and student)	n=5
Sweden	n= 4 (3 coordinators, 1 student)	n=4
Denmark	n=2 (2 project coordinator)	n=2
UK	n=2 (1 teacher/researcher, 1 student)	n=2
Total	N=23 cases	N=27 people
Total (planned)	N=18 cases	

Tabelle 2: Sample-Überblick des IDOL-Projekts

Nach der Mitarbeit im ersten Teil des IDOL-Projekts konnten 11 dieser Interviews für die Masterarbeit verwendet werden. Durch die andere Fragestellung, Fokussierung und Zielsetzung wurden nur Interviews ausgewählt, in welchen Studierende und Programmkoordinator*innen von österreichischen und deutschen Hochschulen über studentische Erfahrungen mit intergenerationellen Begegnungen berichteten (siehe *Abschnitt 5.4*). Außerdem wurde ein weiteres Interview mit zwei Studierenden geführt, welche im Zuge einer Lehrveranstaltung miteinander an einer Ausarbeitung eines Inhalts gearbeitet hatten. Der Kontakt zu ihnen ergab sich durch die Masterarbeitsbetreuerin.

5.3.3 Beschreibung des Interviewleitfadens

Im Interviewleitfaden (siehe *Anhang: Interview-Leitfaden*) wurden folgende sieben Themenbereiche abgefragt:

1. Allgemeines und Vorstellung des IDOL-Projekts
2. Einleitung: Verständnis von Service Learning
3. Beispiele für Service Learning an Hochschulen
4. Intergenerationelle bzw. generationsübergreifende Komponente des Service Learning
5. Digitale Komponente des Service Learning
6. Tandem-Teaching
7. Fazit und Anmerkungen

In der Aufwärmphase des Interviews (Themenbereiche 1 und 2) wurden einerseits das *IDOL-Projekt* vorgestellt und die *Definition von Service Learning* dargestellt, welche im Rahmen des Projekts verwendet wurde. Außerdem wurde danach gefragt, wie diese Definition zum Verständnis der interviewten Person passt. Dadurch war es möglich, auf eine möglichst ungezwungene Weise, in das Thema einzusteigen. Im dritten Themenbereich *Beispiele für Service Learning an Hochschulen* wurde auf die Erfahrungen der interviewten Person eingegangen, welche sie bereits mit Service Learning gemacht hat. Es wurde um die Schilderung eines konkreten Service Learning Projekts gebeten, in welchem die Person als Student*in, Programmkoordinator*in oder Praxispartner*in beteiligt war. Der nächste abgefragte Themenbereich befasste sich mit der *intergenerationellen bzw. generationsübergreifenden Komponente des Service Learning*, was für die Masterarbeit das Herzstück des Interviews darstellte. Hier sprachen die interviewten Personen darüber, inwiefern sie in ihrer Service Learning Aktivität mit anderen Generationen in Kontakt gekommen sind. Sie wurden nach ihren Erfahrungen gefragt, welche sie in dieser intergenerationellen Zusammenarbeit gemacht haben. Im Speziellen wurde nach gut gelungenen und herausfordernden Momenten, nach generationsspezifischen Unterschieden und intergenerationellen Lernprozessen gefragt. Daraufhin wurden die *digitale Komponente des Service Learning* und das *Tandem-Teaching* abgefragt. Diese Themenbereiche waren allerdings für vorliegende Masterarbeit nur in jenen Fällen von Bedeutung, wenn interviewte Personen explizit intergenerationelle Themen angesprochen haben. Zum Schluss des Interviews wurden Abschlussfragen gestellt, welche der interviewten Person ermöglichten, erneut Bezug auf die Service Learning Lehrveranstaltung und ihre persönlichen (Lern-)Erfahrungen zu nehmen.

5.4 Falldarstellungen

Mit der Fokussierung auf intergenerationelle und biografische Lernprozesse Studierender, kamen bei der vorliegenden Masterarbeit die folgenden Einschlusskriterien zur Anwendung: Es wurden alle Interviews in die empirische Forschung miteinbezogen, in denen Studierende und Programmkoordinator*innen von österreichischen und deutschen Hochschulen über Erfahrungen der Zusammenarbeit mit anderen Generationen aus der Sicht von Studierenden berichteten. Mit der Beachtung dieser Einschlusskriterien wurden folgende 12 Interviews aus den im IDOL-Projekt gesammelten Fallstudien für die vorliegende Masterarbeit ausgewählt (siehe *Tabelle 3*):

Nr.	Titel der Fallstudie	Land	Interviewdatum	Dauer	Geschlecht	Alter	Position	vor Ort/ online
#1	Intergenerationelles Service Learning mit dem UniClub	AT	08.07.2022	58 Min.	m	30	Student	vor Ort
#2	Service Learning mit einem sozialen Unternehmen in Graz	AT	08.07.2022	64 Min.	w	39	Studentin	online
#3	Sustainability Challenge: klimaneutrale Bahn	AT	25.07.2022	46 Min.	m	23	Student	online
#4	Sustainability Challenge: nachhaltiger LKW-Transport	AT	19.07.2022	60 Min.	w	26	Studentin	online
#5	Sustainability Challenge: Carsharing-Projekt	AT	18.07.2022	74 Min.	w	25	Studentin	online
#6	Intergenerationelles Service Learning in	DE	27.07.2022	57 Min.	w	28	Studentin	online

	der Filmwissenschaft ⁸							
#7	Lernen – Engagement – Verantwortung ⁹	AT	29.07.2022	61 Min.	m	22	Student	online
#8	Intergenerationelles Lernen im Rahmen des Lehramtstudiums ¹⁰	AT	19.07.2022	58 Min.	w	55	Studentin	online
					w	24	Studentin	
#9	Kulturkurs des Campus Mainz ¹¹	DE	02.08.2022	24 Min.	w	31	Projekt- assistentin	online
#10	Intergenerationelles Lernen im Rahmen des 50+ Seniorenstudiums ¹²	DE	28.07.2022	53 Min.	m	44	Programm- koordinator	online
					w	30	Programm- koordinatorin	
#11	Angewandte Projektarbeit in Krems ¹³	AT	18.07.2022	57 Min.	w	32	Programm- koordinatorin	online
#12	Service Learning im Mehrgenerationenhaus in Hessen	DE	27.07.2022	31 Min.	m	57	Programm- koordinator	online

Tabelle 3: Überblick über die Fallstudien

In den ersten acht Interviews kamen neun Studierende zu Wort (ein Interview war ein Tandeminterview). Fünf dieser Studierenden (Fall #1 - #5) waren Teil eines Service Learning Projekts und kamen dadurch mit anderen Generationen in Kontakt (zwei mit jüngeren, drei mit älteren Generationen). Zwei Studierende (Fall #6 und #7) beteiligten sich an Projekten, die zwar ähnlich zu Service Learning waren, aber aus verschiedenen Gründen nicht als solche gezählt wurden (siehe *jeweilige Fußnote*). Weitere zwei Studierende (Fall #8) berichteten von ihrer intergenerationellen Arbeits- und Lernbeziehung während einer Lehrveranstaltung. Die

⁸ (kein ausgewiesener Praxisbedarf)

⁹ (keine organisierte Service-Aktivität, minimale Reflexion)

¹⁰ (kein Service Learning)

¹¹ (kein ausgewiesener Praxisbedarf)

¹² (keine organisierte Service-Aktivität, kein ausgewiesener kommunaler Bedarf)

¹³ (kein ausgewiesener kommunaler Bedarf, keine gesellschaftliche Verantwortung)

Interviews mit einer Projektassistentin und vier Programmkoordinator*innen von universitären Projekten (Fall #9 - #12) dienten der weiteren Auseinandersetzung mit intergenerationellen Kontakten von Studierenden, indem die Interviewpartner*innen von Studierenden und deren Erfahrungen berichteten, die sie begleitet hatten. Die in den Interviews beschriebenen intergenerationelle Kontakte bestanden einerseits aus den im Fokus stehenden Studierenden und andererseits aus Kommiliton*innen, Praxispartner*innen oder auch Lehrpersonen (siehe *Abschnitt 5.3.2*).

5.4.1 Beschreibung der Fallstudien

Der folgende Abschnitt umfasst eine kurze Beschreibung der einzelnen Fallstudien, inklusive folgender Punkte:

- Titel der Fallstudie
- Hochschule und Lehrveranstaltung, an der die Fallstudie verankert ist
- Inhalt oder übergreifendes Thema der Fallstudie
- Beschreibung des intergenerationellen Kontakts
- Beschreibung der Lebenssituation der interviewten Studierenden (bei Fallstudien #1 – #8¹⁴)

#1 Intergenerationelles Service Learning mit dem UniClub

Lehramtsstudierende der *Universität Wien*, Österreich, hatten unter anderem im Jahr 2018 die Möglichkeit an der Lehrveranstaltung *Kommunikationsräume: Chancen und Grenzen von Mehrsprachigkeit* teilzunehmen. Ziel dieser Lehrveranstaltung war die Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und begleitete Studierende, die sich für die Praxisarbeit im Feld bei *UniClub*, *LernClub* oder *StudyBuddy* entschieden hatten. Der in dieser Fallstudie genauer beschriebene *UniClub* half Kindern und Jugendlichen mit Flucht- oder Migrationshintergrund in schulischen Belangen und unterstützte sie dabei, die Schule mit einem Pflichtschulabschluss zu beenden.

Der interviewte Student war zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt und stand am Ende seines Lehramtstudiums *Geschichte* und *Psychologie und Philosophie*. Im Interview erzählte er von seinen mehrjährigen Service Learning Aktivitäten beim *UniClub* und von Erfahrungen, welche er dabei mit einem Schüler gemacht hat, den er bis zur Matura begleitet hatte. In der

¹⁴ Die anderen Fallstudien berichteten nur indirekt von Erfahrungen von Studierenden. Die Lebensphase der hier interviewten Projektassistentin und Programmkoordinator*innen wurde nicht abgefragt bzw. würde nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen.

Fallstudie wurden sowohl intergenerationelles Lernen als auch digitales Service Learning während der COVID-19 Pandemie angesprochen und berücksichtigt.

#2 Service Learning mit einem sozialen Unternehmen in Graz

Im Rahmen des Studienmoduls *Praxisprojekt* an der *Universität Graz*, Österreich, wurden Studierende bei der Planung und Umsetzung von verschiedenen Projekten mit Praxispartner*innen begleitet.

Die für die vorliegende Untersuchung kontaktierte Interviewpartnerin konnte im Zuge ihres Erweiterungsstudiums *Leadership* im Wintersemester 2021 die Lehrveranstaltung *Praxisprojekt* besuchen. Sie war eine alleinerziehende und berufstätige Frau Ende Dreißig, und erklärte, dass sie in ihrem Studiengang die einzige Person war, die Kinder hatte, und mit einem Mindestabstand von zwölf Jahren die älteste Person darstellte. Im *Praxisprojekt* sollte sie gemeinsam mit Kommiliton*innen und einem österreichischen Sozialverein an der Analyse spezifischer Bereiche des Unternehmens arbeiten (nämlich Finanzierung, rechtliche Grundlagen, Leistung der Mitarbeiter*innen und Verwaltung der Mietobjekte des Vereins). Für das Team der interviewten Studentin bestand das Hauptziel darin, die Mitarbeiter*innen-Leistung durch Interviews zu ermitteln. Im Zuge der Lehrveranstaltung hatte die interviewte Studentin die Aufgabe übernommen, das studentische Team zu koordinieren, welches aus mehreren Studierenden bestand, die in etwa zwölf Jahre jünger waren als sie selbst. In der Fallstudie wurden sowohl intergenerationelles Lernen als auch digitales Service Learning während der COVID-19 Pandemie angesprochen.

#3 Sustainability Challenge: klimaneutrale Bahn

Die *Sustainability Challenge* ist ein interdisziplinäres Modul, das von Studierenden verschiedener österreichischer Universitäten belegt werden kann. Seit kurzem ist auch die Universität Graz ein Teil davon. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung arbeiteten Studierende verschiedener Fachrichtungen mit Unternehmen zusammen an nachhaltigen Entwicklungen innerhalb der Firmen.

Im Interview kam ein 23-jähriger Student zu Wort, der sich in seinem Masterstudium *Physik* auf *Atmosphärenphysik und Klima* spezialisierte. Im Rahmen der Lehrveranstaltung arbeitete er im letzten Studienjahr (Wintersemester 2021 – Sommersemester 2022) mit Studierenden anderer Fachrichtungen der *Universität Graz* und mit einer technischen Abteilung eines

österreichischen Bahnunternehmens zusammen. Ziel war es, eine Reihe von Maßnahmen für einen klimaneutralen Betrieb zu entwickeln, die dazu beitragen, Emissionen zu reduzieren. In dieser Fallstudie arbeitete der Student mit Unternehmer*innen zusammen, die etwa ein Jahrzehnt älter waren als er selbst. Zudem fand der größte Teil der *Sustainability Challenge* online statt und die Treffen der Studierenden untereinander waren aufgrund der COVID-19 Pandemie meist hybrid.

#4 Sustainability Challenge: nachhaltiger LKW-Transport

Die interviewte Studentin war zum Zeitpunkt des Interviews 26 Jahre alt und befand sich am Ende ihres Masterstudiums *internationale Entwicklung* an der *Universität Wien*. Sie erzählte, dass sich ihr Abschluss aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit über 20 Stunden um ein Jahr verzögere, da Studium und Job schwierig zu kombinieren seien und sie zeigte sich deutlich erschöpft (#4, 2/54 f.; 14/667-672). Im letzten Studienjahr (Wintersemester 2021 – Sommersemester 2022) hat sie durch die *Sustainability Challenge* zusätzlich bei einem großen Konzern mitgearbeitet, welcher die CO₂-Emissionen in der Logistik reduzieren wollte. Gemeinsam mit einem Kommilitonen und einigen Angestellten des Konzerns entwarf sie einen Leitfaden, wie der LKW-Transport des Unternehmens nachhaltiger gestaltet werden könnte. Die Praxispartner*innen waren einige Jahre älter als die Studierenden (intergenerationelles Service Learning) und aufgrund der COVID-19 Pandemie fanden die Meetings sowohl vor Ort als auch digital und hybrid statt (digitales Service Learning).

#5 Sustainability Challenge: Carsharing-Projekt

Im letzten Studienjahr (Wintersemester 2021 – Sommersemester 2022) war auch die hier interviewte Masterstudentin Teil der *Sustainability Challenge*. Sie studierte *Geographie, Global Change und Sustainability* an der *Universität Wien*, war zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt und wohnte mit ihrem Lebensgefährten in einer gemeinsamen Wohnung. Das Service Learning Projekt, an welchem sie sich beteiligte, zielte darauf ab, die CO₂-Emissionen eines großen Unternehmens zu reduzieren. Gemeinsam mit drei anderen Kommiliton*innen arbeitete sie an einem Carsharing Programm, um die Nachhaltigkeit in der Mobilität der Mitarbeiter*innen zu erhöhen. Zu diesem Zweck traf sich die Studierendengruppe regelmäßig mit Mitarbeiter*innen des Unternehmens, um das Carsharing Programm aufzubauen und eine App dafür zu entwickeln. Außerdem hatten sie häufige Meetings mit anderen Abteilungen, die für die Finanzierung oder dem Betriebsrat zuständig waren. Diese Praxispartner*innen schätzte die interviewte Studentin zwischen 50 und 60 Jahre alt, wodurch sich Aspekte des

intergenerationellen Service Learning ergaben. Aufgrund der COVID-19 Pandemie fanden diese Treffen online statt und die begleitende Lehrveranstaltung fand je nach aktueller Pandemiesituation online, vor Ort oder hybrid statt (digitales Service Learning).

#6 Intergenerationelles Service Learning in der Filmwissenschaft

Screening Age ist der Titel einer Lehrveranstaltung, die im Wintersemester 2017/2018 im Rahmen des Studiums der *Film- und Theaterwissenschaft* an der *Universität Jena*, Deutschland, stattfand. Im Zuge dieser Lehrveranstaltung sahen sich die Studierenden verschiedene Filme zum Thema Altern an und diskutierten diese im Anschluss auf Basis von zuvor gelesener Literatur. Eine Gruppe von Studierenden war für einen Workshop verantwortlich, der in einem Seniorenheim stattfand. Während die Studierenden den Workshop konzipierten und durchführten, wurden sie von der Lehrveranstaltungsleitung beraten. Für den Workshop selbst besuchten schließlich alle Studierenden ein Altersheim. Dort sahen sie sich gemeinsam mit den Bewohner*innen, die zwischen 80 und 85 Jahre alt waren, den Film *Grandma and Bella* von Alexa Karolinski an. Nach dem Film regten die verantwortlichen Studierenden mit Hilfe verschiedener Materialien (z. B. Postkarten) einen intergenerationellen Dialog an. In der darauffolgenden Lehrveranstaltungseinheit reflektierten die Studierenden die gemachten Erfahrungen. Diese Fallstudie weist eine starke intergenerationelle Service-Komponente auf, geht aber nicht wirklich auf ein reales Bedürfnis in der Praxis ein, da weder die Leitung noch die Bewohner*innen des Heims um einen spezifischen Service gebeten hatten. Zudem wurden bei den Aktivitäten keine digitalen Tools eingesetzt.

#7 Lernen – Engagement – Verantwortung

Lernen – Engagement – Verantwortung ist ein Projekt, das seit 2015 in Kooperation mit der *Pädagogischen Hochschule Linz* und dem *Unabhängigen Landes-Freiwilligenzentrum (ULF)* durchgeführt wird. Die fakultative Lehrveranstaltung *Freiwilligenarbeit im Sozialbereich. Lernen – Engagement – Verantwortung* steht allen Studierenden der *Pädagogischen Hochschule* und der *Johannes-Kepler-Universität Linz*, Österreich, offen. Studierende, die sich an dem Projekt beteiligten, hatten die Möglichkeit sich österreichweit in sozialen Organisationen und Projekten zu engagieren.

Der für die vorliegende Untersuchung interviewte Student war zum Zeitpunkt der Datenerhebung 22 Jahre alt, wohnte in seinem Elternhaus und studierte *Elektronik* im Bachelor. Im Sommer 2022 engagierte er sich im Rahmen der oben beschriebenen Lehrveranstaltung

bereits zum zweiten Mal für einen sozialen Verein in Oberösterreich. Dort arbeitete er in einer Wohngemeinschaft, in der Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen und aus verschiedenen Generationen zusammenleben (zwischen 25- und 70-Jährige). Der Studierende berichtete jedoch nicht von einer organisierten Service-Aktivität und auch nur von minimaler Reflexion, die jedoch im Rahmen von Service Learning durch die Universität gewährleistet sein sollte. Es handelte sich bei dieser Fallstudie also um keine organisierte Service-Aktivität und es war auch kein ausgewiesener Bedarf in der Praxis gegeben (kein Service Learning).

#8 Intergenerationelles Lernen im Rahmen des Lehramtstudiums

An der *Universität Wien* kommt es vor, dass junge Studierende (welche meist direkt nach der Matura ihr Studium beginnen) mit älteren Studierenden (die erst später, nach jahrelanger beruflicher Beschäftigung noch einmal studieren möchten) in Kontakt kommen. In diesem Interview wurden zwei Frauen befragt, welche sich im Sommersemester 2022 im Rahmen ihres Lehramtsstudiums im Seminar *Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse* kennengelernt hatten und gemeinsam ein Thema ausarbeiten und präsentieren mussten.

Die eine der beiden war bereits seit zwei Jahrzehnten in der Wirtschaft berufstätig und hatte sich kurz vor ihrem fünfzigsten Geburtstag entschlossen, sich beruflich zu verändern. Trotz der Tatsache alleinerziehende Mutter zu sein, ermöglichte sie sich somit, ihrem Traumberuf als Lehrerin nachzugehen und mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Sie erzählte von belastenden Situationen, die aufgrund des aufwendigen Studiums, der Tätigkeit als Lehrerin, Erledigungen im Haushalt und Konflikten mit ihrer pubertierenden 15-jährigen Tochter ergaben. Deshalb erhoffte sie sich, bald ihr Masterstudium abschließen zu können (#8, 5/191-220). Dem Gegenüber stand die Lebenssituation der anderen Studentin, welche direkt nach der Matura, ihr Lehramtsstudium in *Mathematik* und *katholische Religion* aufgenommen hatte, sich nun am Ende des Studiums befand und zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt war. Sie erzählte, dass sie gemeinsam mit ihren Eltern in einem Haushalt lebte, da sie Verpflichtungen zu Hause hatte und ihre Mutter pflegte (#8, 4/176-186). Auch wenn die beiden befragten Frauen nicht an einem Service Learning Kurs teilgenommen hatten, sind sie ein gutes Beispiel dafür, wie verschiedene Generationen im Rahmen der Hochschulbildung gemeinsam lernen können.

#9 Kulturkurs des Campus Mainz

Kulturkurs des Campus Mainz ist eine Lehrveranstaltung der *Johannes-Gutenberg-Universität Mainz*, Deutschland, zu dem sich Studierende aller Fachrichtungen anmelden können. Sie deckt

eine Reihe verschiedener Themen und Projekte ab, die sich mit Freiwilligenarbeit befassen. Die Studierenden sammelten und recherchierten ehrenamtliche Institutionen und Initiativen, die bereits am Campus existierten oder darüber hinaus bekannt waren. Anschließend bestand die Aufgabe der Studierenden darin, eine Messe zur Freiwilligenvermittlung zu organisieren und durchzuführen. Dies ermöglichte es ihnen, Praxiserfahrung zu sammeln und Fähigkeiten zu entwickeln, die besonders im Projekt- und Veranstaltungsmanagement benötigt werden. Aufgrund der COVID-19 Pandemie fand die Lehrveranstaltung online statt. Diese Fallstudie zeigt allerdings keinen ausgewiesenen Bedarf von Praxispartner*innen auf, da die Organisation einer Messe keinen eindeutigen Mehrwert für die Gesellschaft darstellt.

#10 Intergenerationelles Lernen im Rahmen des 50+ Seniorenstudiums

Ehrenamt ist Mainz war ein intergenerationelles Lernprojekt an der *Johannes-Gutenberg-Universität Mainz*, Deutschland, das in Zusammenarbeit mit Masterstudierenden der *Erziehungswissenschaft* (mit Schwerpunkt *Erwachsenenbildung und Medienpädagogik*) sowie Teilnehmenden des *50+ Seniorenstudiums* über den Zeitraum eines Semesters stattfand. Im Rahmen der Lehrveranstaltung wurden Theorie und Praxis verbunden (in der Regel durch Praktika) und unter anderem gemeinsame Reflexions- und biografische Übungen mit beiden Generationen ermöglicht. Die Lehrveranstaltung fand vor Ort und unter der Leitung von drei Dozierenden statt und war auf 10-12 Einheiten mit rund 15 Masterstudierenden und 15 Teilnehmenden des *50+ Seniorenstudiums* ausgelegt. Der Fokus lag auf gesellschaftliches Engagement, gemeinschaftliches Lernen, dem Austausch von intergenerationellen Erfahrungen. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Expert*innen aus dem öffentlichen Sektor (digitale Botschafter*innen, Nachbarschaftsvereinigungen aus den Gemeinden etc.) sowie von anderen Universitäten eingeladen. Diese Fallstudie umfasst allerdings keine organisierte Service-Aktivität und geht auch auf kein ausgewiesenes Bedürfnis aus der Praxis zurück und kann daher eher als intergenerationelle Lernerfahrung an der Universität betrachtet werden.

#11 Angewandte Projektarbeit in Krems

Das Modul *Projektarbeit* ist Teil des Curriculums der Studiengänge *Bildungsmanagement und Hochschul- und Wissenschaftsmanagement* an der *Universität für Weiterbildung* in Krems, Österreich. Ursprünglich war es nicht als Service Learning Lehrveranstaltung konzipiert, entwickelt sich zusehends in diese Richtung. Allerdings bezog sich diese Fallstudie nicht auf ein echtes Bedürfnis aus der Praxis und die gesellschaftliche Verantwortung der Studierenden

war nicht der Hauptschwerpunkt. Deshalb wurde es in dieser Arbeit auch nicht als Service Learning gezählt.

In dieser Lehrveranstaltung arbeiteten die Studierenden in Kleingruppen zusammen, um bedarfsorientierte Projekte zu erstellen. Da es sich bei den genannten Studiengängen um berufsbegleitende Studiengänge handelt, sind die konzipierten Projekte in der Regel im Arbeitsumfeld der Studierenden angesiedelt. Beim Brainstorming arbeiteten sie mit typischen Projektmanagement-Tools. Während der Kollaboration mit ihren Praxispartner*innen lernten die Studierenden bestimmte Tools der Projektarbeit anzuwenden. Dabei erarbeiteten sie ein Konzept, das anschließend meist in Form eines Produkts umgesetzt und gestaltet wird.

Während der Covid-19 Pandemie erstellte eine Studierende zum Beispiel Videoclips, die sie anschließend auf *YouTube* veröffentlichte. In diesen zeigte sie Gegenstände, die früher zum Alltag gehörten, heute aber nicht mehr verwendet werden und damit der jüngeren Generation zum Teil unbekannt sind. Über die Kommentarfunktion auf *YouTube* konnte man versuchen zu erraten, welcher Gegenstand präsentiert wird. Auf diese Weise griff sie intergenerationelle Themen auf und präsentierte sie zusammen mit ihrer Mutter, teilweise auch mit ihrem Sohn, in einer intergenerationellen Art und Weise.

#12 Service Learning im Mehrgenerationenhaus in Hessen

An der *European Business School* (EBS) in Oestrich-Winkel, Hessen, Deutschland, werden interdisziplinäre Service Learning Lehrveranstaltungen angeboten. Die Lehrveranstaltungen werden unter Planung und Anleitung einer lehrenden Person (Dozierende*r) und der jeweiligen Praxispartner*innen organisiert und die zugehörigen Service Learning Projekte finden vorwiegend in Seniorenheimen oder Mehrgenerationenhäusern in Oestrich-Winkel, Deutschland, statt.

Eines dieser Projekte war ein Smartphone-Workshop für Senior*innen, der von sechs Studierenden der Universität vorbereitet und vor Ort durchgeführt wurde. Während der Service-Aktivität lernten die Studierenden sich auf die Anforderungen und Bedürfnisse älterer Menschen einzustellen. In der darauffolgenden Lehrveranstaltung reflektierten sie zum einen ihre Erfahrungen im Umgang mit älteren Personen und zum anderen, wie die Umsetzung der didaktischen Methoden funktionierte. Zudem führten die Studierenden ein Tagebuch, in dem sie ihre Lernprozesse reflektierten und das Projekt evaluierten, indem sie sich mit anderen Studierenden der Lehrveranstaltung austauschten und Essays verfassten. Insgesamt wendeten

die Studierenden während des Semesters 60 Stunden für das Projekt selbst (Service) und 30 Stunden für die begleitende Reflexion im Hörsaal (Learning) auf.

5.4.2 Beschreibung der intergenerationellen Kontakte

Aufgrund der Diversität der beschriebenen Fälle, zeigten sich auch die intergenerationellen Kontakte sehr heterogen (siehe *Tabelle 4*).

Fall #1*	30-jähriger Masterstudent	18-jähriger Schüler
Fall #2*	39-jährige, berufstätige Mutter und Studentin des Weiterbildungsstudiums	Jüngere Kommiliton*innen
Fall #3	23-jähriger Masterstudent	Ältere Praxispartner*innen
Fall #4	26-jährige und berufstätige Masterstudentin	Ältere Praxispartner*innen
Fall #5	25-jährige Masterstudentin	Ältere Praxispartner*innen
Fall #6	Studentin, Anfang 20.	Ältere Praxispartner*innen im Altersheim
Fall #7	Bachelorstudent, Anfang 20, lebt im Elternhaus	Praxispartner*innen: Bewohner*innen einer sozialen Einrichtung (zwischen 25 und die älteste fast 70)
Fall #8	24-jährige Masterstudentin, lebt im Elternhaus, übernimmt familiäre Verpflichtungen	55-jährige Studentin, am Ende des Masterstudiums, berufstätig und alleinerziehende Mutter
Fall #9	Studierende	Diverse Praxispartner*innen
Fall #10	Masterstudierende der Erziehungswissenschaft	Studierende des 50+ Seniorenstudiums
Fall #11	Studierende	Diverse Praxispartner*innen
Fall #12	Studierende	Praxispartner*innen aus Altersheimen oder Mehrgenerationenhäusern

Tabelle 4: intergenerationelle Tandems der Fälle

Die meisten intergenerationellen Kontakte der interviewten Studierenden fanden innerhalb eines (Service Learning) Projekts mit anderen Generationen statt (Fall #1, #2, #3, #4, #5, #6 und #7¹⁵). Zwei dieser Fälle beschrieben ein intergenerationelles Tandem, in welchem die interviewte Person die ältere Generation des Kontakts ausmachte (Fall #1 und #2). In fünf Fällen sprachen Studierende von ihrer Erfahrung mit älteren Praxispartner*innen. Fall #8 beinhaltete beide Sichtweisen (in welchen jeweils eine Studentin die jüngere und die ältere Generation darstellte), da es sich um ein Tandeminterview handelte. In den Fällen #9 – #12 kamen Programmkoordinator*innen zu Wort, die eher allgemein über ihre Service Learning Lehrveranstaltungen berichteten und mehrere Beispiele zu intergenerationellen Kontakten zwischen Studierenden, Praxispartner*innen und Lehrpersonen eingebracht haben.

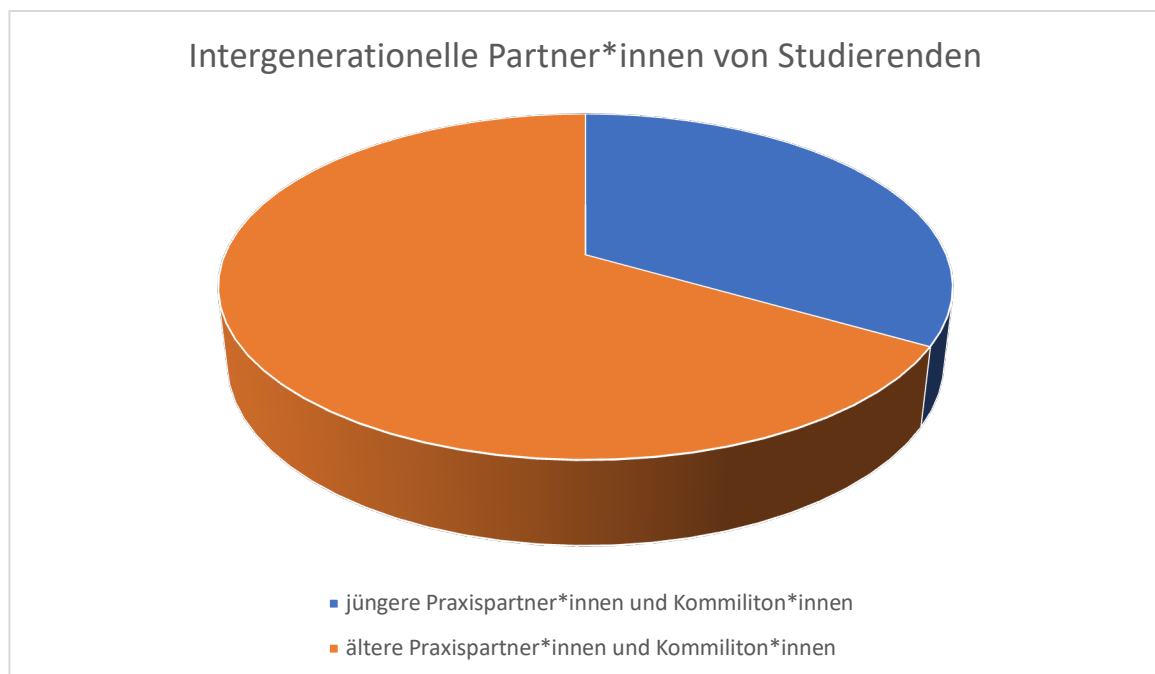


Abbildung 8: Intergenerationelle Partner*innen von Studierenden

Im Diagramm oben wird deutlich, dass die meisten der neun interviewten Studierenden von ihren Erfahrungen mit älteren Praxispartner*innen und Kommiliton*innen berichteten. Nur drei Studierende erzählten von ihren Kontakten mit jüngeren Praxispartner*innen und Kommiliton*innen (siehe *Abbildung 8*).

¹⁵ Obwohl die interviewten Studierenden ihr Projekt als Service Learning bezeichneten, entsprachen zwei dieser Fälle (Fall #6 und #7) nicht den Service Learning Einschlusskriterien der IDOL-Studie.

5.5 Methodik zur Datenauswertung

Aufgrund der Fragestellung und Fokussierung auf das Erleben von Studierenden wurde die *reflexive thematische Analyse* nach Braun und Clarke zur Datenauswertung ausgewählt. Diese Methodik erschien durch ihren flexiblen und offenen Umgang mit den Interviewdaten als passend (BRAUN und CLARKE, 2006, S. 78 ff., 2021, S. 38 f.). In diesem Abschnitt wird die Methodik der thematischen Analyse vorgestellt (siehe *Abschnitt 5.5.1*) und auf die methodische Vorgehensweise der Interviewdaten eingegangen (siehe *Abschnitt 5.5.2*). Unter der Beachtung der Fokussierung der Masterarbeit wurden dabei konkrete Themen und Kategorien gebildet, welche am Ende des Kapitels vorgestellt werden (siehe *Abschnitt 5.5.3*).

5.5.1 Methodik der thematischen Analyse

Die thematische Analyse als eine „Methode zur Identifizierung, Analyse und Darstellung von Mustern (Themen) in Daten“ (BRAUN und CLARKE, 2006, S. 79) versucht gewisse Muster über konkrete Fälle hinweg herauszufiltern und ist vor allem in der Psychologie sowie in der Beratungs- und Psychotherapieforschung weit verbreitet (BRAUN und CLARKE, 2006, S. 77, 2021, S. 37). Ihre Anerkennung erhalten thematische Analysemethoden aufgrund ihrer zugänglichen Form der Analyse, den vielseitigen Anwendungsmöglichkeiten und der hohen Flexibilität in Bezug auf Herangehensweise und theoretischer Rahmung: sie beinhalten induktive (am Datenmaterial) wie auch deduktive (an der Theorie orientiert) Schlussfolgerungen und die Betrachtung von semantischen (also offengelegte bzw. ausgesprochene) bis hin zu latenten (implizite bzw. zwischen den Zeilen stehende) Bedeutungen (BRAUN und CLARKE, 2006, S. 78 ff., 2021, S. 38 f.).

Reflexive Ansätze nach Braun und Clarke bemühen sich um das Herauslesen gemeinsamer Themen, welche „als Muster gemeinsamer Bedeutung konzeptualisiert werden, die durch ein Organisationskonzept untermauert werden“ (BRAUN und CLARKE, 2021, S. 39 - aus dem Englischen übersetzt von A.W.). Der Prozess des Kodierens erweist sich hierbei als unstrukturiert und flexibel, weshalb die forschende Person besonders offen und beweglich mit den Daten umgehen muss. Die herausgearbeiteten Themen sind deshalb auch nicht losgelöst von der forschenden Person zu betrachten, da sie ihre Werte, ihre Kompetenzen und ihre Erfahrungen in die Analyseprozesse einbringt. Das thematische Kodieren als subjektiver Prozess erfordert somit von der*dem Forscher*in ein hohes Maß an Reflexion der eigenen Annahmen und deren Auswirkungen auf die Kodierung (BRAUN und CLARKE, 2021, S. 39).

Aufgrund der offenen Analysemethodik ist es für Braun und Clarke von entscheidender Bedeutung, als forschende Person anzuerkennen, dass sie den Teilnehmer*innen der Forschung keine objektiv geltende Stimme geben kann, sondern automatisch ihre eigenen theoretischen Positionen und Werte einbringt und diese deshalb unbedingt reflektieren und festhalten muss. Themen, die im Datensatz aufkommen, müssen von der forschenden Person aktiv identifiziert und als interessant erkannt werden, weshalb ihr theoretisches Hintergrundwissen und damit zusammenhängende Annahmen unbedingt klar festgehalten werden müssen (BRAUN und CLARKE, 2006, S. 79 f.).

Braun und Clarke kritisieren, dass die Analysemethode aufgrund fehlender einheitlicher Definition zwar v.a. in der Psychologie weit verbreitet ist, allerdings immer wieder angewendet wird, ohne sie als solche auszuweisen (BRAUN und CLARKE, 2006, S. 79). Das ist der Grund weshalb sich Braun und Clarke um eine Anleitung der Methode bemühen: zuerst sollte die forschende Person sich mit den Daten vertraut machen, indem sie selbst die Daten sammelt und transkribiert. Beim Durcharbeiten des Transkripts werden daraufhin erste Codes erstellt und nach Themen gesucht, die immer wieder vorkommen. Schließlich werden diese Themen überprüft und bei Bedarf angepasst und neu definiert. In der letzten Phase wird ein detaillierter Bericht über den Analyseprozess erstellt und dabei festgehalten, wie die analysierende Person mit den Daten umgegangen ist, welche Codes sie aus den Interviews herausgelesen hat und zu welchen Themen sie diese zusammengefasst hat (BRAUN und CLARKE, 2006, S. 87–91).

5.5.2 Datenanalyse: Vorgehensweise

Durch das eigene Führen und Transkribieren der meisten Interviews konnte auf eine gute Kenntnis des Datenmaterials zurückgegriffen werden. Es wurden dann Interviewtranskript für Interviewtranskript durchgegangen und Stellen markiert, die in Bezug auf Fokussierung auf intergenerationelle Erfahrungen von Studierenden aufgefallen sind. Wie Braun und Clarke beschreiben, ist es dabei von Bedeutung, zu reflektieren, welche Sicht die forschende Person einnimmt und wie deren Betrachtung durch eigene Erfahrungen geleitet wird (BRAUN und CLARKE, 2006, S. 79 f.).

Werden biografische Bildungsprozesse analysiert, ist es für Koller von Bedeutung, Fremdheitserfahrungen zu betrachten. Dafür ist es entscheidend, im Datenmaterial nach Anzeichen von Selbst- und Weltentwürfen zu suchen, welche den Anschein machen, verändert

zu werden oder bereits verändert wurden. Diese kommen dann zum Vorschein, wenn Brüche oder Veränderungen in der Erzählung auffallen wie beispielsweise eine vermeintlich stabile Selbstreferenz, die ins Wanken gerät (KOLLER, 2007, S. 80). Aus diesem Grund wurden die Erzählungen der gesammelten Daten auch auf solche Unebenheiten geprüft.

Auf diese Weise wurden die Interviews durchgearbeitet und erste Kategorien erstellt, welche in den Interviews aufgefallen sind. Bereits während dieser Arbeit fiel auf, dass sich einige dieser Kategorien unterschiedlicher Interviews glichen und so miteinander verbunden werden konnten. Vorerst wurde das Datenmaterial in folgende vier Hauptthemen gruppiert: Komponenten für positiv erlebte intergenerationelle Begegnungen, Wahrnehmung von generationsspezifischen Unterschieden, intergenerationelle und biografische Lernprozesse, welche Studierende während intergenerationellen Begegnungen erleben. Das erste Hauptthema zu den *Komponenten für positiv erlebte intergenerationelle Begegnungen* gewann mit der Zeit immer mehr an Bedeutung und stellte schließlich die Voraussetzung für die anderen Themen dar. In der umfassenden Auseinandersetzung mit der *Wahrnehmung von generationsspezifischen Unterschieden* wurde deutlich, dass sich darin bestimmte Vorstellungen und Bilder zu sich selbst, als Teil einer bestimmten Generation, sowie zu anderen Generationen befanden. Aus diesem Grund entwickelte sich dieses Analysethema zu zwei nebeneinanderstehenden Themen. Die Analyse *intergenerationeller Lernprozesse* blieb zwar relativ konstant, allerdings stellte es eine Herausforderung dar, die Lernprozesse klar voneinander zu trennen. Durch die tiefergreifende Beschäftigung mit dargestellten *biografischen Lernprozessen* konnten diese differenzierter betrachtet werden und Kategorien gebildet werden, die sich deutlicher voneinander unterschieden. Das Erstellen einer *thematischen Landkarte* (BRAUN und CLARKE, 2006, S. 90 f.) hat die Beziehungen der Kategorien zueinander und Abgrenzungen voneinander verdeutlicht und somit die Analysethemen klarer definiert (siehe *Abbildung 16: Thematische Landkarte zu intergenerationellen Erfahrungen Studierender im Anhang*).

5.5.3 Überblick über Analysethemen und Kategorien

Durch die thematische Analyse der Interviews konnten schließlich folgende Analysethemen und Kategorien festgehalten werden:

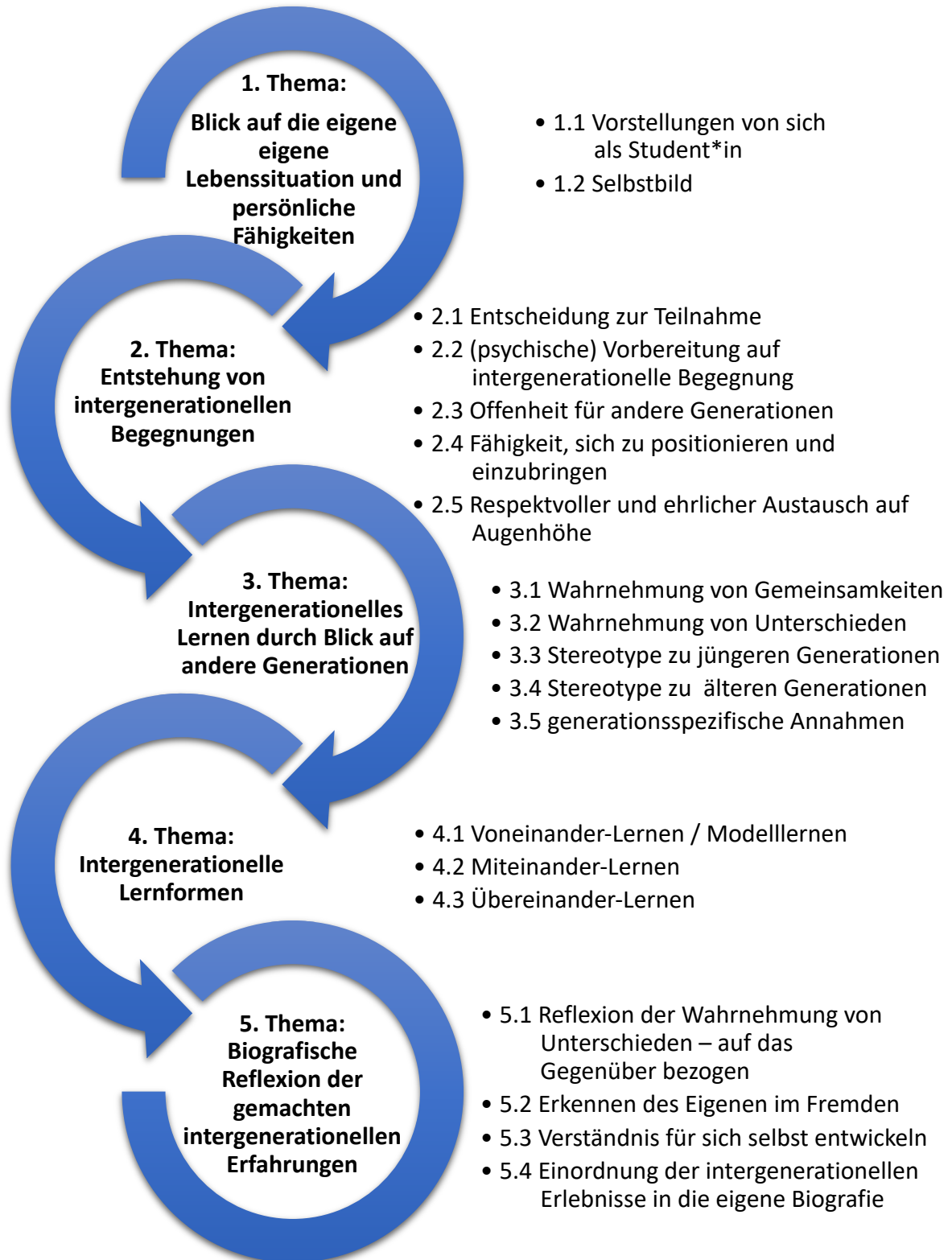


Abbildung 9: Überblick über Analysethemen und Kategorien

6. Ergebnisse

Die Ergebnisse der thematischen Analyse der Masterarbeit werden, wie folgt, in fünf Themen dargestellt, welche jeweils die intergenerationellen Erfahrungen von Studierenden wiedergeben.

6.1 Blick auf eigene Lebenssituation und persönliche Fähigkeiten

Im Datenmaterial zum ersten Thema wurde sichtbar, dass die klare Positionierung von Studierenden dazu führte, dass sie als gleichberechtigte Partner*innen wahrgenommen wurden und sich so in den intergenerationellen Kontakt einbringen können (siehe *Thema 6.2*). Diese Positionierung verlangte die Beschäftigung mit zweierlei Themen: der Gruppe, zu der sich Studierende zugehörig fühlten (siehe *Kategorie 6.1.1*) und dem eigenen Bild über sich selbst (siehe *Kategorie 6.1.2*). Abbildung 10 stellt einen Überblick zu Thema 6.1 dar.

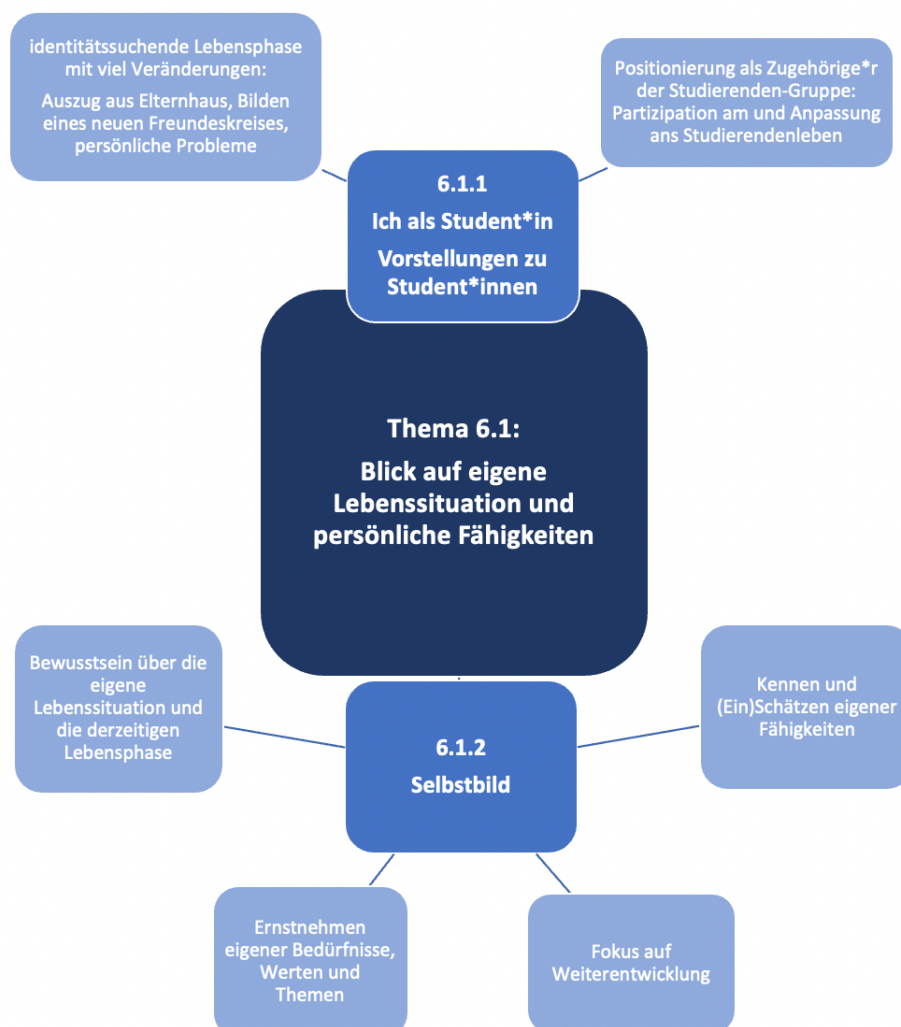


Abbildung 10: Überblick Thema 6.1

6.1.1 Vorstellungen von sich als Student*in

Die erste Kategorie des ersten Themas *Vorstellungen von sich als Student*in* bezieht sich auf Bilder, welche Studierende von sich selbst als Zugehörige der Studierendengruppe haben. Die biografische Phase von Studierenden zeigt sich dabei als identitätssuchende Lebensphase. Bei vielen Studierenden ist der Auszug aus dem Elternhaus, das Selbständig-Werden und die eigene Zukunft Thema, was häufig mit persönlichen Problemen und Druck einhergeht – etwa auf finanzieller Ebene oder durch soziale Situationen. Um sich als Zugehörige der Studierendengruppe zu verstehen und zu positionieren, ist es für Studienanfänger*innen einerseits von Bedeutung, sich ans Studierendenleben anzupassen, was zum Beispiel die Abstimmung des Kleidungsstils beinhaltet. Neben dieser Anpassung ist auch eine Partizipation am Studierendenleben gefragt – beispielsweise treffen sich Studierende auf Partys. Besonders für ältere Studierende stellt es eine Schwierigkeit dar, einen Platz in der Student*innengruppe einzunehmen und sich in der Hochschul-Welt zurecht zu finden. Eine Herausforderung stellt etwa der Umgang mit digitalen Medien und Tools dar, da sie nicht damit aufgewachsen sind (digitaler Gap).

Im Analysieren der Interviews wurde deutlich, wie sich interviewte Studierende als Teil der Studierendengruppe wahrnahmen. Interviewpartner*innen sprachen über das Bild bzw. die Vorstellung, welche sie über Studierende haben und wie sie sich darin wiedererkennen. Eine Studentin, die sich mit 50 Jahren erneut für ein Studium entschieden hatte und Teil eines intergenerationelles Lerntandems war (#8) hat die studentische Lebensphase folgendermaßen beschrieben:

Also das ist vielleicht für einen jüngeren Menschen eher ein Hindernis, weil man eben nicht so viele verschiedene Sachen machen muss und dann vielleicht von außerhalb zum Studium nach Wien kommt und dann vieles organisieren muss. Da ist einmal die Wohnung in der WG, im Studentenheim, ein neuer Freundeskreis gehört aufgebaut, womöglich persönliche Probleme, Liebeskummer, wenn man jemanden zurücklassen musste oder so. Das sind alles so Faktoren, die eben bei einem älteren Menschen nicht so ins Gewicht fallen wie bei einem jüngeren vielleicht, die er dann eher ausklinken muss oder herausfinden (unv.). Meine Partys sind schon lange vorbei. Also habe ich ja auch gehabt in meiner Jugend. Aber die jüngere Generation ist da vielleicht noch mittendrin und hat auch diesen Gruppenzwang vielleicht noch eher und das ist auch wichtig also dass die da auch partizipieren am Studentenleben. [Studentin, #8, 17/759-18/770]

Mit dem „Partizipieren am Studentenleben“ sprach die Studentin einen wichtigen Punkt an, was eine Positionierung als Zugehörige*r der Studierenden-Gruppe mit sich zieht (...). Beispielsweise positionierte sich ein Student folgendermaßen:

Ja also wir im Studierendenteam waren wenig überraschend alle ungefähr gleichen Alters, das kommt schon selten vor, dass man jemand trifft an der Universität, der deutlich älter ist, in meinem Fall auch selten, dass es deutlich jünger wäre. [Student, #3, 159 ff.]

Mit diesen Zeilen stellte der Student außerdem fest, dass er Studierende ungefähr im selben Alter also der gleichen Generation wahrnimmt. Andere Interviewdaten¹⁶ zeigten allerdings auf, dass die Studierendengruppe in Österreich und Deutschland (bezogen auf das Alter) heterogen ist (#2; #8; #10; #11). In diesen Interviews berichteten Studierende und Programmkoordinator*innen von der Schwierigkeit für ältere Studierende, sich in der Student*innengruppe zurecht zu finden. So thematisierte eine Studentin den herausfordernden Umgang mit digitalen Medien und Tools, dem sie sich aufgrund der Covid-19-Pandemie stellen musste (#2, 3/139-149). Eine andere ältere Studentin zeigte sich irritiert, dass sie am Anfang ihres Studiums von anderen Studierenden mit Sie angesprochen wurde. Sie erklärte sich das durch ihr älteres Erscheinungsbild wie auch ihren anderen Kleidungsstil („businessmäßig“ statt „casual-studentenmäßig“), den sie an jenen der anderen Studierenden anpasste: „man passt sich da an, aber eben ans Ambiente und des hat auch gebraucht“ (#8, 16/714-722). Durch die klare Positionierung, das Anpassen an den studentischen Kleidungsstil und das veränderte Auftreten nahmen sie andere und sie selbst als Studentin wahr (#8, 16/714-722).

¹⁶ Insbesondere jene der Fälle: #10 *Intergenerationelles Lernen im Rahmen des 50+ Seniorenstudiums* und #8 *Intergenerationelles Lernen im Rahmen des Lehramtstudiums*

6.1.2 Selbstbild

Mit der zweiten Kategorie *Selbstbild* wird beschrieben, wie sich Studierende persönlich wahrnehmen und welches Bild sie von sich selbst haben und nach außen hin zeigen. Dafür ist wichtig, dass sie sich über die eigene Lebenssituation und ihre derzeitige Lebensphase bewusst sind und eigene Bedürfnisse, Werte im Leben und Themen (wie der Klimawandel und Nachhaltigkeit) ernstnehmen. Außerdem steht damit in Verbindung, eigene Fähigkeiten zu kennen, richtig einschätzen und diese auch wertschätzen zu können. Dazu gehört auch das Wissen, in welchen Bereichen sich Studierende weiterentwickeln möchten.

In der Analyse wurde außerdem deutlich, dass sich der Großteil der interviewten Studierenden über ihre Lebenssituation Gedanken machten und sich ihrer derzeitigen Lebensphase (#2, 4/150 ff.; #3, 5/211-225; #4, 4/164-167; 14/667-672; #7, 7/295-305), Bedürfnissen (#1, 9/429 ff.; #4, 11/528-534; #5, 7/297-325) und ihren Kompetenzen (#1, 7/339 f.; #2, 2/91-97; 12/585-596; #3, 6/279-287; #4, 6/283 ff.; #7, 8/307 f.; #8¹⁷) bewusst waren. Ferner wurde in den Erzählungen der Student*innen sichtbar, dass ihre Lebensphase mit bestimmten Bedürfnissen, Werten und Themen einhergeht. Beispielsweise erläuterte eine 26-jährige Studentin ihr Bedürfnis nach Flexibilität im Leben – bezogen auf berufliche Möglichkeiten und ihre Zeiteinteilung (#4, 11/528-534). Ein anderer Student, der sich selbst als verantwortungsvoll beschrieb (#1, 10/442-450), verspürte in seiner Lebensphase (er ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt) einen starken Wunsch nach Planung und Sicherheit (#1, 9/427-432). Zwei Studentinnen sprachen Themen an, welche die Lebensphase ihrer Generation stark beeinflussen: Nachhaltigkeit und Klimawandel (#4, 5/232-6/250; #5, 4/155-163):

Also das Thema Umwelt war natürlich schon in den Achtzigern irgendwie mit Atomkraft und die Grünen damals war ja schon Thema nur hat das irgendwie keiner ernst genommen. Und jetzt muss man eigentlich nur in die Zeitungen aufschlagen und es kommen mindestens zehn Meldung von Umweltkatastrophen oder von irgendwelchen Protesten, Fridays for Future, das ist ja auch eine Bewegung durch die neue Generation. Greta Thunberg zum Beispiel. Ähm also es passiert was, es geschieht was. [Studentin, #4, 5/233-239]

¹⁷ In den Interviews #9 - #12 sprechen keine Studierenden, weshalb die Beschreibung der eigenen Lebenssituation, auf die Forschungsfrage bezogen, nicht wichtig erscheint und weggelassen wurde.

Die hier interviewte Studentin erklärte somit, dass junge Menschen mit diesen Themen aufwachsen und deshalb bereit seien, neue Wege einzuschlagen und die Welt zu verbessern, wie beispielsweise an der Fridays-For-Future-Bewegung sichtbar wird (#4, 5/232-6/250).

Auch über ihre Kompetenzen waren sich Studierende bewusst, welche sie in intergenerationelle Begegnungen einbringen konnten. So empfand eine Studentin ihre Führungsqualitäten als hilfreich für die Zusammenarbeit einerseits und für die jüngere Generation andererseits, die dadurch von ihr lernen konnte (#2, 2/91-97; 5/236 ff.). Für einen anderen Studenten zeigte sich, dass er durch das Einbringen seiner sportlichen Fähigkeiten Schwung in die intergenerationelle Gruppe gebracht hatte¹⁸ (#7, 5/206 ff.; 8/307 f.). Eine weitere Studentin reflektierte, dass sie sich zwar weniger strukturieren (#5, 20/958-963), dafür aber kreativer mit Problemen umgehen konnte als ältere Generationen (#5, 9/393 f.; 20/955 ff.). Ein anderer junger Student sah, dass er den neuesten Stand der Forschung in den Betrieb bringen konnte, mit welchem er zusammen an einem Projekt gearbeitet hatte (#3, 6/279-287). Neben Kompetenzen, die Studierende in die intergenerationelle Begegnung mitbrachten, reflektierten sie außerdem Kompetenzen, welche sie verbessern möchten (beispielsweise: digitale Fähigkeiten: #2, 3/139-149; Selbständigkeit: #7, 6/292; 7/295; 7/305 f.).

Zusammenfassung

Im ersten Analysethema wurde sichtbar, dass zu einer positiv erlebten intergenerationellen Begegnung schließlich das Einbringen persönlicher Themen und Fähigkeiten sowie das Sehen und Akzeptieren des Gegenübers von Bedeutung waren. In den Berichten der Studierenden kam zum einen ein bestimmtes Bild von ihnen als Student*in (siehe *Kategorie 6.1.1*) und zum anderen ein persönliches Bild von sich selbst mit individuellen Kompetenzen (siehe *Kategorie 6.1.2*) zum Vorschein. In den beiden Kategorien zeigten sich mehrere Komponenten, welche in der Zusammensetzung zu einem Gesamtbild des Selbst führten (siehe *Abbildung 18*). Zum einen beschrieben Studierende, welche Vorstellungen sie von sich als Student*in hatten (1). Neben der Beschäftigung mit der Zugehörigkeit an der Hochschule thematisierten sie in ihren Erzählungen zu Service Learning Projekten außerdem ihre (zukünftige) Position in der Gesellschaft (2). Ferner überlegten Studierende, was sie als Person ausmacht – also etwa welche Haltungen sie vertraten oder welche Fähigkeiten sie im Kontakt mit anderen Generationen einbringen konnten (3). In intergenerationellen Begegnungen erkannten sie außerdem ihre

¹⁸ die junge Generation ließ sich mitreisen, die älteren Generationen schauten begeistert zu

eigene biografische Prägung und verstanden, dass sie bestimmte Vorerfahrungen mitbringen (4). Und zu guter Letzt erfuhren Studierende, dass sie eine Wirkung auf andere Personen haben und die Rückmeldung des Gegenübers wiederum zur Weiterentwicklung nützen können (5).

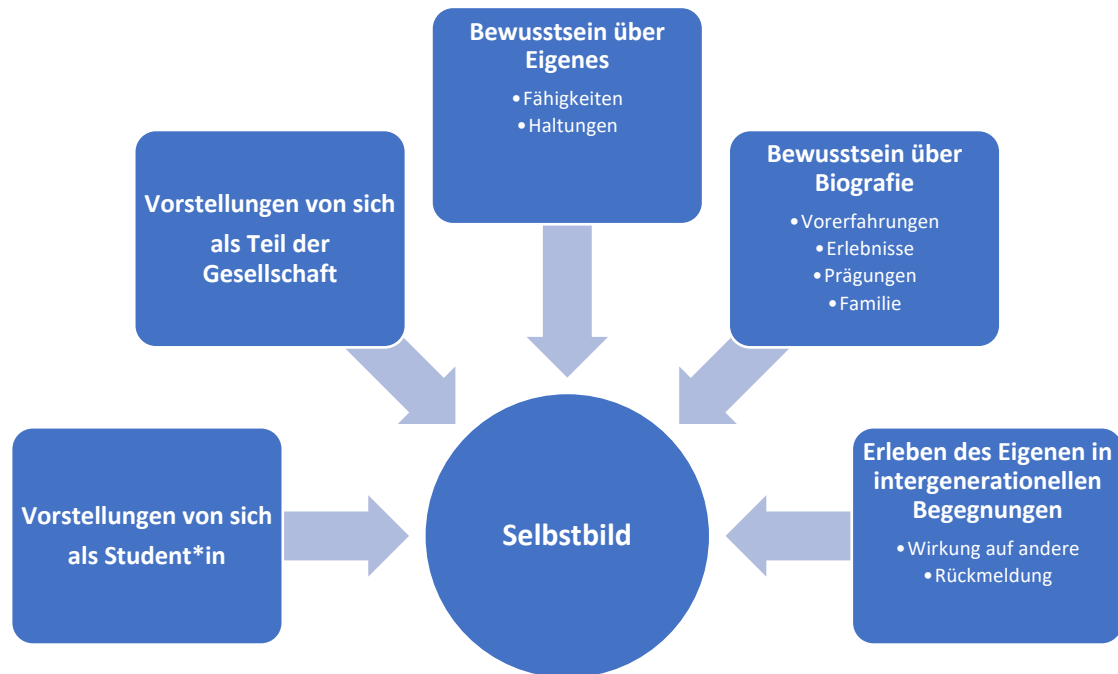


Abbildung 11: Zusammensetzung des Selbstbilds

Ein gestärktes Bewusstsein über sich selbst, über eigene Themen, Zugehörigkeiten und Werten haltgebend auf Studierende. Indem sie sich eigener Gefühle, Erwartungen, Annahmen und Stereotype bewusst waren, konnten sie sich auf die intergenerationelle Begegnung vorbereiten (siehe *Kategorie 6.2.2*), anderen Generationen gegenüber neutral und offen begegnen (siehe *Kategorie 6.2.3*) und sich selbst authentisch zeigen (siehe *Kategorie 6.2.4*).

6.2 Entstehung von intergenerationellen Begegnungen als Lernchance

In Bezug auf intergenerationelle Lernprozesse gilt es zunächst die Frage zu klären, auf welche Weise Studierende mit anderen Generationen in einen positiven Kontakt miteinander gelangen und wie es dabei zu intergenerationellen Begegnungsmomenten kam. In der thematischen Analyse der Daten wurde hierbei sichtbar, dass bestimmte Themen für einen Großteil der interviewten Personen für eine positiv erlebte intergenerationelle Begegnung bedeutend waren (siehe *Abbildung 12*):

- Eine aktive Entscheidung der Teilnehmenden für die Zusammenarbeit
- Eine psychische Vorbereitung auf die intergenerationelle Begegnung
- Die Offenheit für andere Menschen anderer Generationen
- Die Fähigkeit, sich positionieren und einzubringen
- Ein respektvoller und ehrlicher Umgang miteinander
- Der Austausch auf Augenhöhe

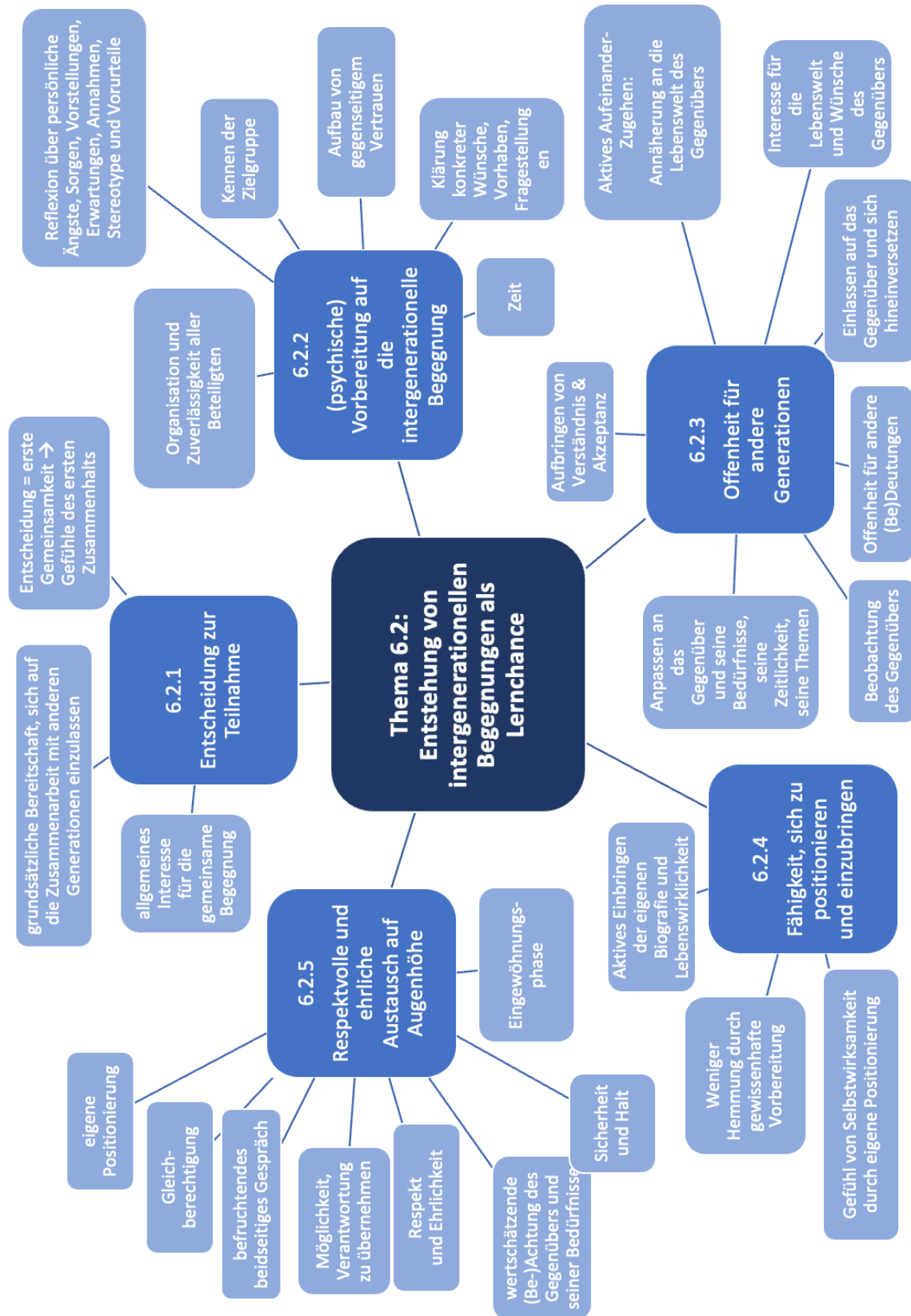


Abbildung 12: Überblick Thema 6.2

6.2.1 Entscheidung zur Teilnahme

Mit der ersten Kategorie *Entscheidung zur Teilnahme* wird eine grundsätzliche Bereitschaft, sich auf die Zusammenarbeit mit anderen Generationen einzulassen, und ein allgemeines Interesse für die gemeinsame Begegnung beschrieben. Wurde von beiden Parteien eine bewusste Entscheidung getroffen, so konnte diese als erste Gemeinsamkeit erkannt werden, welche sich wiederum positiv auf die intergenerationelle Begegnung auswirkte. Dadurch entstanden erste Gefühle des Zusammenhalts.

Studierende nahmen es als förderlich wahr, wenn sich beteiligte Personen aktiv für die Teilnahme an intergenerationellen Begegnungen entschieden haben (#5, 8/382-394; #10, 4/175-190). Diese Entscheidung beinhaltete eine grundsätzliche Bereitschaft, sich auf die Zusammenarbeit mit anderen Generationen einzulassen (#6, 3/142-4/146; #7, 12/586-589; #10, 2/82-85; #12, 7/349-351). Die getroffene Entscheidung erlebte ein Student gleichzeitig als erste Gemeinsamkeit, welche wiederum den Einstieg in die Beziehung erleichterte:

Da treffen sich ja jetzt nicht Leute, die völlig konträre Meinungen hätten zu dem Thema, also da ist ja quasi implizit vorher schon klar, dass wir uns da jetzt nicht groß in die Haare kommen werden, dass ja alle im Prinzip der gleichen Meinung sind. Und da macht der Altersunterschied jetzt auch nicht mehr viel aus, wenn man über ein Thema redet, wo man eh schon weiß, man ist auf der gleichen Seite. [Student, #3, 4/175-182]

Durch die aktive Entscheidung für die Zusammenarbeit und für die klare Zielvorstellungen empfand der Student bereits Gefühle des ersten Zusammenhalts.

6.2.2 (Psychische) Vorbereitung auf die intergenerationelle Begegnung

Die zweite Kategorie *(psychische) Vorbereitung auf die intergenerationelle Begegnung* beinhaltet die Klärung konkreter Wünsche, Vorhaben und Fragestellungen, welche die Beteiligten an den Austausch mit anderen Generationen hatten. Dabei wurden persönliche Ängste, Sorgen, Vorerfahrungen, Vorstellungen, Erwartungen, Annahmen, Stereotype und Vorurteile geklärt und reflektiert. Um sich ausreichend vorbereiten zu können, sollten sich alle Beteiligten genügend Zeit nehmen. Schließlich wirkten sie dadurch auf das Gegenüber organisiert und zuverlässig, was zum Aufbau gegenseitigen Vertrauens beitragen konnte. Außerdem war es von Vorteil, wenn die Zielgruppe des Service Learning bzw. das Gegenüber

der Begegnung bekannt war. Dadurch konnte der Projekthalt im Vorhinein an die jeweiligen Personen angepasst werden.

Entschieden sich Studierende für die intergenerationelle Begegnung, so zeigten sie damit bereits eine Offenheit und ein Interesse dafür. Neben diesem allgemeinen Interesse für die gemeinsame Begegnung (#6, 3/142-146) identifizierten Studienteilnehmende die Organisation und Zuverlässigkeit aller Beteiligten als wichtigen Bestandteil der Vorbereitung auf intergenerationelle Kontakte (#2, 12/556-558; #12, 4/195-201), worauf sich schließlich gegenseitiges Vertrauen aufbauen konnte (#12, 4/195-201). Um sich ausreichen vorbereiten zu können, sollten sich Studierende genügend Zeit nehmen (#6, 11/522 f.), um auch konkrete Wünsche, Vorhaben und Fragestellungen im Vorhinein zu klären (#12, 1/47-52). Eine Studentin behauptete, dass sie vor der Begegnung keine Sorgen und Vorurteile hatte, mit einer viel älteren Studentin zusammenzuarbeiten und zeigte somit, dass sie sich im Vorhinein mit dieser Frage auseinandergesetzt hatte (#8, 10/426-430). Andere Studierende berichteten allerdings von bestimmten Erwartungen, wie die deutlich älteren Praxispartner*innen sein könnten (#4, 6/266 ff.; #5, 5/208 ff.). Eine dieser Studierenden erzählte, dass sie vor der Kontaktaufnahme mit den älteren Praxispartner*innen Unsicherheiten und einen großen Respekt vor den *alten weißen Männern* verspürte.

okay das sind jetzt alles ja die alten weißen Männer (unv.) ohne das jetzt irgendwie abfällig sagen zu wollen, (unv.). Und es hat sich dann oft auch gar nicht bestätigt, was ich mir da vielleicht vorher für Gedanken gemacht habe. So hey, das sind ist jetzt so eine eingespielte Männerrunde, die sich alle schon ewig kennen und jetzt komm ich da so als so eine weibliche Studentin rein und sagt, hey ich hab einen tollen Vorschlag für euch ausgearbeitet. Ja, da also das war das was das Schlechte angeht, hatte ich irgendwie mehr Bedenken, die sich aber dann doch gar nicht so bestätigt hatten. Irgendwie, vielleicht vorher besorgt gewesen war. [Studentin, #5, 5/221-232]

Die Studentin war sich also ihren Befürchtungen und Ängste vor der tatsächlichen Begegnung mit den anderen Generationen bewusst. Dadurch wurde es ihr möglich, einerseits sich selbst zu verstehen (siehe *Kategorie 6.1.2* und *Thema 5.3*) und andererseits sich davon überraschen zu lassen, dass ihre Stereotype und Ängste nicht bestätigt werden könnten (siehe *Kategorie 6.5.1*). Diese Art der Reflexion stand somit in direkter Verbindung mit der Offenheit, eigene generationsspezifische Vorstellungen und Stereotype zu hinterfragen. Eine andere Studentin erklärte im Interview, dass es für die intergenerationelle Begegnung förderlich war, mehr über

die Teilnehmer*innen im Vorhinein zu wissen, um deren Kompetenzen besser einschätzen (#6, 6/245 f.) und den Projektinhalt daran anpassen zu können (#6, 8/351-354).

6.2.3 Offenheit für andere Generationen

Die *Offenheit für andere Generationen* stellt die dritte Kategorie dar. Damit verbunden war einerseits ein grundsätzliches und ehrliches Interesse für die Lebenswelt und für Bedürfnisse bzw. Wünsche des Gegenübers. Dafür war es von Bedeutung, hellhörig zu sein und zu beobachten, um Bedürfnisse und Wünsche des Gegenübers überhaupt wahrnehmen zu können. Ferner war die Bereitschaft gefragt, sich auf die andere Person und deren Geschichten, Beweggründe, Bedürfnisse und Probleme einzulassen, sich in ihre Lebenswirklichkeit hineinzuversetzen und einzufühlen sowie sich an das Gegenüber mit seinen Bedürfnissen, Themen und seiner Zeitlichkeit anzupassen. Dabei war die Haltung wichtig, die andere Generation in ihrer Ähnlichkeit sowie Andersartigkeit entdecken zu wollen. In Zusammenhang damit stand außerdem das Bemühen, sie in ihrer Lebenswelt zu verstehen und zu akzeptieren. Förderlich dafür war ein aktives Aufeinander-Zugehen, eine bewusste Annäherung an das Leben des Gegenübers. Damit geht einher offen für andere (Be)Deutungen zu sein – also ein Verständnis dafür, dass Situationen oder Handlungen für andere Generationen etwas anderes bedeuten könnten.

Sprachen Interviewteilnehmende über Voraussetzungen zu intergenerationellen Begegnungen, so bezogen sich viele auf die Offenheit für andere Generationen. Diese bestand einerseits aus einem Interesse für die Lebenswelt und Wünsche des anderen (#1, 8/345-351; #8, 16/695-699; #6, 10/457) sowie der Bereitschaft, sich auf die andere Person und deren Geschichten, Beweggründe, Bedürfnisse und Probleme einzulassen (#1, 8/345-351; #9, 3/89-93; #12, 2/75-77; #10, 2/90-100; #7, 12/586-589). Den Studienteilnehmer*innen war wichtig, sich in die Lebenswirklichkeit anderer Generationen hineinzuversetzen (#7, 13/589-591; #9, 3/122-123; #10, 4/175-190) und Verständnis dafür aufzubringen und zu zeigen (#4, 5/218-225; #5, 4/186-190). Sie zeigten sich interessiert und akzeptierten die andere Generation, um diese in ihrer Ähnlichkeit und Andersartigkeit entdecken zu können. Studierende berichteten von Situationen, in welchen sie aktiv auf andere zugegangen waren, indem sie sich der Lebenswelt des Gegenübers annäherten (#9, 3/122-123), auch ein paar Schritte in das *Land des anderen* gingen (#1, 8/345-351).

ich muss ein paar Gänge runterschalten quasi und mich halt wirklich an diese Umgebung anpassen und einfach das Ganze mal gemütlicher angehen und vielleicht einmal schauen, wie arbeiten die anderen, was brauchen die anderen, einfach ein bissl die Situation besser abschätzen und einmal eventuell lernen, zuhören, was machen sie gerade und wie wollen sie das angehen, wann muss das fertig werden und so. [Student, #7, 13/600-604]

Der Student erzählte von seiner Erkenntnis, dass es für einen gelungenen intergenerationellen Kontakt wichtig sei, das Gegenüber zuerst zu beobachten und ihm zuzuhören und sich dann an die Zeitlichkeit des Gegenübers anzupassen (#7, 13/607-611). Andere Studienteilnehmende fügten zur Anpassung an die Zeitlichkeit auch jene an die Themen des Gegenübers hinzu und erklärten, dass es wichtig sei, sich offen dafür zu zeigen, dass Situationen oder Handlungen für andere Generationen etwas anderes bedeuten könnten (#12, 3/143-148; #9, 2/109 ff.). Studierende sollten zum Beispiel hinterfragen, was studieren für ihr Gegenüber bedeutet (#9, 2/109 ff.). Wurde diese Offenheit und Neugierde am Gegenüber auf eine respektvolle Weise gezeigt, so wirkte sich das auch positiv auf den intergenerationellen Kontakt aus (siehe *Kategorie 6.2.5*) – beispielsweise durch die Bemühung um die Herstellung einer angenehmen Atmosphäre (#6, 4/172-174).

6.2.4 Fähigkeit, sich zu positionieren und einzubringen

Mit der vierten Kategorie *Fähigkeit, sich zu positionieren und einzubringen* wird festgelegt, was es für eine gelingende intergenerationelle Begegnung neben der Offenheit für das Gegenüber zusätzlich benötigte. Damit das Aufeinander-Eingehen auch auf Gegenseitigkeit beruhen konnte, war das aktive Einbringen aller Beteiligten essenziell. Besonders zu Beginn der Begegnung mussten die Personen genügend Mut aufbringen, sich zu positionieren und Teile der eigenen Biografie sowie Lebenswirklichkeit preis zu geben. Durch die gewissenhafte Vorbereitung und Reflexion eigener Ängste, Sorgen und Vorurteile (siehe *Kategorie 6.2.2*) erwies es sich für die Teilnehmenden als einfacher, genügend Mut aufzubringen und weniger gehemmt zu sein. Diese Überwindung wurde durch das Gefühl von Selbstwirksamkeit belohnt, indem sie erfuhren, dass ihre Positionierung einen Einfluss darauf hatte, wie sie von anderen Personen wahrgenommen wurden. Beispielsweise wirkte sich das Auftreten als gleichberechtigter und aktiver Teil der Begegnung positiv auf die Zusammenarbeit aus.

In Bezug auf die Vorbereitung auf intergenerationelle Kontakte sprachen Studienteilnehmer*innen außerdem Kompetenzen an, welche zur eigenen Positionierung und

zum Einbringen eigener Fähigkeiten von Bedeutung sind. Durch die gewissenhafte Vorbereitung konnten Studierende lockerer in die Beziehung reingehen und waren weniger gehemmt, sich selbst einzubringen (#6, 10/462 f.; 10/466). Indem sie ihr Wissen bzw. Teile ihrer eigenen Geschichte und Lebenswirklichkeit erzählten (#10, 2/90-100; #7, 13/592-604) war es ihnen möglich, sich aktiv in die Begegnung einzubringen (#6, 10/457 f.; #9, 3/89-96), ein Bild von sich zu zeigen, das ihnen gefiel (#4, 7/316-323) und sich als gleichberechtigter und aktiver Teil wahrzunehmen (#4, 6/286-295):

Und hab das so gesehen von vornherein als etwas gesehen, wo man auf Augenhöhe etwas erarbeitet und ähm ich sehe jetzt auch nicht ein, nur weil jetzt jemand älter ist, mich dann dadurch kleiner zu machen. Ähm. Von daher war vielleicht dann auch mein Auftreten dann auch also. Haben mir jetzt paar Leute gesagt, ich mache das jetzt eher unbewusst. Aber dass ich, dass ich anscheinend auf irgendeine Art und Weise so rüberkomme, als hätte ich einen Durchblick, auch wenn das nicht immer der Fall ist. Das ist nur Feedback von anderen. Aber ich glaube dadurch war es dann auch in dem Meeting einfach so, dass sie waren sehr höflich, sie haben Fragen gestellt natürlich, aber sie waren jetzt nicht auf irgendeine Art und Weise herablassend oder so ja was erzählt mir jetzt die kleine Studentin da, nein. [Studentin, #4, 6/286-7/295]

Für die hier zitierte Studentin war es durch ihr selbstbewusstes Auftreten und die Positionierung als gleichberechtigter und aktiver Teil in der Zusammenarbeit möglich, auf Augenhöhe wahrgenommen zu werden und zu arbeiten. Diese Zusammenarbeit auf Augenhöhe wurde auch in vielen anderen Interviews als wichtige Komponente gelingender intergenerationeller Begegnung identifiziert (siehe *Kategorie 6.2.5*).

6.2.5 Respektvoller und ehrlicher Austausch auf Augenhöhe

Der *respektvolle und ehrliche Austausch auf Augenhöhe* als fünfte Kategorie zeigt die Wichtigkeit auf, dass alle Beteiligten gleichberechtigt in die Begegnung miteinbezogen wurden bzw. sich selbst einbrachten. Durch die aufgebrachte wertschätzende Achtung des Gegenübers und seiner Bedürfnisse einerseits und die eigene Positionierung als gleichberechtigter Teil der Zusammenarbeit andererseits, konnte schließlich ein befruchtendes beidseitiges Gespräch entstehen. In diesem Austausch auf Augenhöhe waren gegenseitiger Respekt und Ehrlichkeit gefragt sowie das Gefühl willkommen zu sein und ernstgenommen zu werden. Der tatsächlichen Begegnung ging eine Eingewöhnungsphase voraus, welche durch das Vermitteln

von Sicherheit und Halt, das bewusste Schaffen einer angenehmen Atmosphäre und das Einbeziehen von unterstützenden Methoden erleichtert wurde. Ein respektvoller und ehrlicher Austausch auf Augenhöhe förderte außerdem die Verantwortungsübernahme für sich selbst sowie andere Personen.

Einige der befragten Personen sahen wichtige interaktionsstärkende Komponenten im respektvollen und ehrlichen Umgang miteinander (#5, 7/319-325) und der Einbeziehung aller Beteiligten sowie der gleichberechtigten Begegnung auf Augenhöhe (#3, 4/171-175; #4, 6/286 ff.; #5, 7/337 f.; #6, 10/474-11/478, 15/681-684; #8, 15/650 ff.; #12, 7/331). Dafür wurde der persönliche face-to-face-Kontakt als bedeutend erlebt, welcher in Zeiten der Covid-19-Pandemie nicht immer so gegeben war, wie sich das manche Studierende gewünscht hätten (#4, 11/490-497; #5, 13/612-615).

Eine Studentin beobachtete in ihrer Service Learning Aktivität, wie andere Studierende mit älteren Generationen eines Altersheims in Kontakt gekommen sind und beobachtete folgendes:

Ähm aber was ich auch sagen muss ist, dass auf jeden Fall ein Austausch wirklich da war. Also es war gegenseitig befruchtend irgendwie im Gespräch. Ähm das definitiv, also da war diese Einseitigkeit dann weniger gegeben. Es war so, dass die Impulse tendenziell vielleicht eher von den Studierenden gekommen sind zuerst ähm, aber sobald es ein bisschen das Eis gebrochen war so hat sich das mehr in so ne Gegenseitigkeit äh aufgelöst. [Studentin, #6, 10/474-478]

Für die hier zitierte Studentin war der Austausch auf Augenhöhe ein befruchtendes beidseitiges Gespräch, dem eine Eingewöhnungsphase vorausgeht. Um *das Eis zu brechen*, wie sie es bezeichnete, waren das bewusste Schaffen einer angenehmen Atmosphäre (#6, 4/172 ff.) und das Einbeziehen von unterstützenden Methoden hilfreich. Zum Beispiel beschrieb sie, wie eine Postkarte als Erzählfähsmittel Halt und Sicherheit geben und sich daraus ein Gesprächsstoff entwickeln konnte (#6, 5/206-214; 11/489-492).

Die Begegnung auf Augenhöhe zeigte sich im Interviewmaterial auf zwei Weisen: einerseits wurde sie durch die wertschätzende Achtung des Gegenübers und seiner Bedürfnisse gestärkt, wie es die eben zitierte Studentin beschrieb (#6, 4/172 ff.; 5/206-214; 5/218 ff.; 5/222-232; 11/489-492). Eine weitere Studentin berichtete besonders positiv über das Gefühl, im Unternehmen erwünscht und mit ihren kreativen Ideen willkommen zu sein. Für sie waren es

Prinzipien im Umgang miteinander, dass ihre Vorschläge ernst genommen, ihre Arbeit anerkannt und wertgeschätzt und ihr ein Verständnis für ihre Situation entgegengebracht wird (#5, 7/297-315). Eine andere Studentin beschrieb soziale Kompetenzen als ausschlaggebend für das Ernstnehmen des Gegenübers und seiner Bedürfnisse (#4, 9/429-441). Neben dieser wertschätzenden Haltung wurde im Interviewmaterial sichtbar, dass es für die Begegnung auf Augenhöhe außerdem bedeutend war, wenn sich Studierende als gleichberechtigter Teil der Zusammenarbeit sahen und positionierten (siehe *Kategorie 6.2.4*).

Wurden diese Aspekte der intergenerationellen Begegnung berücksichtigt, berichteten interviewte Personen von der daraus entstandenen Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen (#2, 12/556-558; #12, 1/47-52; #7, 7/302-306) – und zwar für sich und andere (#7, 6/292; #1, 4/153-158). Wurde in diesem Engagement zudem dem Gegenüber das Gefühl vermittelt, dass es gut mit ihm gemeint und um es gesorgt wird, so konnte der Inhalt besser angenommen werden (#11, 6/278-285; 6/289-293).

6.3 Intergenerationelles Lernen durch Blick auf andere Generationen

Das dritte Thema, welches sich in der thematischen Analyse gezeigt hat, bezieht sich auf die Sicht der Studierenden auf die Lebenssituation und Fähigkeiten anderer Generationen (siehe *Abbildung 14*). Konnten von den Studierenden positiv erlebte Begegnungsmomente entstehen (siehe *Thema 6.2*), so konnten Studierende andere Generationen kennenlernen und sie in ihrer Ähnlichkeit (siehe *Kategorie 6.3.1*) und Andersartigkeit (siehe *Kategorie 6.3.2*) wahrnehmen. Diese Unterschiede, welche Studierende wahrgenommen haben, wurden in den Interviews meistens durch die Irritation eigener Muster markiert, was darauf schließen lässt, dass bereits dahinterliegende Stereotype hinterfragt und teilweise verändert wurden (siehe *Kategorie 6.3.3*). Trotz vorkommender Vorannahmen sprachen viele Studienteilnehmende von anderen Differenzierungen als das Alter (siehe *Kategorie 6.3.4*). Die eben kurz angeschnittenen Kategorien des dritten Themas *Blick auf die Lebenssituation und Fähigkeiten anderer Generationen* werden in den folgenden Abschnitten an konkreten Beschreibungen und Interviewpassagen festgemacht.

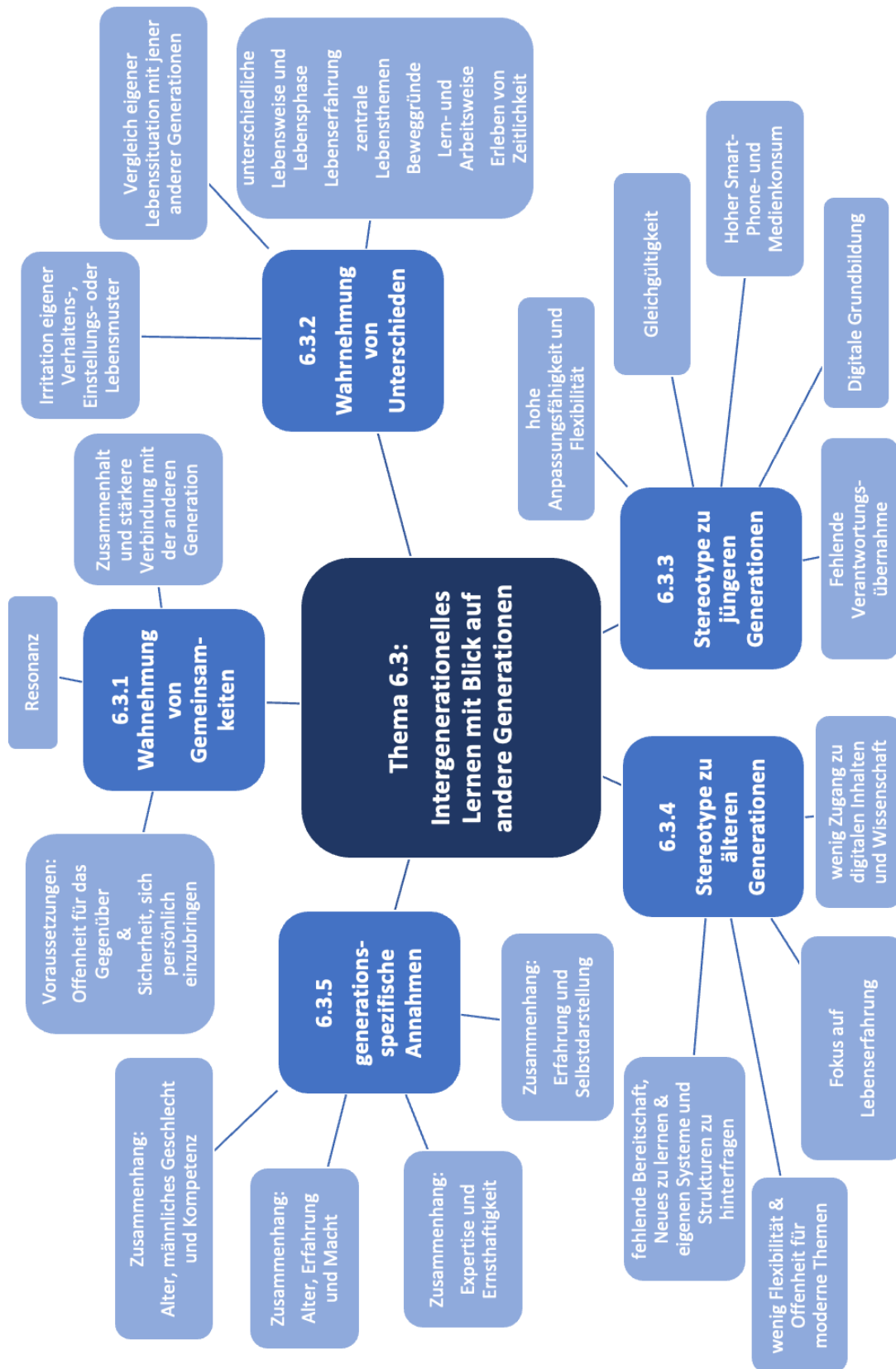


Abbildung 13: Überblick Thema 6.3

6.3.1 Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten

Mit der ersten Kategorie des dritten Themas wird die *Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten* beschrieben, welche durch die gegenseitige Offenheit füreinander (siehe *Kategorie 6.2.3*) und die beidseitig erlebte Sicherheit möglich wird, um sich einzubringen (siehe *Kategorie 6.2.4*). Erst durch das Zeigen einer bestimmten Lebenssituation, in einer bestimmten Erfahrung oder etwa in einem bestimmten Lebensthema können Gemeinsamkeiten erkannt werden. Jedenfalls wirkt sich das Finden von Gemeinsamkeiten positiv auf die weitere intergenerationelle Beziehung aus, da ein Gefühl des Zusammenhalts, eine Resonanz, eine Vertiefung der Beziehung zueinander und stärkere Verbindung mit der anderen Generation entstehen kann.

Hatten sich Studienteilnehmende für das Gegenüber öffnen können (siehe *Kategorie 6.2.3*) und die Sicherheit, sich selbst einbringen zu können (siehe *Kategorie 6.2.4*) und respektvoll erst genommen zu werden (siehe *Kategorie 6.2.5*), konnten sie zum Teil Gemeinsamkeiten in der Lebenssituation erkennen (#8, 14/591-594; #12, 4/179-188). Dadurch empfanden Studierende einen größeren Zusammenhalt und eine stärkere Verbindung mit der anderen Generation. So zeigte sich ein Programmkoordinator von einer Situation gerührt, in welcher im Zuge einer Service Learning Lehrveranstaltung junge Flüchtlinge und ältere Personen ähnliche Erlebnisse zum Krieg geteilt und sich darüber ausgetauscht hatten:

Und was mich mal besonders berührt hat, ich hatte mal syrische und afghanische Flüchtlinge im Seniorenheim und wir haben dann immer so zusammen gesungen und die haben angefangen, Tränen in die Augen zu kriegen bei dem Lied „Muss ich denn mein Heimatland verlassen“, weil sie an Kabul gedacht haben und dann haben wir später, dann haben die Alten über Bombenangriffe geredet, in 1945,44 hier in Deutschland. Die Jungs die neben mir saßen aus Aleppo und aus Afghanistan, die wussten, die hatten dasselbe Gefühl, die wussten, was es bedeutet, eine Bombe, wenn eine Bombe fällt. Ich nicht. Ich saß dazwischen, aber ich merkte, dass da so eine Resonanz zwischen diesen alten Menschen mit ihren Kriegstraumata war und den jungen geflüchteten Menschen mit den Kriegstraumata. Das war hochspannend für mich und daraus hat sich auch viel entwickelt aus diesem Projekt. [Programmkordinator, #12, 4/179-188]

Durch das Teilen der ähnlichen Erfahrungen innerhalb der intergenerationellen Gruppe entstand ein besonderer Zusammenhalt zwischen den Personen, eine *Resonanz*, wie es der Programmkoordinator nannte (#12, 4/186). Auch für eine weitere Studienteilnehmerin war

das Erleben einer intergenerationellen Gemeinsamkeit von Bedeutung: Sie erzählte von einem Moment mit einer älteren Studentin, mit der sie im Studium zusammengearbeitet hatte. Einerseits war ihr aufgefallen, dass sie durch das Einbringen eines persönlichen Themas die Möglichkeit geschaffen hatte, von ihrem Gegenüber eine Stellungnahme dazu zu bekommen – was in diesem Fall Wertschätzung und Bewunderung war – und dass ihr diese positive Rückmeldung gutgetan hatte. Als das Gegenüber obendrein ebenso mit dem Teilen eines persönlichen Themas reagierte und sich dadurch eine Gemeinsamkeit (ungewöhnlicher Altersunterschied zwischen ihnen und der Tochter/Mutter) auftrat, vertiefte sich ihre Beziehung zueinander (#8, 15/640-644): „da haben wir irgendwie so eine Verbindung gehabt“ (#8, 14/592 f.).

6.3.2 Wahrnehmung von Unterschieden

Ein weiteres häufiges Thema in den Interviews zur Begegnung zwischen den Generationen war die Wahrnehmung von generationsspezifischen Unterschieden, und allgemeiner betrachtet, die generelle Wahrnehmung von Alter und Generationen. Die zweite Kategorie *Wahrnehmung von Unterschieden* untersucht, wie Studierende Unterschiede zwischen sich und anderen Generationen erfahren. Diese generationsbedingten Unterschiede zeigen sich beispielsweise in der Lebensweise bzw. Lebensphase, in Beweggründen, in zentralen Lebensthemen, in der Lebenserfahrung, in Studiums-Entscheidungen, in der Art und Weise des Lernens und Arbeitens oder im Erleben von Zeitlichkeit. Einerseits können sie diese Differenzen durch den Vergleich von sich und anderen Generationen wahrnehmen, indem eigene Verhaltens-, Einstellungs- oder Lebensmuster irritiert werden. Oder es könnten im intergenerationellen Austausch für sie bestehende generationsspezifische Stereotype irritiert werden, wenn sich das Gegenüber anders als erwartet verhält oder zeigt und es so zu einer veränderten Wahrnehmung von Alter und Generation kommen. In diesem Fall werden bereits existierende Stereotype hinterfragt und gegebenenfalls angepasst bzw. umgeformt. Das Erfassen von Unterschieden durch die Irritation eigener Muster lässt entweder neue Stereotype entstehen oder trägt zur Festigung von ihnen bei, um sich von anderen Generationen und deren Lebens- und Verhaltensweisen abzugrenzen.

Verglichen interviewte Studierende ihre eigene Lebenssituation mit jener anderer Generationen zeigten sie sich teilweise stutzig (#1, 8/359-366; #2, 14/637-658; #3, 6/259-265; #8, 10/439-448; #10, 2/94-100). Beispielsweise war ein Student von dem Stellenwert von social-media im Leben eines Schülers erstaunt (#1, 8/359-366). Ein anderer Student wirkte von der Gelassenheit

der älteren Praxispartner*innen irritiert, da diese für ihn nicht verständlich war (#3, 6/259-265). Programmkoordinator*innen zufolge waren jüngere Studierende häufig von der Intensivität und Hartnäckigkeit im Lernverhalten von älteren Studierenden überrascht (#10, 2/94-100).

Durch die Irritation eigener Verhaltens-, Einstellungs- oder Lebensmuster konnten Studierende Unterschiede in der Lebensweise, in Beweggründen, in zentralen Themen, in der Lebenserfahrung, in Studiums-Entscheidungen, in Motivation und Herangehensweisen wahrnehmen (#1; #2; #3; #4; #5; #7; #8; #9; #10; #11). Einerseits beschrieben Teilnehmer*innen Differenzen in der Lebensweise bzw. Lebensphase (#1, 9/427-432; 10/442-450; #5, 6/248-258; #8, 14/594-614):

ich als Studentin halt in keiner großen Wohnung, ich hab zum Beispiel meinen Schreibtisch in einem Durchgangszimmer. Und ich wohne mit meinem Freund gemeinsamen der Wohnung. Das heißt ab und zu geht halt jemand durch den Hintergrund, da kann ich halt nichts dagegen machen. Weil ich kann jetzt nicht deshalb eine größere Wohnung leisten. Und da zum Beispiel hat man schon gemerkt, dass die meisten, halt so wie man den Hintergrund halt interpretieren kann, die Leute halt in so richtigen Arbeitszimmern saßen, wo halt alles darauf ausgelegt, dass sie dort den ganzen Tag arbeiten, und ich hab halt nur den Tisch im Wohnzimmer. Da hat man dann schon gemerkt, dass es halt einfach unterschiedliche Lebensphasen sind, dass die vielleicht so ein Haus und eine größere Wohnung haben, wo sie halt richtig Platz für einen Arbeitsplatz haben, was ich jetzt halt einfach in meiner Lebensphase nicht hab.
[Studentin, #5, 6/248-258]

Diese Studentin machte den Unterschied in der Lebensphase am materiellen Besitz fest, indem sie erklärte, dass sie als Studentin nur eine kleine Wohnung ohne richtigen Arbeitsplatz besitzt, da sie sich es noch nicht leisten kann eine größere Wohnung nicht leisten kann. Eine andere junge Studentin nahm den Unterschied in der Lebensphase auf einer eher sozialen Ebene wahr, als sie ihren tiefen Respekt aussprach, dass sich ihre ältere Mitstudentin als alleinerziehende Mutter und berufstätige Frau den Mut aufbringt, sich beruflich umzuorientieren und dafür ein Studium zu beginnen (#8, 14/594-614).

Zum anderen thematisierten Studierende Unterschiede in der Art und Weise des Lernens und Arbeitens (#3, 6/259-265; #8, 17/750-757). Beispielsweise verglich eine ältere Studentin ihre

Herangehensweise beim Lernen mit jener von jüngeren Mitstudent*innen, welche zwar schneller dafür weniger genau lernten (#8, 13/557-559, 17/750-757). Ein anderer Student fand einen Unterschied in der Herangehensweise an die Arbeit, da die Praxispartner*innen viel mehr Druck verspüren, etwas leisten zu müssen (#3, 5/223-225; #5, 17/821-830) und andererseits aber gelassen damit umgehen, wenn manche Arbeitsschritte länger dauern als erwartet (#3, 6/259-265).

Also ich würde, ehrlich gesagt, ich meine, naja, also der große Unterschied war, der größte Unterschied war wahrscheinlich gar nicht so das Alter sondern die unterschiedliche Position, nicht. Weil ich bin jetzt in einer Universität ich studiere irgendwas, die sind in irgendeinem Unternehmen und die müssen was weiterbringen. Ich habe das immer als großen Vorteil, den wir gehabt haben, gesehen. Wenn am Ende von der ganzen Sache ein Käse rauskommt, wenn nichts weiter geht, wenn die uns zum Beispiel, ein Beispiel, ist uns ja nicht passiert, ist ja nur ein Beispiel, wenn sie die da irgendwelche Daten nicht geschickt hätten, wär uns des Wurst gewesen. Die wären die gewesen die, die ihrem Chef irgendwann einmal gerne das Stück Papier in die Hand drücken wollen, das wir schreiben und wenn wir das machen sollen, brauchen wir die. Also wir haben uns da ein bisschen mehr ein bisschen mehr eine laissez-fair-Einstellung erlauben können, möchte ich fast sagen, weil wir nicht ohne dem Input von ihnen arbeiten können und im Wesentlichen eigentlich sie etwas von uns wollen. Genau das, das wäre ein Unterschied in der Herangehensweise des Projekts, aber ganz natürlich, dadurch entsteht nicht, dass wir das machen, also fast freiwillig, ein paar ECTS schauen ja schon raus und sie es als Beruf tun. [Student, #3, 5/211-225]

Für den zitierten Studenten ist der größte Unterschied zwischen ihm und seiner Student*innen-Gruppe und den Praxispartner*innen der Firma, mit welchen sie gemeinsam an einem Projekt gearbeitet hatten, den Druck und die Verantwortung, welche sie für die Firma übernehmen mussten.

Außerdem berichteten zwei Studienteilnehmende von einem generationsabhängigen unterschiedlichen Erleben von Zeitlichkeit (#7, 13/607-611; #12, 3/143 ff.), was zum Beispiel folgendermaßen angesprochen wurde:

Und in der Erfahrung im Seniorenheim ist eigentlich eine entschleunigende Erfahrung. Wenn sie sich eine Stunde mit einem Senior auf eine Parkbank setzen, das Handy ist ausgeschaltet und er erzählt ihnen dreimal dieselbe Geschichte, wie es war als er ein junger Mann oder eine junge Frau war, dann kommen sie in eine ganz andere Form von Zeitlichkeit. Sie nehmen die Zeit anders wahr. Und sie merken dann, wie beschleunigt unsere Zeit ist. Also das ist so eine Erfahrung, die da sehr spannend ist.
[Programmkoordinator, #12, 3/143-148]

Der hier zu Wort kommende Programmkoordinator bezog sich auf die notwendige Offenheit, sich auf die entschleunigende Erfahrung einzulassen. Damit verband er das geduldige Zuhören der (sich gegebenenfalls auch wiederholenden) Geschichten der älteren Generation und das Ausschalten des Mobiltelefons. Dass er konkret auf die Nutzung des Handys einging, zeigt, dass er diese mit der jungen Generation verknüpfte. In der unterschiedlichen Erfahrung von Zeitlichkeit und der digitalen Welt erkannte er verschiedenartige Welten, die aufeinanderprallen: während Smartphones für jüngere Generationen ein „Fenster in die Welt“ bedeuten, so sind sie für ältere Generationen eine „Mauer, wenn sie keines bedienen können“ (#12, 3/155 f.). Für den dazu interviewten Programmkoordinator ist hier das Verständnis für dahinter liegende Ängste, Sorgen und Befürchtungen von älteren Generationen gefragt (#12, 3/153-163). Auch andere interviewte Personen gingen auf die unterschiedliche Nutzung von digitalen Geräten und Medien ein (#1, 8/359-366; #2, 13/612-620; 13/625-630; #5, 4/167-172). Einer Studentin zufolge lernen jüngere Menschen viel früher und selbstverständlicher den Umgang mit digitalen Geräten. Sie empfand es für schwierig mit den digitalen Fähigkeiten jüngerer mitzuhalten und einen Einblick in diese Welten zu erhaschen (#2, 13/612-630; 17/787-795). Ein anderer Student beobachtete, dass die Wichtigkeit der sozialen Medien für Jugendliche enorm zugenommen habe (#1, 8/359-366; 8/370 f.). Auf der anderen Seite berichteten zwei junge Studentinnen von ihrem erhöhten Bedürfnis nach intermenschlichen Begegnungen auf herkömmliche Art und Weise (face-to-face), welches sie aufgrund der zunehmenden Digitalisierung während des 19. Jahrhunderts, welche durch die COVID-19-Pandemie ein enormes Ausmaß gewonnen hat, entwickelten (#4, 11/490-497; #5, 13/612-615).

Durch die Wahrnehmung generationsspezifischer Unterschiede veränderte bzw. bildete sich bei den Interviewpartner*innen eine bestimmte Vorstellung über die Generationen, das in den Interviews an der ein und anderen Stelle zum Vorschein kam. In der Analyse dieser Stellen kristallisierte sich jeweils ein Bild zu jüngere wie zu ältere Generationen heraus. Eng in

Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Unterschieden stehen also Sichtweisen und Festschreibungen, wie die andere Generation ist. Im weiteren Sinne können diese Sichtweisen als Stereotype gedeutet werden. Obwohl in einigen Interviews klar gesagt wurde, sie hätten keine generationsspezifische Vorannahmen (#8, 10/426-430) und andere Diversitätskriterien (wie Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmale, berufliche Position etc.) seien wichtiger als die Generation bzw. das Alter¹⁹, berichteten mehrere Personen an anderen Stellen des Interviews von gewissen Einstellungen oder Verhaltensweisen anderer Generationen, welche sie nicht nachvollziehen können und sie teilweise sogar stören.

6.3.3 Stereotype zu jüngeren Generationen

Mit der dritten Kategorie werden *Stereotype zu jüngeren Generationen* festgehalten. Studienteilnehmende zeichneten das Bild, dass jüngere Generationen eine hohe Anpassungsfähigkeit und Flexibilität aufweisen, sich allerdings zu vielen Themen gleichgültig zeigen und wenig Verantwortung für sich und andere übernehmen. Einigen fiel deren digitale Grundbildung auf – und zwar im positiven wie auch negativen Sinn. So kritisierte eine Studentin um die Vierzig deren hohen Smart-Phone- und Medienkonsum.

In den Interviews wurden einerseits von jüngeren Studierenden ein Bild gezeichnet, wie sie ihre eigene Situation und sich selbst als junge Generation wahrnahmen, was im zweiten Thema besprochen wurde (siehe *Kategorie 6.1.2*). Andererseits beschrieben ältere Studienteilnehmende Stereotype zu jüngeren Studierenden oder Schüler*innen indem sie sich von deren Lebens- und Verhaltensweisen abgrenzten.

Beispielsweise fiel einem Studenten bei dem von ihm betreuten Schüler eine gewisse „Lockerheit“ (#1, 9/428-432) bzw. „Verdrossenheit“ (#1, 10/450) in seinem Verhalten auf. Eine andere Studentin bezeichnete diese Haltung als „Wurstigkeit“ (#2, 13/601-604), welche sie bei jüngeren Mitstudent*innen neben einer hohen Anpassungsfähigkeit und Flexibilität (#2, 14/637) beobachtet hatte:

¹⁹ Trotz der vielen wahrgenommenen Unterschiede in Lebensweise und Einstellung, haben einige der befragten Studierenden andere Diversitätsmerkmale als entscheidendere Zuschreibungen als das Alter oder die Generation diagnostiziert: Geschlecht (#5, 5/225-232), Persönlichkeitsmerkmale (#8, 15/662-16/680; 16/695-699; #2, 12/556-558), Berufserfahrung (#4, 6/283-286), berufliche Position (#3, 5/211-214; #7, 6/269-274), Behinderung (#7, 4/194 f.).

Aber auf der einen Seite auch immer auch so ein bisschen eine Wurschtigkeit einfach. Ich weiß nicht, wie ich das anders sagen soll. Was mich zum Beispiel auch sehr schockiert, muss ich ehrlich sagen, dass ganz viele Studierende, also in meiner Gruppe waren es jetzt vielleicht ein paar, die das ständig gemacht haben. Aber ich habe das auch. Es gab auch so übergreifende Lehrverhandlung, wo noch andere dabei waren. Unsere Studierenden, wo einfach das gang und gäbe ist während der Lehrveranstaltung am Handy zu sein oder dann irgendetwas anderes zu machen am Laptop und so. Und das finde ich einfach respektlos. Also sicher, kann man mal kurz sein Handy checken, habe ich auch gemacht, aber, dass man dann wirklich die ganze Zeit daneben was anderes macht. [Studentin, #2, 14/638-646]

Im Verhalten ihrer jüngeren Mitstudent*innen beobachtete die Studentin eine gewisse Gleichgültigkeit, welche sie mit einem übermäßigen Konsum von digitalen Geräten und Medien in Verbindung setzte. Ihre Kolleg*innen im Service Learning Kurs wiederum beschrieb sie als verlässlich und engagiert, was ein Indikator dafür sein könnte, dass sie diese Eigenschaften bei jüngeren Generationen nicht erwartet hätte (#2, 4/164-169).

Neben diesen negativen Eigenschaften, sind Studienteilnehmenden hingegen auch positive Persönlichkeitsmerkmale von jüngeren Generationen aufgefallen. So zeigte sich eine ältere Studentin von den professionellen Erfahrungen ihrer jüngeren Mitstudentin beeindruckt, welche sich auf neue Unterrichtskonzepte (#8, 10/439-448) sowie auf einen modernen Zugang zu Religion bezogen (#8, 12/530-13/549). Außerdem fiel ihr die tragfähige und enge Beziehung auf, welche die junge Studentin zu ihrer Mutter pflegte (#8, 13/571-14/587). In dieser hohen Anerkennung für das Engagement der jungen Studentin wird allerdings auch spürbar, dass die hier sprechende Studentin ein Bild von der jungen Generation hatte, die sich nicht um ihre Eltern kümmern – das sprach sie an einer anderen Stelle sogar sehr offen an:

das ist schon eine Ausnahme, glaube ich heute, weil die meisten jüngeren Leute schauen, dass sie von zu Hause wegkommen, die haben nicht so eine offenes, freundschaftliches möchte ich fast sagen, Verhältnis zu den Eltern mehr und das hab ich hoch geschätzt, also das ist mir wirklich aufgefallen. [Studentin, #8, 14/584-587]

6.3.4 *Stereotype zu älteren Generationen*

In den Interviews wurden nicht nur Bilder zu jüngeren Generationen gezeichnet (siehe *Kategorie 6.3.3*), sondern ebenso zu älteren Generationen, ihren Lebens- und Verhaltensweisen. Im Gegensatz zur hohen Flexibilität der jüngeren Generationen wurden *Stereotype zu älteren Generationen* von den meisten Studienteilnehmer*innen bei älteren Generationen vermisst. Außerdem hatten sie das Bild, dass ältere Menschen für moderne Themen (wie Nachhaltigkeit oder digitale Medien) kaum offen sind und es ihnen an der Bereitschaft fehlt, Neues zu lernen & eigenen Systeme und Strukturen zu hinterfragen. Sie teilen andere Vorstellungen und Einstellungen zu bestimmten Themen. Zum Beispiel heißt es für sie etwas anderes, an einer Hochschule zu studieren. Ihr Fokus liegt mehr auf Lebenserfahrung und weniger auf digitalen oder wissenschaftlichen Belangen, da sie dazu meist den Zugang verloren haben.

Studierende, die über ältere Generationen gesprochen haben, beschrieben einerseits wenig Flexibilität (#7, 5/233-236) und Offenheit für moderne Themen (#4, 5/205-217; #5, 4/155-163; 4/167-172). In den Beschreibungen der Studentinnen dazu fehlte es ihnen an der Bereitschaft, Neues zu lernen und die eigenen Systeme und alten Strukturen zu hinterfragen (#5, 5/208 ff.) - zum Beispiel, wenn es um das Thema Nachhaltigkeit geht (#5, 4/155-163; #4, 4/168-173; 5/205-208; 215-217; 6/266-268) oder digitale Medien oder Applikationen (#5, 4/164-172). Zentrale Fragen für älterer Generationen beziehen sich eher auf Finanzierung und die praktische Nutzung von beruflichen Neuerungen (#4, 5/205-217; #5, 4/155-163).

Der Umgang mit digitalen Geräten und Medien ist offenbar ein generationenübergreifend umstrittenes Thema, denn dieser hatte bei unterschiedlichen Generationen Unverständnis ausgelöst. Studienteilnehmende verbunden die eingeschränkte Offenheit von älteren Generationen gegenüber digitalen Medien, wie bereits bei den beschriebenen Unterschieden der Lebensweise (siehe *Kategorie 6.3.2*), mit einer unterschiedlichen Nutzung digitaler Geräte und Medien (#1, 8/359 f.; #2, 14/660 f.) und der damit verbundenen digitalen Grundbildung junger Menschen (#2, 13/625-630).

Andere Studienteilnehmende erklärten, dass ältere Generationen andere Vorstellungen und Einstellungen zu bestimmten Themen im Leben wie beispielsweise zum Studieren hätten (#9, 3/95-96). Ebenso ihr Zugang zum Studieren scheint sich von jenem jüngerer Studierender zu unterscheiden: sie entscheiden sich aus anderen Gründen für ein Studium (#8, 1/19-31), sie

bringen Lebenserfahrung mit (#2, 6/256-260; #8, 14/594-614), sie lernen langsamer, dafür genauer (#8, 17/750-757) und brauchen mehr Unterstützung in digitalen Belangen (#2, 17/787-795; #11, 5/200-204; 5/221-227). Die Projektassistentin eines Service Learning Projekts in Deutschland beschrieb im Interview, wie sich die Herangehensweise an Themen unterscheiden kann:

Bei älteren z.B. die haben vielleicht gar nicht wirklich studiert. Damals war das noch nicht so möglich und haben dann zu wissenschaftlichem Arbeiten einen ganz anderen Zugang als die Studierenden mittendrin sind in ihrem Studium und das ist für die, das machen die mit ... aus dem ff sozusagen und es wird auch mittlerweile ganz anders wissenschaftlich gearbeitet, als es damals der Fall war. Oder Fragestellungen sind halt ganz anders, wenn man schon einen ausgefüllten Lebenslauf hat [Projektassistentin, #9, 3/122-129]

Ihrer Erfahrung nach, bezog sich die Herangehensweise älterer Generationen an bestimmte Themen mehr auf Lebenserfahrung und weniger auf wissenschaftliche Theorien. Auch andere Studienteilnehmende sahen diesen anderen Zugang der älteren Generationen, da sie den Anschluss an neuen Forschungsergebnissen verlieren würden (#3, 6/279-287) bzw. einen anderen Blick auf Wissenschaft hätten (#9, 3/122-126).

6.3.5 generationsspezifische Annahmen

In den Erläuterungen von Stereotypen konnten schließlich *generationsspezifische Annahmen* erkannt werden, die in dieser letzten Kategorie zusammengefasst werden. Einerseits teilten Studienteilnehmer*innen die Vorstellung, dass mit zunehmendem Alter auch mehr Erfahrung und Macht einhergeht. Außerdem waren sie der Meinung, dass es einen Zusammenhang zwischen hoher (Berufs-)Erfahrung und dem sicheren Auftreten gibt. Ferner verstanden sie, dass Personen mit mehr Expertise ein höheres Redeverhältnis haben und ernster genommen werden. Überdies vertraten sie den Standpunkt, dass Kompetenz eher älteren und/oder männlichen Personen zugeschrieben wird.

Beispiele für allgemeine Glaubenssätze:

- Je älter eine Person ist, desto mehr Erfahrung (#6, 14/659 f.) und Macht (#11, 8/361-364) hat sie.
- Sicheres Auftreten geht mit Arbeitserfahrung einher (#4, 6/278-286; #5, 4/172-180).

- Personen mit mehr Expertise haben ein höheres Redeverhältnis und werden ernster genommen (#4, 7/339-342).
- Kompetenz wird eher älteren oder männlichen Personen zugeschrieben (#5, 5/221-232; #11, 7/337/341)

Studierende sprachen in den Interviews unter anderem darüber, wie sich Lebens- und Berufserfahrung auf Verhalten und Leistung auswirken – beispielsweise bezogen auf Fähigkeiten zur Organisation von Zusammenarbeit und Führung von Gruppen (#2, 2/91-97) oder selbstbewusstes Verhalten (#4, 6/278-286; #5, 4/172-180).

Und ansonsten war es natürlich einfach so, dass die Personen einfach viel mehr Erfahrung darin hatten, wie man sich in so einer Geschäftswelt gibt, wie so ein Meeting abläuft, wie halt all diese Geschäftlichen, wie der Habitus dort einfach ist. Und das liegt aber natürlich einfach daran, dass das Alter mit Erfahrung einhergeht, und die wahrscheinlich tausend solche Meetings hatten und ich halt fünf. Und dann, ja. Das geht natürlich mit dem Alter einfach einher, dass die sich dann viel sicherer, natürlich viel souveräner verhalten und wir als Studierende ja diese ganzen Verhaltensregeln, wie man miteinander spricht, wie man das die kleinen Sachen zu interpretieren hat, einfach noch nicht kannten. [Studentin, #5, 4/172-180]

Die hier zitierte Studentin ging somit davon aus, dass Alter mit Erfahrung in Bezug auf berufliche Kompetenzen und Verhaltensregeln einhergeht. Auch andere Studienteilnehmende teilten die Annahme, dass mit zunehmendem Alter nicht nur Erfahrung (#6, 14/659 f.) sondern auch Macht einhergeht (#11, 8/361-364):

Das ist eigentlich fast so ein interessantes gesellschaftliches Phänomen, würde ich sagen, dass man immer glaubt, je älter man ist, also fast aller Konfuzius, desto weiser ist man, desto mehr darf man sagen und desto machtvoller ist man, so in die Richtung. Aber so ist halt unsere Gesellschaft. [Programmkordinatorin, #11, 8/361-364]

In der Erzählung dieser interviewten Programmkordinatorin ist zu erkennen, dass sie sich in einem Dilemma befand: Sie, als Teil der Gesellschaft, betrachtete den gesellschaftlich geltenden Glaubenssatz kritisch und hatte eine andere Meinung dazu entwickelt. Allerdings

betraff sie diese gesellschaftliche Annahme im Zusammenleben mit anderen Menschen, da sie sich als junge Programmkoordinatorin gewünscht hätte, auch von älteren Kolleg*innen oder Studierenden ernst genommen zu werden (#11, 7/337/341).

6.4 Intergenerationelle Lernformen

Das vierte Analysethema der empirischen Daten bezieht sich auf intergenerationelle Lernprozesse von Studierenden. Die Wahrnehmung von intergenerationellen Unterschieden führte bei einem Großteil der Studierenden zur Möglichkeit, von, mit und über andere Generationen zu lernen.

Wie in *Abschnitt 5.4.2* beschrieben, fanden die meisten intergenerationellen Kontakte der interviewten Studierenden innerhalb eines (Service Learning) Projekts mit älteren Generationen statt (Fall #3, #4, #5, #6 und #7²⁰). In Fall #1 und #2 berichteten Studierende von ihrer Zusammenarbeit mit jüngeren Generationen, welche im Rahmen eines Service Learning Projekts entstand. Mit dem Tandeminterview zum Fall #8 ist es sogar gelungen, beide Sichtweisen des intergenerationellen Kontakts festzuhalten. Die weiteren Fälle (#9 – #12), in denen Programmkoordinator*innen zu Wort kamen, sollen lediglich die Erzählungen von den interviewten Studierenden ergänzen.

Fall #1 gilt als Beispiel für Studierende, die durch Service Learning eine Mentor*innen-Rolle für jüngere Menschen, in diesem Fall Schüler*innen, einnehmen. Durch den klaren Auftrag des *UniClubs* an Studierende, Schüler*innen in schulischen Belangen zu unterstützen, steht automatisch das Voneinander-Lernen im Vordergrund. Der hier interviewte Student beschrieb allerdings noch andere Aspekte des intergenerationellen Lernens. Zum Beispiel erzählte er von seiner Überraschung, als der Schüler sich anders verhielt, als er erwartet hatte. Dadurch konnte er seine Vorannahmen reflektieren und etwas Neues *über* den Schüler lernen.

Auch die interviewte Studentin des zweiten Falls nahm eine ähnliche Rolle ein, wie der erste Student, indem sie sich als Vorbild für ihre jüngeren Kommiliton*innen verstand. Wie im ersten Fall wurden ebenso in diesem Interview weitere Formen des intergenerationellen Lernens entdeckt. Beispielsweise setzte sich die Studentin mit der Lebensrealität ihrer Kommiliton*innen auseinander (*Übereinander-Lernen*) und reflektierte auf diese Weise ihre eigene biografische Situation.

Da die Fälle #3 – #5 alle Teil derselben Service Learning Lehrveranstaltung (*Sustainability Challenge* an Universitäten in Graz und Wien) waren, ähneln sie sich auch in der Datenanalyse.

²⁰ Obwohl die interviewten Studierenden ihr Projekt als Service Learning bezeichneten, entsprachen zwei dieser Fälle (Fall #6 und #7) den Service Learning Einschlusskriterien der IDOL-Studie nicht.

Wie bereits an der Bezeichnung der Lehrveranstaltung erkennbar, zielen darin entstandene Projekte auf die nachhaltige Entwicklung von teilnehmenden Unternehmen ab. Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen unterstützten die Praxispartner*innen, in dem Fall also Mitarbeitende des Unternehmens, in diesen Fragen. In allen drei Fällen kamen die interviewten Studierenden mit deutlich älteren Praxispartner*innen in Kontakt und berichteten von ihren Erfahrungen dieser Kooperation. Durch die Zusammenarbeit zu einem bestimmten Thema (der Nachhaltigkeit des Betriebs) war dabei der Fokus automatisch aufs *Miteinander-Lernen* gelegt. Im Interview mit dem Studenten des dritten Falls wurde beispielsweise deutlich spürbar, dass er sich als wertvollen und ernstgenommenen Teil der Zusammenarbeit wahrnehmen und mit eigenen Ideen einbringen konnte. Neben dem *Miteinander-Lernen* wurden in der Analyse auch eine Vielzahl von Aspekten der anderen Lernformen entdeckt. Beispielsweise verstand die Studentin des vierten Falls, dass ihr älteres Gegenüber anders aufgewachsen war als sie und deshalb einen anderen Fokus in der Zusammenarbeit legten (*Übereinander-Lernen*). Oder die Studentin des fünften Falls erzählte, wie professionell und selbstsicher die Praxispartner*innen auf sie wirkten und dass sie sich davon Aspekte abschauen möchte (*Voneinander-Lernen*).

Im Fall #6 kam eine weitere Studentin zu Wort, die von ihren Erfahrungen berichtete, welche sie mit älteren Praxispartner*innen gemacht hat. Ziel des Service Learning Projekts, von dem sie erzählte, war das Organisieren und Durchführen eines Film-Nachmittages in einem Altersheim. Die Studentin erzählte von dieser Zeit, die sie und ihre Kommiliton*innen mit diesen älteren Bewohner*innen verbracht hatten und reflektierte dabei Aspekte aller intergenerationellen Lernformen. Zum Beispiel überlegte sie, auf welche Weise Begegnung auf Augenhöhe ermöglicht wird und mit welchen methodischen Hilfsmitteln das biografische Erzählen von älteren Personen erleichtert wird.

Das Interview des siebten Falls hielt fest, wie der hier interviewte Student sein soziales Engagement in einer Wohngemeinschaft von beeinträchtigten Personen reflektierte. Durch das *Übereinander-Lernen* wurde ihm bewusst, wie sehr er sich, seine eigenen Probleme und seine eigene Zeitlichkeit zurücknehmen musste, um sich schließlich gut auf sein Gegenüber einlassen zu können.

Fall #8 ist zur Untersuchung intergenerationeller Kontakte besonders interessant, da in diesem Interview beide Generationen gleichzeitig befragt wurden. Dieses Tandem bestand aus einer über 50-jährigen und einer 24-jährigen Studentin, die durch eine Lehrveranstaltung die Aufgabe

hatte, gemeinsam ein bestimmtes Thema herauszuarbeiten und im Seminar zu präsentieren. Das gemeinsame Arbeiten an einem für beide neuen Thema lässt sie somit *miteinander lernen*. Jedoch wurden in der Datenanalyse eine Menge weiterer Lernaspekte entdeckt, wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Biografie (*Übereinander-Lernen*) und die Vorbildwirkung der anderen Generation (*Voneinander-Lernen*).

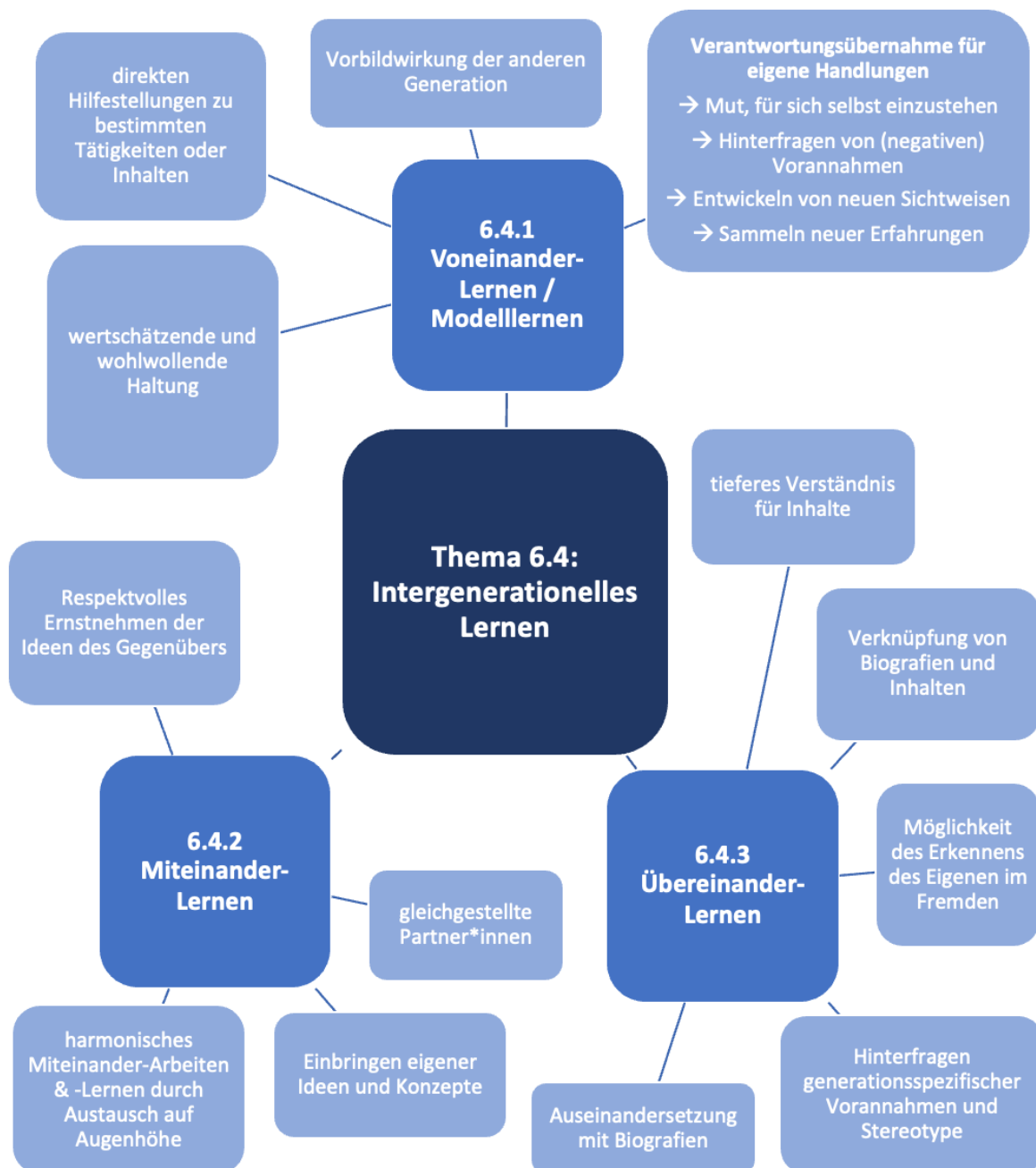


Abbildung 14: Überblick Thema 6.4

6.4.1 Voneinander-Lernen / Modelllernen

Die erste Kategorie *Voneinander-Lernen / Modelllernen* beschreibt wie und was unterschiedliche Generationen im Kontakt miteinander voneinander lernen können. Diese Lernform entsteht einerseits durch die Vorbildwirkung der anderen Generation, wenn zum Beispiel Studierende bestimmte Aspekte der Lebens- bzw. Arbeitsweise oder bestimmte Fähigkeiten, Haltungen oder Erfahrungen der anderen Generation bewundern und von ihnen lernen wollen. Andererseits kann es auch eine direkte Hilfestellung sein, wodurch eine bestimmte Tätigkeit oder Inhalt vom Gegenüber gelernt wird. Jedenfalls wurde von Studienteilnehmenden beobachtet, dass eine wertschätzende und wohlwollende Haltung erheblich zum Lernen beiträgt (siehe *Kategorie 6.2.5*). Studierende berichteten, dass sie durch das Voneinander-Lernen schließlich Verantwortung für eigene Handlungen übernahmen, indem sie etwa Mut aufbrachten, für sich selbst einzustehen, eigene negative Vorannahmen hinterfragten und dadurch neue Sichtweisen entwickeln sowie neue Erfahrungen sammeln konnten.

Studierende, die an den beschriebenen Projekten beteiligt waren, lernten vor allem dann von der anderen Generation, wenn sie sich bestimmte Aspekte der Lebensweise der anderen zum Vorbild nahmen, wenn sie von deren Fähigkeiten beeindruckt waren und von ihnen lernen wollten (#8, 13/578 f., 14/584-587). Zum Beispiel wollten viele der älteren von der jüngeren Generation lernen, ihre digitalen Fähigkeiten zu entwickeln oder zu erweitern (#8, 13/550-557; #2, 13/618-622), schneller (#8, 13/557-559; 17/750-754) und mit mehr Lockerheit zu arbeiten (#1, 10/468-472). Die jüngere Generation wiederum konnte lernen, mehr Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu erwerben (#5, 20/935-943), sich in Meetings sicherer zu präsentieren (#5, 6/275-7/297; 19/908-912) und mutiger zu sein, um beispielsweise Konflikte anzusprechen (#5, 8/367-372) oder neue Wege im Leben einzuschlagen (#8, 14/594-614). Außerdem wollten sie ihre Arbeitsphasen besser organisieren und strukturieren (#5, 20/958-963), die Arbeitszeit realistischer einschätzen (#5, 20/952-955; 21/989-995; #1, 10/472-480) und im Zweifelsfall auch Arbeit abgeben lernen (#5, 18/860-868). Außerdem sprachen die interviewten Studierenden davon, mehr Verantwortung für ihr eigenes Tun übernehmen (#1, 10/468-480; #2, 12/556-558; #12, 1/47-52; #7, 7/302-306) und Einblicke in die Probleme der realen Welt gewinnen zu wollen (#3, 11/488-499; #5, 7/319-325, 17/797 f.; 18/846-848; #5, 17/797-801; 821-830). Die Studentin des Projekts *Sustainability Challenge: Carsharing-Projekt* (#5) sprach im Interview davon, lernen zu wollen, in Meetings selbstsicherer und souveräner aufzutreten:

Ja was ich auf jeden Fall gelernt hab, ist einfach souveräner zu sein glaub ich, also einfach. Ich hab richtig gemerkt, dass die einfach in Dingen, wie sie erzählen, da sind sie souverän und für die ist es einfach, so wie sie das erzählen, und für mich ist das dann so, ich schlag was vor und sag dann vielleicht gleich: Ja, aber nur, wenn es so passt. Ich habe mir gedacht, vielleicht könnte man es so machen, und ich habe gemerkt, dass die Personen, die das nicht so machen, die sagen dann einfach: so machen wir das. Und dann wird dann eben darüber diskutiert, also ich meine das jetzt gar nicht negativ, gar nicht so, dass sie jetzt herrisch werden oder so, sondern einfach, das halt souveräner präsentieren, was sie ausgearbeitet haben. Und ich viel unsicher das präsentiere. Und da, also ich bin noch nicht so weit, das ist dann halt auch so ein Prozess, aber auf jeden Fall ist mir jetzt mal aufgefallen, wie viel unsicherer ich bin, gegenüber diesen älteren Leuten. [Studentin, #5, 6/275-7/297]

Diese Studentin erzählte auch von einer Situation, in welcher sie von einer Betreuungsperson unterstützt wurde, nachdem sie negatives Feedback von einem älteren Praxispartner in einem unpassenden Ton bekam. Ihrer Meinung nach müssen sich die Praxispartner*innen in die Situation der Studierenden hineinversetzen und auf ihren Tonfall achten. Deshalb müssen die Praxispartner*innen verstehen, dass ihr Ton von Außenstehenden falsch verstanden werden kann, wenn der Habitus, welcher in der Firma gilt, (noch) nicht gekannt wird (#5, 7/297-325). Das Einschreiten der Betreuungsperson besserte den Umgang mit den Studierenden in den darauffolgenden Meetings und ermöglichte ein Arbeiten auf Augenhöhe (#5, 7/337 f.). Diese Situation zeigte der Studentin, wie wichtig es ist, für sich selbst und die eigenen Rechte auf einer dem Gegenüber wertschätzenden Art und Weise einzustehen – auf diesem Weg wurde es vom Praxispartner auch honoriert (#5, 7/329-338). In Zukunft möchte sie selbst den Mut aufbringen, für sich und ihre Rechte einzustehen (#5, 8/367-372).

Außerdem berichteten Studienteilnehmende besonders positiv davon, wenn Studierende die Lebens- und Berufserfahrungen anderer Generationen zu einem bestimmten Thema nutzen und dadurch negative Vorannahmen hinterfragen sowie neue Sichtweisen entwickeln konnten (#9, 3/101-111). So konnten beispielsweise ältere Generationen neue Erfahrungen zu folgenden Themen sammeln: Unterrichtskonzepte und Religionsunterricht (#8, 12/530-13/549), Nachhaltigkeit (#4, 7/333-338), Wissenschaft (#3, 6/279-287). Damit die Begeisterung zu einem Thema auf eine andere Person übergehen kann, beobachtete eine

Programmkordinatorin, dass das Gefühl übermittelt werden sollte, sich um die andere Person zu sorgen und es gut mit ihr zu meinen (#11, 6/278-293).

Neben diesen Lernprozessen durch Modell- und Vorbildwirkung berichteten einige interviewte Personen außerdem von direkten Hilfestellungen, wodurch Studierende ihre Fähigkeiten im Bereich der digitalen Tools (#2, 5/224-232), der Kommunikation (#4, 8/346-352) oder eines bestimmten persönlichen (#1, 7/316-319; #3, 6/279-287; #4, 8/343-346) oder fachlichen Themas (#7, 7/333-338) verbessern konnten. Der Student des Projekts *Lernen – Engagement – Verantwortung* (#7) beispielsweise sprach von seinen Erfahrungen, Tipps fürs Leben von älteren Personen zu bekommen (#7, 5/208-211).

6.4.2 Miteinander-Lernen

Das *Miteinander-Lernen* als eine weitere intergenerationelle Lernform ist Zentrum der zweiten Kategorie. Hier arbeiten unterschiedliche Generationen miteinander an einem für alle Beteiligten neuen Thema. Für Studienteilnehmende war dafür essentiell, eigene Ideen und Konzepte einzubringen (siehe *Kategorie 6.2.4*) und die vom Gegenüber eingebrachten Inhalte respektvoll entgegen und ernst zu nehmen (siehe *Kategorie 6.2.3*). Außerdem war es ihnen für ein harmonisches Miteinander-Arbeiten und -Lernen wichtig, dass alle Parteien als gleichgestellte Partner*innen gesehen und wertgeschätzt werden und sich somit auf Augenhöhe begegnet wird (siehe *Kategorie 6.2.5*).

In zahlreichen Projekten, welche Studierende und Programmkoordinator*innen darstellten, wurden Bereiche als Lernfelder erkannt, in welchen die Beteiligten zu einem für alle neuen Thema lernten. In den drei Projekten der Sustainability Challenge (#3; #4; #5) stand die Nachhaltigkeit der Betriebe im Vordergrund, woran Studierende mit den Praxispartner*innen gemeinsam arbeiteten und sich dabei zu diesem Thema bildeten.

Auch das Interviewtandem des Falls #8 berichtete vom gemeinsamen Arbeiten an einem bestimmten Thema, das sie schließlich in der Lehrveranstaltung präsentieren mussten. Ihre konkrete Vorgehensweise im Miteinander-Arbeiten und -Lernen erklärten die Studentinnen folgendermaßen:

S1: *Eben genau so, so wie es kommen ist. So der eine macht das, der andere macht das, ja der Reihe nach durchgegangen, ich glaube so, so könnte ich schildern, A. oder?*

S2: *Ja, genau, Also zu Beginn von unserem Meeting hatte halt jeder schon so ein leichtes Konzept im Kopf. Ich hab so etwas ausgearbeitet. Das haben wir dann zusammengeworfen und halt dann gesagt ja, von dem ist das eher besser oder von der Reihenfolge her. Oder ich habe das eingeworfen mit unserm Unterrichtskonzept, was wir da machen können.*

S1: *Genau.*

S2: *Und dann kommt da wieder, machma das lieber so oder machma das lieber so. Also jeder hat die Ideen und das haben wir zusammengeworfen und dann das Beste quasi rausgenommen und dann noch, haben wir uns gegenseitig gefragt, magst du das jetzt nehmen, zum Ausarbeiten oder eher das? Also da haben wir uns immer abgestimmt, also es war eigentlich harmonisch, ich glaube wir waren gleichgestellte Partner.*
[Studentinnen, #8; 8/338-354]

Im gemeinsamen Arbeiten brachten beide Studentinnen eigene Ideen und erarbeitete Konzepte ein, wodurch ein harmonisches Miteinander-Arbeiten als gleichgestellte Partner*innen entstanden war. Ebenso andere Interviewpartner*innen haben im Miteinander-Arbeiten und -Lernen die Wichtigkeit des Austausches auf Augenhöhe und des gegenseitigen Respekts für sich erkannt (#8, 8/349-354; #5, 7/337 f.; #3, 3/139-142; 4/172 f.; #6, 11/492; 14/658-663) – siehe *Kategorie 6.2.5*.

6.4.3 Übereinander-Lernen

Im *Übereinander-Lernen* als dritte Kategorie werden Lernprozesse gesehen, welche durch die Auseinandersetzung mit Biografien (mit Lebenserfahrungen und -geschichten) angeregt werden. Wurden Biografien mit Inhalten verknüpft so konnte ein Programmkoordinator beobachten, dass Inhalte besser aufgenommen und ein tieferes Verständnis erlangt wurden. Dadurch war es Studierenden möglich, generationsspezifische Vorannahmen und Stereotype zu hinterfragen und das Eigene im Fremden zu entdecken.

Studienteilnehmende berichteten außerdem von Lernprozessen, wobei andere Biografien und damit zusammenhängende Erfahrungen des Gegenübers verarbeitet werden (#10, 4/175-190; #12, 2/93-97) – diese wurden mit der Kategorie des *Übereinander-Lernens* analysiert.

Die Auseinandersetzung mit Biografien und die Verknüpfung mit Inhalten stellt für den Programmkoordinator des *50+ Study Programms* generell eine hilfreiche Unterstützung dar, um einerseits Inhalte besser aufzunehmen und andererseits ein tieferes Verständnis für Inhalte zu erlangen:

glaube ich aber, dass -da bin ich grundsätzlich ein Fan davon- biografische Übungen durchzuführen und die zu kombinieren mit Inhalten.. also nicht nur biografische Übungen der Auseinandersetzung selbst willen.., sondern, dass man das auch an Themen knüpfen kann und also stellen Sie zum Beispiel sowas vor, was wir jetzt auch nicht gemacht haben oder man könnte die Frage stellen, wer auch intergenerationelle, wie und wo sind sie in ihrer Schule oder Berufszeit mit Hierarchie und macht in Berührung gekommen und dann gibt es Reflexionsfragen dazu und parallel dazu könnte man in der Sitzung davor einen Text lesen der sich mit Macht in erziehungswissenschaftlichen Verhältnissen, muss man nicht unbedingt Foucault nehmen, weil das macht es auch nicht einfacher, aber man könnte sozusagen auch da wieder Biografien mit Inhalten irgendwie verbinden
[Programmkordinator, #10, 5/242-251]

Trafen unterschiedliche Generationen aufeinander, wie es in vielen von Studienteilnehmenden beschriebenen Momenten der Fall war, so mussten diese Biografien nicht gelesen werden, sondern sie konnten ihre eigenen Biografien direkt einbringen. Die klassische Form des Übereinander-Lernens zeigte sich, wenn ältere Teilnehmer*innen eines Projekts den Studierenden von ihren Lebenserfahrungen und -geschichten erzählten (#9, 3/101-111; #10, 4/175-190; #12, 3/148-152). Darüber hinaus wurden Aspekte des Lernens übereinander identifiziert, wenn sich Vorannahmen zu bzw. Vorstellungen über einer bestimmten Generation (siehe *Thema 6.3*) nicht bewahrheitet haben und die lernende Person von dieser Erfahrung überrascht und beeindruckt war (siehe *Kategorie 6.5.1*). Durch diese dritte Form des intergenerationellen Lernens entsteht schließlich die Möglichkeit des Erkennens des Eigenen im Fremden, wie es ein Programmkoordinator treffend beschrieb (#12, 2/93-97) – siehe *Kategorie 6.5.2*.

6.5 Biografische Reflexion der gemachten intergenerationellen Erfahrungen

Eine Großzahl der an den beschriebenen Fällen beteiligten Studierende ergriffen die im Austausch mit anderen Generationen entstandene Möglichkeit, sich persönlich weiterzuentwickeln. Dabei reflektierten sie im intergenerationellen Kontakt gemachte Erfahrungen auf vier Weisen. Einerseits reflektierten Studierende ihre Wahrnehmung von generationsspezifischen Unterschieden. Dabei brachten sie ein Verständnis für das Gegenüber auf und dachten über bereits vorherrschende Vorannahmen und Stereotypen nach, welche sie im Fall revidierten (siehe *Kategorie 6.5.1*). Außerdem bezogen sie sich auf das Erleben der eigenen Person und das Kennen eigener Stärken, Schwächen und Interessen (siehe *Kategorie 6.5.2*) sowie das Verstehen des eigenen Seins und der Lebenssituation (siehe *Kategorie 6.5.3*). Ferner wirkten intergenerationelle Erlebnisse auf diese Weise auf Studierende ein, dass sie in die Biografie eingeordnet und aufgenommen wurden (siehe *Kategorie 6.5.4*). Diese vier Kategorien des letzten Themas *Biografische Reflexion der gemachten intergenerationellen Erfahrungen* werden in folgenden Abschnitten vertieft beschrieben und durch das Zitieren von Interviewpassagen veranschaulicht.

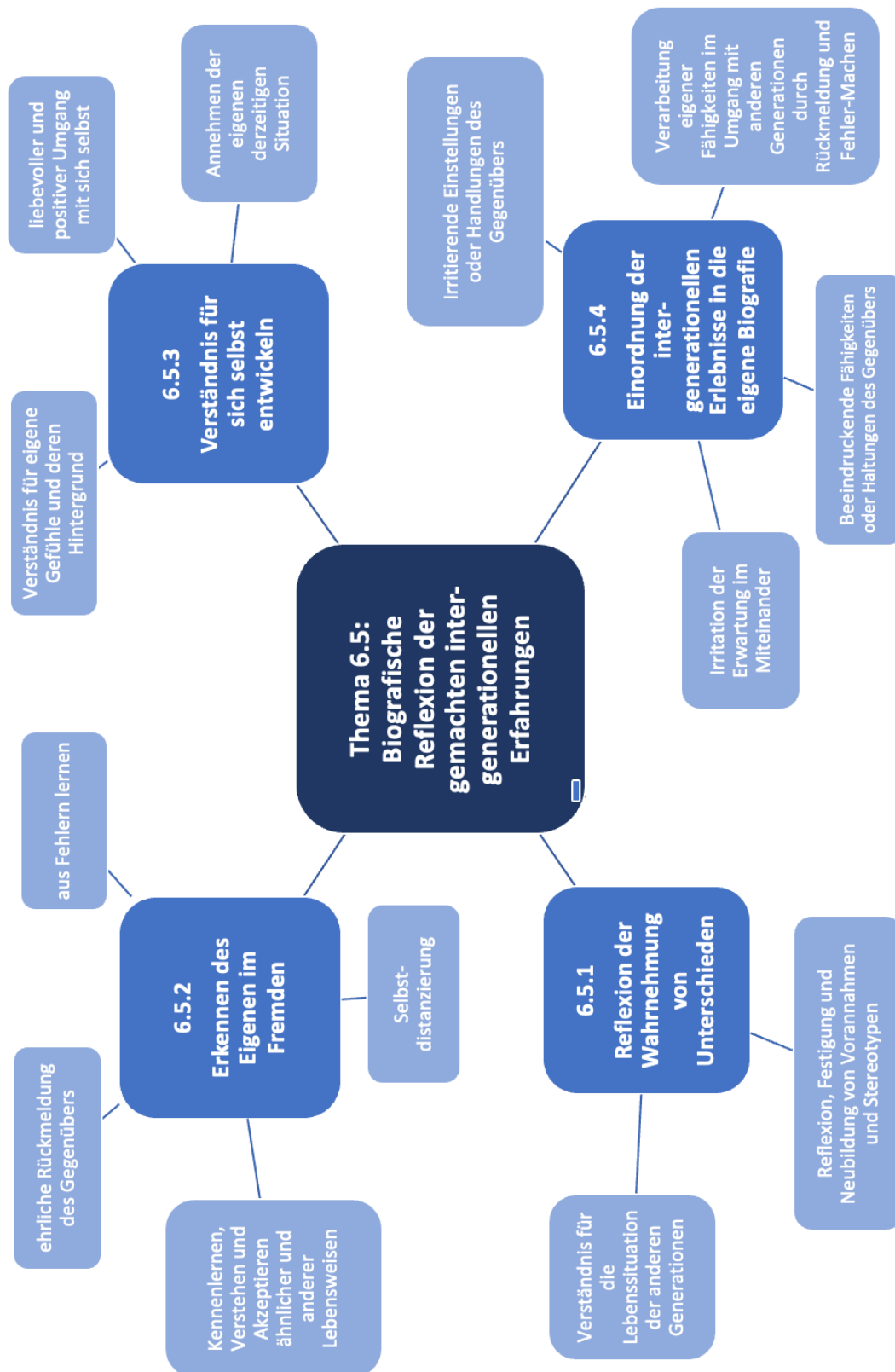


Abbildung 15: Überblick Thema 6.5

6.5.1 Reflexion der Wahrnehmung von Unterschieden – auf das Gegenüber bezogen

Die erste Kategorie des fünften Themas stellt die *Reflexion der Wahrnehmung von Unterschieden* dar, welche bereits in *Kategorie 6.3.2* beschrieben wurden. Durch diese Art der Reflexion konnten Studierende einerseits ein Verständnis für die Lebenssituation der anderen Generationen entwickeln (siehe *Kategorie 6.2.3*) und andererseits bestehende Vorannahmen und Stereotype reflektieren, festigen oder neu bilden (#1, 10/472-480).

In diesem Zusammenhang wurde zum einen deutlich, wie wichtig es ist, die Sprache des anderen richtig zu interpretieren. Dieser Aspekt wurde vom Studenten des Projekt *Intergenerationelles Service Learning mit dem UniClub* (#1) angesprochen. Er erzählte davon, dass der Schüler, den er beim Schreiben seiner Abschlussarbeit im letzten Schuljahr unterstützt hatte, sich bei ihm für den errungenen Erfolg bedanken und ihn in ein Lokal einladen wollte:

Ich hab das einfach als nette Geste genommen. Auch was die soziale Bindung einfach angeht. Also wir haben halt echt miteinander sehr eng gearbeitet. War für mich so ein bisschen der ich will jetzt nicht sagen er haltet mich auch für cool, aber nicht peinlich genug, dass er mich da dann auch irgendwie nicht mitnehmen könnte auch wenn ein paar Freunde da sind oder so. [Student, #1, 9/404-408]

Das Sprechen über die „Geste“ des Schülers markiert somit auch den Wunsch des Studenten, das generationsspezifische Leben und die Sichtweise der anderen Person zu verstehen, was in mehreren Interviews spürbar wird (#1; #2, #4, #5). Zum Beispiel sah eine Studentin die Einstellung ihrer älteren Praxispartner*innen zur Nachhaltigkeit²¹ zwar kritisch, verstand hingegen gleichzeitig, dass sie von Denkmustern der Zeit des wirtschaftlichen Wiederaufbaus geprägt wurden, in der sie aufgewachsen sind (#4, 5/205-217) und es immer Zeit braucht, alte Denkmuster zu hinterfragen und zu verändern (#4, 5/218-225).

In Bezug auf die Neubildung von Vorannahmen zeigte sich ein Student aufgrund der Verhaltensänderung des von ihm betreuten Schülers überrascht: dass dieser in einer Situation Verantwortung für sein Verhalten übernommen hatte, passte nicht in die Erwartung des Studenten, weshalb er diese von neuem hinterfragen musste (#1, 10/472-480). Ein weiteres

²¹ Es wurden eher Fragen zur kostengünstigen Finanzierung und weniger zur Nachhaltigkeit gestellt.

Beispiel für die Irritation bestehender Bilder und Stereotype stellt die Erläuterung der älteren Studentin des Falls #8 dar, wobei sie die enge Beziehung zwischen der jüngeren Mitstudentin und ihrer Mutter thematisierte (#8, 14/584 f.). Diese Bewunderung markiert eine Irritation der Vorstellung, dass junge Menschen meist kein besonders offenes und freundschaftliches Verhältnis zu den Eltern mehr hätten. Außerdem könnte sie damit ebenso die veränderte Lebenssituation ansprechen, in welcher (Groß-)Familien nicht mehr im selben Haushalt leben.

6.5.2 Erkennen des Eigenen im Fremden

In der zweiten Kategorie *Erkennen des Eigenen im Fremden* werden Momente aufgezeigt, in welchen Studierenden sich dadurch mit ihrer eigenen Biografie beschäftigten. Durch intergenerationelle Begegnungen konnten Studierende andere Generationen in ihrer Ähnlichkeit (siehe *Kategorie 6.3.1*) und Fremdheit (siehe *Kategorie 6.3.2*) wahrnehmen. Waren sie offen dafür, das Gegenüber kennenzulernen, zu verstehen und zu akzeptieren, so konnten sie dessen Eigenschaften, Fähigkeiten oder Lebensweisen mit eigenen vergleichen und so ein Bewusstsein für die eigene Biografie erlangen. Eine weitere Möglichkeit, sich des Eigenen bzw. eigener Fähigkeiten bewusst zu werden, ist die ehrliche und wertschätzende Rückmeldung des Gegenübers. Außerdem erweist es sich als hilfreich, aus eigenen Fehlern zu lernen. Diese drei Möglichkeiten, sich selbst näher zu kommen, befähigen Studierende ein Bewusstsein für sich selbst und eigene Stärken, Schwächen und Interessen, also ein ganzheitlicheres Bild von sich selbst zu entwickeln. Außerdem kann dadurch die Sichtweise und Haltung zur eigenen Biografie reflektiert werden.

Bereits im dritten Analysethema wurde an mehreren Stellen sichtbar, dass das Wahrnehmen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen sich selbst und anderen Personen (#8, 14/595-611; #1, 7/323-325; 329 f.; #2, 13/601-604) im engen Zusammenhang mit der Beschäftigung der eigenen Biografie steht (#8, 7/759-8/770; #5, 5/248-258; #1, 9/428-432; #2, 4/150 ff.). Beispielsweise reflektierte die Studentin des Projekts *Sustainability Challenge: Carsharing-Projekt* (#5) im zitierten Interviewausschnitt ihre Erfahrung mit selbstsicheren Verhaltensweisen der Praxispartner*innen, indem sie die eigene Verhaltensweise hinterfragte und damit zeigte, dass sie sich diesbezüglich weiterentwickeln möchte (#5, 4/172-180). Durch das Kennenlernen ähnlicher und anderer Lebensweisen war es Studierenden möglich, sich selbst näher zu kommen und ihre Sichtweise auf die eigene Biografie zu reflektieren (#9, 3/122-123).

Viele meiner Studenten sagen, man kriegt mehr heraus, als man investiert und das liegt tatsächlich einerseits natürlich an dem direkten Kontakt, und der Dankbarkeit, dem Rückfluss, aber auch wirklich an der Möglichkeit des Erkennens des Eigenen im Fremden. Das ist nur durch solche Art von Lernen wahrscheinlich möglich.

[Programmkoordinator, #12, 2/93-97]

Für den Programmkoordinator stand das biografische Lernen im Zentrum des Service Learning Projekts. Durch das Verstehen und Akzeptieren anderer Lebensweisen konnten Studierende eine kritische Distanz zu sich selbst einnehmen (#12, 2/87-92). Dadurch war es ihnen möglich, ihr Bewusstsein für sich selbst und eigene Stärken, Schwächen und Interessen zu stärken (#9, 3/110 f.), indem sie eigenes Verhalten (#12, 2/87-92; #7, 7/323-328), ihre Fähigkeiten und ihre aktuelle Lebenssituation reflektierten (#1, 10/468-480; #5, 6/248-258; #9, 3/95-96; #8, 13/571-14/587). So fragten sich Studierende der Projektassistentin unter anderem was das Studium für sie persönlich bedeutet und was sie im Berufsleben erwartet:

Wie war das denn für sie eigentlich und wie ist es jetzt für uns zu studieren und was bedeutet das und was macht das mit einem und was erwartet einem auch im Berufsleben und da kam einfach oft raus wie wichtig ist es, freiwillig sich engagiert zu haben einfach, um sich selbst zu erleben und seine eigenen Stärken und Interessen zu kennen. [Projektassistentin #9, 3/107-111]

Selbst direkt in den Interviews überlegten Studierende, wie es wohl sein könnte, einen ähnlichen Beruf wie ihre Projektpartner*innen auszuüben (#3, 11/488-499; #5, 17/797-801; #7, 4/177 ff.; #9, 3/107-111). Außerdem stellten sie sich zwischenmenschliche Fragen, zum Beispiel wie sie mit anderen Menschen wertschätzender umgehen könnten (#7, 7/323-328) oder wie sie ihre familiären Beziehungen leben wollen (#8, 13/571-574).

Außerdem entdeckten und festigten Studierende im intergenerationellen Kontakt ihre persönlichen Eigenschaften, Arbeitsweisen und Fähigkeiten, welche sie mit ihren Vor- und Nachteilen wahrnehmen konnten. Beispielsweise erkannte die Studentin des Projekts *Sustainability Challenge: Carsharing-Projekt* (#5) in der Arbeitsweise von sich und ihrer Studierendengruppe einerseits das Entwicklungspotenzial, sich in Zukunft besser zu organisieren, Arbeitsschritte klarer aufzuteilen und die Zeit effektiver zu nutzen (#5, 20/952-955; 20/958-963), andererseits schätzte sie daran, dass sie sehr frei, kreativ und motiviert an die

Arbeit herangegangen waren und auf Probleme spontan und flexibel reagieren konnten (#5, 20/955 ff.). Auch die ältere Studentin des *Intergenerationellen Lernens im Rahmen des Lehramtstudiums* (#8) reflektierte ihre Lernweise, welche sich von jener der jüngeren Studierenden darin unterschied, dass sie sich schwerer getan und mehr Zeit benötigt hatte. Allerdings bemerkte sie, dass die langsame Geschwindigkeit auch positive Effekte hatte, indem sie genauer und vollständiger arbeitete (#8, 17/750-757).

6.5.3 *Verständnis für sich selbst entwickeln*

In der Reflexion der eigenen Biografie, welche durch den Vergleich mit anderen Lebensweisen angestoßen wurde (siehe *Kategorie 6.5.2*), konnten einige Studierende ein *Verständnis für sich selbst* entwickeln (#9, 3/95-96). Dieses wird mit der dritten Kategorie thematisiert. Das Verständnis für sich selbst beinhaltet ein Annehmen von Emotionen und der Bewegtheit zu bestimmten Themen sowie ein Verständnis für den Hintergrund dieser Gefühle – also ein Mitgefühl für sich selbst. Dadurch wurde es Studierenden möglich, ihre eigene Lebensphase anzunehmen und liebevoller mit sich selbst umzugehen. Sie waren außerdem dazu imstande, einerseits überhöhte Ansprüche zu relativieren und gleichzeitig andererseits Entwicklungspotenzial bei sich selbst zu erkennen, ohne sich selbst unter Druck zu setzen.

Auf diese Weise verstanden sie zum Beispiel, dass Personen mit mehr Expertise auf mehr Erfahrungen zurückgreifen können und automatisch ein höheres Redeverhältnis haben (#4, 7/339-342; #6, 14/659 f.; #11, 8/361-364) und sie erst lernen müssen, sich in der Arbeitswelt bzw. der konkreten Zusammenarbeit zurecht zu finden (#4, 6/278-286; #5, 4/172-180). Durch diese biografische Lernerfahrungen konnten Studierende überhöhte Ansprüche relativieren (#3, 5/231 ff.) und sich stattdessen selbst besser verstehen und liebevoller mit sich selbst umgehen lernen (#5, 5/236 f.).

Da hat man dann schon gemerkt, dass es halt einfach unterschiedliche Lebensphasen sind, dass die vielleicht so ein Haus und eine größere Wohnung haben, wo sie halt richtig Platz für einen Arbeitsplatz haben, was ich jetzt halt einfach in meiner Lebensphase nicht hab. [Studentin, #5, 6/248-258]

Diese Studentin verstand, dass sie sich als Studentin in einer anderen Lebenssituation befand als die deutlich älteren Praxispartner*innen und konnte diese annehmen. Dieses Verständnis für sich selbst wurde auch in anderen Interviews sichtbar als beispielsweise Studentinnen über

die eigene emotionale Beteiligung zu einem bestimmten Thema (z.B. Nachhaltigkeit, #4, 5/232-6/250) nachdenken oder über den Hintergrund des übermäßigen und angstbesetzten Respekts vor dem „alten weißen Mann“ (#5, 5/236 f.) reflektierten. Diese Studentin thematisierte außerdem, dass sie in einem Meeting gerne für sich eingestanden wäre und sah aber auch ein, dass sie in dieser Situation zu schüchtern war und sie etwas Zeit braucht, um sich weiterzuentwickeln (#5, 19/908-915; 8/360 ff.).

6.5.4 Einordnung der intergenerationellen Erlebnisse in die eigene Biografie

Die vierte Kategorie *Einordnung der intergenerationellen Erlebnisse in die eigene Biografie* geht darauf ein, wie Studierende die Begegnung mit anderen Generationen verarbeiten. Handlungen und Erzählungen des Gegenübers wirkten besonders stark auf Studierende ein, wenn dadurch starke Emotionen in ihnen ausgelöst wurden und Studierende mit Irritation oder Beeindruckung reagierten. Beeindruckt waren interviewte Studierende beispielsweise von Fähigkeiten und Haltungen des Gegenübers, während Einstellungen und Handlungen des Gegenübers oder die Erwartung im Miteinander irritiert werden konnten. Außerdem verarbeiteten Studierende im Umgang mit anderen Generationen eigene Fähigkeiten, indem sie sich Rückmeldungen oder eigene Fehler zu Herzen nahmen (siehe *Kategorie 6.5.2*). Durch diese Art der Reflexion der intergenerationellen Begegnungen können Studierende einerseits ein tieferes Bewusstsein für sich selbst und eigene Fähigkeiten entwickeln (siehe *Kategorie 6.5.2*). Andererseits entfalten sich dadurch stärkere Gefühle von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit. Und drittens trägt die biografische Verarbeitung der intergenerationellen Kontakte zur Entwicklung von Kompetenzen zur (Mit-)Gestaltung der Gesellschaft, zur Verantwortungsübernahme und zur Solidarität bei. Diese Themen brachten Studierende ein, wenn sie von intergenerationellen Erfahrungen berichteten, die sie besonders bewegt hatten.

Ihre persönlichen Eigenschaften, Lern-, Arbeitsweisen und Fähigkeiten konnten Studierende schließlich durch dreierlei Möglichkeiten festigen und sich selbst dadurch ganzheitlicher wahrnehmen: Erstens indem sie, wie eben von der Studentin beschrieben, sich selbst mit anderen Generationen vergleichen konnten (#8, 17/750-757). Zweitens konnten Studierende sich selbst reflektieren, indem sie die ehrliche Rückmeldung anderer Generationen nutzen konnten. So fühlte sich eine Studentin beispielsweise durch die Rückmeldung der jüngeren Kolleg*innen in ihrer Fähigkeit, die Zusammenarbeit zu organisieren, bestätigt (#2, 5/236 ff.). Und drittens war es Studierenden möglich sich selbst realistischer einzuschätzen und

ganzheitlich zu erkennen, indem sie aus ihren gemachten Fehlern lernen konnten (#10, 9/464-471; #7, 12/586-589; 13/600-611).

Der Umgang mit Fehlern, Irritationen und Brüchen stellte auch für einen Programmkoordinatoren eine wichtige Rolle für die Entwicklung von Studierenden dar, welcher Teil der universitären Ausbildung sein sollte:

quasi auf der ersten Ebene will die Uni, will die Politik sozusagen andere Labels haben, was ich auch nachvollziehen kann, weil es natürlich auch in den offenen, wissenschaftlichen oder praktischen Arbeitsmarkt vorbereitet, aber diese Logik, die gibt es natürlich grundsätzlich und die haben Studierende natürlich auch mittlerweile drin und deswegen ist es manchmal glaube ich auch... also eine Herausforderung Studierende dazu zu bekommen, dass er nicht schon nach, also nicht immer natürlich, aber dann halt nach Ergebnissen orientiert lernen oder fragen, sondern sozusagen mit Irritationen offen halten, Lücken, Brüchen und sowas alles irgendwie umgehen können.

[Programmkordinator, #10, 9/464-471]

Eine ausreichende Vorbereitung fürs Leben beinhaltet für den hier zitierten Programmkoordinator ein erlerntes Arbeiten mit wissenschaftlichen Theorien genauso wie ein Umgang mit Fehlern und Irritationen. Das kann schließlich zu einem tieferen Bewusstsein über sich selbst und eigene Fähigkeiten einerseits (siehe *Thema 6.1*) und stärkeren Gefühlen von Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und der Bereitschaft andererseits führen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Für die Programmkoordinatorin des Projekts *#11 Angewandte Projektarbeit in Krems* sind das Entwicklungen, auf die Service Learning abzielt:

Ziel von Service Learning, dass ein Art Zivilbewusstsein entwickelt wird, was dann auch später übertragen wird. Also wenn jetzt die Lehrveranstaltung endet, dass es nicht damit aufhört, sondern dass man eigentlich auch gleich nach dem Studium sich so versteht, als Gestalter, Gestalterin, aktive Gestalterin der Gesellschaft und auch Mitverantwortung hat irgendwie. Also das wäre so das Ziel, das man zeigt, ja wir sind irgendwie miteinander, ja vielleicht abhängig voneinander, auch verbunden. Und ich glaub, es soll auch irgendwie so ja Reflexionsbewusstsein wecken in die Richtung, solidarisch zu sein. Und was auch vielleicht noch ein wichtiger Punkt ist, man kann in jeder Rolle und auch in jedem Umfeld diese Kompetenz ausüben. Also auch, wenn man

nur Bürger Bürgerin ist, einfacher Bürgerinnen und Bürger selbst da. Also man muss nicht unbedingt eine Leitungsposition innehaben, wo man sehr viele Gestaltungsmöglichkeiten hat, sondern man kann auch im kleineren, glaube ich, diese, diese Haltung ja, ausüben. [Programmkoordinatorin, #11, 1/44-54]

Hier sprach die Programmkoordinatorin einige essenzielle Punkte an, welche als Teil des biografischen Lernens verstanden werden können. Service Learning kann die Entwicklung von Kompetenzen zur (Mit-)Gestaltung der Gesellschaft, zur Verantwortungsübernahme und zur Solidarität anregen. Diese Themen brachten auch Studierende ein, wenn sie von intergenerationellen Erfahrungen berichteten, die sie besonders bewegt hatten.

So reflektierte beispielsweise der Student des Projekts *Lernen – Engagement – Verantwortung* (#7) die ihm entgegengebrachte Wertschätzung und entschloss sich dazu, selbst auch häufiger wertschätzend Rückmeldungen zu verteilen (#7, 7/323-328). Außerdem verstand er, dass er für sein eigenes Handeln und Lernen Verantwortung übernehmen und für seine eigene Entwicklung Initiative ergreifen möchte – also aktiv nachfragen muss, wenn er etwas lernen will (#7, 7/338-342). Dadurch erlangte er ein Gefühl von Selbstwirksamkeit.

Wertschätzung wurde auch im Tandeminterview zum *Intergenerationellen Lernen im Rahmen des Lehramtstudiums* (#8) spürbar als sich beide Studentinnen gegenseitigen Respekt entgegenbrachten. Wie in Kategorie ... beschrieben, war die ältere Studentin berührt, wie sich die Mitstudentin um ihre Mutter kümmerte. Sie zeigte sich sogar so bewegt, dass sie ihre eigene Situation reflektierte und sich fragte, wie es wäre, wenn sie selbst auf Betreuung angewiesen wäre (#8, 13/571-14/587). Für die jüngere Studentin wiederum war es beeindruckend, dass ihre Mitstudentin die Entschlossenheit und Kraft aufgebracht hatte, als berufstätige und alleinerziehende Frau erneut ein Studium zu beginnen. Dass sich mit einem „guten Selbstkonzept und Organisation“ (#8, 14/607 f.) viele Möglichkeiten eröffnen, schien ihr Mut für ihr eigenes Leben zu geben (#8, 14/594-614).

Für die Studierende des Projekts *Sustainability Challenge: nachhaltiger LKW-Transport* (#4) wurde deutlich, dass ihr selbstbewusstes Auftreten auch dazu beigetragen hatte, dass es zu einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe gekommen war. Sie stellte sich nicht als die „kleine Studentin“ (#4, 6/285) dar, sondern betrachtete ihre bereits entwickelte Arbeits- und Studiumserfahrungen als wichtig und brachte sie in die Diskussion aktiv mit ein. Auf diese

Weise entstanden Gefühle von Selbstwirksamkeit und die Bestätigung der Kolleg*innen wiederum führte zu einer größeren Selbstsicherheit und einem erhöhten Selbstbewusstsein (#4, 6/278-286; 6/286-295; 7/316-323). Außerdem reflektierte sie die Wichtigkeit, in unangenehmen Situationen oder bei herablassenden Reaktionen des Gegenübers adäquat dagegenzuhalten und eigene Standpunkte auf respektvolle Art und Weise einzubringen (#4, 7/301-308). Weitere wichtige Komponenten für eine gut funktionierende Zusammenarbeit auf Augenhöhe sind Kompetenzen in zwischenmenschlicher Kommunikation (#4, 8/343-348) und auf sozialer Ebene (#4, 9/429-441).

Ebenso der Programmkoordinator des *Service Learning im Mehrgenerationenhaus in Hessen* (#12) beobachtete bei seinen Studierenden Selbstwirksamkeit, beispielsweise wenn sie anderen Menschen Inhalte vermittelten (#12, 2/82-87). Wurden gemachte Erfahrungen und Lernprozesse (z.B. in einem Lerntagebuch) festgehalten so war es Studierenden auch möglich, diese auf andere Bereiche zu übertragen (#12, 5/210-215).

7. Diskussion

Vorliegende Studie bestätigt die große Bedeutung von intergenerationellen Begegnungen für Studierende, da sie durch Reflexion weitreichende Auswirkungen auf das Bild zu eigenen und anderen Generationen haben. Mit Marotzki eröffnen sich dadurch neue Strukturen der Selbst- und Weltentwürfe und neue Zukunftsaussichten (MAROTZKI, 2007, S. 196). Die Ergebnisse der empirischen Forschung bestärken in einigen Punkten die Ausführungen im theoretischen Teil der Arbeit. Es ergeben sich folgende Aussagen:

- Studierende sind eine altersheterogene Gruppe und befinden sich in einer Lebensphase, in welcher sie sich an der Hochschule und in der Gesellschaft verorten müssen.
- Um intergenerationelle Kontakte als Lernchance wahrzunehmen, müssen folgende Voraussetzungen erfüllt sein:
 - Studierende müssen einen Mehrwert in intergenerationellen Begegnungen sehen, um sich aktiv dafür entscheiden zu können und sich einzulassen.
 - Studierende sollten vor der intergenerationellen Begegnung persönliche Sorgen, Vorerfahrungen, Erwartungen und Stereotype reflektieren.
 - Studierende müssen sich aktiv mit ihrem Wissen in die intergenerationelle Begegnung einbringen, damit eine Begegnung auf Augenhöhe möglich wird.
- Erleben Studierende intergenerationelle Begegnungen als positiv und anregend, so kommt es zu intergenerationellen und biografischen Lernprozessen.
 - Studierende können von, mit und über andere Generationen lernen.
 - In intergenerationellen Begegnungen können Studierende sich mit der eigenen Generation, ihrem kulturellen Erbgut und Generationenkonflikten auseinandersetzen.
 - Durch Fremdheitserfahrungen können Studierende ihre generationsspezifischen Stereotype reflektieren.
 - Durch Fremdheitserfahrungen können Studierende außerdem ihre Biografie reflektieren.
- Die Hochschule kann intergenerationelles und biografisches Lernen aktiv unterstützen.

Studierende sind eine altersheterogene Gruppe und befinden sich in einer Lebensphase, in welcher sie sich an der Hochschule und in der Gesellschaft verorten müssen.

Um die biografische Lebensphase von Studierenden festzuhalten, wurde deren Beschreibung ihrer Lebenssituation analysiert. Aus diesem Grund lässt sich diese Masterarbeit in den Themenbereich der Biografieforschung einordnen (FRIEBERTSHÄUSER, 2006, S. 300).

Die empirischen Daten aus der *Kategorie 6.1* bestätigten, dass Studierende an österreichischen Hochschulen eine altersheterogene Gruppe sind – wie von Wolter et al. beschrieben (WOLTER, BRANSCHERUS und KAMM, 2016, S. 19 ff.). Als Teil der nicht-traditionellen Studierenden gehen ältere Studierende neben dem Studium auch familiären und beruflichen Verpflichtungen nach (ALHEIT, RHEINLÄNDER und WATERMANN, 2008, S. 579; OTTO und KAMM, 2016, S. 208). Allerdings konnten Beschäftigungen mit diesen Themen auch bei traditionellen Studierenden beobachtet werden, wenn sie sich bereits in einem fortgeschrittenerem Studienabschnitt befinden. In einer außergewöhnlichen Situation befindet sich eine interviewte Studierende, welche schon in einem sehr frühen Alter familiäre Verpflichtungen übernommen hatte, um sich um ihre kranke Mutter zu kümmern. Sowohl im empirischen als auch im theoretischen Teil der Arbeit wurde außerdem deutlich, dass ältere Studierende im Vergleich zu jüngeren Studierenden mehr Berufs- und Lebenserfahrung aufweisen (HANFT et al., 2016, S. 10 f.). In der Untersuchung zeigten sie ein damit zusammenhängendes erhöhtes Selbstbewusstsein und ein differenzierteres Selbstbild, wenn sie über ihre Fähigkeiten reflektieren – darüber schreiben auch Otto und Kamm (OTTO und KAMM, 2016, S. 219). Wie von Dahm und Kerst beschrieben, berichteten diese Studierende außerdem von Schwierigkeiten, sich an der Hochschule zurechtzufinden und zu positionieren (DAHM und KERST, 2016, S. 228). Um auch als Studierende wahrgenommen zu werden, eigneten sie sich einen gewissen Kleidungsstil und digitale Fähigkeiten an. Mit Bourdieu kann somit ein bestimmter *universitärer Habitus* erkannt werden, an welchen sie sich zu Beginn des Studiums anpassen (BOURDIEU, 1988, S. 91). In anderen Studien werden diese Passungsprobleme mit der Bildungsherkunft der Studierenden in Zusammenhang gebracht (ALHEIT, 2016, S. 32; LANGE-VESTER, 2009, S. 273; ZAUSSINGER et al., 2016, S. 162). Obwohl dieser Zusammenhang im Rahmen dieser Untersuchung nicht beobachtet werden konnte (da nicht nach deren Herkunft gefragt wurde), studierten die interviewten nicht-traditionellen Studierenden an praxisbezogenen und weniger

renommierteren Fachrichtungen, was auch in anderen Untersuchungen beobachtet wurde (MIETHE et al., 2014, S. 236 f.; UNGER, 2015, S. 7; ZAUSSINGER et al., 2016, S. 27 f.).

Wie im theoretischen Teil beschrieben, verdeutlichten auch die empirischen Daten, dass sich Studierende im Alter zwischen 19 und 30 Jahren mit Identitätsfindungsprozessen auseinandersetzen – sich etwa von der Familie ablösen, Altes zurücklassen, neue Freundschaften knüpfen und sich selbständig machen (EGGER und HUMMEL, 2020, S. 31–38; ERIKSON, 1956, S. 126 f., 1973, S. 106 ff.; UNGER et al., 2019, S. 189 f.). Allerdings wurde auch deutlich, dass manche Studierende bereits weniger Freude an dem damit zusammenhängenden Freiheitsgefühl hatten, sondern sich nach mehr Sicherheit und Klarheit im Leben sehnten. Diese Beobachtung zeigt auf, dass manche Studierende bereits am Übergang in die nächsten Lebensphase nach Erikson – jener des jungen Erwachsenenalters – stehen (ERIKSON, 1973, S. 150 f.). Diese Effekte verstärkten sich vor allem dann, wenn Studierende bereits Verpflichtungen in beruflicher oder familiärer Hinsicht übernahmen oder mit jüngeren Generationen in Kontakt waren. Möglicherweise liegt diesem Ergebnis die Annahme zugrunde, dass die Lebensphase der Jugend in modernen Gesellschaften zunehmend unklar wird (ECARIUS et al., 2017, S. 7; NITTEL, 2006, S. 326; SACKMANN, 2013, S. 94).

Außerdem wurde aus den gesammelten Daten deutlich, dass sich alle Studierende, unabhängig vom Alter, Fragen zur Zugehörigkeit und Identität stellten. Damit wird deutlich, dass Studierenden aufgrund ihres Studiums generationenübergreifend eine bestimmte Rolle in der Gesellschaft einnahmen, welche normalerweise Personen übernehmen, die sich aufgrund ihres Alters in der Lebensphase der Post-Adoleszenz befinden (ERIKSON, 1970, S. 91 f.). Auch wenn für ältere Studierende der Fokus weniger auf Abnabelungsprozesse von den Eltern lag, beschäftigten sie sich damit, welchen Platz sie im Anschluss ihrer Hochschulausbildung in der Gesellschaft einnehmen wollen und können. Diese studentische Positionierung in der Gesellschaft wurde auch von Schierbaum und Franzheld beschrieben (SCHIERBAUM und FRANZHELD, 2020, S. 27 f.).

Ferner verdeutlichte die Analyse von Interviewstellen zu wahrgenommenen Unterschieden zwischen den Generationen (siehe *Thema 6.3*), dass aktuelle gesellschaftliche Themen wie jene des Klimawandels, der Nachhaltigkeit, der Wissenschaft, der beschleunigten Zeitlichkeit und der Digitalisierung einen wichtigen Teil im Leben jüngerer Studierenden einnahmen und sie dadurch oft Expert*innen auf diesen Gebieten sind (FRANZ, FRIETERS, SCHEUNPFLUG, TOLKSDORF und ANTZ, 2009, S. 12). Da diese historischen Gegebenheiten zu einem fixen

Bestandteil ihres Lebens geworden sind, können sie mit dem Generationenverständnis von Mannheim als Teil einer bestimmten Generation verstanden werden (MANNHEIM, 2017, S. 107). Im Austausch mit Kommiliton*innen, welche meist der gleichen Generation angehören, konnten sich Studierende mit ähnlichen Lebensgeschichten beschäftigen und auf diese Weise eigene Standpunkte festigen – wie es bereits Alexi et al. thematisierten (ALEXI, WITT und HEINZEL, 2011, S. 122). Auf diese Weise grenzten sie sich auch von älteren Generationen ab, weshalb ältere Studierende wiederum von den Problemen berichteten, sich der Studierendengruppe nicht als zugehörig zu fühlen (Kleidungsstil, digitaler Gap).

In der Analyse der Lebenssituation von Studierenden muss allerdings bedacht werden, dass die vorliegende Forschung nur eine kleine Gruppe von 9 Studierenden betrachtet, wovon vier Studierende über 25 Jahre, eine Studierende etwa 40 und eine über 50 Jahre alt waren. Eine Studie mit dem Fokus auf ältere Studierenden könnte mehr Ergebnisse zu deren Auseinandersetzung mit Hochschule, Gesellschaft und der meist jüngeren Studierendengruppe liefern.

Um intergenerationelle Kontakte als Lernchance wahrzunehmen,
müssen folgende Voraussetzungen erfüllt sein:

Auf empirischer Ebene konnten deutlich mehr positive Lernaspekte von intergenerationellen Begegnungen aufgezeichnet werden, wenn diese die im folgenden Teil beschriebenen Voraussetzungen erfüllt haben und sie Studierende als Lernchance wahrnehmen konnten. Wenn es den Studierenden dieser Studie ermöglicht wurde, den Kontakt mit anderen Generationen auf eine tiefe, wertschätzende und authentische Art zu vollziehen, konnten sie mehr aus den intergenerationellen Erfahrungen lernen und auf ihre weitere Lebensweise anwenden. Damit folgen die Ergebnisse den bildungswissenschaftlichen, soziologischen und psychotherapeutischen Ansätzen, welche Biografie (ALHEIT und VON FELDEN, 2009, S. 10 f.; DAUSIEN, ROTHE und SCHWENDOWIUS, 2016, S. 30) und resonanzvolle Beziehung (JOHNER, BÜRGI und LÄNGLE, 2018; ROSA, 2016; STEINERT, 2019) in den Fokus des Lernens stellen. Hervorzuheben ist, die Bedeutsamkeit der Begegnung auf Augenhöhe für Studierende, welche in vielen Interviews *besonders* unterstrichen wurde. Es wurde deutlich, dass Studierende Fähigkeiten aufbringen müssen, sich auf die intergenerationelle Begegnung einzulassen – wie es auch von Dausien beschrieben wurde (DAUSIEN, 2011, S. 117). Um sich für die Begegnung zu öffnen, mussten sich Studierende bewusst dafür entscheiden, psychisch darauf vorbereiten, ein reflektiertes und gefestigtes Bild von sich selbst besitzen und ein ehrliches Interesse für das Gegenüber, in einer Haltung der Wertschätzung und des gegenseitigen Respekts, aufbringen.

Studierende müssen einen Mehrwert in intergenerationellen Begegnungen sehen, um sich aktiv dafür entscheiden zu können und sich einzulassen.

Sahen Studierende einen Sinn darin, sich auf andere Generationen einzulassen, so konnten sie sich bewusst für eine intergenerationelle Begegnung **entscheiden**. Eine getroffene Entscheidung und besonders die Erfahrung, dass sich das Gegenüber auch dafür entschieden hat, gab ihnen wiederum Sicherheit und stärkte die intergenerationelle Beziehung – siehe *Kategorie 6.2.1*. Dabei mussten sie erkennen, dass es sich lohnt, Mut und Flexibilität aufzubringen, um diese unvorhersehbare und unverfügbare Situation – wie sie Rosa beschreibt (ROSA, 2020, S. 43 f.) – zu bewältigen. Dass es hier noch Unterstützungsbedarf gibt, zeigt die

Studie von Hagelskamp und Bonnen, welche die altersheterogene Studierendengruppe an Österreichs Hochschulen zu ihren intergenerationellen Kontakten an der Hochschule befragt hat: die meisten Studierenden finden sich in generationshomogenen Gruppen zusammen und sehen kaum Potenzial, sich mit anderen Generationen auszutauschen (HAGELSKAMP und BONNEN, 2022, S. 110). Ergebnisse der vorliegenden Studie widersprechen an diesem Punkt und lassen vermuten, dass Studierende erst den Mehrwert intergenerationeller Begegnungen sehen können, wenn sie diesen bereits erlebt haben. Um dem *Nebeneinander-Studieren* unterschiedlicher Generationen gegenzusteuern, müssen mehr Möglichkeiten des Kennenlernens geschaffen werden. Erst dadurch können Studierende ihre Stereotype hinterfragen und umformen (ABELS, 2009, S. 287; LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 49). Sowohl theoretische und praktische Beschäftigung mit Interventionen zur Vermischung der generationshomogenen Studierendengruppen, könnte dieses Problem auf Hochschulebene lösen.

Studierende sollten vor der intergenerationellen Begegnung persönliche Sorgen, Vorerfahrungen, Erwartungen und Stereotype reflektieren.

Mit Kategorie 6.2.2 wurde deutlich, dass sich Studierende oftmals bereits in der Entscheidung für intergenerationelle Begegnung auf den Kontakt **vorbereiteten**. Diese psychische Vorbereitung beinhaltete die Klärung konkreter Wünsche, Vorhaben und Fragestellungen, welche sie an den Austausch mit anderen Generationen richten. Außerdem ist für eine positiv erlebte intergenerationelle Begegnung die Reflexion der Vorurteile gegenüber anderen Generationen von Bedeutung (MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 17; WIESINGER, 2020, S. 213). Die Daten zeigten, dass damit persönliche Ängste, Sorgen, Vorerfahrungen, Erwartungen und Annahmen in Zusammenhang stehen. Studierende sind, wie alle gesellschaftlichen Gruppen, mit Stereotypen konfrontiert (ABELS, 2009, S. 287 f.) und sollten deshalb bewusst gemacht werden, um anderen Generationen gegenüber wertfrei und offen begegnen zu können (AMRHEIN, 2005, S. 24; JOHNER, BÜRGI und LÄNGLE, 2018, S. 188). Allerdings zeigt vorliegende Studie, dass Studierende kaum bzw. nur verdeckt über ihre Vorurteile und Stereotype sprachen, was darauf zurückzuführen ist, dass Vorurteile in modernen Gesellschaften negativ besetzt sind (HILMER, 2021, S. 271). Aktuelle

gesellschaftliche Bewegungen wie jene von *Fridays for Future* kritisieren diskriminierende Ungleichheitsaspekte auch auf Sprachebene (NEUBER, KOCYBA und GARDNER, 2020, S. 68). Auch andere Untersuchungen beobachteten, dass jeder Mensch Vorurteile besitzt, auch wenn er glaubt oder versucht, frei von ihnen zu sein (HILMER, 2021, S. 272; WERTH, SEIBT und MAYER, 2020, S. 228).

Nur vereinzelte Studierende reflektierten, auf sehr vorsichtige Art und Weise, ihre Vorannahmen und Vorstellungen in den Interviews. Hier konnte schließlich erkannt werden, dass sie sich dadurch für das Hier und Jetzt der Begegnung öffnen und verstehen konnten, dass jede Interaktion mit anderen Generationen nur eine Momentaufnahme ist, wie sie auch von Rosa beschrieben wird (ROSA, 2020, S. 42). Lüscher und Liegle zufolge können Menschen erst dann ihr Gegenüber *wirklich* wahrnehmen, wenn sie bereit sind, auch ihnen unbekannte oder unerwartete Eigenschaften, Lebensweisen oder Einstellungen zu entdecken (LÜSCHER und LIEGLE, 2003, S. 46). Koller etwa sieht in der Wahrnehmung der Andersartigkeit des Gegenübers eine Entwicklungschance (KOLLER, 2007, S. 80). Mit *Kategorie 6.3* wurde festgehalten, wie Studierende generationsspezifische Unterschiede wahrnahmen und welche Lernchancen daraus entstehen konnten.

Studierende müssen sich aktiv mit ihrem Wissen in die intergenerationelle Begegnung einbringen, damit eine Begegnung auf Augenhöhe möglich wird.

Eine umfassende Beschäftigung mit sich selbst, den eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen zeigte sich nicht nur für die Offenheit gegenüber anderen Generationen erforderlich. Sie war außerdem von Bedeutung, wenn sich Studierende in intergenerationelle Begegnungen **einbringen** wollten. Durch das authentische Zeigen eigener Fähigkeiten oder persönlicher Sorgen mussten Studierende allerdings das Risiko eingehen, vom Gegenüber vielleicht als fremd wahrgenommen, nicht verstanden oder abgewertet zu werden. Demzufolge kostete es ihnen Mut und Überwindung, sich in die Begegnung so einzubringen, wie sie sich selbst sehen – mit ihren Stärken und Schwächen. Die gelungene aktive Beteiligung am Geschehen, das Stellungbeziehen und Einbringen von persönlichen Inhalten führte schließlich zu einer Vertiefung und Verbesserung der Beziehungsqualität. Allerdings wurde in den Interviewdaten deutlich, dass Studierende Schwierigkeiten darin hatten, sich in Kontakt mit älteren Personen

als gleichberechtigte Partner*innen wahrzunehmen. Bereits vor über 20 Jahren beschrieb Ecarius, dass durch die Verschiebung der Machtbalance zwischen den Generationen die Etablierung moderner Formen der Generationenbeziehungen und eine Begegnung auf Augenhöhe bedeutsam sind (ECARIUS, 1998, S. 59 ff.). Dieser Trend könnte sich durch die beschleunigte Digitalisierung noch verstärken. Allerdings wird in den Ergebnissen der Studie auch sichtbar, dass ältere Generationen noch immer ihren Status als Wissenshoheit nicht aufgeben wollen und jüngere Generationen nach wie vor eingeschüchtert sind, diese zu beanspruchen. Für die Beantwortung dieser Frage und eine Ausarbeitung einer Lösungsstrategie ist eine weitere bzw. detailliertere Untersuchung erforderlich. In einer solchen Studie könnte auch überlegt werden, welchen Beitrag die Hochschule zur Etablierung neuer Formen intergenerationeller Kontakte leisten kann.

Aufgrund dieser Unsicherheit waren für jüngere Generationen wertschätzende und respektvolle zwischenmenschliche Haltungen von Bedeutung. In Anlehnung an Johner et al. konnte somit erkannt werden, dass Studierende intergenerationelle Begegnungen erst als positiv erleben, wenn sie sich in ihrem Sich-Zeigen auch gesehen, wertgeschätzt und somit sicher fühlen (JOHNER, BÜRGI und LÄNGLE, 2018, S. 188). Diese Sicherheit ermöglichte es ihnen wiederum, sich selbstbewusster im Eigenen zu zeigen und so zu einer tieferen Begegnung beizutragen. Wenn Studierende die wohlwollende Art auch anderen Generationen in Form von ehrlichem und wertfreiem Interesse entgegenbrachten, konnten sie ihr Gegenüber besser in ihren Haltungen, Ängsten oder Bedürfnissen verstehen.

Erleben Studierende intergenerationelle Begegnungen als positiv und anregend, so kommt es zu intergenerationellen und biografischen Lernprozessen.

Studierende können von, mit und über andere Generationen lernen.

Sobald Studierende intergenerationelle Begegnung als positiv wahrnehmen, konnten sie daraus auf intergenerationelle Weise lernen – siehe *Thema 6.3* und *Thema 6.4*. Entsprechend früherer Untersuchungen kann dabei intergenerationelles Lernen drei verschiedene Formen annehmen: *Voneinander-Lernen*, *Miteinander-Lernen* und *Übereinander-Lernen* (FRANZ et al., 2009, S. 38 ff.; FRANZ und SCHEUNPFLUG, 2016, S. 28; MEESE, 2005, S. 39).

Die erste Form des intergenerationellen Lernens (FRANZ und SCHEUNPFLUG, 2016, S. 28), fand in den Daten dieser Masterarbeit auf zwei verschiedenen Weisen statt. Einerseits lernen Studierende von anderen Generationen, wenn sie Hilfestellungen und Input zu einem bestimmten Thema bekommen. Umgekehrt können Studierende anderen Generationen bei Lernprozessen behilflich sein. Neben dieser direkten Form können Studierende auch von anderen Generationen lernen, wenn sie diese, oder einen Aspekt deren Lebensweisen, als Vorbild wahrnehmen. Wenn lernende Personen die emotionale Begeisterung und die wohlwollende Absicht der anderen Generation spüren können, geht die Freude am Gegenstand auf die lernenden Personen über.

Die empirischen Daten der Kategorie 6.4 zeigten außerdem, dass Studierende mit anderen Generationen an einem bestimmten (für alle Beteiligten neuen) Thema arbeiteten, was in der Literatur als eine klassische Form des *Miteinander-Lernens* beschrieben wird (FRANZ et al., 2009, S. 41; FRANZ und SCHEUNPFLUG, 2016, S. 30). Überraschenderweise berichteten Studierende anstelle der Lerninhalte viel mehr davon, woran sie gemeinsam im Umgang miteinander wachsen konnten. Für den intergenerationellen Umgang miteinander, war Studierenden wichtig, eigene Ideen und Konzepte einzubringen und die vom Gegenüber eingebrachten Inhalte respektvoll entgegen und ernst zu nehmen. Erst durch die Gleichberechtigung aller intergenerationeller Partner*innen und die gegenseitige Wertschätzung war eine Begegnung auf Augenhöhe möglich. Eine Studentin berichtete etwa von ihrer Erkenntnis, dass nicht nur die älteren Personen, mit denen sie zusammenarbeiten sollte, sondern auch sie einen Beitrag zum Arbeiten auf Augenhöhe leisten musste. Sie

erkannte, dass sie sich dafür auch selbst gleichberechtigt bzw. auf gleicher Ebene mit den Praxispartner*innen sehen und positionieren musste. Außerdem sah sie sich verantwortlich dafür, Konflikte oder Probleme möglichst zeitnahe und direkt anzusprechen.

Übereinander-Lernen beschrieb, auch in den empirischen Daten, die historischen und biographischen Erfahrungen einer Generation (FRANZ et al., 2009, S. 42 f.). Studierende lernten vor allem dann über andere Generationen, wenn Lebenserfahrungen ein Teil des Lernprozesses waren, was beispielsweise durch das Einsetzen von biografischen Methoden angeregt werden kann (DAUSIEN, 2011; DELORY-MOMBERGER, 2007; HÖLZLE, 2009; LUTZ, SCHIEBEL und TUIDER, 2018; SCHULZE, 2006). Wie schon von Antz et al. beschrieben, stellte es eine Schwierigkeit dar, die drei Lernformen trennscharf voneinander zu unterscheiden (ANTZ et al., 2009, S. 17).

In intergenerationellen Begegnungen können Studierende sich mit der eigenen Generation, ihrem kulturellen Erbgut und Generationenkonflikten auseinandersetzen.

Durch intergenerationelle Lernprozesse können sich Studierende mit ihrer Generation, ihrem kulturellen Erbgut, der Endlichkeit der Menschen, ihrer eigenen Zukunft beschäftigen und Verantwortung für sich und andere übernehmen. Diese Prozesse tragen der Persönlichkeitsentwicklung bei (Liegler und Lüscher 2011, S. 39). Dies bestätigte sich auch im empirischen Teil durch Kategorie 6.3: Studierende erlebten sich einer Generation zugehörig, die sich mit aktuellen gesellschaftlichen Themen wie Klimawandel, Nachhaltigkeit, Wissenschaft, beschleunigte Zeitlichkeit und Digitalisierung auseinandersetzt. Sie verstanden, dass sie mit der Welt, die ihnen ältere Generationen zurücklassen, auseinandersetzen müssen. Einerseits lernten sie, durch das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Generation, sich ihr eigenes Bild über sich selbst und ihre umgebende Welt zu machen – wodurch sie sich, mit dem Verständnis von Liegler und Lüscher, ihrer Selbst- und Welt-Konstitution bewusstwerden (LIEGLER und LÜSCHER 2011, S. 52 f.). Andererseits wird ihnen in der Auseinandersetzung mit dem Erbgut klar, dass sie nicht alle Inhalte übernehmen und sich deshalb davon abgrenzen können, woraus nach Lüscher Generationenambivalenzen und -konflikte deutlich werden (LÜSCHER, 2010, S. 11).

Hurrelmann und Albrecht sehen in der Fridays for Future-Bewegung auch eine Aushandlung mit Generationenkonflikten und -ambivalenzen, da sich junge Generationen mit der Klimakrise

allein gelassen fühlen und von den älteren Generationen verlangen, dass sie sich um die Weitergabe eines lebensfähigen Planeten bemühen (Hurrelmann und Albrecht, 2021, S. 32 f.). Im Datenmaterial dieser Forschung kamen Generationenkonflikte zum Vorschein, wenn Studierende über Nachhaltigkeit, Zeitlichkeit und den Umgang mit digitalen Geräten und Medien sprachen – siehe Thema 6.3. Auch sie forderten, dass ältere Generationen, ihre festgefahrenen Muster verändern und sich neue Wissensbestände aneignen. Da jüngere Studierende als Expert*innen für aktuelle gesellschaftliche Diskurse verstanden werden können, ist es von Bedeutung, dass sich ältere Generationen zunehmend von jüngeren Menschen etwas beibringen lassen (FRANZ, FRIETERS, SCHEUNPFLUG, TOLKSDORF und ANTZ, 2009, S. 12). Die empirischen Daten haben allerdings auch gezeigt, dass Studierende für das Einbringen ihres Wissens allerdings das Gefühl benötigten, dafür anerkannt und geschätzt zu werden. In der Thematisierung des Generationenkonflikts und der Kritik jüngerer Menschen an ältere Generationen wird allerdings deutlich, dass sie sich dadurch als ein wichtiger Teil der Gesellschaft sehen und positionieren.

In der Art und Weise, wie Studierende diese Generationenkonflikte reflektierten, kann mit Koller ein Umgang mit Fremdheitserfahrungen erkannt werden, welchen er als Indiz für biografische Bildungsprozesse versteht (KOLLER, 2007, S. 80). Diese Erfahrungen konnten vor allem in Kategorie 6.3 in der Wahrnehmung von Unterschieden identifiziert werden, wenn sie vom Gegenüber überrascht, beeindruckt oder irritiert wurden. Durch die ausgedrückte Überraschung konnte das *Phänomen des Fraglichwerdens* – wie es Kokemohr bezeichnet (KOKEMOHR, 2007, S. 14) – im Datenmaterial identifiziert werden und festgestellt werden, dass sie ihr konstruiertes Welt- und Selbstverhältnis prüfen mussten – wie es auch Koller und Kolleg*innen beschreiben (KOLLER, MAROTZKI und SANDERS, 2007, S. 7). Die Ergebnisse der Studie zeigten allerdings auf, dass nur ein reflektierter Umgang mit Fremdheitserfahrungen zu biografischen Lernprozessen führte. Wurden sie von Studierenden nicht verarbeitet, so verschärften sie bereits bestehende Generationenkonflikte und damit zusammenhängende Vorurteile. Ein reflektierter Umgang erforderte von Studierenden Fähigkeiten, die Wahrnehmung von generationsspezifischen Unterschieden zu nutzen. Diese beinhalteten etwa ein aktives und ehrliches Interesse an anderen Generationen, deren Haltungen und damit verbundenen Emotionen (wie Ängste, Sorgen, Befürchtungen). Nehmen Studierende die Herausforderung an, aus unerwarteten und ihnen fremden Inhalten zu lernen, können Studierende einerseits generationsspezifische Stereotype hinterfragen und erneuern (MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 17; WIESINGER, 2020, S. 213), aber auch Selbstverhältnisse festigen, indem sie eine distanzierte Sichtweise zu sich selbst

einnehmen (KOLLER, 2007, S. 72). Beide Lerneffekte konnten dem empirischen Datenmaterial entnommen werden:

Durch Fremdheitserfahrungen können Studierende ihre generationsspezifischen Stereotype reflektieren.

Zum einen bestätigte Kategorie 6.5.1, dass Studierende durch Fremdheitserfahrungen ihre Sichtweise über die andere Generation ändern können (KOLLER, MAROTZKI und SANDERS, 2007, S. 7). Wenn Studierende die Fremdheit anderer Generationen auf eine ehrliche und authentische Weise erfahren hatten, konnten sie ihre stereotypen Bilder zu anderen Generationen hinterfragen und verändern – wie es auch andere Forscher*innen beobachtet haben (MARQUARD, SCHABACKER-BOCK und WEGNER, 2013, S. 17; WIESINGER, 2020, S. 213). Diese Lernprozesse erklärt Lüscher durch die gleichzeitige Erfahrung von Nähe und Distanz, Sympathie und Antipathie (LÜSCHER, 2010, S. 11).

Sogar in Generationenkonflikten, die etwa Nachhaltigkeit, Digitalisierung oder Zeitlichkeit betrafen, entstand auf diese Weise bei Studierenden ein wachsendes Verständnis für ältere Generationen und deren – als fremd erlebte – Lebensweisen. Sie verstanden, dass diese in der Aneignung aktueller gesellschaftlicher Themen Zeit und Unterstützung brauchen (siehe *Kategorie 6.5.3*). Durch diese aktive Auseinandersetzung mit eigenen Bildern und Stereotypen zu anderen Generationen war es Studierenden schließlich möglich, ein ganzheitliches Bild von ihrem Gegenüber zu generieren. Diese Reflexion brachte außerdem das Bewusstsein mit sich, dass generationsspezifische Bilder konstruiert sind, was Koller et al. über Vorstellungen über die Welt behaupten (KOLLER, MAROTZKI und SANDERS, 2007, S. 7). Außerdem beinhaltet dieses Bewusstsein auch, dass Stereotype, Situationen und zwischenmenschliche Beziehungen nur für das Hier und Jetzt gelten, also stets wandelbar sind (ROSA, 2020, S. 41).

Durch Fremdheitserfahrungen können Studierende außerdem ihre Biografie reflektieren.

Zum anderen bestätigt Kategorie 6.5.2, dass Studierende generationsspezifische Unterschiede nicht nur in Bezug auf Stereotype, die sie zu anderen Generationen haben, reflektieren: Fremdheitserfahrungen nutzen sie auch, um zu sich selbst Distanz aufzubauen und dadurch die eigene Biografie zu reflektieren (KOKEMOHR, 2007, S. 14). Durch den Vergleich mit anderen Generationen und den Austausch mit ihnen können Studierende ihre Sichtweise und Haltung gegenüber ihrer eigenen Biografie ändern (BUBER, 1986, S. 32; KOKEMOHR, 2007, S. 14;

LÄNGLE, 2014, S. 51 f.). Interviewte Studierende konnten sich durch Fremdheitserfahrungen selbst erleben und eigene Verhaltensweisen, Fähigkeiten sowie persönliche Stärken, Schwächen und Interessen reflektieren. Somit bestätigen die Studienergebnisse, dass Studierende im Kontakt mit anderen Generationen einen Teil ihrer Identitätsfragen beantworten können (KRUSE und SCHMITT, 2012, S. 12).

Wussten Studierende über ihre speziellen Fähigkeiten Bescheid und erleben sie diese für andere Generationen als hilfreich, so lernten sie diese selbstbewusst einzusetzen. Einerseits verstärkten anerkennende und positive Rückmeldungen von anderen Generationen diese Gefühle der Selbstwirksamkeit, Selbstsicherheit und des Selbstbewusstseins erheblich. Andererseits stellte auch das Scheitern und Fehler-Machen eine große Entwicklungschance für Studierende dar, indem sie daraus lernen konnten, eigenes Verhalten ändern zu können. Auf diese Weise lernten Studierende außerdem überhöhte Ansprüche an sich selbst zu relativieren und einen liebevolleren Umgang mit sich selbst zu finden. Schließlich entstand dadurch ein tiefes Selbstverständnis bezogen auf eigene Entscheidungen, Handlungen, Entwicklungsprozesse und biografische Lebenssituationen. Positive Erfahrungen, die Studierende in Bezug auf das Einsetzen der eigenen Fähigkeiten machen konnten, befähigten sie außerdem dazu, sich in Zukunft größeren Herausforderungen zu stellen. Mit Dausien lässt sich verstehen, dass vor allem in Bezug auf die Begegnung auf Augenhöhe das Wissen über eigene Qualitäten wichtig ist, weil Studierende diese adäquat einsetzen lernen (DAUSIEN, 2011, S. 121 f.). Es wurde ihnen klar, dass sie sich selbst positionieren können und dafür verantwortlich sind, einen Teil zur Begegnung auf Augenhöhe beizutragen. Durch die Verarbeitung der intergenerationellen Erfahrungen konnten Studierende somit ihre Lebensentwürfe, Ziel- und Wertvorstellungen reflektieren und ins Leben integrieren. Das eröffnete ihnen die Möglichkeit, an gesellschaftlichen Entwicklungen teilhaben zu können und sich für sich und andere in der Gemeinschaft zu engagieren. Für Kruse und Schmitt sind das Entwicklungen, die den Menschen in seiner Identität, Ich-Integrität und Selbstakzeptanz stützen (KRUSE und SCHMITT, 2012, S. 12 f.), wodurch wiederum eine positivere Lebenseinstellung ermöglicht wird (KRUSE und SCHMITT, 2012, S. 10). Diese Selbstakzeptanz wurde auch in Kategorie 6.5.3 erkennbar, indem Studierende Verständnis für sich selbst aufbrachten.

Die Hochschule kann intergenerationelles und biografisches Lernen aktiv unterstützen.

Dass die Hochschule aktiv an der Bewältigung gesellschaftlicher Probleme beteiligt sein soll, wurde mit der theoretischen Beschäftigung mit den Anforderungen der *dritten Mission* bereits beschrieben (RESCH et al., 2020, S. 1 f.). Die Wichtigkeit der begleiteten Reflexion für Studierende verdeutlicht allerdings, dass Theorien zu resonanzvollen Beziehungen (JOHNER, BÜRGI und LÄNGLE, 2018; ROSA, 2016; STEINERT, 2019) für pädagogische und bildungswissenschaftliche Diskussionen miteinbezogen werden sollten. Sowohl theoretisch als auch empirisch konnten mehrere Möglichkeiten identifiziert werden, wie Studierende vermehrt positive intergenerationelle Begegnungserfahrungen an der Hochschule machen können. Aufgrund der Fokussierung auf Service Learning bei der Auswahl des Samples, teilten viele Studierende in den Interviews, vor allem Erfahrungen zu Service Learning. Aufgrund seiner hohen Reflexionskomponente bietet sich – wie bereits durch andere Untersuchungen festgestellt – die Lehrmethode des intergenerationellen Service Learning als eine passende Begleitung an (FELTEN und CLAYTON, 2011, S. 77 f.; RESCH und KNAPP, 2020, S. 36 f.). Ziel von Service Learning sollte in diesem Zusammenhang sein, Gefühle der Selbstwirksamkeit zu forcieren, das Erlebens der vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten und die gesteigerte Bereitschaft zu fördern, Verantwortung zu übernehmen.

8. Conclusio und Ausblick

Im Rahmen der Masterarbeit wurden insgesamt 12 Interviews zu österreichischen und deutschen Service Learning Projekten geführt und analysiert. Die Methodenwahl zur Datenerhebung erscheint rückblickend als effektiv. Durch die eigene Durchführung der meisten Interviews war ein detaillierter Einblick in die Kontaktaufnahme sowie in die Interviewsituation selbst gegeben. Eine ausführliche Vor- und Nachbereitung der Interviews gewährleistete die möglichst große Offenheit der forschenden Person und das Festhalten der Atmosphäre während der Interviewsituation. An manchen wenigen Stellen des Interviews wurde bemerkt, dass die Offenheit nicht ausreichend gegeben war und sich die forschende Person von einer bestimmten Erwartung oder einer bestimmten Idee leiten ließ. Der davor ausgearbeitete Leitfaden half aber in den meisten Fällen, die notwendige Offenheit und Unvoreingenommenheit sicherzustellen. Eine weitere Herausforderung stellte das Steuern der Redebeiträge der beiden Studierenden im Tandeminterview dar, sodass beide gleichermaßen zu Wort kamen. Hier wurde deutlich spürbar, dass die älteren Studierenden weitaus mehr über sich selbst sprechen wollten als die jüngeren Studierenden. Auch in der Dynamik zwischen den beiden wurde beobachtet, dass die ältere Studentin schneller das Wort ergriffen und sich die jüngere Studentin in dieser Hinsicht eher unterordneten. Durch das direkte Ansprechen der jüngeren Studentin war es schließlich gut gelungen, auch ihren Standpunkt einzufangen. Die Verarbeitung der transkribierten Daten durch die thematische Analyse hatte sich in Bezug auf die Interviewdaten und in Zusammenhang mit der Forschungsfrage als zweckmäßig erwiesen. Die Arbeit mit dem Datenmaterial fühlte sich natürlich an, wodurch materialgeleitete Theorien besonders gut hervorkommen konnten. Die methodische Flexibilität brachte allerdings auch die Schwierigkeit mit sich, theoretische und methodische Entscheidungen zu treffen. Erst durch zahlreiche bildliche Darstellungen konnten die essenziellen Aspekte der Daten herausgearbeitet werden.

Eine Herausforderung der Masterarbeit stellte die Definition der Generationen dar. In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Generationenbegriff sowie in den empirischen Daten wurde die Unklarheit des Begriffs erkennbar. Durch das Festlegen einer Altersdifferenz von mindestens 10 Jahren, die zwischen den intergenerationellen Tandems vorherrschen sollten, wurde Klarheit in der Masterarbeit geschaffen. Besonders im Herausfiltern der Stereotype zu jüngeren und älteren Generationen kamen die Definitionsschwierigkeiten wieder zum Vorschein. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation wurde schließlich weniger am Alter, sondern eher am Gefühl der konkreten Person festgemacht.

Zusammenfassend lässt sich mit dieser Masterarbeit jedenfalls feststellen, dass das Thema der biografischen Lernprozesse Studierender sehr zeitgemäß ist und noch viel Förderung in an der Hochschule bedarf. Aufgrund des kleinen Samples der Studie, kann die Beschreibung der Lebenssituation Studierender nur exemplarisch und nicht allgemeingültig verstanden werden. Studien mit Fokus auf eine bestimmte Altersklasse könnten hier noch mehr Informationen zu den jeweiligen Generationen liefern. Außerdem könnte eine Biografieforschung zu den studentischen Lebenssituationen zu mehr Tiefe führen. Zudem könnten konkrete Interventionen zur Vermischung der Studierendengruppen erforscht werden, um die altersheterogene Gruppe der Studierenden in Zukunft nutzen zu können.

Im Hinblick auf die Verknüpfung intergenerationeller biografischer Lernprozesse wird außerdem ersichtlich, wie diese Lernformen ineinander übergehen und wo sie sich überschneiden. Weiterführenden Studien könnten dazu Einzelkategorien der ausgearbeiteten Analyse Themen vertiefen und beispielsweise die Wahrnehmung von generationsspezifischen Unterschieden, die verdeckten Stereotype und Vorurteile oder Reflexionsprozesse in intergenerationellen Begegnungen untersuchen. Ebenso interessant wäre es, den Vorbereitungen auf intergenerationelle Begegnung weiter auf die Spur zu gehen, da diese von Studierenden als besonders wichtig beschrieben wurden. Um ein ganzheitlicheres Bild über intergenerationelle Begegnungen an der Hochschule zu erlangen, könnte das Thema auch aus anderen Blickwinkeln betrachtet werden, indem beispielsweise die intergenerationellen Partner*innen der Studierenden befragt werden würden.

Literaturverzeichnis

- ABELS, Heinz (2009). *Wirklichkeit: über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- ABELS, Heinz und KÖNIG, Alexandra (2016). *Sozialisation: Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-13229-3>
- ALBERT, Mathias / HURRELMANN, Klaus und SCHNEEKLOTH, Ulrich (2011). Jugend 2010: Die 16. Shell Jugendstudie. In: *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 6(2), 199–205.
- ALEXI, Sarah / WITT, Dorothea und HEINZEL, Friederike (2011). Biografisches Erzählen. Ein Beitrag zur Förderung intergenerationeller Beziehungen in der Grundschule. In: F. Heinzel (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* (S. 122–131). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- ALHEIT, Peter (2003). Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland.
<https://doi.org/10.25656/01:3883>
- ALHEIT, Peter (2013). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus: Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: N. Ricken, H.-C. Koller, und E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität - revisited* (S. 195–208). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_10
- ALHEIT, Peter (2016). Der „universitäre Habitus“ im Bologna-Prozess. In: A. Lange-Vester und T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 25–48). Weinheim: Beltz Juventa.
- ALHEIT, Peter / RHEINLÄNDER, Kathrin und WATERMANN, Rainer (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 577–606.
<https://doi.org/10.1007/s11618-008-0051-1>
- ALHEIT, Peter und VON FELDEN, Heide (Hrsg.) (2009). *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für

- Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91520-3>
- AMES, Natalie und DIEPSTRA, Stephene A. (2006). Using Intergenerational Oral History Service-Learning Projects to Teach Human Behavior Concepts: A Qualitative Analysis. In: *Educational Gerontology*, 32(9), 721–735.
<https://doi.org/10.1080/03601270600835447>
- AMRHEIN, Volker (2005). Dialog der Generationen: Ein Spiegel des gesellschaftlichen Wandels. In: *Sozial Extra*, 29(6), 23–25.
<https://doi.org/10.1007/s12054-005-0061-7>
- ANTZ, Eva-Maria / FRANZ, Julia / FRIETERS, Norbert und SCHEUNPFLUG, Annette (2009). *Generationen lernen gemeinsam. 2: Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit / Eva-Maria Antz, Julia Franz, Norbert Fieters, Annette Scheunpflug*. Bielefeld: wbv.
- ARAMBURUZABALA, Pilar / MCILRATH, Lorraine und OPAZO, Héctor (Hrsg.) (2019). *Embedding Service Learning in European Higher Education: Developing a Culture of Civic Engagement* (1. Aufl.). Abingdon, Oxon, ; New York, NY : Routledge, 2019.: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315109053>
- ASTIN, Alexander W. / VOGELGESANG, Lori J. / IKEDA, Elaine K. und YEE, Jennifer A. (2000). How Service Learning Affects Students., (Higher Education. Paper 144.). Abgerufen von <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144>
- ASTLEITHNER, Franz / BENEDIK, Oliver / GUMPOLDSBERGER, Harald / HIRT, Eva-Maria / KLEM, Sarah / MANDL, Felicitas / ... ZEHETGRUBER, Judith (2022). *Bildung in Zahlen 2020/2021* (STATISTIK AUSTRIA, Hrsg.). Wien: MDH-Media GmbH.
- BALKE, Johannes und STANGE, Christiane (2018). Aufstieg durch Bildung: Teilhabe oder soziale Selektivität?. In: I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn, und P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen* (S. 33–54). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0_3
- BALTES, Anna Maria / JOAS, Hans und SLIWKA, Anne (Hrsg.) (2007). *Studierende übernehmen Verantwortung: Service Learning an deutschen Universitäten*. Weinheim Basel: Beltz.
- BARGEL, Tino / HEINE, Christoph / MULTRUS, Frank und WILLIGE, Janka (2014). *Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors* (Bd. 2). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW).
- BLANZ, Mathias (2014). How do study satisfaction and academic performance interrelate? An

- investigation with students of Social Work programs. In: *European Journal of Social Work*, 17(2), 281–292.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2013.784190>
- BÖHNISCH, Lothar (1996). *Pädagogische Soziologie: eine Einführung*. Weinheim München: Juventa.
- BÖHNISCH, Lothar (1998). Das Generationenproblem im Lichte der Biografisierung. In: J. Ecarius (Hrsg.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft* (S. 67–79). Opladen: Leske + Budrich.
- BÖHNISCH, Lothar und SCHRÖER, Wolfgang (2008). Entgrenzung, Bewältigung und agency am Beispiel des Strukturwandels der Jugendphase. In: H. G. Homfeldt, W. Schröer, und C. Schweppe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur: Soziale Arbeit und Agency* (1. Aufl., S. 47–57). Verlag Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvdf065d>
- BOURDIEU, Pierre (1988). *Homo academicus*. Stanford University Press.
- BRAUN, Virginia und CLARKE, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- BRAUN, Virginia und CLARKE, Victoria (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should Iot use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. In: *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37–47.
<https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- BREMER, Helmut und LANGE-VESTER, Andrea (2015). Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: W. Helsper und H. H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel: Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven“ Bildungsinstitutionen* (S. 69–92). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-09375-4>
- BRINGLE, Robert G (2022). Implementing Service Learning in Higher Education., 20.
- BRINGLE, Robert G und HATCHER, Julie A (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning or Experience. In: *Evaluation/ Reflection*. 23.
<https://digitalcommons.unomaha.edu/slceeval/23>
- BRINGLE, Robert G / HATCHER, Julie A. und MCINTOSH, R. E. (2006). Analyzing Morton’s typology of service paradigms and integrity. In: *Michigan Journal of Community Service*

Learning, 13(1).

BRINGLE, Robert G. / RUIZ, Ana I. / BROWN, Margaret A. und REEB, Roger N. (2016).

Enhancing the Psychology Curriculum Through Service Learning. In: *Psychology Learning & Teaching*, 15(3), 294–309.

<https://doi.org/10.1177/1475725716659966>

BUBER, Martin (1986). *Das dialogische Prinzip* (11. Auflage). München: Güterslohner Verlagshaus.

CASPERSZ, Donella und OLARU, Doina (2017). The value of service-learning: the student perspective. In: *Studies in Higher Education*, 1–16.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1070818>

CORSTEN, Michael (2020). *Lebenslauf und Sozialisation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30397-6>

DAHME, Gunther und KERST, Christian (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: A. Wolter, U. Banscherus, und C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* ([1. Auflage], S. 225–265). Münster: Waxmann.

DAUSIEN, Bettina (2011). „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ - Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: *Biographisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung, Hessische Blätter für Volksbildung*, 110–125.

DAUSIEN, Bettina / ROTHE, Daniela und SCHWENDOWIUS, Dorothee (Hrsg.) (2016).

Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt: Campus Verlag.

DELORY-MOMBERGER, Christine (2007). Biographisches Lernen. In: M. Göhlich, C. Wulf, und J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

DEWEY, John (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

DORFMAN, Lorraine T. / MURTY, Susan / INGRAM, Jerry G. und EVANS, Ronnie J. (2003).

Incorporating Intergenerational Service-Learning into an Introductory Gerontology Course. In: *Journal of Gerontological Social Work*, 39(1–2), 219–240.

https://doi.org/10.1300/J083v39n01_18

ECARIUS, Jutta (Hrsg.) (1998). *Was will die jüngere mit der älteren Generation?*

Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft.

Opladen: Leske + Budrich.

ECARIUS, Jutta / BERG, Alena / SERRY, Katja und OLIVERAS, Ronnie (2017). *Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-13754-0>

EGGER, Rudolf und HUMMEL, Sandra (2020). *Stolperstein oder Kompetenzstufe?: Die Studieneingangsphase und ihre Bedeutung für die Wissenschaftssozialisation von Studierenden* (Bd. 16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-23283-2>

ERIKSON, Erik H. (1956). Das Problem der Identität : Das Problem der Identität. In: *PSYCHE*, 10(1), 114–176.

ERIKSON, Erik H. (1970). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschafts mbH.

ERIKSON, Erik H. (1973). *Identität und Lebenszyklus: drei Aufsätze* (HÜGEL, Käte, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (2000). *Individuum und Gesellschaft: Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung*. München: Oldenbourg.

FELTEN, Peter und CLAYTON, Patti H. (2011). Service-learning. In: *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(128), 75–84.

<https://doi.org/10.1002/tl.470>

FENT, Thomas und FÜRNKRANZ-PRSKAWETZ, Alexia (2019). Demographischer Wandel - geänderte Rahmenbedingungen für den Sozialstaat?. In: *Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz*.

FINDENIG, Ines (2017). *Generationenprojekte: Orte des intergenerativen Engagements: Potenziale, Probleme und Grenzen*. Opladen Berlin Toronto: Budrich UniPress Ltd.

FISCHER, Wolfgang und KOHLI, Martin (1987a). Biographieforschung. In: W. Voges (Hrsg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (S. 25–49). Opladen: Leske + Budrich.

FISCHER, Wolfgang und KOHLI, Martin (1987b). Biographieforschung. In: W. Voges (Hrsg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung* (S. S. 25-49). Opladen: Leske + Budrich.

FRANZ, Julia (2012). Intergenerationelle Lernarrangements in der Bildungsarbeit - empirische Befunde und theoretische Reflexionen. In: *Bildung und Erziehung*, 65 (2012) 3, S. 257-273.

- FRANZ, Julia / FRIETERS, Norbert / SCHEUNPFLUG, Annette / TOLKSDORF, Markus und ANTZ, Eva-Maria (2009). *Generationen lernen gemeinsam. 1: Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung* / Julia Franz, Norbert Frieters, Annette Scheunpflug, Markus Tolksdorf, Eva-Maria Antz. Bielefeld: wbv.
- FRANZ, Julia und SCHEUNPFLUG, Annette (2016). A Systematic Perspective on Intergenerational Learning: Theoretical and Empirical Findings. In: *Studia Paedagogica*, 21(2), 25–41.
<https://doi.org/10.5817/SP2016-2-3>
- FRANZ, Julia und SCHEUNPFLUG, Annette (2019). Ambivalenzen des intergenerationellen Lernens im Umgang mit den Themen Altern und Tod: Eine konzeptionelle Perspektive. In: *Psychotherapie im Alter*, 16(2), 137–149.
<https://doi.org/10.30820/1613-2637-2019-2-137>
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (2006). StudentInnenforschung — Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge. In: H.-H. Krüger und W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 295–315). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_15
- FURCO, Andrew (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In: S. H. Billig und A. S. Waterman (Hrsg.), *Studying Service-Learning* (0 Aufl., S. 13–34). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410609106>
- GARDNER, Paula und ALEGRE, Rio (2019). “Just like us”: Increasing awareness, prompting action and combating ageism through a critical intergenerational service learning project. In: *Educational Gerontology*, 45(2), 146–158.
<https://doi.org/10.1080/03601277.2019.1584976>
- HAGELSKAMP, Carolin und BONNEN, Mechthild (2022). Altersdiversität im Studienalltag: Eine vernachlässigte Dimension von Vielfalt unter Studierenden?. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44. Jahrgang, 4, 102–113.
- HALLER, Miriam (2022). Bridging the Gap?: Altersheterotopien und mediale Brücken kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 529–554.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.10.14.X>
- HANFT, Anke (2013). Lebenslanges Lernen an Hochschulen - Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In: A. Hanft und K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene*

- Hochschulen: die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 13–29). Münster: Waxmann.
- HANFT, Anke / PELLERT, Ada / CENDON, Eva und WOLTER, Andrä (2016). Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung. In: A. Wolter, U. Banscherus, und C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 7–18). Münster New York: Waxmann.
- HATCHER, Julie A. / BRINGLE, Robert G. und HAHN, Thomas W. (Hrsg.) (2016). *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual frameworks and methods* (First edition). Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- HEGEMAN, Carol R. / ROODIN, Paul / GILLILAND, Kari A. und Ó'FLATHABHÁIN, Kate Bliss (2010). Intergenerational Service Learning: Linking Three Generations: Concept, History, and Outcome Assessment. In: *Gerontology & Geriatrics Education*, 31(1), 37–54.
<https://doi.org/10.1080/02701960903584418>
- HEINZE, Daniela (2018). *Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19403-1>
- HEINZE, Rolf G. (2022). Vernetzte Versorgung und Teilhabe im Alter – Beschleunigung durch die Corona-Krise?. In: A. Teti, E. Nowossadeck, J. Fuchs, und H. Künemund (Hrsg.), *Wohnen und Gesundheit im Alter* (S. 231–245). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-34386-6_15
- HELFFERICH, Cornelia (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: N. Baur und J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0>
- HILLEBRECHT, Lena (2019). *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden: Entwicklung und Validierung eines Erklärungsmodells*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-26164-1>
- HILLMERT, Steffen (2009). Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (1. Aufl, S. 215–235). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HILMER, Hendrik (2021). *Konflikte in Projekten: Erklärungsmodelle, Methoden und Lösungen für eine bessere Konfliktkompetenz*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

<https://doi.org/10.1007/978-3-662-63196-6>

HÖLZLE, Christina (Hrsg.) (2009). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit: Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden ; [Lehrbuch]* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

HURRELMANN, Klaus und ALBRECHT, Erik (2021). *Gen Z: between climate crisis and coronavirus pandemic*. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.

HURRELMANN, Klaus und BAUER, Ullrich (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11., vollst. überarb. Auflage). Weinheim Basel: Beltz.

ISUYI LITULA AMIANI, Sylvia / SCHWAMB, Nicole und HAMMER, Veronika (2011). *Studentische Lebensqualität und Lebensstile*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93054-1>

JACOBS, Timo (2010). *Dialog der Generationen: Leben, Gesellschaft, Schule ; Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik* (2., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

JACOBS, Timo und AMRHEIN, Volker (2010). *Dialog der Generationen: Leben - Gesellschaft - Schule ; Plädoyer für eine intergenerative Pädagogik* (2., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

JANK, Gabriela und KNECHTSBERGER, Alexander (2022). *Jugend-Trend-Monitor. 9. Auflage. Jugend und die Pandemie*. DocLX. Holding. marketagent.

Abgerufen von https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20220208_OTSS0041/jugend-trend-monitor-pandemie-setzt-der-jugend-zu-und-truebt-die-stimmung-anhang

JASPERS, Karl (2004). *Kleine Schule des philosophischen Denkens* (Ungekürzte Taschenbuchausg., 13. Aufl. November 2004). München: Piper.

JASPERS, Karl (2017). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte* (SALAMUN, Kurt, Hrsg.). Basel: Schwabe Verlag.

JOHNER, Philipp / BÜRGI, Dorothee und LÄNGLE, Alfried (2018). *Existential Leadership zum Erfolg: Philosophie und Praxis der Transformation* (1. Auflage). Freiburg München Stuttgart: Haufe Group.

KADE, Sylvia (2009). *Altern und Bildung: eine Einführung* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

KAINRADL, Anna-Christina und KRIEBERNEGG, Ulla (2021). „Schau auf dich, schau auf mich“: Repräsentationen des Alter(n)s in der Coronakrise. In: W. Schaupp, H.-W.

- Ruckenbauer, J. Platzer, und W. Kröll (Hrsg.), *Die Corona-Pandemie II: Leben lernen mit dem Virus* (S. 61–80). Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
<https://doi.org/10.5771/9783748911166>
- KAUFMANN, Dorothea und EGGENSBERGER, Petra (2017). *Gute Lehre in den Naturwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-55520-0>
- KERN, Patrick (2019, November 10). Studium. 6 Vorurteile gegenüber Studenten.
Abgerufen von https://www.pointer.de/studium/studi-leben/15133/vorurteile-gegenueber-studenten.htm?utm_content=cmp-true
- KING, Vera (2020). Generativität und die Zukunft der Nachkommen. In: I. Moeslein-Teising, G. Schäfer, und R. Martin (Hrsg.), *Generativität* (Originalausgabe, S. 13–28). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- KLEIN, Daniel (2019). Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 301–323.
<https://doi.org/10.1007/s11618-018-0852-9>
- KLOPSCH, Britta und SLIWKA, Anne (2019). Service Learning als „deeper learning“: Durch soziales Engagement (über-)fachliche Kompetenzen fördern. In: D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel, und B. Heidkamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre: Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur* (S. 163–181). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8>
- KOKEMOHR, Rainer (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: H.-C. Koller, W. Marotzki, und O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielefeld: Transcript-Verl.
- KOLLER, Hans-Christoph (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: H.-C. Koller, W. Marotzki, und O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 69–81). Bielefeld: Transcript-Verl.
- KOLLER, Hans-Christoph / MAROTZKI, Winfried und SANDERS, Olaf (Hrsg.) (2007). *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie*

- transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript-Verl.
- KRUSE, Andreas (2011). Zur Notwendigkeit der Reflexion des Generationenbegriffes – Überlegungen vor dem Hintergrund der Arbeit von Karl Mannheim zum „Problem der Generationen“. In: R. Tippelt, T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietrass, und B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (1. Auflage, S. 23–36). Wiesbaden: VS Verlag.
- KRUSE, Andreas und SCHMITT, Eric (2012). Bildung im Dialog der Generationen.
<https://doi.org/10.25656/01:9357>
- LAMNEK, Siegfried (1995). Qualitative Interviews. In: E. König und P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz qualitativer Forschung* (S. 157–194). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- LAMNEK, Siegfried und KRELL, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz.
- LANGE-VESTER, Andrea (2009). Bildungsaußenseiter. Sozialdiagnosen in der „Gesellschaft mit begrenzter Haftung“. In: B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, und L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu* (2., durgesehene und erw. Aufl, S. 267–286). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.
- LANGE-VESTER, Andrea und SANDER, Tobias (Hrsg.) (2016). *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim: Beltz Juventa.
- LÄNGLE, Alfried (2014). *Lehrbuch zur Existenzanalyse: Grundlagen*. Wien: facultas.wuv.
- LIEGLE, Ludwig und LÜSCHER, Kurt (2011). Das Konzept des „Generationenlernens“.
<https://doi.org/10.25656/01:4796>
- LÜSCHER, Kurt (2010). Ambivalenz der Generationen. In: *Ambivalenz der Generationen*, (01/2010).
<https://doi.org/10.3278/EBZ1001W009>
- LÜSCHER, Kurt / BIRBAUMER, Nadja und SCHWEIZERISCHE AKADEMIE DER GEISTES- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN (Hrsg.) (2010). *Generationen, Generationenbeziehungen, Generationenpolitik: = Générations, relations intergénérationnelles, politiques des générations*. Bern: Schweizer Akad. der Geistes- und Sozialwissenschaften.
- LÜSCHER, Kurt und LIEGLE, Ludwig (2003). *Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft*. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- LUTZ, Helma / SCHIEBEL, Martina und TUIDER, Elisabeth (Hrsg.) (2018). *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0>
- MANNHEIM, Karl (2017). Das Problem der Generationen. In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für*

- Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(S1), 81–119.
<https://doi.org/10.1007/s11577-017-0412-y>
- MAROTZKI, Winfried (2007). Über das schwierige Finden der verlorenen Zeit. Biographisierungsprozesse im Film aus bildungstheoretischer Perspektive. In: H.-C. Koller, W. Marotzki, und O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 181–198). Bielefeld: Transcript-Verl.
- MAROTZKI, Winfried und ALHEIT, Peter (2002). Einleitung in das Themenheft: Qualitative Bildungsforschung. In: *eitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3(2), 185–189.
- MARQUARD, Markus / SCHABACKER-BOCK, Marlis und WEGNER, Anja (2013). Generationenpolitik - Dialog der Generationen.
- MEESE, Andreas (2005). Lernen im Austausch der Generationen: Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2005(2): Generationenwechsel*, 39–41.
- MEY, Günter und MRUCK, Katja (2020). Qualitative Interviews. In: G. Mey und K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 315–335). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_33
- MIDDENDORFF, Elke / APOLINARSKI, Beate / BECKER, Karsten / BORNKESSEL, Philipp / BRANDT, Tasso / HEIßENBERG, Sonja und POSKOWSKY, Jonas (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. In: *Bundesministerium für Bildung und Forschung*.
- MIETHE, Ingrid / BOYSEN, Wibke / GRABOWSKY, Sonja und KLUDDT, Regina (2014). *First Generation Students an deutschen Hochschulen*. Nomos.
<https://doi.org/10.5771/9783845268354>
- MOESLEIN-TEISING, Ingrid / SCHÄFER, Georg und MARTIN, Rupert (Hrsg.) (2020). *Generativität* (Originalausgabe). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- MOINOLMOLKI, Neda und BROUGHTON, Kayla (2022). The Perspective of Elderly Residents on an Intergenerational Service-Learning Project. In: *Journal of Intergenerational Relationships*, 20(4), 464–475.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1860181>
- NEUBER, Michael / KOCYBA, Piotr und GARDNER, Beth Gharrity (2020). The same, only

- different. Die Fridays for Future-Demonstrierenden im europäischen Vergleich. In: S. Haunss und M. Sommer (Hrsg.), *Fridays for Future - Die Jugend gegen den Klimawandel: Konturen der weltweiten Protestbewegung* (1. Aufl., S. 67–94). Bielefeld, Germany: transcript Verlag.
<https://doi.org/10.14361/9783839453476>
- NITTEL, Dieter (2006). Das Erwachsenenleben aus Sicht der Biographieforschung. In: H.-H. Krüger und W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarb. u. aktualis. Aufl., S. 317–340). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- OTTO, Alexander und KAMM, Caroline (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“
Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In: A. Wolter, U. Banscherus, und C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 197–224). Münster New York: Waxmann.
- PANZENBÖCK, Lisa (2020, September 11). Was man Studenten so nachsagt-stimmt, oder stimmt nicht?. In: *1000things*.
Abgerufen von <https://www.1000things.at/blog/was-man-studenten-so-nachsagt-stimmt-oder-stimmt-nicht/>
- PECHAR, Hans und WROBLEWSKI, Angela (1998). Non-traditional-Students in Österreich. Studienbedingungen bei Nebenerwerbstätigkeit, verspätetem Übertritt und alternativem Hochschulzugang. Endbericht.
- PIETRAß, Manuela und SCHÄFFER, Burkhard (2011). Mediengenerationen – vom Kohortenvergleich zu generationsspezifischen Habitus. In: R. Tippelt, T. Eckert, A. von Hippel, M. Pietrass, und B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Bildung der Generationen* (1. Auflage, S. 323–332). Wiesbaden: VS Verlag.
- POLAK, Louisa und GREEN, Judith (2016). Using Joint Interviews to Add Analytic Value. In: *Qualitative Health Research*, 26(12), 1638–1648.
<https://doi.org/10.1177/1049732315580103>
- PRZYBORSKI, Aglaja und WOHLRAB-SAHR, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110710663-201>
- RASCHAUER, Agnes und RESCH, Katharina (2018). Professionalisierung der Hochschulberatung. In: N. Tomaschek und K. Resch (Hrsg.), *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft: institutionelle Standpunkte aus der wissenschaftlichen*

- Weiterbildung* (S. 241–260). Münster: Waxmann.
- RESCH, Katharina (2018). Third Mission and service learning. A narrative evaluation of the relevance of students' experiences Third Mission and service learning. A narrative evaluation of the relevance of students' experiences. In: *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 13(2), 127–139.
<https://doi.org/10.3217/ZFHE-13-02/08>
- RESCH, Katharina (2023). Student voice in higher education diversity policies: A systematic review. In: *Frontiers in Education*, 8, 1039578.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1039578>
- RESCH, Katharina / FELLNER, Magdalena / FAHRENWALD, Claudia / SLEPCEVIC-ZACH, Peter / KNAPP, Mariella und RAMEDER, Paul (2020). Embedding Social Innovation and Service Learning in Higher Education's Third Sector Policy Developments in Austria. In: *Frontiers in Education*, 5, 112.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00112>
- RESCH, Katharina und KNAPP, Mariella (2020). Service Learning. A Workbook for Higher Education., 171.
- RESCH, Katharina und SCHRITTESSER, Ilse (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. In: *International Journal of Inclusive Education*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- ROODIN, Paul / BROWN, Laura Hess und SHEDLOCK, Dorothy (2013). Intergenerational Service-Learning: A Review of Recent Literature and Directions for the Future. In: *Gerontology & Geriatrics Education*, 34(1), 3–25.
<https://doi.org/10.1080/02701960.2012.755624>
- ROSA, Hartmut (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- ROSA, Hartmut (2020). *Unverfügbarkeit* (6. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- SACKMANN, Reinhold (2013). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19634-3>
- SCHIEFELE, Ulrich und JACOB-EBBINGHAUS, Luzia (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199>
- SCHIERBAUM, Anja und FRANZHELD, Tobias (2020). Jugendbiographische Herausforderungen

- in der späten Moderne. In: T. Fuchs, A. Schierbaum, und A. Berg (Hrsg.), *Jugend, Familie und Generationen im Wandel: erziehungswissenschaftliche Facetten* (S. 25–42). Wiesbaden [Heidelberg]: Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24185-8>
- SCHMIDT-HERTHA, Bernhard (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. In: B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Learning across generations in Europe: contemporary issues in older adult education* (S. 145–153). Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-902-9>.
- SCHNETTLER, Bernt (2007). Alfred Schütz. In: R. Schützeichel (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 102–117). Konstanz: UVK.
- SCHULZE, Theodor (2006). Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft - Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: H.-H. Krüger und W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 35–57). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_3
- SCHWIETRING, Thomas (2011). *Was ist Gesellschaft? Einführung in soziologische Grundbegriffe*. Konstanz München: UVK-Verl.-Ges.
- SEEWALD, Johanna (2017). 10 Klischees über das Studieren. Lange Schlafen, Studentenpartys feiern und den Eltern auf der Tasche liegen - es gibt viele Klischees über Studierende. Alles übertrieben oder ist an ihnen auch etwas Wahres dran?
Abgerufen von <https://merton-magazin.de/10-klischees-ueber-das-studieren>
- SETTERSTEN, Richard A. / BERNARDI, Laura / HÄRKÖNEN, Juho / ANTONUCCI, Toni C. / DYKSTRA, Pearl A. / HECKHAUSEN, Jutta / ... THOMSON, Elizabeth (2020). Understanding the effects of Covid-19 through a life course lens. In: *Advances in Life Course Research*, 45, 100360.
<https://doi.org/10.1016/j.alcr.2020.100360>
- SIEVERDING, Monika / SCHMIDT, Laura I. / OBERGFELL, Julia und SCHEITER, Fabian (2013). Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplom-Psychologiestudierenden im Vergleich: Eine Erklärung unter Anwendung des Demand-Control-Modells. In: *Psychologische Rundschau*, 64(2), 94–100.
<https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000152>
- SKIPPER, Antonius D. und ROSE, Daniel J. (2021). #BoomerRemover: COVID-19, ageism, and the intergenerational twitter response. In: *Journal of Aging Studies*, 57, 100929.
<https://doi.org/10.1016/j.jaging.2021.100929>

- SLIWKA, Anne (2007). „Giving Back to the Community“. Service Learning als universitäre Pädagogik für gesellschaftliches Problemlösen. In: A. M. Baltes, H. Joas, und A. Sliwka (Hrsg.), *Studierende übernehmen Verantwortung: Service Learning an deutschen Universitäten* (S. 29–34). Weinheim Basel: Beltz.
- SORGALLA, Mario (2015a). *Intergenerationelles Lernen*. In: Bertelsmann Stiftung. URL: www.die-bonn.de/wb/2015-intergenerationelles-lernen-01.pdf.
- SORGALLA, Mario (2015b). *Intergenerationelles Lernen*. In: Bertelsmann Stiftung.
- SPIEL, Christiane / GRAF, Daniel / STEMPFER, Lisa / HOLZER, Julia / SCHULTES, Marie-Therese / BRANDT, Laura / ... SCHOBER, Barbara (2020). 11 Die Dritte Mission von Universitäten – Impact Assessment als Herausforderung. In: I. M. Welppe, J. Stumpf-Wollersheim, N. Folger, und M. Prenzel (Hrsg.), *Leistungsbewertung in wissenschaftlichen Institutionen und Universitäten* (S. 250–273). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110689884-012>
- STATISTIK AUSTRIA (o. J.). Semester nach Werte und Alter am 31.12. In: *STATcube – Statistische Datenbank von STATISTIK AUSTRIA*.
Abgerufen von <https://statcube.at/statistik.at/ext/statcube/jsf/graphView/chartView.xhtml>
- STEINERT, Karin (2019). Existenzanalyse und Resonanz. Psychotherapie als Resonanzraum. In: *GLE International. Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse. HEILSAMER IN DER BEGEGNUNG. Was wirkt in Psychotherapie und Beratung?*, 1, 4–14.
- STEINKE, Ines (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- STEPHAN, Abigail (2021). Intergenerational Learning in the Family as an Informal Learning Process: A Review of the Literature. In: *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(4), 441–458.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1817830>
- THIES, Theresa und FALK, Susanne (2021). Der Einfluss der Bildungsherkunft auf die Studienabbruchintention von internationalen Studierenden im ersten Studienjahr. In: M. Jungbauer-Gans und A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (S. 137–167). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-31694-5_6
- TIPPELT, Rudolf / ECKERT, Thomas / HIPPEL, Aiga von / PIETRASS, Manuela und SCHMIDT-HERTHA, Bernhard (Hrsg.) (2011). *Bildung der Generationen* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

TIPPELT, Rudolf / KUWAN, Helmut und SCHMIDT, Bernhard (2009).

Weiterbildungserwartungen, Bildungsbarrieren und Informationsbedarf. In: *Bildung Älterer: Chancen im demografischen Wandel* (S. 156–171). Bielefeld: Bertelsmann.

TIPPELT, Rudolf / SCHMIDT, Bernhard / SCHNURR, Simone / SINNER, Simone und THEISEN, Catharina (Hrsg.) (2009). *Demografische Entwicklung und die Bildung Älterer*. Bielefeld: Bertelsmann.

UNDERWOOD, Heather L. und DORFMAN, Lorraine T. (2006). A View from the Other Side: Elders' Reactions to Intergenerational Service-Learning. In: *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(2), 43–60.

https://doi.org/10.1300/J194v04n02_04

UNGER, Martin (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Österreich. In: *Abschlussbericht der Arbeitsgruppe „Förderung nicht traditioneller Zugänge“ der Österreichischen Hochschulkonferenz. Wien*.

UNGER, Martin / BINDER, David / DIBIASI, Anna / ENGLEDER, Judith / SCHUBERT, Nina / TERZIEVA, Berta / ... ZUCHA, Vlasta (2019). Studierenden-Sozialerhebung 2019 Kernbericht. In: *Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS)*, 469.

UNIVERSITÄT WIEN (o. J.). *Universität Wien 2025. Entwicklungsplan*. Linz: Friedrich Druck & Medien GmbH.

WERTH, Lioba / SEIBT, Beate und MAYER, Jennifer (2020). *Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen: Interpersonale und Intergruppenprozesse*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

<https://doi.org/10.1007/978-3-662-53899-9>

WIESINGER, Christoph (2020). Authentizität. Ein Ereignis der Begegnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 72(2), 203–214.

<https://doi.org/10.1515/zpt-2020-0022>

WOLTER, Andrä (2022). Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende: Ursprünge, Wandel, aktuelle Dynamiken. In: C. Kerst und A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung* (S. 25–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9_3

WOLTER, Andrä / BRANSCHERUS, Ulf und KAMM, Caroline (2016). Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Einleitung. In: A. Wolter, U. Banscheraus, und C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 19–30). Münster New York: Waxmann.

- YATES, Miranda und YOUNISS, James (1996). A Developmental Perspective on Community Service in Adolescence. In: *Social Development*, 5(1), 85–111.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1996.tb00073.x>
- YOELIN, Ann Bailey (2022). Intergenerational Service Learning within an Aging Course and Its Impact on Undergraduate Students' Attitudes about Aging. In: *Journal of Intergenerational Relationships*, 20(3), 277–292.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2021.1881019>
- ZAUSSINGER, Sarah / UNGER, Martin / THALER, Bianca / DABIASI, Anna / GRABHER, Angelika / TERZIEVA, Berta / ... KULHANEK, Andrea (2016). *Projektbericht. Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*. (Bd. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen). Wien: Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW). Institut für höhere Studien (IHS).
- ZIELKE, Nicole (2020). *Wohnkultur im Alter: Eine qualitative Studie zum Übergang ins Altenheim* (1. Aufl., Bd. 2). Bielefeld, Germany: transcript Verlag.
<https://doi.org/10.14361/9783839450154>

Anhang

- Kurzzusammenfassung
- Abstract
- Aufruf zur Teilnahme
- Einwilligungserklärung
- Interview-Leitfaden
- Thematische Landkarte

Kurzzusammenfassung

Die jüngsten gesellschaftlichen Entwicklungen stellen Studierende vor neue Herausforderungen: Einerseits sind, aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Lebensstile, Identitätsfragen zentraler denn je geworden. Andererseits verlangen gesellschaftliche Herausforderungen wie die Klimakrise dringend nach generationsübergreifenden Lösungen. Da Studierende allerdings auf natürliche Weise immer weniger Kontakte zu anderen Generationen leben, ist es notwendig Generationenbeziehungen an der Hochschule zu ermöglichen und unterstützen. Ziel dieser Masterarbeit ist es deshalb, Beispiele dafür zu sammeln, wie Studierende innerhalb und außerhalb der Hochschule in Generationenkontakt gelangt sind und wie sie diesen erlebt haben. Zu diesem Zweck wurden qualitativ strukturierte Interviews mit Studierenden unterschiedlichen Alters geführt und qualitativ ausgewertet. Um einen umfassenderen Einblick in die Unterstützung von Studierenden bei generationenübergreifenden Kontakten zu erhalten, wurden außerdem Programmkoordinatoren von Service-Learning-Projekten befragt. Schließlich wurden im studentischen Erleben der intergenerationellen Begegnungen positive Effekte von Differenzerfahrungen identifiziert. Dabei wurden biografische und intergenerationelle Lernprozesse von Studierenden dekonstruiert, wodurch sie ein besseres Verständnis für sich selbst als Teil einer bestimmten Generation und für andere Generationen gewinnen konnten, was die Identität stärkte und zu Solidarität führte. Insbesondere in Studierendengruppen, die eine Altersheterogenität vorweisen, lässt sich eine Notwendigkeit und geeignete Möglichkeit ableiten, generationenübergreifende Begegnungen an der Hochschule zu begleiten.

Abstract

Recent social developments confront students with new challenges: Due to the multitude of diverse lifestyles, on the one hand identity issues have become more central than ever. On the other hand, societal challenges such as the climate crisis urgently need intergenerational solutions. Because students naturally live less contact to other generations, it is necessary to enable and support intergenerational relationships at the university. The aim of this master's thesis is to collect examples of how students have come into intergenerational contact at and apart from university, and to deconstruct biographical and intergenerational learning processes of these students. For this purpose, qualitative structured interviews with students of different ages were conducted and qualitatively analyzed. To provide a broader insight regarding the support of students in intergenerational contacts, program coordinators of service-learning projects were also interviewed. In their description of intergenerational encounters, positive effects of experiences of difference were identified. Through intergenerational and biographical learning processes, students were able to gain a greater understanding of themselves as part of a particular generation and of other generations, which strengthened identity and resulted in solidarity. Especially in the group of students with mixed ages, the possibility and necessity of guiding intergenerational encounters at the university can be deduced.

Aufruf zur Teilnahme

Wir suchen für Juni 2022 Studierende eines Service-Learning-Kurses für eine Interviewstudie zu intergenerationellen und digitalen Aspekten von Service Learning

Wir suchen **Studierende**, die im Zuge des Studiums Teil einer **Service-Learning-Aktivität** sind und an einer Interviewstudie teilnehmen möchten. Unter Service Learning verstehen wir einen Lehransatz, welcher **gesellschaftliches Engagement** (service) mit der Schulung fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen (learning) von Studierenden verbindet.

Hasst du auch das Gefühl, dass sich mit der COVID-19 Pandemie das Zusammenleben verändert hat? Ältere Personen benötigten besonderen Schutz und Fürsorge und waren auf die Solidarität der jüngeren Generationen angewiesen, die u.a. mit Nachbarschaftsprojekten Unterstützung durch etwa Lebensmittelbesorgungen leistete. Außerdem hat sich ein Großteil der Interaktion in digitale Räume verlagert. Diese beiden Veränderungen werden auch in der Forschung zu Service-Learning beschrieben, jedoch bis jetzt erst getrennt voneinander und nicht in Kombination. Das machen wir uns mit diesem Forschungsprojekt zum Ziel.

Melde dich hierfür bei uns, wenn du **dieses oder letztes Studienjahr eine Dienstleistung außerhalb der Universität erbringst oder erbracht hast** und dabei **Teil einer generationenübergreifenden Lerngruppe bist oder warst**. Uns interessiert, wie es dir in der Zusammenarbeit mit jüngeren oder älteren Menschen gegangen ist.

WER SIND WIR?

Das Forschungsprojekt *Intergenerational Digital Service Learning* (IDOL) untersucht, wie sich Service-Learning aufgrund der COVID-19 Pandemie verändert hat und legt dabei den Fokus auf generationenübergreifende Angebote (Wie kommen unterschiedliche Generationen zusammen und was lernen sie voneinander?) und digitale Aspekte (Welche Formen von digitalem Service Learning gibt es bereits in der Praxis?). Das Projekt untersucht diese Fragen in sechs Europäischen Ländern und entwickelt schließlich ein Handbuch über intergenerationelles digitales Service Learning an Hochschulen.

WEN SUCHEN WIR?

In der ersten Projektphase sammeln wir bis Ende Juni 2022 Erfahrungen von Studierenden, welche im Rahmen einer Service-Learning-Aktivität mit anderen Generationen zu tun hatten. Im besten Fall (das ist allerdings kein Muss) beinhaltet das gemeinsame Lernen außerdem hybride oder digitale Komponenten – das kann beispielsweise in Form von (zum Teil) online durchgeführte Lehrveranstaltungen oder sonstige Treffen sein.

WIE KANNST DU TEILNEHMEN?

Die Teilnahme ist zur Gänze freiwillig. Du kannst dich an folgenden Aktivitäten beteiligen:



Melde dich, gemeinsam mit der Person, mit der du zusammenarbeitest, zu einem **Tandeminterview** an.



Melde dich zu einem **Einzelinterview** an.

Interviewtermine:

am 3., 6., 7., 20., 21., 27. oder 28. Juni entweder online oder im Zentrum für Lehrer*innenbildung (Porzellangasse 4, 1090 Wien).

Anmeldung bei Anna-Katharina Winkler:
anna-katharina.winkler@univie.ac.at

Einwilligungserklärung

Ich, _____ (Vorname, Nachname)

erkläre mich bereit, an dem Interview im Rahmen des Erasmus+ Projekts IDOL Intergenerational Digital Service-Learning an der Universität Wien teilzunehmen.

Mit dieser Einwilligung erkläre ich mich damit einverstanden, dass das Interview auf Tonband aufgenommen und anschließend abgeschrieben wird. Ausgewählte Zitate aus dieser Interviewabschrift werden ins Englische übersetzt. Alle persönlichen Daten werden in der Abschrift anonymisiert, d.h. Personen-, Orts- und Straßennamen werden verändert, sodass sie nicht mit mir als Person in Verbindung gebracht werden können. Persönlichen Daten werden nur für Informationszwecke an die Mitarbeiter*innen im Projektteam weitergegeben. Die Interviewaufnahme und -abschrift werden für 5 Jahre nach Ende des Projekts im Januar 2024 an einem datenschutzkonformen Speicherplatz an der Universität Wien aufbewahrt. (Diese Regelung entspricht den Richtlinien von Erasmus+ Projekten.)

Ausschnitte aus der Interviewabschrift werden für wissenschaftliche Zwecke (Qualifikationsarbeiten, Vorträge, wissenschaftliche Forschung und Publikationen usw.) verwendet. Die Interviewabschrift als Ganzes wird nicht veröffentlicht. Bei der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen (z. B. im Rahmen einer Qualifikationsarbeit, eines Forschungsberichts oder eines wissenschaftlichen Artikels) werden Zitate aus der anonymisierten Interviewabschrift verwendet, sodass sie nicht mit mir als Person in Verbindung gebracht werden können.

Die von mir unterschriebene Einwilligung in die Aufnahme und Auswertung des Interviews wird getrennt von der Interviewaufnahme und -abschrift an einer gesicherten, nicht öffentlich zugänglichen Stelle an der Universität Wien aufbewahrt.

Meine Einwilligungserklärung ist freiwillig und kann jederzeit widerrufen werden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jederzeit schriftlich oder mündlich bei Frau Anna-Katharina Winkler veranlassen.

Ort, Datum

Unterschrift Teilnehmer*in

Ich kenne die Datenschutzbestimmungen und sage deren Einhaltung zu, soweit dies in meinen Verantwortungsbereich als Interviewerin fällt.

Ort, Datum

Unterschrift Interviewerin

Anna-Katharina Winkler

anna-katharina.winkler@univie.ac.at

Zentrum für Lehrer*innenbildung

Universität Wien

Porzellangasse 4

1090 Wien

Interview-Leitfaden

Projekt: IDOL – Intergenerational Digital Service Learning

Vorbereitung des Interviews:

Interviewer*in schickt die Einwilligungserklärung vorab per E-Mail an den*die Interviewpartner*in, damit er*sie sich diese ansehen kann. Findet das Interview online statt, kann die befragte Person die unterschriebene Einwilligungserklärung per E-Mail an den*die Interviewerin zurückschicken. Findet das Gespräch vor Ort statt, kann der Befragte die Einwilligungserklärung dort unterschreiben.

Ablauf des Interviews

- Smalltalk / Vorstellen: Wer sind wir und warum sind wir hier? Was ist mein/unser Forschungsinteresse?
 - Für die Teilnahme bedanken
 - Kurze Erläuterung des Projekts (z. B. durch Vorzeigen eines Flyers)
 - Spezifisches Interesse an diesem Interview (Service Learning, Beziehungen zwischen den Generationen, Unterrichten mit digitalen Tools, Tandem-Unterricht/Team-Teaching), wenn interessante Aussagen auftauchen, dann weitere Fragen stellen
 - Wenn das Interview vor Ort stattfindet, die ausgedruckte Einverständniserklärung mitbringen und unterschreiben lassen (evtl. eine Kopie anfertigen und Interviewperson aushändigen oder gescannte Einverständniserklärung nach dem Interview per Mail zukommen lassen, sodass die Interviewperson auch ein Exemplar der Einverständniserklärung hat)
 - Auf die schriftliche Einverständniserklärung hinweisen (die idealerweise vorher per E-Mail verschickt wurde, damit der*die Befragte sie einsehen kann) und um Erlaubnis bitten, ob das Gespräch aufgezeichnet und für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden darf
 - kurz den Ablauf des Interviews erläutern und wie viel Zeit ungefähr dafür eingeplant ist
-

Einleitung:

*Im Rahmen unseres Forschungsprojekts verstehen wir Service Learning als eine Verbindung von bürgerschaftlichem Engagement (Studierende leisten einen freiwilligen Dienst für die Gemeinschaft) und der Ausbildung von fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen von Studierenden (Learning). Service Learning wird als Lehransatz verstanden, der von mehreren Beteiligten getragen wird: von der Hochschule, den Dozierenden, den Studierenden und den Praxispartner*innen.*

- Wie passt diese Definition von Service Learning zu Ihren Aktivitäten?
- Wie würden Sie Ihre Erfahrungen mit Service Learning beschreiben?

Beispiele für Service Learning an Hochschulen

- Können Sie bitte ein konkretes Beispiel geben, in welcher Weise Sie in Service Learning Lehrveranstaltungen oder -Module eingebunden sind?
- Können Sie ihr Beispiel detailliert beschreiben? Wer ist beteiligt? Was ist das Ziel? Welche Aktivitäten finden im Rahmen der Lehrveranstaltung statt?

Intergenerationale bzw. generationsübergreifende Komponente des Service Learning

In unserem Projekt wollen wir untersuchen, wie sich Service Learning zwischen Menschen verschiedener Generationen gestaltet und was es bedeutet, wenn verschiedene Generationen gemeinsam lernen.

- Hatten Sie im Rahmen des Service Learning mit anderen Generationen zu tun, die älter oder jünger sind als Sie selbst? Wie war diese Erfahrung für Sie? Bitte beschreiben Sie Ihre Erfahrungen.
- Was war einfach und was war eine Herausforderung in der Zusammenarbeit mit einer älteren oder jüngeren Person?
- Wodurch haben Sie sich Ihrer Ansicht nach unterschieden und in welchen Bereichen hatten Sie die gleiche Meinung oder Einstellung?
- Was haben Sie voneinander gelernt? (Was haben Sie von der anderen Person gelernt? Was glauben Sie, was die andere Person von Ihnen gelernt hat?)

Digitale Komponente des Service Learnings

Wir wollen außerdem untersuchen, in welcher Weise Service Learning im digitalen Raum umgesetzt wird und welche Potenziale und Barrieren sich dabei, u.a. mit digitalen Tools, ergeben.

- Haben Sie Erfahrungen mit Service Learning im digitalen Bereich? Haben Sie digitale Tools für Service Learning Aktivitäten genutzt? Bitte beschreiben Sie die Situation(en), in der/denen Sie digitale Tools für Service Learning eingesetzt haben und warum.

-
- Wie können digitale Tools Ihrer Meinung nach die Möglichkeiten des Service Learning erweitern?
 - Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Verwendung von digitalen Tools für Service Learning Aktivitäten?

Tandem-Teaching (nur abfragen, wenn Tandemunterricht Teil des Service Learning Kurses ist)

Eine weitere Frage, die wir im Rahmen des Projekts stellen, ist, wie Tandemunterricht bzw. Teamteaching zu Service Learning beitragen kann.

- Hatten Sie bei einer Ihrer Service Learning Aktivitäten eine*n Partner*in? Wie haben Sie die Aufgaben geteilt?
- Wenn Sie gemeinsam mit einer anderen Person unterrichtet haben, was waren die Vorteile des Tandemunterrichts?
- Was waren die Nachteile des Tandemunterrichts?

Fazit

- Würden Sie wieder an einer/der Service Learning Lehrveranstaltung teilnehmen wollen? Bitte erklären Sie, warum oder warum nicht.
- Was haben Sie im Verlauf des Service Learning gelernt? Wenn Sie diese Erfahrung wiederholen würden, was würden Sie anders machen?
- Gibt es noch etwas, das Sie zu diesem Thema sagen möchten?

Notizen des*der Interviewer*in bzw. Protokoll

Thematische Landkarte

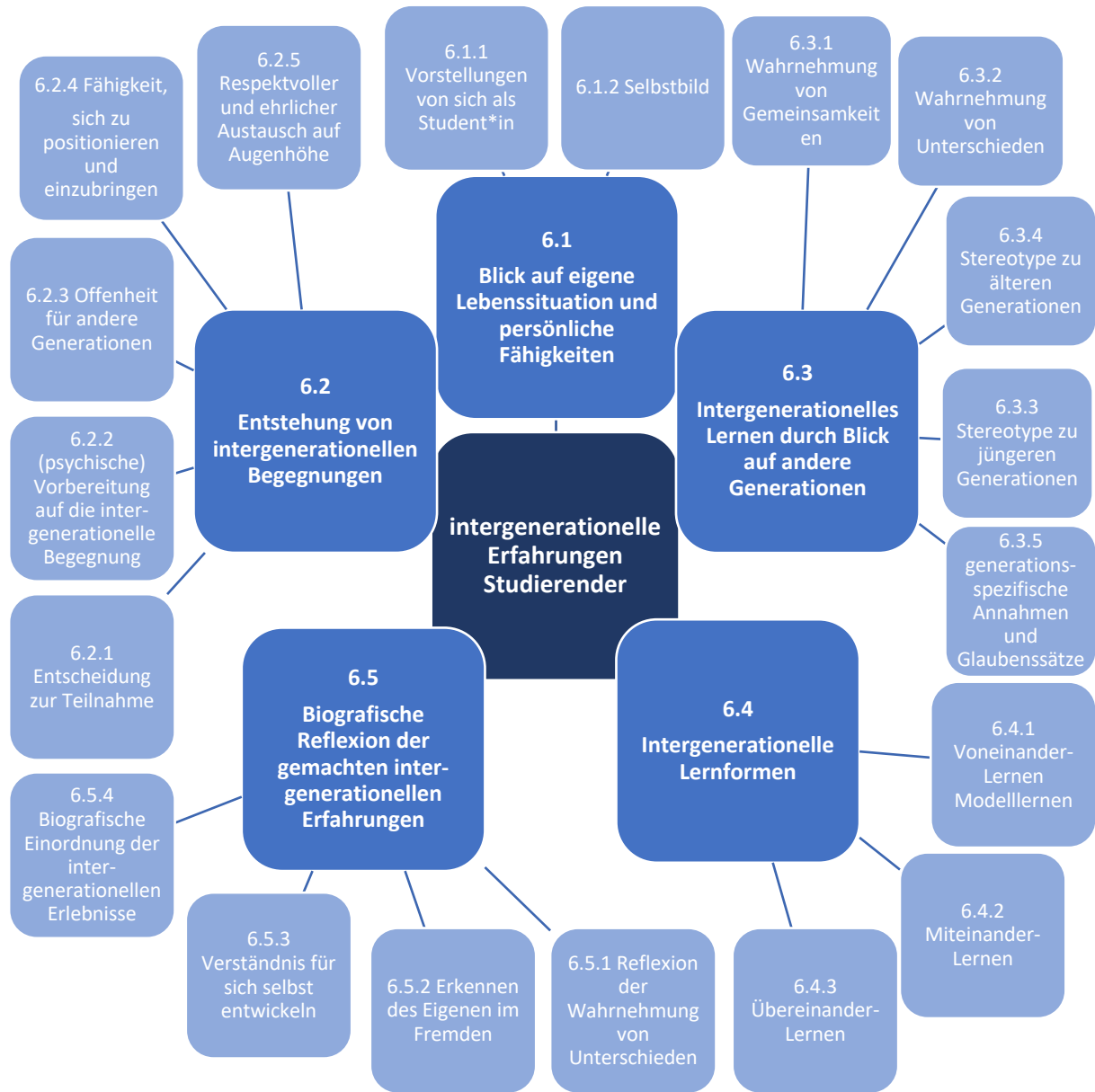


Abbildung 16: Thematische Landkarte zu intergenerationellen Erfahrungen Studierender