

**Günther Böhme,
Frank-Olaf Brauerhoch,
Silvia Dabo-Cruz**

Lust an der Bildung

*Resultate eines gerontologischen
Projekts zu Studienverläufen Älterer*

Inhalt

- 1 Theorie und Praxis des Studiums im dritten Lebensalter
Günther Böhme
- 2 Studienverläufe an der Universität des 3. Lebensalters
Frank Olaf Brauerhoch / Silvia Dabo-Cruz
- 3 Das Studium als Lebensform – Erfahrungsberichte von
Langzeitstudierenden
Silvia Dabo-Cruz
- 4 Was bedeutet es, Bildung im Alter zu untersuchen?
Frank-Olaf Brauerhoch
- 5 Muße als Zeitraum der Bildung
Günther Böhme

Auszug aus: Günther Böhme, Frank-Olaf Brauerhoch, Silvia Dabo-Cruz:
Lust an der Bildung: Resultate eines gerontologischen Projekts zu
Studienverläufen im dritten Lebensalter. Schulz-Kirchner Verlag GmbH,
Idstein. (S. 84-92)

4. Was bedeutet es, Bildung im Alter zu untersuchen?

Frank-Olaf Brauerhoch

Die Angebote an die Studierenden an der Universität des Dritten Lebensalters finden in einem sich verändernden universitären und studentischen Umfeld statt: im Rahmen der europaweiten Anpassung der Studienabschlüsse (Bologna Prozess) werden die Studienverläufe der „Regelstudierenden“ über die Schaffung von Bachelor- und Masterstudiengängen und über die Eintaktung in ein System von Credit-points miteinander synchronisiert. Durch die Normierung des Studienangebots in Bachelor- und Masterstudiengänge sollen die Studierenden „schneller einen Abschluss (erreichen) und Hochschulen international wettbewerbsfähiger (werden)“ (Pressemitteilung BM Bildung und Forschung vom 29.01.04). Hinzu kommen die (in fast in allen Bundesländern durchgesetzte) Einführung von Studiengebühren, die Neuorganisation des „Lehrkörpers“ durch die Schaffung von Junior-Professuren und der Veränderung der Besoldungsstrukturen. Diese Veränderungen in der Universitätslandschaft werden von den Einen als längst überfällige Anpassung der Strukturen an die Erfordernisse einer modernen Universität angesehen; Andere wiederum sehen darin die endgültige Aufgabe des humboldtschen Bildungsideals der Einheit von Lehre und Forschung und des „Ausverkaufs“ der Universitäten zugunsten kurzfristiger wirtschaftlicher Interessen.

Verändert hat sich durch diese Reformen das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden: Lehrende werden als „Dienstleister“, ihre Lehrangebote als „Produkt“ und die Studierenden als „Kunden“ kategorisiert und damit ver- und berechenbar gemacht. Diese Veränderungen werden von einem umfangreichen System an Evaluierungen und Qualitätssicherungen begleitet. Die Begrifflichkeiten der Betriebsökonomie haben sich endgültig auch des Bereichs der Bildung bemächtigt, und die Studierenden verhalten sich dem Lehrangebot gegenüber rational, wenn sie persönliche Kosten (investierte Zeit) und erwartbaren Nutzen (die durch den Besuch erreichbaren credit-points) vor ihrer Investition (sprich vor dem Besuch einer bestimmten Lehrveranstaltung) gegeneinander abwägen.

Diese politisch gewollten Veränderungen der Bildungslandschaft ließen eine sich ausdifferenzierende Evaluationsindustrie entstehen, die sich nicht auf Universitäten beschränkt, sondern auch auf öffentliche Schulen und Volkshochschulen übergreift. Zu Beginn der - in einigen Bundesländern (z.B. im Jahre 2000 in Baden-Württemberg) per Hochschulgesetz vorgeschriebenen -

Auszug aus Günther Böhme, Frank-Olaf Brauerhoch, Silvia Dabo-Cruz:
Lust an der Bildung: Resultate eines gerontologischen Projekts zu
Studienverläufen im dritten Lebensalter. Idstein 2010, S. 84-92 Schulz-Kirchner Verlag GmbH,

Evaluierungen der Lehre wurde damit die Hoffnung auf eine Chance zu Veränderungen des universitären Hochschulbetriebs hin zu einem partizipativen Lehren und Lernen verbunden. Diese Hoffnungen auf Veränderungen sind einer Müdigkeit beim Ausfüllen formalisierter Befragungen gewichen. „Bildungserfolge einfach messbar (zu) machen“ versprechen die Anbieter von Evaluationssoftware, derer sich Universitäten, Volkshochschulen und Kultusbehörden inzwischen bedienen. Hier wird die Illusion der Messbarkeit von Bildungserfolgen endgültig zur Ware.

Das Bildungscontrolling sowohl in kommerziellen wie in „non-profit-Organisationen“ unterscheidet nicht mehr zwischen Auftrag, Durchführung und Erfolg von Bildung, sondern dokumentiert das Erreichen von zuvor messbar gemachten Zielen. Evaluation schafft hier die Wirklichkeit, die sie zu messen vorgibt, und ähnlich dem studentischem „Lernen für den Test“ und dem EDV-gestützten Multiple-Choice Prüfen durch den Dozenten bildet sich in Bildungseinrichtungen ein „Lehren für die Überprüfung“ heraus, um individuell zu einem positiven Evaluationsergebnis zu gelangen. Dieses Kontrollbedürfnis gegenüber Bildungsprozessen verführt zudem dazu, sich in der Lehre der Ästhetik der Massenmedien anzunähern. So wurde zum Beispiel vom Stifterverband für die Wissenschaft aktuell ein „didaktisch besonders engagierten Hochschullehrer“ für seine Entwicklung eines „Classroom-Quiz“ ausgezeichnet. Mit diesem Modul sollen „Dozenten spielerisch überprüfen können, ob ihre Studenten in der Vorlesung mitkommen oder nicht: Nach dem Multiple-Choice-Prinzip von ‚Wer wird Millionär?‘ stehen vier mögliche Antworten auf eine Frage zum Lehrstoff zur Auswahl, mit dem Mobiltelefon können die Studenten im Hörsaal auf A, B, C oder D setzen. Die Daten werden per Bluetooth übermittelt, im Handumdrehen ist ein Säulendiagramm berechnet, das die Verteilung der Antworten auf die mehr oder weniger sinnvollen Optionen zeigt“. (Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 04.12.09, Sebastian Blazer)

Demgegenüber erscheinen die Studien- und Lehrbedingungen an der Universität des Dritten Lebensalters auf den ersten Blick als „unzeitgemäß“, doch zugleich der Selbstbegründung verpflichtet. Der Bildung im Alter kann nicht - wie derzeit der Bildung für eine Berufstätigkeit - ein in seiner Erreichung unmittelbar messbarer Zweck unterstellt werden. Über Bildung im Alter zu forschen und Bildungsangebote im Alter zu evaluieren, bedeutet, den Eigensinn von Bildung im Alter zu verstehen und die Angebotsstrukturen daraufhin zu überprüfen. Desgleichen kann eine Überprüfung von Bildung nur theoriegeleitet erfolgen, um zunächst Kriterien der Überprüfung zu finden und diese dann für die weitere empirische Arbeit zu operationalisieren.

Hier zeigt sich eine Parallele zu den Versuchen, das universitäre und kommerzielle Evaluationsgeschäft, das sich (notwendigerweise) meist in der standardisierten quantitativen Befragung erschöpft, aus seiner Begrenztheit zu befreien und um die Variante „qualitative Evaluation“ zu erweitern. (vgl. Udo Kuckartz, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker Claus Stefer: Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, Wiesbaden 2008). Durch die Auswertung der fallbezogenen Interviews, in denen nach den individuellen Verläufen von

Auszug aus Günther Böhme, Frank-Olaf Brauerhoch, Silvia Dabo-Cruz:
Lust an der Bildung: Resultate eines gerontologischen Projekts zu
Studienverläufen im dritten Lebensalter. Idstein 2010, S. 84-92 Schulz-Kirchner Verlag GmbH,

Bildungsprozessen gefragt wurde, ergaben sich in der vorgestellten Untersuchung „umfassende Vorschläge zur Änderung des Veranstaltungskonzepts.“ Demgegenüber sei, so die Autoren, die üblicherweise eingesetzte standardisierte quantitative Evaluation „vornehmlich beschreibend und bewertend“ (S. 67). Das leitfadengestützte Interview hingegen vermeide die bei quantitativen Erhebungen stets mit „eingewobene Normativität“, die sich in den abgefragten Stellungnahmen ausdrückt - und, so könnte man ergänzen, sich daher als Methode gut für die Implementierung der im bildungspolitischen Raum neu gesetzten Normen eignet.

Die Befragung der Studierenden an der Universität des Dritten Lebensalters hatte den Anspruch, gerade keine eingewobene Normativität in den Antworten zu reproduzieren, sondern ergebnisoffen und neugierig zu sein. Das forschungsleitende und -begründende Interesse lag in der Frage, ob sich in der Wahl von Veranstaltungen und im Studienverhalten der Ältern bestimmte Charakteristika zeigen und ob diese – falls vorhanden – mit den „Phasen des Alters“ (vgl. *Böhme Kapitel 1*), in Zusammenhang stehen. Dies konnte nur über eine in einem bestimmten Zeitverlauf kontinuierliche Befragung derselben Personengruppe erfolgen. Doch bereits die Mühen und zum Teil das Scheitern einer ad personam kontinuierlichen Datenerhebung brachte zusammen mit den Angaben zu der Frage, ob und wenn ja welche Veränderungen es im persönlichen Lebensumfeld im jeweiligen Semester gegeben habe, den Befund, dass das Studium an der U3L zwar von den Zwängen des Berufsalltags frei und gegenüber dem Regelstudium eher selbstbestimmt ist, die kontinuierliche Teilnahme an den Veranstaltungen der U3L aber oftmals durch die Widrigkeiten des Alterns (eigene Krankheiten und Pflegebedürftigkeit oder die von nahen Angehörigen) verhindert wird. Die Antworten auf eine Frage, die sich nicht auf den eigentlichen Forschungsgegenstand (Besuch von Lehrveranstaltungen) bezogen haben, erhellen das Verständnis darüber, wie dieser Gegenstand „genutzt“ wird. Des Weiteren wurde nicht nach (normativen) Absichten, wie: „wollen Sie kontinuierlich studieren?“ gefragt, sondern es wurde kontinuierlich und personenbezogen beobachtet, wie und in welchen Fachgebieten studiert wurde.

Studieren im Alter stellt zugleich eine Form des Umgangs mit der neu gewonnenen freien Zeit dar. Dabei ist nicht immer davon auszugehen, dass die hinzugekommene freie Zeit gleich als Gewinn erlebt wird: der Wegfall von Alltagsstrukturen muss zunächst aufgefangen werden. Dabei können diese nun weggefallenen Strukturen nicht nur ausschließlich von vorheriger Erwerbsarbeit bestimmt gewesen sein und das Ende der eigenen Erwerbsarbeit muss auch nicht nur freiwillig erfolgt sein. Die neu entstandene freie Zeit – und das zeigen die Erzählungen der Studierenden – ist auch oft durch Verlusterfahrungen aus dem persönlichen Umfeld entstanden. Ist es daher legitim, das Studium an der U3L lediglich als Kompensation anzusehen, oder ist es der erste Schritt in das Reich der Freiheit?

Die Frage unterstellt, dass der nun freie Mensch bisher vornehmlich von dem bestimmt war, was nun verloren gegangen scheint: Erwerbsarbeit, Familienarbeit, soziale Verpflichtungen. Damit aber bleibt die Definition der Studierenden dem verhaftet, was diese vor ihrem Studium gemacht haben. Es zeigt sich eine

Parallele zur Bestimmung von Freizeit als Gegenbegriff zur Arbeitszeit. Freizeit wird als Zeit, die im Gegensatz zur Erwerbsarbeitszeit frei verfügbar ist, angesehen. Danach steigt bei sinkenden Zeitanteilen der Erwerbsarbeit der Anteil der freien Zeit. Der Umgang mit dieser freien Zeit ist nun Gegenstand sowohl von zeit- und kulturkritischen Betrachtungen, als auch Gegenstand gesellschaftlicher Utopien geworden. Die Kritik am Umgang mit der freien Zeit erstreckt sich zum einen auf die Angebote einer als Wirtschaftszweig immer bedeutsameren Freizeitindustrie und zum anderen auf deren Konsumenten. Stellen – so die Kritik – die – auch medialen – Angebote zum Freizeitkonsum lediglich die Wiederkehr des Immergleichen dar, so ergibt sich aus dem Überangebot an Waren und Dienstleistungen, dass „die von der irrsinnigen Vielfalt der Angebote und dem Schwindel erregenden Tempo ihres Wandels verwirrten Kunden sich nicht mehr auf die Techniken des Lernens und der Erinnerung verlassen können.“¹ Die Kritik am Umgang mit den Angeboten einer ausufernden Freizeit- und Kulturindustrie, neigt dazu, den von den bisherigen Routinen des Alltags und der gesellschaftlichen Teilhabe befreiten Menschen, als ein auf den bloßen Konsum zurückgeworfenes Individuum zu betrachten, das den Angeboten der Freizeit- und Kulturindustrie hilflos ausgeliefert ist und zugleich für die Inhalte und die Qualität der Angebote mit verantwortlich gemacht wird. Die Produzenten der Freizeit- und Kulturwaren begründen ihre Angebote seit jeher mit dem „Publikumsgeschmack“. Auf der anderen Seite verlagerten sich mit dem Anwachsen des Freizeitbudgets in den 60er und 70er Jahren des vorherigen Jahrhunderts die Utopien auf gesellschaftlichen Wandel aus dem Bereich der Arbeit auf den Bereich der Freizeit. Hier sollte Emanzipation und Selbstbestimmung gelingen. Es kam zur Akademisierung der Freizeit, eine Freizeitpädagogik entwickelte sich, die die notwendige Selbstdefinition des Einzelnen nicht über seine Arbeit, sondern über seine Freizeit und deren Inhalte als Kerngedanken propagierte. Doch auch hier bleibt der Gegenstand Freizeit seinem Gegenpol: der (Erwerbs-)Arbeit verhaftet. Zudem ignorierten die Programme der Freizeitpädagogik oftmals das grundlegende Bedürfnis nach Erholung von der Arbeit und nach Wiederherstellung der Arbeitsfähigkeit. Der einstige aufklärerische Impetus der Freizeitpädagogik wurde spätestens Ende der 80er Jahre vom Erfolg einer kommerziellen Freizeit- und Fitnessindustrie eingeholt.

Bildung im Alter kann sich weder als Kompetenzerwerb für Erwerbsarbeit noch als Befähigung zum sinnvollen Umgang mit der Freizeit begründen, da den Studierenden mit dem Eintritt in das Dritte Lebensalter sowohl die (Erwerbs-)Arbeit als auch die „Freizeit“ verloren gegangen ist. Zugleich erodieren gesamtgesellschaftlich die Grenzen zwischen Erwerbs- und Ausbildungszeit, zwischen Freizeit und Arbeit. Das einstige Normalarbeitsverhältnis verliert seine bindende Wirkung. Der Anteil von Erwerbsformen, die vom Normalarbeitsverhältnis abweichen, hat empirisch enorm zugenommen. So schätzte bereits 1997 die Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern

¹ Baumann, Zygmunt: Schneller Leben – Lernen und Vergessen in der Flüchtigen Moderne, in Leben in der Flüchtigen Moderne, Frankfurt a.M., 2007, S.200).

und Sachsen, dass der Anteil von Personen in "Normarbeitsverhältnissen", d. h. mit unbefristeten Vollzeitverträgen, in Westdeutschland zwischen 1970 und 1995 von fast 84 Prozent auf 68 Prozent aller abhängig Beschäftigten zurückgegangen ist (vgl. Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen 1997, Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Entwicklung, Ursachen und Maßnahmen, Bonn, Band I, S 64)

Auf diese Erosion der Grenzen von Erwerbsarbeit und Freizeit reagiert das Konzept des lebenslangen Lernens. Das Postulat „Lebenslanges Lernen“ reicht zwar schon über zweihundert Jahre zurück – bereits 1792 forderte die französische Nationalversammlung im Rahmen der Ordnung des Unterrichtswesens die Möglichkeit, altersübergreifend zu lernen, („Wir haben schließlich darauf geachtet, dass der Unterricht die Individuen nicht in dem Augenblick preisgeben darf, in dem sie die Schulen verlassen“, (zitiert nach Gerlach, Christiane, Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997, Köln 2000, S. 158), doch diesem einst aufklärerischem und von der Studentenbewegung der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts mit aufgenommenen gesellschaftspolitischen Impetus Lebenslangen Lernens ist eine bildungspolitische Programmatik gefolgt, die die Menschen auf die Brüche und Unwägbarkeiten ihrer weiteren Erwerbsbiographie vorbereiten will, um sie „fit für die Zukunft zu machen. Etabliert hat sich im Rahmen des Konzepts ein „erweiterter Bildungsbegriff, der nicht nur die formale, an Institutionen gebundene Lernformen, sondern auch informelle und nicht-formelle Lernformen anerkennt. Während mit informellen Lernformen alltagsgebundene Aneignungsformen, die nicht unbedingt zielorientiert sind, beschrieben werden, „bezieht sich das nicht-formale Lernen auf Bildungsvorgänge zum Beispiel am Arbeitsplatz, im Ehrenamt oder in der Freizeit. (...) Diese drei Formen der Wissensaneignung (formelles, informelles und nicht-formelles Lernen, der Autor) will die Strategie des Lebenslangen Lernens gleichberechtigt und komplementär in das Bildungswesen integrieren.“ (Tuschling, Anna, Lebenslanges Lernen, in: Glossar der Gegenwart, Frankfurt 2004, S. 152). Lebenslanges Lernen wurde ab dem Jahre 2000 zu einem für alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union aufgelegten Programm. Dieses Programm führte zwischen den Bildungsakteuren der einzelnen Nationalstaaten zu einem Diskussionsprozess über die Funktionsbestimmung und konkrete Ausgestaltung Lebenslangen Lernens. Auf der einen Seite wird Lebenslanges Lernen als Befähigung zur sozialen Teilhabe und damit als Mittel gegen zunehmende gesellschaftliche Segregationsprozesse gesehen, zum anderen finden sich in dem bisher unabgeschlossenen Diskussionsprozess genug Hinweise auf eine funktionale, bildungsökonomische Begründung des Konzepts: „Die treibende Kraft, die dafür gesorgt hat, dass das lebenslange Lernen in den 90er-Jahren wieder auf die politische Tagesordnung gesetzt wurde, war das Bestreben, Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger zu verbessern (...).“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel 2000, SEK(2000) 1832, S. 10). Noch deutlicher wird es im dem Bericht des Deutschen Ministeriums für Bildung und Forschung über den „Stand der Anerkennung von formalem und nicht-formellem Lernen in Deutschland“ formuliert: „ Vom

Auszug aus Günther Böhme, Frank-Olaf Brauerhoch, Silvia Dabo-Cruz:
Lust an der Bildung: Resultate eines gerontologischen Projekts zu
Studienverläufen im dritten Lebensalter. Idstein 2010, S. 84-92 Schulz-Kirchner Verlag GmbH,

Individuum wird erwartet, dass es seine persönlichen und sozialen Kompetenzen marktgängig darstellen kann und als voll verantwortlicher „Arbeitskraftunternehmer“ für die Unternehmen erkennbar und tauglich ist.“ (ebd. Bonn/Berlin , 2008, S. 64). Damit zeigen sich in der Diskussion um den Begriff des lebenslangen Lernens zum einen eine Verkürzung des Bildungsbegriffs auf Ausbildung und Arbeitsmarkt, zum anderen die Individualisierung von Ungleichheit in der Gesellschaft. Zugleich werden in dem EU-Programm Lebenslanges Lernen verschiedene „Grundbotschaften“ kommuniziert, die sich auf Fragen der Didaktik und der Evaluation von Lernerfolgen beziehen. So wird unter anderem gefordert: „Effektive Lehr- und Lernmethoden und -kontexte für das lebenslange und lebensumspannende Lernen (zu) entwickeln (S. 16, ebd.) und zugleich „die Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg deutlich zu verbessern“, (ebd.S. 18). „Automatisierte Bewertungstests“ könnten, so die Hoffnung der Kommission, längerfristig zur Entwicklung einer Typologie von (formalen und nicht-formalen) Qualifikationen beitragen, die zur Bewertung des gesamten validierten Wissens, das in der Gesellschaft verfügbar ist, herangezogen werden können“ (ebs, S. 40). Durch diesen bürokratischen, buchhalterischen Zugang zu der Bewertung von Bildungsprozessen werden die libertären Anteile der Programmatik: die Ankerkennung nicht nur formaler Lernformen und der Differenzen zwischen den Lernenden – zu Nichte gemacht.

Hier schließt sich der Kreis zu der Ausgangsfrage: „Wie lässt sich Bildung im Alter untersuchen?“. Sich nicht der eingewobenen Normativität programmatisch abgeleiteter Parameter der Beobachtung zu unterwerfen, sondern gegenüber dem Gegenstand neugierig und offen zu sein, war die Ausgangsbedingung der Untersuchung. Zugleich ist Bildung im Alter weder instrumentell, zweckgebunden, noch kompensatorisch als Freizeitbeschäftigung zu verstehen, sondern als ein trotz der Widrigkeiten mit dem Alltag der Älteren selbst bestimmter Zugang zu Wissen: eine Form der Muße, die sich der Polarität von Arbeit und Freizeit entzieht.

Sicherlich will das hier angewandte und im Zeitverlauf angepasste Verfahren keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, dies würde dem Verfahren selbst widersprechen. Entscheidend ist, dass die Erkenntnisgewinne nicht über eine standardisierte quantitative einmalige Befragung möglich gewesen wären. Vielmehr wurde über eine Mischung von offenen und geschlossenen schriftlichen Fragen in der Zeitreihe ein Bild über Studienverläufe und über die sie mit bestimmenden Einflussfaktoren gewonnen. Damit werden Rückschlüsse auf die vielfältigen Bezüge möglich, in denen Bildungsprozesse älterer Menschen stehen. Diese empirisch gewonnenen Ergebnisse erlauben eine Überprüfung und Erweiterung der theoretischen Annahmen zur Bildung im Alter. Gleichzeitig gewinnen die Ergebnisse auch praktische Relevanz: Durch die sich ihnen anschließenden Interpretationen wird ein Begründungszusammenhang und zukünftiger Orientierungsrahmen für die Angebote der U3L geliefert. Damit stehen die Verlaufsbefragungen im Kontext der Begleitforschung zur U3L und können in ihrem Ertrag im Hinblick auf das Studienangebot als eine weitere Variante „qualitativer Evaluation“ bezeichnet werden.