

Department
of Sociology



universität
wien

Bildung im Dritten Lebensalter. Potentiale und Zugangsbarrieren der Bildung in der nachberuflichen Phase

Anna Wanka
Vera Gallistl



Ifs Working Paper
01/2016

Editorial team:
Eva-Maria Schmidt
Roland Verwiebe

soz.univie.ac.at/forschung/working-papers

Bildung im Dritten Lebensalter. Potentiale und Zugangsbarrieren der Bildung in der nachberuflichen Phase

Anna Wanka*

Vera Gallistl*

Mag.a Anna Wanka studierte Soziologie und Rechtswissenschaft an der Universität Wien. Derzeit promoviert sie am Institut für Soziologie und ist Scholarin am Institut für Höhere Studien (IHS). Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der sozialen und ökologischen Gerontologie, der Bildungssoziologie und Raumsoziologie.

anna.wanka@univie.ac.at

Vera Gallistl, MA, studierte Soziologie mit den Schwerpunkten „Familie, Generationen, Lebenslauf“ und „Sozialstruktur und soziale Integration“ und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung im Alter und soziale und kulturelle Teilhabe älterer Menschen.

vera.maria.gallistl@univie.ac.at

*Universität Wien
Institut für Soziologie
Rooseveltplatz 2
1090 Wien

Zusammenfassung

In unserer heutigen Gesellschaft sind soziale Rollen älterer Menschen freier gestaltbar geworden - die ehemals als „Ruhestand“ bezeichnete Zeit der Pension stellt zunehmend eine Zeit flexibler Freizeitgestaltung und Selbstverwirklichung dar. In dieser neuen „Lebensphase Alter“ nimmt Bildung eine wichtige Rolle ein. Doch ist Bildung nach dem Erwerbsleben ebenso selektiv wie in jüngeren Jahren? Selektionsprozesse der nachberuflichen Bildung und ihr Einfluss auf die Lebenschancen im Alter werden noch selten von der Bildungsforschung thematisiert. Der vorliegende Artikel fragt nach der Strukturierung ungleicher Zugangschancen und Barrieren zu Bildung im Alter. Empirische Erkenntnisse für Österreich basieren auf der fünften Welle des Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE 2013). Sie zeigen eine geringere Bildungsbeteiligung im (höheren) Alter, die allerdings weniger vom biologischen Alter an sich, sondern stärker vom Bildungshintergrund und dem subjektivem Gesundheitszustand älterer Menschen beeinflusst wird. Ältere Menschen nehmen nicht durch altersbedingte Abbauprozesse weniger häufig an Bildung teil, sondern leben in sozialen Umwelten, die weniger förderlich auf (formale und non-formale) Bildungstätigkeit im herkömmlichen Sinne wirken. Dagegen spielen andere, informellere Bildungsformen im Alter eine wichtigere Rolle. Besonderes Potential zur Förderung von Bildungsaktivität im Alter zeigt der Übergang in die nachberufliche Phase als „window of opportunity“ in Kombination mit praxisorientierten Lernformen.

Abstract

In contemporary societies, social roles of older adults have become more flexible and fluid. Especially retirement has evolved from a life-stage of disengagement from working life to one of active leisure time and self-fulfillment. In this “third age”, educational activities can strengthen identity management and social inclusion after working life. However, educational chances over the entire life-course are highly structured by social inequalities. Does this also apply to education after working life? Social inequalities in seniors’ education have rarely been discussed by educational research. The paper examines unequal chances for participation and educational barriers after working life. Presenting empirical data of the fifth wave of the Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE, 2013), this paper examines decreasing participation rates in seniors’ education in regard to social inequalities within older adults. It becomes apparent that decreasing participation in seniors’ education is not so much influenced by biological age but educational status and subjective health. Serving as a “window of opportunity” for educational activities after working life, special attention is given to the transition into retirement in combination with practical forms of learning.

Das Potential von Bildung im Dritten Lebensalter

Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, allen voran Globalisierung, technologische Veränderungen und die Entwicklung europäischer Industriegesellschaften hin zu Wissensgesellschaften, stellen das Individuum vor neue Herausforderungen. Eine mögliche Antwort auf diese Herausforderungen ist lebenslanges Lernen. Bildung und Lernen sind dabei nicht mehr nur auf die Kindheit und Jugendphase beschränkt, sondern haben alle Lebensphasen erfasst (Allmendinger et al., 2011).

In den verschiedenen Lebensphasen unterscheidet sich Bildung in ihrer Funktion, Ausgestaltung und im Zugang, den unterschiedliche soziale Gruppen zu ihr haben: In der Kindheit ist sie Basisbildung zum Erlernen grundlegender sozialer und kultureller Kompetenzen (z.B. Lesen), in der Jugend Ausbildung zur Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt und im Erwachsenenalter Weiterbildung einschlägiger (auf dem Arbeitsmarkt verwertbarer) Kompetenzen. Besonders gut untersucht sind dabei Selektionsprozesse im Jugendalter, da bei diesen durch die enge Kopplung an den Arbeitsmarkt davon ausgegangen werden kann, dass sie die späteren Lebenschancen signifikant beeinflussen (Bönisch et al., 2014; Schmid et al., 2014). Die Untersuchung von Bildungs- und Lernchancen in höheren Erwachsenenalter und der nachberuflichen Phase hingegen werden dabei meist nachrangig behandelt.

Gleichzeitig weist die empirische Forschung darauf hin, dass Lernpotenziale bis ins hohe Alter bestehen bleiben. Die psycho-gerontologische Forschung etwa betont die Plastizität der kognitiven Leistungsfähigkeit im Alterungsprozess, aus dem sich Entwicklungsspielräume ergeben. Entwicklungsprozesse können über den gesamten Lebenslauf durch Lernen angestoßen werden (Labouvie-Vief, 1985; Baltes & Lindenberger, 1988; Verhaeghen & Marcoen, 1996; DeCarli, 2012).

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, welche Funktionen Bildung in der nachberuflichen Phase erfüllen kann, welche Gruppen davon profitieren und welche ausgeschlossen werden. Er behandelt damit die Frage der sozialen Ungleichheit im Bildungskontext nicht für junge, sondern ältere Erwachsene. Dabei fokussieren wir insbesondere auf das Dritte Lebensalter. Das Dritte Lebensalter als kulturelle Figurati-on (Kolland, 2015) wird in der Gerontologie seit Bernice Neugarten (1974) und Peter Laslett (1989) als Differenzierungsmerkmal der Nacherwerbs- bzw. Freizeitphase (Kohli, 2003) diskutiert und bezeichnet dabei eine Lebensphase, in der ein hohes Maß an Mobilität, wenige gesundheitliche Einschränkungen und eine vergleichsweise hohe Bildungsaktivität gegeben sind. Charakteristisch für das Dritte Lebensalter ist, dass Personen darin mit relativ hohen sozio-ökonomischen, kognitiven und zeitlichen Res-

sources ausgestattet sind. Gleichzeitig sind die Angehörigen des Dritten Lebensalters aus dem Erwerbsleben ausgeschieden, sind keinem formalen Produktivitätsregime mehr unterworfen. Aus dieser Konstellation erwächst eine „späte Freiheit“ (Rosenmayr, 1983), die es zu gestalten gilt und in der Bildung eine besondere Bedeutung zukommen kann. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass diese „späte Freiheit“ (ebd.) nicht allen Menschen im gleichen Maße zugänglich ist: Forschungsergebnisse aus Großbritannien weisen etwa darauf hin, dass nur ein Drittel der älteren Menschen den Lebensstil des „Active Agers“ verfolgen (können) (Chatzitheochari & Arber, 2011).

Denn auch wenn das Lernen im Alter kognitiv ähnlich funktioniert wie in der Jugend, so ist die soziale Ausgestaltung eine andere. Die meisten sozialwissenschaftlichen Alter(n)stheorien gehen von einem gesteigerten Maß an Heterogenität und Diversität im späteren Leben aus (Amrhein, 2008). Daran angelehnt stellt sich für den vorliegenden Beitrag die Frage, inwiefern sich auch Bildungswünsche und -bedürfnisse im höheren Alter sozialstrukturell stärker ausdifferenzieren.

Doch was bedeutet Bildung im Dritten Lebensalter? Bildung liegt im Alter erstens ein breiteres Bildungskonzept zu Grunde als in jüngeren Jahren (Kruse 2009). Wenn Bildung in der nachberuflichen Phase nicht mehr vor dem Hintergrund der beruflich-ökonomischen Verwertungslogik interpretiert werden kann, so verschieben sich die Ziele von Bildung weg von einer Kompetenz- zu einer Anwendungsorientierung. Bildung ist damit direkt in der Lebenswelt älterer Menschen verortet (Bubolz-Lutz et al., 2010). Bildung im Dritten Lebensalter unterscheidet sich damit von Bildung in schulischen und beruflichen Zusammenhängen in ihren Zielen, ihrer Motivation und ihrer Form und schließt neben formalen auch non-formale Bildungsaktivitäten, praxisorientiertes Lernen und Lernen im Alltag mit ein. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die verschiedenen Bildungsbegriffe, die im Dritten Lebensalter relevant sind.

Tabelle 1: Begriffsdefinitionen zu Bildung im Dritten Lebensalter.

<p><i>Lebenslanges Lernen</i> im Dritten Lebensalter umfasst alle Lernaktivitäten, die Fähigkeiten und Wissensbestände aufbauen oder erweitern. Sie sind meist sozial oder persönlich motiviert und können sowohl in- als auch außerhalb organisierter Lernkontexte stattfinden (informell, non-formal, formal). Ziel des Lebenslangen Lernens ist Selbstbestimmtheit.</p> <p><i>Bildung</i> im Dritten Lebensalter bezieht sich hingegen auf den gezielten Aufbau bzw. die gezielte Erweiterung von Fähigkeiten und Wissensbeständen in organisierten Lernkontexten (formal, non-formal).</p> <p><i>Geragogik</i> bezeichnet Pädagogik für ältere Menschen. Geragogik ist eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit Lernprozessen im höheren Erwachsenenalter beschäftigt. Im Fokus steht die Anpassung an und Reflexion von altersbedingten Veränderungen.</p> <p><i>SeniorInnenbildung</i> bezieht sich auf Lernangebote für ältere Erwachsene, die nicht mehr im Erwerbsleben stehen.</p>
--

Formales Lernen bezeichnet geplantes, organisiertes und sozial anerkanntes Lernen in öffentlich anerkannten Bildungseinrichtungen. Seine Ergebnisse werden zertifiziert und können unter der International Standard Classification of Education (ISCED) der UNESCO klassifiziert werden.

Non-formales Lernen umfasst alle Formen systematischen und organisierten Lernens außerhalb des formalen Lernens.

Informelles Lernen bezieht sich auf alle Lernprozesse in der Alltags- und Lebenswelt von Personen, die nicht organisiert und nicht notwendigerweise bewusst stattfinden und sowohl als soziales als auch individuelles Lernen erfolgen können.

Zusätzlich stellt Bildung eine wichtige Ressource der Vergesellschaftung älterer Menschen und damit einhergehend sozialer Inklusion dar (Kolland, 2011) und steht damit im Kontext von aktivem und erfolgreichem Altern. In der Postmoderne bröckelt der „institutionalisierte Lebenslauf“ (Kohli, 2003, S. 525) mit seiner konsekutiven Abfolge von Ausbildung, Erwerbsarbeit und Freizeitphase und den damit stark an das kalendrische Alter gebundenen gesellschaftlichen Rollen. An die Stelle einer „alterssegregierten“ tritt eine „altersintegrierte“ Gesellschaft (vgl. Riley et al., 1994), in der ältere Menschen weiterhin aktiv sein können - und das nicht ausschließlich im Bereich der Freizeit, sondern eben auch im Erwerbsleben und der Bildung. In der gerontologischen Forschung wird dies anhand der Aktivitätstheorie (Havighurst, 1961) diskutiert. Die Aktivitätstheorie betont das alternde Individuum, das selbstständig Lebensbedingungen und -erfahrungen im Alter formt. Bildung im Alter hat dabei eine wichtige Funktion inne, diese Prozesse zu unterstützen. Aus dieser Perspektive bedeutet Lernen und Bildung im höheren Alter, dass individuelles Potenzial aus eigenem Antrieb heraus realisiert wird.

Welche organisationalen Bedingungen, um Bildung im Dritten Lebensalter zu ermöglichen, bietet nun die Erwachsenen- bzw. SeniorInnenbildungslandschaft in Österreich? Wie viele europäische Nationalstaaten hat auch Österreich seit den 1960er Jahren, bedingt durch den Arbeitskräfteverlusts im Zuge des 2. Weltkriegs, eine Bildungsexpansion erfahren. Diese Expansion war jedoch nicht nur dazu da, qualifizierte ArbeitnehmerInnen auszubilden, sondern auch, soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft auszugleichen. Obwohl sie sich primär auf den Ausbildungssektor bezog, entwickelte sich mit ihr auch die Erwachsenenbildung in Österreich weiter. 1945/46 wurde ein Zentralbüro für Erwachsenenbildung im Bildungsministerium eingereicht. In den 1950ern wurde der Verein der Österreichischen Volkshochschulen (VÖV) gegründet, die als größte Erwachsenenbildungsinstitution alle Volkshochschulen unter ihrem Dach vereint. Begründet wurden in dieser Zeit auch die katholischen, evangelischen und nicht-konfessionellen Bildungswerke. 1972 wurde die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) gegründet, die seither öffentliche Förderungen der

Erwachsenenbildung administriert. Die Professionalisierung des Berufsstands der ErwachsenenbildnerInnen und BibliothekarInnen wurde seit 1974 insbesondere durch das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl vorangetragen.

Inhaltlich adressierte die Erwachsenenbildung in den 1960er und 1970er Jahren ältere Menschen als eine Zielgruppe, die Hilfe zur sozialen Eingliederung. Lernen in diesem Sinne war weniger mit der Vermittlung von Wissensinhalten zur Gestaltung der Altersphase verknüpft, sondern orientierte sich stärker an Konzepten der Beratung und Freizeitgestaltung (Kolland, 1984). Seit den 1980er Jahren hat sich das Feld der Erwachsenenbildung stark erweitert und umfasst in Hinsicht auf das Dritte Lebensalter soziale und religiöse Organisationen, Gemeinden und Vereine. Inhaltlich hat sich das Angebot weg vom Defizit- hin zum Aktivitätsdiskurs verschoben: Aktivierung älterer Erwachsener, Stärkung individueller Kompetenzen und Gesundheitsförderung rückten in den Fokus der Bildungsangebote im Dritten Lebensalter. Neben solchen individualisierten Angeboten haben sich auch zielgruppenspezifische Angebote entwickelt, die hauptsächlich auf Empowerment abzielen.

Kaum durchsetzen konnten sich in Österreich Universitäten des Dritten Lebensalters (U3A), die sich seit den 1970er Jahren fast überall in Europa etabliert haben. Österreich ist einen eigenen Weg gegangen und hat 1978 die öffentlichen Universitäten für ältere Studierende geöffnet. Im Jahr 2012 waren 3.968 sogenannte „SeniorInnenstudierende“ (weibliche Studierende über 55 Jahre und männliche Studierende über 60 Jahre) an Österreichs Universitäten eingeschrieben. Nach Geschlecht waren es mehr ältere Frauen (60.2%) als Männer (Kolland & Wanka, 2016).

Seit 2011 ist die Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen in Österreich, die von vier Ministerien ausgearbeitet und unterzeichnet wurde, Grundlage für die Politik im Bereich der nachberuflichen Bildung. Die Aktionslinie 9, die sich dezidiert auf die nachberufliche Lebensphase bezieht, beinhaltet dazu vier Ziele:

- Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung von Menschen in der nachberuflichen und nachfamiliären Lebensphase auf mindestens 12%
- Flächendeckende Qualitätssicherung von SeniorInnenbildungsangeboten und Professionalisierung von SeniorInnenbildnerInnen
- Sicherung des Zugangs zu altersgruppenspezifischer Information und Beratung bezüglich Bildungsmöglichkeiten
- Aufbau einer bildungsfördernden, niederschweligen, wohnortnahen Infrastruktur mit besonderem Fokus auf intergenerationelle und IKT-Angebote

Diese vier Ziele intendieren eine Ausweitung der Bildungsbeteiligung älterer Menschen und sind insbesondere dahingehend bedeutsam, als sie Personen in allen Lebenssituationen und sozialen Schichten Zugang zu Bildung ermöglichen sollen.

Soziale Ungleichheit und Bildungsbarrieren im Dritten Lebensalter

Widmet man sich der Frage der sozialen Ungleichheit in Bezug auf Bildungsbeteiligung in der nachberuflichen Phase, so ist zuerst zu konstatieren, dass ältere Menschen im Vergleich zu jüngeren in ihren Bildungschancen benachteiligt sind, weil sie sich nicht auf ein öffentlich organisiertes und finanziertes Bildungssystem beziehen können (Schuller & Watson, 2009). Über diese intergenerationalen Ungleichheiten hinaus, kann angenommen werden, dass intragenerationale Ungleichheiten im Zugang zu Bildung für ältere Menschen bestehen. Stützt man sich auf Ergebnisse der bildungssoziologischen Forschung für die Ausbildungsphase (vgl. Bacher, 2008), so kann davon ausgegangen werden, dass Bildungschancen auch im Alter ungleich verteilt sind. Diese Kumulation von Selektivität in der Bildungsteilnahme über den Lebenslauf wird als „doppelte Selektivität“ (Faulstich, 2003, 39) der Erwachsenenbildung bezeichnet: Ungleichheit im Bildungszugang in früheren Lebensphasen wird in der Erwachsenenbildung meist nicht ausgeglichen, weil Bildungskonsequenzen meist den weiteren Bildungszugang strukturieren (Hillmert, 2014).

Doch worin unterscheiden sich die Faktoren, die Bildungschancen beeinflussen, zwischen früheren und späteren Lebensphasen? Das Dritte Lebensalter unterscheidet sich in seinen „Bildungsbedingungen“ vor allem dahingehend von der Kindheit und Jugendphase, dass Bildung im Alter ohne ökonomischen Druck oder Anreize realisiert werden kann bzw. muss. Dadurch treten die Bedingungen in den Vordergrund, innerhalb derer ältere Menschen leben und lernen. Lebens- und Bildungschancen sind im höheren Alter – wie auch in jüngeren Jahren - ungleich verteilt, allerdings spielen dabei nicht nur vertikale Ungleichheitsmerkmale wie Einkommen (Kolland & Ahmadi, 2010; Brödel & Yendell, 2008) oder der Bildungsstand (Whitnall, 2010; Tippelt & von Hippel, 2009) eine Rolle, sondern auch horizontale Ungleichheitsmerkmale wie Herkunft, Generation oder Geschlecht (Kolland & Wanka, 2013; Eckert & Schmidt-Hertha, 2011). Diese werden vor allem unter den Begriffen der Heterogenität bzw. Diversität des Dritten Lebensalters diskutiert:

Vertikale und horizontale Ungleichheitsmerkmale sind jedoch korrelierend und häufig systemisch verbunden, wie am Beispiel der Intersektionalität von Alter, Geschlecht und sozio-ökonomischen Status deutlich wird: Durch die geringeren Ausbildungschan-

cen, die geringere Erwerbsbeteiligung und höhere Lebenserwartung kommt es zu verstärkten Armuts- und Isolationsrisiken verwitweter Frauen. In Bezug auf die Lebenssituation älterer Frauen kann von einer Dreifachbenachteiligung gesprochen werden: Zusätzlich zur Benachteiligung aufgrund des Geschlechts und des sozialen Status (Bildungsstand, ehemaliger Erwerbsstatus, Einkommen bzw. Pension) ergeben sich Einschränkungen aufgrund des im höheren Alter schlechteren Gesundheitszustandes. Gleichzeitig haben ältere Frauen häufig ein Spektrum an Handlungsstrategien entwickelt, um diesen Risiken zu begegnen: Sie halten selbst im höheren Alter häufiger Freundschafts- und Verwandtschaftsnetzwerke aufrecht oder suchen Bildungsangebote auf, um unter Menschen zu kommen und am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können (Kade 2009). (Bildungs-)Benachteiligungen, die sich seit der Ausbildungsphase verfestigt haben, können in der nachberuflichen Phase teilweise kompensiert werden. Benachteiligung und Gestaltungspotential bestehen damit im Dritten Lebensalter häufig nebeneinander.

Wenn wir nun über horizontale soziale Unterschiedlichkeit und vertikale soziale Ungleichheit sprechen, so rückt die Frage nach den Barrieren in den Vordergrund, die die Bildungschancen von Personen aus verschiedenen sozialen Gruppen mindern können. Welche Mechanismen stehen hinter ungleichen Teilhabechancen an nachberuflicher Bildung? Wie können Bildungsbarrieren von bestimmten Zielgruppen überwunden und Teilhabe unterstützt werden? Hier können situativen Faktoren oder externen Hindernissen der Bildungsteilnahme und individuellen Bildungsbarrieren oder intrinsischen Hemmnissen unterschieden werden (Kuwon, 2011; Rosenblatt & Bilger, 2008).

Situative Hemmnisse beschreiben Faktoren, die die Beteiligung am Lernen im Alter verhindern, die nicht in der Person selbst, sondern in ihrem Umfeld und dessen Struktur liegen. Hier kommt insbesondere die Angebotsseite von Bildung im Alter in den Blick: Angebotsbezogene Barrieren können sich sowohl auf das Fehlen von Angeboten beziehen, als auch auf deren inhaltliche und organisatorische Gestaltung wie Kurszeiten, Kosten, Erreichbarkeit oder formale Teilhabevoraussetzungen. So ist etwa die Angebotsstruktur von Bildung in der nachberuflichen Phase durch mangelnde Finanzierung eingeschränkt. Für Großbritannien haben Schuller und Watson (2009) berechnet, dass 86% alle öffentlichen und privaten Bildungsausgaben für Personen unter 25 Jahren ausgegeben werden, für über 50-Jährige hingegen nur 2%. Für Österreich liegen zwar keine vergleichbaren Berechnungen vor, doch kann von einer ähnlichen Finanzierungsstruktur ausgegangen werden. Entsprechend dieser Finanzierung gelingt es der institutionalisierten Bildung im Alter häufig nicht, auf die Vielfalt von Lernbedürfnissen älterer Menschen mit einer heterogenen Angebotsstruktur zu reagieren

(Gnahs, 2000). Zusätzliche situative Probleme sind die Erreichbarkeit und mangelnde Informationen zu Bildungsangeboten (Strobel et al., 2009), ungünstige Kurszeiten oder fehlende Abstimmung mit den zeitlichen Verpflichtungen (z.B. Betreuung von Enkelkindern, pflegebedürftigen PartnerInnen oder Schwiegereltern) älterer Menschen (Kuwan 2011, Kolland et al., 2011).

Neben externen Bildungshemmnissen lassen sich individuelle Bildungsbarrieren identifizieren, die latent wirken und damit weniger leicht durch eine entsprechende Angebotsgestaltung zu begegnen sind. Wenn Bildung nach dem Erwerbsleben nicht mehr von außen an das Individuum herangetragen wird, braucht es eine ausreichende intrinsische Motivation der älteren Menschen selbst, um Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Diese intrinsische Motivation kann nicht vorausgesetzt werden, wenn negative Bildungserfahrungen vorhanden sind. So kann es für bestimmte Personengruppen – insbesondere für sozial Benachteiligte – häufig sogar rational sein, nicht an Bildung teilzunehmen (Wittpoth, 2011), weil sie im Bildungssystem Entmutigungen erfahren haben.

Insgesamt bedeutet dies: Neben Bildungschancen über den Lebenslauf, in denen ältere Menschen überdurchschnittlich benachteiligt werden, braucht es auch eine Perspektive der Differenzierung innerhalb der Älteren. Obwohl also im Dritten Lebensalter der Zugang zu Bildung formal weniger reglementiert ist als in der Ausbildungsphase, kann davon ausgegangen werden, dass soziale Ungleichheiten dennoch eine große Rolle spielen. Potenzial zur Überwindung der über den Lebenslauf akkumulierten Bildungsungleichheiten zeigen praxisorientierte Formen des Lernens, die stärker auf Empowerment abzielen (Purcell, 2006).

Bildungsbeteiligung im Dritten Lebensalter in Österreich – empirische Ergebnisse

Empirisch gehen wir drei Fragen nach:

1. Wie viele Menschen beteiligen sich im Dritten Lebensalter in Österreich an Bildung im engeren und im weiteren Sinn? Korreliert Bildungsaktivität mit dem Alter?
2. Wie wirkt sich die besondere Charakteristik des Dritten Lebensalters - der Pensionsübergang - auf Bildungsaktivitäten im Dritten Lebensalter aus?
3. Welche sozialen Barrieren regulieren den Zugang zu Bildung im engeren und weiteren Sinn im Dritten Lebensalter im Besonderen? Welche sozialen Gruppen werden dadurch von Bildung ausgeschlossen?

Um diese Fragen zu beantworten wurden die Daten der 5. Welle (Erhebungszeitraum 2013) des Survey of Health, Age, Retirement in Europe (SHARE) für Österreich heran-

gezogen. SHARE ist eine repräsentative, europäische Panelbefragung, die Daten zu Gesundheitszustand, sozioökonomischem Status, sozialen Netzwerken und Aktivitäten von EuropäerInnen über 50 Jahren erhebt. In Österreich wurden in der fünften Welle 4252 Personen über 50 Jahre in Privathaushalten befragt. Zusätzlich wurden PartnerInnen unabhängig von ihrem Alter und Personen in Pflegeheimen berücksichtigt (De Luca et al., 2015). In den folgenden Analysen wurden neben den befragten Personen über 50 Jahren auch PflegeheimbewohnerInnen und PartnerInnen berücksichtigt, sofern diese zum Erhebungszeitpunkt ein Alter von über 50 Jahren angaben.

Aktivitäten wurden in SHARE mittels einer Skala erhoben, in der einerseits die Teilnahme an Bildungsaktivitäten im engeren Sinne (Teilnahme an Fort- und Weiterbildungskursen), als auch Bildung und Lernen auf Basis eines weiteren Bildungsbegriffs (ehrenamtliches und freiwilliges Engagement bei Wohltätigkeitsorganisationen und -veranstaltungen) in den letzten 12 Monaten abgebildet sind. In dieser Operationalisierung unterscheidet sich SHARE von anderen europäischen Erhebungen (wie z.B. AES (Adult Education Survey) oder PIAAC (Programme of the International Assessment of Adult Competencies)), in denen die Bildungsbeteiligung anhand unterschiedlicher Lernformate (u.A. Vorträge, Kurse, Fernlernen, Privatunterricht) gemessen wurde. Die Bildungsbeteiligung könnte deshalb in der SHARE-Befragung niedriger als bei vergleichbaren Erhebungen liegen.

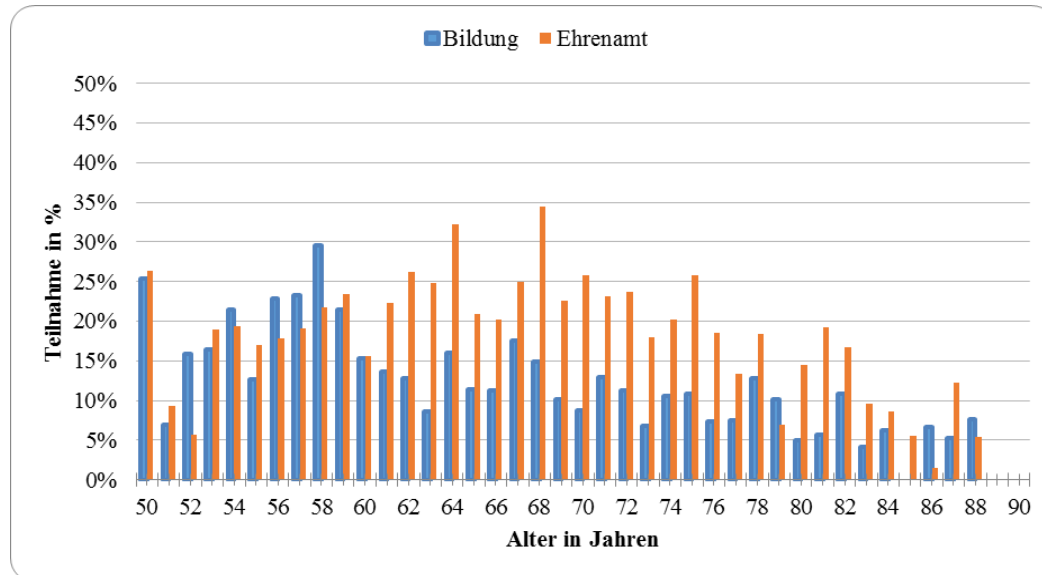
In der empirischen Darstellung von Bildungsbeteiligung im Dritten Lebensalter auf Basis der SHARE-Daten werden, anknüpfend an die diskutierte Literatur zu sozialer Ungleichheit und Bildung im Alter, nicht nur Ungleichheiten zwischen Altersgruppen, sondern vor allem auch Differenzierungen innerhalb höherer Altersgruppen wichtig. Dabei werden, entsprechend dem erweiterten Bildungsbegriff in der SeniorInnenbildung, neben non-formaler Erwachsenenbildung (Bildung im engeren Sinn) auch ehrenamtliche Tätigkeiten (Bildung im weiteren Sinn) berücksichtigt.

Bildungsbeteiligung und Bildungsbarrieren

Innerhalb der vergangenen 12 Monate haben 2013 insgesamt 14,3% der Stichprobe der über-50-Jährigen an einem Bildungskurs teilgenommen (enger Bildungsbegriff), 19,7% haben ehrenamtliche Aktivitäten ausgeübt (weiter Bildungsbegriff). Etwa die Hälfte (41,8%) der bildungsaktiven Personen waren gleichzeitig ehrenamtlich aktiv. Verschiedene Formen des Lernens (non-formal, informell) wirken somit tendenziell eher verstärkend als ausgleichend zueinander. Im Altersvergleich zeigt sich dabei deutlich ein Absinken der Bildungsbeteiligung um das 60. Lebensjahr, welches sich annähernd linear bis ins höhere Alter fortsetzt. Im ehrenamtlichen Engagement kommt

es dagegen fast zeitgleich zu einem Anstieg der Aktivität, der erst um das 75. Lebensjahr – also am Übergang zwischen dem Dritten und dem Vierten Lebensalter - wieder abnimmt (Abb. 1).

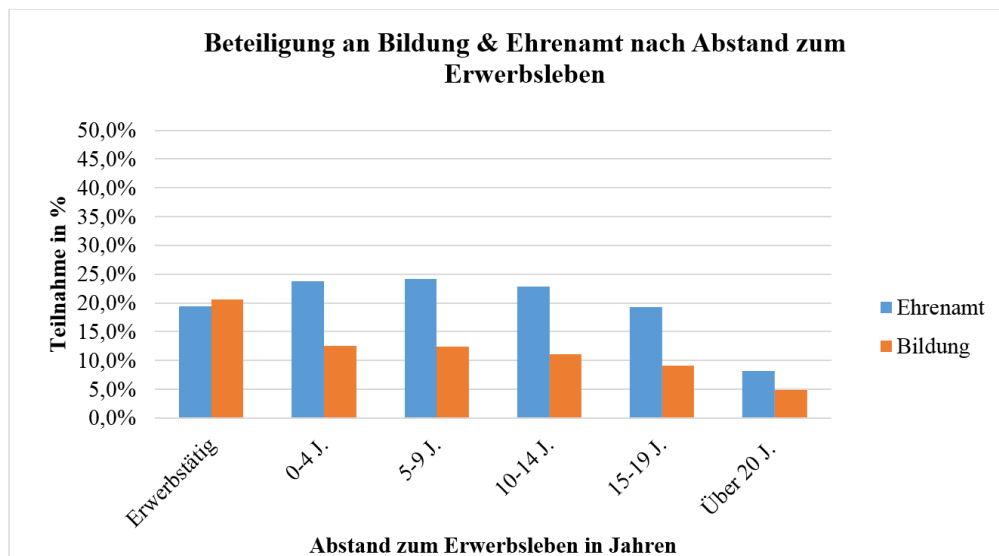
Abbildung 1: Beteiligung an non-formaler Bildung und Ehrenamt, Personen 50+ in Österreich (n=4252). SHARE 2013.



Lassen diese Querschnittsdaten auf eine altersbedingte Abnahme der Bildungsbeteiligung schließen? Ist es wirklich das kalendarische Alter, das mit der Abnahme der Bildungsbeteiligung in Beziehung steht? Bezieht man die Beteiligungsdaten statt auf das Alter auf den Abstand zum Erwerbsleben, so wird deutlich, dass Bildung im engeren Sinne stark an die Erwerbssphäre gebunden ist: Die Beteiligungsquoten an Bildung im engeren Sinne nehmen mit dem Austritt aus dem Erwerbsleben ab. Die Kopplung von Bildung in Kursformaten (Bildung im engeren Sinne) mit der Erwerbssphäre lässt darauf schließen, dass in diesen Kursformaten vor allem berufliche Weiterbildung vermittelt wird. Diese Art von Bildung im engeren Sinn verliert nach dem Pensionsaustritt an Bedeutung. Bildung im weiteren Sinne hingegen scheint weniger stark durch den Austritt aus dem Erwerbsleben an Bedeutung zu verlieren – im Gegenteil: Die Beteiligung an ehrenamtlichem Engagement steigt nach dem Erwerbsleben von 19% auf 24% und bleibt auch mit steigendem Abstand zum Erwerbsleben auf hohem Niveau. Die Zeit, die durch die Pensionierung frei wird, wird also statt mit Bildung im engeren Sinne eher mit freiwilligen und ehrenamtlichen Aktivitäten – also Bildung im weiteren Sinne – gefüllt. Dabei zeigt sich ein deutliches „window of opportunity“ innerhalb der ersten 14 Pensionsjahre: In diesem Zeitraum scheinen ältere Erwachsene besonders gut für ehrenamtliche Aktivitäten motivierbar zu sein (Abb. 2).

Sprechen wir in der soziologischen Forschung also von Bildung im Dritten Lebensalter, so sind auch Lernformate zu berücksichtigen, die nicht durch formale und non-formale Angebote abgedeckt werden. Wichtiger werden praxisbezogene Lernformen, wie sie etwa im ehrenamtlichen Engagement zu finden sind. So verweist auch die geragogische Literatur darauf, in der Bildung älterer Menschen einen stärker praxisbezogenen Zugang zu wählen und Lehr- und Lernformen stärker in aktuellen Lebenszusammenhängen und Sinnwelten der Lernenden zu verorten (Bubolz-Lutz et al., 2010). Das kalendarische Alter an sich ist ein unzureichendes Merkmal, um sich verändernde Lernmotivationen und -umwelten zu erklären. Stärker wirken der Austritt aus dem Erwerbsleben und damit einhergehende soziale Rollen ermöglichend auf ehrenamtliches Engagement.

Abbildung 2: Beteiligung an non-formaler Bildung und Ehrenamt nach Abstand aus dem Erwerbsleben (n=4252). SHARE 2013.



Diese allgemeinen Beteiligungsmuster sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es innerhalb der Gruppe der älteren Menschen starke Differenzierungen nach Lebenslagen gibt, die ebenfalls auf Teilhabechancen an nachberuflicher Bildung und ehrenamtlichem Engagement wirken. Der Bildungsstand älterer Menschen ist hier ein zentrales Differenzierungskriterium, das sogar noch stärker als das monatliche Haushaltseinkommen die Teilhabechancen an Bildung und Ehrenamt beeinflusst. So nahmen etwa nur 2,7% der PflichtschulabsolventInnen über 50 Jahren im letzten Jahr an Bildungsangeboten teil, während dies ein Viertel der Befragten mit Matura oder tertiärer Ausbildung taten. Diese mangelnden Teilhabechancen an Bildung scheinen also nicht oder nur teilweise durch praxisorientiertere Formen des sozialen Engagements aufgehoben

zu werden: Ehrenamtlich engagierten sich im letzten Jahr knapp ein Drittel der Hoch-, aber nur 12% der Niedriggebildeten. Ähnliche Ungleichheit im Zugang zu Bildung und Ehrenamt zeigen sich vor allem auch anhand des Gesundheitszustandes: Während jede vierte Person, die ihren Gesundheitszustand als exzellent einschätzt, im letzten Jahr an Bildung teilgenommen hat, taten dies nur 4,4% der gesundheitlich Eingeschränkten.

Wie anhand der Literatur zu latenten Bildungsbarrieren bzw. intrinsischen Bildungshemmnissen ausgeführt wurde, zeigt sich auch anhand der SHARE-Daten, dass der Bildungsstand – also die über den Lebenslauf entstandene Bildungsbiographie – einen zentralen Prädiktor für die Teilnahme an nachberuflicher Bildung darstellt (siehe Abb. 3). Gleichzeitig wird die Nicht-Teilnahme an Bildung und Ehrenamt, besonders bei Bildungsbenachteiligten, nicht als manifester Mangel erlebt: Auf einer 10-stufigen Skala bewerten PflichtschulabsolventInnen ihre Zufriedenheit mit der Nicht-Teilnahme an Aktivitäten durchschnittlich mit 8 Punkten – und sind damit signifikant zufriedener als Personen mit höherem Bildungsstand, die keine der aufgeführten Aktivitäten ausüben ($p < 0,05$). Gleichzeitig sind PflichtschulabsolventInnen, wenn sie einer Aktivität nachgehen, signifikant unzufriedener mit dieser Aktivität als Personen mit tertiären Bildungsabschluss ($p < 0,05$). Menschen, die sich in der nachberuflichen Phase nicht an Bildung beteiligen, nehmen dies als nicht unbedingt als Defizit wahr. Bildungshemmnisse im Dritten Lebensalter bestehen also nicht nur in extrinsischen Hindernissen – etwa bereits manifestierter Bildungsbenachteiligung – sondern auch in intrinsischen Hemmnissen und sind auch nicht von diesen zu trennen: Wer bereits früher im Lebensverlauf in einer längeren Bildungslaufbahn positive Bildungserfahrungen gemacht hat, wird auch im höheren Alter motivierter sein, sich an Bildung zu beteiligen als Personen mit einer kurzen, weniger erfolgreichen „Bildungskarriere“.

Unterliegen nun beide hier untersuchten Formen der nachberuflichen Bildung – non-formale SeniorInnenbildung und ehrenamtliches Engagement – denselben Zugangsbarrieren? Um diese Frage zu beantworten, wurden zwei multivariate logistische Regressionen durchgeführt, in denen Bildungsbeteiligung (Modell 1) bzw. ehrenamtliches Engagement (Modell 2) innerhalb der vergangenen 12 Monate als abhängige Variablen und Alter, Geschlecht, der Bildungsstand, der Gesundheitszustand, das Einkommen und der Erwerbsstatus bzw. Abstand zur Pension als unabhängige Variablen berücksichtigt wurden (s. Abb.3). In diesen Modellen zeigt sich eine deutlich stärkere Erklärungskraft sozialer Ungleichheitsfaktoren in Bezug auf Bildung als auf Ehrenamt: Das Alter, das Geschlecht, der Erwerbsstatus bzw. der zeitliche Abstand zur Pensionierung, der Bildungsstand, das Einkommen und der Gesundheitszustand erklären 19,2%

der Varianz, ob eine Person über 50 Jahren an Bildung teilnimmt oder nicht, jedoch nur 7,6% der Varianz, ob sie sich ehrenamtlich engagiert oder nicht. Bemerkenswert ist dabei, dass das kalendarische Alter unter Konstanthaltung dieser Faktoren nur einen sehr geringen Einfluss – sowohl auf die Beteiligung an non-formaler Bildung als auch an Ehrenamt - ausübt. Die scheinbar alterskorrelierte Aktivitätskurve aus Abb. 1 kann also fast vollständig mit der altersspezifisch unterschiedlichen sozio-ökonomischen Situation und körperlichen Verfasstheit älterer Menschen erklärt werden.

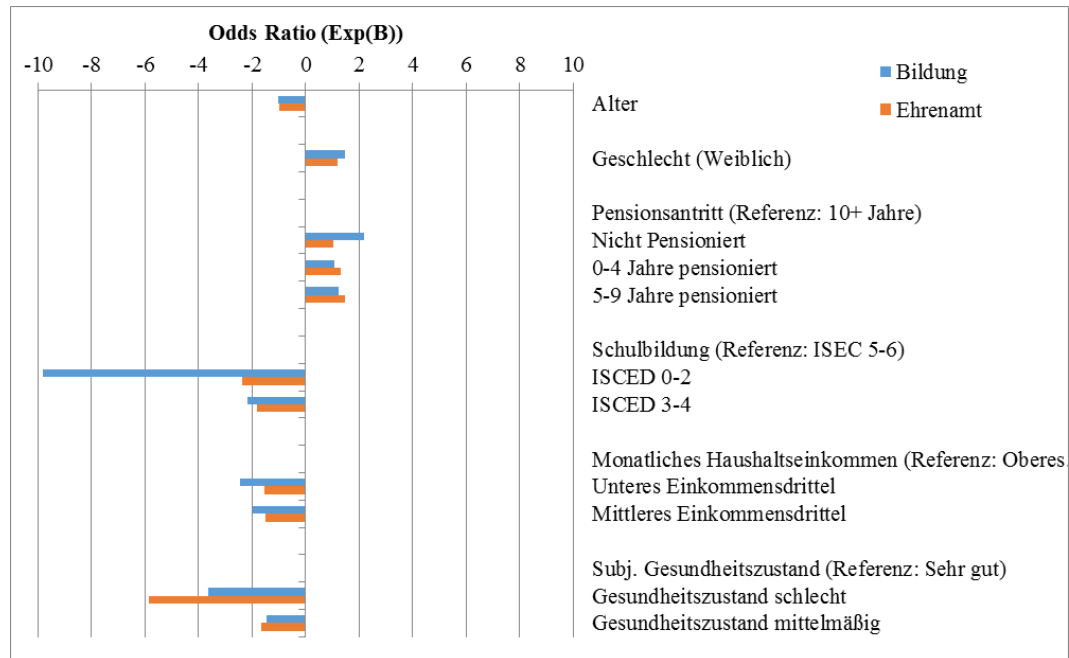
Doch liegt es nun an der spezifischen Situation des Pensionsübergangs, der sich als so charakteristisch für die Lebensphase des Dritten Alters darstellt, oder doch eher an sozio-ökonomischen Ungleichheiten oder den gesundheitlichen Ressourcen, warum sich manche Personen an Bildung und manche im Ehrenamt beteiligen? Die Beantwortung dieser Frage muss differenziert ausfallen, jedoch stellt sich sowohl bezüglich der Bildungsbeteiligung als auch des ehrenamtlichen Engagements der Einfluss sozialer und körperlicher Barrieren größer dar als der Einfluss des Pensionsübergangs. Die mit Abstand stärkste Barriere für Bildung im Dritten Lebensalter stellt auch unter Konstanthaltung anderer sozialer Variablen der eigene Bildungsstand dar: Die Wahrscheinlichkeit, sich in dieser Lebensphase weiterzubilden, ist unter Personen mit maximal Pflichtschulabschluss fast 10mal geringer als unter Personen mit Hochschulabschluss. Doch gleichzeitig spielt auch der Pensionsübergang eine Rolle: Die Wahrscheinlichkeit, sich ehrenamtlich zu engagieren, ist bei (noch) nicht pensionierten Personen in etwa gleich hoch wie bei Personen, die bereits 10 Jahre oder länger in Pension sind; innerhalb des Pensionsübergangs steigt diese Wahrscheinlichkeit allerdings auf fast das Eineinhalbfache. Bildungsbeteiligung im engeren Sinne bleibt dagegen auch multivariat stark an das Erwerbsleben gebunden – die Wahrscheinlichkeit, sich an Kursen zu beteiligen, ist unter nicht pensionierten Personen mehr als doppelt so hoch wie unter Personen, die bereits 10 Jahre oder länger pensioniert sind.

Wieso wirkt die (Aus-)Bildungsbiographie, gerade auch im Vergleich mit anderen bedeutsamen Variablen, derart stark bis ins höhere Erwachsenenalter? Mit dem Eintritt in das Dritte Lebensalter findet bei vielen eine Suche nach neuen Aufgaben und neuer Zeitstrukturierung statt – es ist eine Lebensphase, in der nach Orientierung gesucht wird. Die Bedeutung von Biographie als Orientierungspunkt nimmt dadurch insgesamt zu, und damit auch die Bedeutung der schulischen Bildungsbiographie für die (formale und non-formale) Bildungsbeteiligung. Dies entspricht der Kontinuitätsthese des Alterns: Wer positive Erfahrungen mit Lernen und Bildung zur Bewältigung von Lebensaufgaben gemacht hat, wird sich auch im Dritten Lebensalter der Bildung als mögli-

cher Aktivitätsform zuwenden und damit „bildungsnäher“ sein; wer eher schlechte Erfahrungen mit institutionalisierter Bildung gemacht hat, „bildungsferner“. In Bezug auf Bildung müssen jedoch zwei Einschränkungen dieser These vorgenommen werden: Erstens gilt die Gleichsetzung des Schulabschlusses mit einer positiven oder negativen Bildungsbiographie (Kade, 2001) weniger für Frauen als für Männer. Frauen haben häufig positive Erfahrungen in der Schule gemacht, konnten oder durften jedoch trotzdem keinen höheren Schulabschluss erreichen. Bildungsbiographien von Frauen sind daher im Dritten Lebensalter insbesondere von Auf- und Nachholprozessen gekennzeichnet (Dausien, 2001). Zweitens muss die Bildungs- von der Lernbiographie unterschieden werden. Wer negative Erfahrungen in seiner Schulzeit gemacht hat, wird sich eher nicht in „schulähnlichen“ Formaten weiterbilden, kann aber trotzdem eine positive Einstellung zum Lernen haben und sich z.B. im ehrenamtlichen Engagement bilden (Baumgartner et al., 2013).

Dementsprechend korreliert der Bildungsstand (und auch das damit korrelierte Einkommen) nur in geringem Maße mit der Wahrscheinlichkeit, sich ehrenamtlich zu engagieren. Für ehrenamtliche Tätigkeiten stellt die Gesundheit eine viel größere Barriere dar: Personen mit schlechtem Gesundheitszustand engagieren sich fast sechs Mal weniger wahrscheinlich ehrenamtlich als Personen, die ihren Gesundheitszustand als exzellent einstufen.

Abbildung 3: Beteiligung an non-formaler Bildung und Ehrenamt, Personen 50+ in Österreich (n=4158 (ungewichtet), n=2452360 (gewichtet)). Ergebnisse der binär-logistischen Regression. SHARE 2013.¹



Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde die Frage diskutiert, wie Bildung in der Dritten Lebensphase gestaltet ist und welche Personengruppen von Bildungsbeteiligung im Alter exkludiert werden. Zusätzlich wurde danach gefragt, ob praxisorientiertere Formen des Lernens eine Möglichkeit bieten, Bildungsungleichheiten in der nachberuflichen Phase zu überwinden. Ausgangslage dieser Fragestellung ist, dass sich ältere Menschen zu einem geringeren Ausmaß an klassischen Bildungsformaten (formale und non-formale Bildung) beteiligen. Auf Basis der fünften Welle der SHARE-Daten (2013) zeigt sich für

¹ **Modellspezifikationen:** $p < 0,05^*$, $p < 0,01^{**}$

Modell 1 (Bildung): Nagelkerke R^2 : 0,192, n=4158 (ungewichtet), 2452360 (gewichtet), Odds Ratio (Exp(B)): Alter 0,984**, Geschlecht (Weiblich) 1,481**, Pensionsantritt (10+ Jahre): Nicht pensioniert 2,179**, 0-4 Jahre 1,074, 5-9 Jahre 1,217**, Schulbildung (ISCED 5-6): ISCED 0-2 0,102** ISCED 3-4 0,456**, Monatliches Haushaltseinkommen (Oberes Einkommensdrittel): Unteres Einkommensdrittel 0,405**, Mittleres Einkommensdrittel 0,508**, Subjektiver Gesundheitszustand (Sehr gut): Schlecht 0,276** Mittelmäßig 0,686**

Modell 2 (Ehrenamt): Nagelkerke R^2 : 0,076, n=4158 (ungewichtet), 2452360 (gewichtet), Odds Ratio (Exp(B)): Alter 0,996**, Geschlecht (Weiblich) 1,208**, Pensionsantritt (10+ Jahre): Nicht pensioniert 1,041**, 0-4 Jahre 1,325**, 5-9 Jahre 1,454**, Schulbildung (ISCED 5-6): ISCED 0-2 0,425** ISCED 3-4 0,552**, Monatliches Haushaltseinkommen (Oberes Einkommensdrittel): Unteres Einkommensdrittel

Österreich tatsächlich eine starke interne Differenzierung in Bezug auf Bildungsbeteiligung im Alter. Drei Erkenntnisse sind dabei von besonderer Relevanz:

1. Erstens kann weder auf Basis eines engen, noch eines weiten Bildungsbegriffs auf eine altersbedingte Abnahme von Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter geschlossen werden. Das kalendarische Alter übt in der multivariaten Betrachtung nur einen sehr geringen Einfluss darauf aus, ob sich eine Person in der nachberuflichen Phase weiterbildet oder ehrenamtlich engagiert – wichtiger sind dafür soziale Merkmale wie der Bildungsstand, das Einkommen, das Geschlecht oder der Gesundheitszustand.
2. Zweitens sind die Exklusionsmechanismen, die auf verschiedene Lernformate im Alter wirken, unterschiedlich strukturiert: Beteiligung an formalen und non-formalen Bildungsformaten ist sozial stärker selektiv und begünstigt Personen mit höherem Bildungsstand und höherem Einkommen. Klassische Bildungsformate sind darüber hinaus stärker durch die kapitalistische Erwerbsgesellschaft geformt und finden sich daher eher in beruflichen – und damit ökonomisch verwertbaren – Kontexten. Der Zugang zu ehrenamtlichem Engagement als einem praxisbezogenen Lernformat, das auf einem weiteren Bildungsbegriff beruht, wird dagegen weniger von vertikalen Ungleichheitsmerkmalen strukturiert. Hier spielt die körperliche Leistungsfähigkeit in Form des subjektiven Gesundheitszustands eine größere Rolle.
3. Drittens sind neben der internen Differenzierung des Alters auch allgemeine Entwicklungen in der Bildungsbeteiligung zu erkennen, die durch die soziale Konstruktion und institutionelle Ausformung der neuen Lebensphase Alter beeinflusst werden: So ergibt sich durch die soziale Institution der Pensionierung ein „window of opportunity“ für ehrenamtliches Engagement. Die erhöhte Beteiligung an ehrenamtlichem Engagement im Pensionsübergang kann im Sinne einer Lebenslauf-Perspektive auch als „Transitionsphase“ interpretiert werden: So, wie der Übergang zwischen Ausbildungs- und Erwerbsphase heute häufig durch die Erfahrung von Praktika und geringfügigen Tätigkeiten vermittelt wird, kann das ehrenamtliche Engagement eine Sozialisationshilfe aus der Erwerbsarbeit heraus hinein in andere Formen der Vergesellschaftung darstellen.

Zusammenfassend lässt sich also konstatieren, dass Bildung am Übergang vom Zweiten zum Dritten Lebensalter eine Transformation weg von der Produktion eines öko-

0,656**, Mittleres Einkommensdrittel 0,667**, Subjektiver Gesundheitszustand (Sehr gut): Schlecht 0,170**
Mittelmäßig 0,607**

nomischen Mehrwerts hin zur Produktion eines sozialen Mehrwerts erfährt. Damit verändern sich auch die Motivationen von Menschen, an dieser weiteren Form von Bildung teilzunehmen. Auf Basis der analysierten SHARE-Daten lassen sich keine Aussagen zur Teilnahmemotivation treffen, doch unterscheiden Sommer und Künemund (1999) hinsichtlich der Lernmotivation älterer Menschen acht lebenslaufbezogener Dimensionen: Ausgleich früherer Lernversäumnisse, Menschen kennenlernen, seine Freizeit sinnvoll gestalten, Identitätskrisen bewältigen, mental fit zu bleiben, am sozialen Leben teilzuhaben sowie produktiv und unabhängig zu bleiben. Staudinger und Heidemeier (2009) subsumieren diese Motive unter drei Zielen: Entwicklungsziele (Sinnstiftung), Partizipationsziele (soziale Integration) und das Ziel der Wertgenerierung (Produktivität). Andere Klassifikationen sehen den „ziel-orientierten Lernenden“ nur als einen Typus unter mehreren Orientierungen, z.B. Aktivitäts-Orientierung oder Lernen als-Selbstzweck (vgl. Houle, 1961; Boshier & Collins, 1985). Anknüpfend an Letzteres erhoben Romaniuk und Romaniuk (1982) das Motiv, etwas Neues zu erfahren und zu tun, als ausschlaggebend für die Bildungsbeteiligung von SeniorInnenstudierenden in den USA; unabhängig vom Ergebnis des Lernprozesses. Wlodkowski (2008) untersuchte die Unterschiede in Lernmotivationen zwischen älteren und jüngeren Menschen und stellte fest, dass ältere Lernende pragmatischer sind als jüngere, dass ihre Lernmotivation stärker (bildungs-) biographisch geprägt ist und dass sie eher dann an Lernprozessen teilnehmen, wenn sie davon ausgehen können, darin erfolgreich zu sein. Wie auch die in diesem Beitrag analysierten SHARE-Daten deutlich machen, wird „Bildungsabstinenz“ in der nachberuflichen Phase daher nicht automatisch als Mangel oder Versäumnis angesehen, sondern kann aufgrund mangelnder „Erfolgchancen“ und fehlendem externen Druck, sich trotz wahrscheinlicher Misserfolgserlebnisse einem Bildungsprozess zu unterziehen, durchaus rational begründet sein – insbesondere für Personen aus benachteiligten Statusgruppen (Wittpoth, 2011).

Was wäre nun zu tun, um im Sinne der Aktionslinie 9 der Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen (2011) die Bildungsbeteiligung in der Nacherwerbsphase in Österreich zu erhöhen? Aus den dargestellten Ergebnissen lassen sich folgende Ansätze für Praxisimplikationen ableiten:

- a. Der Bildungsstand übt den größten Einfluss auf die Bildungsbeteiligung im Alter aus, und gleichzeitig empfinden niedrig gebildete Menschen, die sich nicht weiterbilden, dies nicht als Defizit. Es fehlt also an Anreiz und Bewusstsein über den Nutzen von Bildung, und tatsächlich kann es für bildungsferne Gruppen rational sein, sich nicht an Bildung zu beteiligen. Aus einer Lebenslaufperspektive ergibt sich dadurch die Notwendigkeit, in erhöhte Bildungschancen und eine Verringe-

rung der Ungleichheit während der Ausbildungsphase, sowie auch während der Erwerbsphase in positive Bildungserfahrungen zu investieren, um „Bildungsmüdigkeit“ im Alter vorzubeugen.

- b. Der Zugang zu Bildung ist auch im Alter – trotz mehrheitlich inexisterter formaler Barrieren - stark sozial stratifiziert. Praxisbezogene Lernformate wie ehrenamtliches Engagement wirken dagegen inklusiver. Lerninhalte verstärkt in praxisbezogene Formate zu verpacken – also Bildung und Ehrenamt stärker zu verbinden – erhöht sowohl den subjektiven Nutzen durch direkte praktische Anwendbarkeit und spricht gleichzeitig einen größeren Personenkreis an. Der Ansatz eines erweiterten Bildungsbegriffs in Lernformaten für die nachberufliche Phase sollte damit auch politisch und finanziell unterstützt werden.

Lassen sich solche Tendenzen, die zunehmend mehr ältere Menschen in den Bildungsprozess integrieren würden, in der österreichischen und der europäischen Bildungspolitik erkennen? Der Ausblick muss hier skeptisch ausfallen, denn durch seit 2008 andauernde Wirtschafts- und Finanzkrise und die damit einhergehende Austeritätspolitik kommt es in vielen europäischen Staaten eher zu einer Kürzung von Bildungsbudgets als zu einem Ausbau und damit der Integration zusätzlicher Zielgruppen. Innerhalb dieser Entwicklung ist eher davon auszugehen, dass sich soziale und insbesondere bildungsbezogene Ungleichheiten in Zukunft noch verstärken und in einer langfristigen Generationenperspektive wieder zu einem Rückgang der Bildungsbeileiligung im Alter führen können. Gleichzeitig lässt sich jedoch das „window of opportunity“, das hier als Transitionsvehikel für den Pensionsübergang definiert wurde, jedoch hypothetisch auch auf andere Übergänge zwischen Phasen der Erwerbstätigkeit und der „Freizeitphase“ (Kohli, 2003) anwenden – etwa auf Phasen der Arbeitslosigkeit, die durch die ökonomische Krise zugenommen haben. Auch hier könnte sich damit, vergleichbar mit dem Pensionsübergang, ein Möglichkeitsraum für verstärktes ehrenamtliches Engagement ergeben. Gerade unter Bedingungen, in denen andere Bildungschancen eingeschränkt werden, ist es daher von besonderer Wichtigkeit, Bildung und ehrenamtliches Engagement in einem weiteren Bildungsbegriff zu verstränken – und das für alle Lebensphasen.

Literatur

- Allmendinger, J., Kleinert, C., Antoni, M., & Christoph, B. (2011). Adult education and lifelong learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 283-299.
- Amann, A., & Kolland, F. (2008). Kritische Sozialgerontologie – Konzeptionen und Aufgaben. In A. Amann & F. Kolland (Eds.), *Das erzwungene Paradies des Alters?* (pp. 13-43). Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Amrhein, L. (2008). Drehbücher des Alter(n)s: Die soziale Konstruktion von Modellen und Formen der Lebensführung und -stilisierung älterer Menschen. Wiesbaden: Springer.
- Bacher, J. (2008). Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze. *Erziehung & Unterricht*, 2008, Jg.158, Heft 7–8, 529–542.
- Baltes, P. B., & Lindenberger, U. (1988). On the range of cognitive plasticity in old age as a function of experience: 15 years of intervention research. *Behavior Therapy*, 19(3), 283-300.
- Baumgartner, K., Kolland, F., & Wanka, A. (2013). *Altern im ländlichen Raum: Entwicklungsmöglichkeiten und Teilhabepotentiale*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bönisch, M., Stöger, E., & Peterbauer, J. (2014). Auswirkungen unterschiedlicher Bildungslaufbahnen im vorschulischen und schulischen Bereich auf die PIAAC-Schlüsselkompetenzen. In STATISTIK AUSTRIA (Ed.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12* (pp. 10-30). Wien: Statistik Austria.
- Börsch-Supan, A., Brandt, M., Hunkler, C., Kneip, T., Korbmacher, J., Malter, F., ... Zuber, S. (2013). Data Resource Profile: The Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE). *International Journal of Epidemiology*, 42(4), 992-1001.
- Boshier, R.; & Collins, J. B. (1985): The Houle typology after twenty-two years: A large scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35(3): 113–130.
- Brödel, R., & Yendell, A. (2008). *Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen: NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bubolz-Lutz, E., Göskens, E., Kricheldorf, C., & Schramek, R. (2010). *Geragogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Chatzitheochari, S., & Arber, S. (2011). Identifying the third agers: An analysis of British retirees' leisure pursuits. *Sociological Research Online*, 16, 4.
- Dausien, B. (2001). Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In W. Gieseke (Ed.), *Handbuch zur Frauenbildung* (p. 101–114). Opladen: Leske + Budrich.
- De Luca, G., Rosetti, C., & Malter, F. (2015). Sample design and weighting strategies in SHARE Wave 5. In F. Malter & A. Börsch-Supan (Eds.), *SHARE Wave 5: Innovations & Methodology* (pp. 75-85). Retrieved from http://www.share-project.org/fileadmin/pdf_documentation/Method_vol5_31March2015.pdf
- DeCarli, C., Kawas, C., Morrison, J. H., Reuter-Lorenz, P. A., Sperling, R. A., & Wright, C. B. (2012). Session II: Mechanisms of Age-Related Cognitive Change and Targets for Intervention: Neural Circuits, Networks, and Plasticity. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 67(7), 747-753.
- Eckert, Th., & Schmidt-Hertha, B. (2011). Weiterbildungsverhalten verschiedener Generationen. In Eckert, Th., von Hippel, A., Pietraß, M., & Schmidt-Hertha, B. (Eds.), *Bildung der Generationen*. Wiesbaden: VS.
- Gnahn, D. (2000). Lernen im höheren Alter – Realität der Erwachsenenbildung auf dem Land. In U. Walter & T. Altgeld (Eds.), *Altern im ländlichen Raum. Ansätze für eine vorausschauende Alten- und Gesundheitspolitik* (pp. 278-287).
- Havighurst, R. J. (1961). Successful Aging. *The Gerontologist*, 1(1), 8-13.
- Hillmert, Steffen. (2014). Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 73-94.
- Houle, C.O. (1961): *The Inquiring Mind: A Study of the Adult Who Continues to Learn*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Kade, S. (2009). *Altern und Bildung: Eine Einführung* (2nd ed.). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kohli, M. (2003). Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In J. Allmendinger (Ed.), *Entstaatlichung und soziale Sicherheit* (pp. 525-545). Opladen: Leske & Budrich.

- Kolland, F., & Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kolland, F., & Wanka, A. (2013). Lernen in Later Life. In Field J., Burke, R., J. & Cooper, C. (Eds.), *The SAGE handbook of aging, work and society*. Los Angeles: SAGE.
- Kolland, F. (1984). Bildungsbenachteiligung älterer Menschen. *Berichte aus Forschung und Praxis*, 1, 1-35.
- Kolland, F. (2011). Bildung und aktives Alter. *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 13, 2-9.
- Kolland, F. (2015). *Neue Kultur des Alterns. Forschungsergebnisse, Konzepte und kritischer Ausblick*. BMASK: Wien.
- Kolland, F., & Wanka, A. (2016). Austria. In B. Findsen & M. Formosa (Eds.), *International Perspectives on Older Adult Education - Research, Policies and Practice* (pp. 35-46). London/New York: Springer.
- Kolland, F., Baumgartner, K., & Wanka, A. (2011). *Bildung für ältere Menschen. Soziale Teilhabe unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte Gender und ländlicher Raum*. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- Kolland, F., Wanka, A., & Gallistl, V. (2014). Ältere Generationen und ihre Kompetenzen. In STATISTIK AUSTRIA (Ed.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12* (pp. 206-222). Wien: Statistik Austria.
- Kruse, A. (2009). Bildung im Alter. In R. Tippelt & A. Van Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (pp. 827-840). Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuwan, H. (2011). Weiterbildungsbarrieren: Messung, empirische Befunde für Ältere und Schlussfolgerungen. In T. Eckert, A. Von Hippel, M. Pietraß, & B. Schmidt-Hertha (Eds.), *Bildung der Generationen* (pp. 387-399).
- Labouvie-Vief, G. (1985). Intelligence and cognition. In J. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the Psychology of Aging* (pp. 500-530). New York: Von Nostrand Reinhold.
- Laslett, P. (1989). *A Fresh Map of Life*. London: Weidenfeld & Nicolson.

- Neugarten, B. L. (1974). Age Groups in American Society and the Rise of the Young-Old. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 415(1), 187-198.
- Purcell, P. (2006). *Networked neighborhoods: The connected community in context*. London: Springer.
- Riley, M. W.; Kahn, R. L.; Foner, Anne (eds.) (1994): Age and structural lag. Society's failure to provide meaningful opportunities in work, family, and leisure. New York: Wiley
- Rosenblatt, B., & Bilger, F. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland: Bd. 1*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rosenmayr, Leopold. (1983). *Die späte Freiheit: Das Alter – Ein Stück bewusst gelebten Lebens*. Berlin: Severin u. Siedler.
- Schmid, K., Mayerl, M., & Schlögl, P. (2014). Kompetenz und Qualifikation – Eine Outcome-Betrachtung der österreichischen Berufsbildungswege der Sekundarstufe II. In STATISTIK AUSTRIA (Ed.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12* (pp. 30-46). Wien: Statistik Austria.
- Schuller, T., Watson, D., & National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales). (2009). *Learning through life: Inquiry into the future for lifelong learning*.
- Sommer, C.; & Kuenemund, H. (1999): Bildung im Alter. Eine Literaturanalyse. Forschungsgruppe Altern und Lebenslauf (FALL), Forschungsbericht 66.
- Staudinger, U. M.; & Heidemeier, H. (Eds.) (2009): *Altern, Bildung und lebenslanges Lernen*. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Strobel, B., & Sann, A. (2009). *Niedrigschwellige Familienbildung im ländlichen Raum. Erfahrungen mit Opstapje. Handreichung für die Praxis*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Familie und Familienpolitik.
- Tippelt, R., & von Hippel, A. (2009). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS.
- Verhaeghen, P., & Marcoen, A. (1996). On the mechanisms of plasticity in young and older adults after instruction in the method of loci: Evidence for an amplification model. *Psychology and Aging*, 11(1), 164-178.

Wittpoth, J. (2011). Beteiligungsregulation in der Weiterbildung. In R. Tippelt & A. Von Hippel (Eds.), *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung* (pp. 771-788).

Wldokowski, R. J. (2008): *Enhancing Adult Motivation to Learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. New York: John Wiley & Sons.

Anhang

<i>Verwendete Variablen (Variablenlabel)</i>	<i>Merkmals-ausprägungen</i>	<i>Umkodierung</i>
Aktivität in den letzten 12 Monaten (Activities last month: Done voluntary or charity work, Activities last month: Attended an educational or training course)	1) Unentgeltliche bzw. freiwillige Arbeit bei Wohltätigkeitsorganisationen/-veranstaltungen 2) Teilnahme an einem Fort- oder Weiterbildungskurs	keine
Alter (age – Age in 2013)	Alter in Jahren	keine
Erwerbsstatus (Current job situation)	1) Pensioniert 2) Angestellt oder selbstständig (einschließlich Familienbetrieb) 3) Arbeitslos und auf Arbeitssuche 4) Dauerhaft krank oder arbeitsunfähig 5) Hausfrau/Hausmann 6) Sonstiges	1) Pensioniert 0) Nicht pensioniert
Abstand zum Erwerbsleben (Derived from Retirement year)	Jahr des Ausstiegs aus dem Erwerbsleben (<i>nur pensionierte</i>)	1) 0-4 Jahre pensioniert 2) 5-9 Jahre pensioniert 3) 10 Jahre und mehr pensioniert
Schulbildung (ISCED - 97 coding of education)	ISCED 1997 (<i>Generated Variable</i>)	1) ISCED 0-2 2) ISCED 3-4 3) ISCED 5-6
Monatliches Haushaltseinkommen (hhd income percentiles wave 5)	Dezile des monatlichen Haushalt-Nettoeinkommens	1) Unteres Einkommens-drittel (1-3) 2) Mittleres Einkommens-drittel (4-6) 3) Oberes Einkommens-drittel (7-9)

		mens-drittel (7-10)
Subjektiver Gesundheitszustand (Self-perceived health – US scale)	1) Ausgezeichnet 2) Sehr Gut 3) Gut 4) Mittelmäßig 5) Schlecht	1) Sehr gut (1-2) 2) Gut (3) 3) Schlechter (4-5)
Zufriedenheit mit ausgeübten Aktivitäten (Satisfied with activities, Satisfied with no activities)	Skala 0-10 (0 = Völlig zufrieden; 10 = völlig unzufrieden)	keine
Geschlecht (Gender)	1) Männlich 2) Weiblich	keine

SHARE – Statement

This paper uses data from SHARE Wave 5 (DOIs: 10.6103/SHARE.w5.100), see Börsch-Supan et al. (2013) for methodological details. The SHARE data collection has been primarily funded by the European Commission through FP5 (QLK6-CT-2001-00360), FP6 (SHARE-I3: RII-CT-2006-062193, COMPARE: CIT5-CT-2005-028857, SHARE- LIFE: CIT4-CT-2006-028812) and FP7 (SHARE-PREP: N°211909, SHARE-LEAP: N°227822, SHARE M4: N°261982). Additional funding from the German Ministry of Education and Research, the U.S. National Institute on Aging (U01_AG09740-13S2, P01_AG005842, P01_AG08291, P30_AG12815, R21_AG025169, Y1-AG-4553-01, IAG_BSR06-11, OGHA_04-064) and from various national funding sources is gratefully acknowledged (see www.share-project.org).