



Mendina Scholte-Reh

# **Bildung und Biografie im hohen Alter**

Qualitativ-empirische Forschung  
und bildungstheoretische  
Perspektivierungen

**BELTZ** JUVENTA

Die Autorin

Mendina S. Scholte-Reh, Jg. 1988, Dr.'in phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung an der FernUniversität in Hagen. Während ihrer Promotion lehrte und forschte sie an der TU Dortmund. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind qualitative Bildungs- und Biografieforshung sowie performativitätstheoretische und praxeologische Perspektiven auf Inszenierungen von Jugend, Alter(n) und Bildung.

Hierbei handelt es sich um eine mit Zustimmung der Gutachtenden und des Promotionsausschusses leicht gekürzte Fassung der Dissertation „Bildung im (hohen) Alter“, eingereicht an der TU Dortmund.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe / Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-9159-5 Print  
ISBN 978-3-7799-9160-1 E-Book (PDF)  
DOI 10.3262/978-3-7799-9160

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa  
Verlagsgruppe Beltz  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix, Berlin

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

<b>Danksagung</b>	9
<b>1. Einleitung</b>	11
Zum Aufbau der Arbeit	16
<b>2. Alter(n) und Hochaltrigkeit</b>	19
2.1 Annäherungen an den Begriff des Alter(n)s	19
2.1.1 Das chronologische Alter	20
2.1.2 Das psychische und das sozialkonstruierte Alter	21
2.2 Das hohe Alter	24
2.2.1 Das hohe Alter als Differenzkategorie	26
2.2.2 Das hohe Alter und die Figur des Aktiven Alters	28
2.3 Alter(n) als narrative Konstruktion	31
2.3.1 Alter(n) erzählen – die Perspektive der Narrativen Gerontologie	32
2.3.2 Biografie und (hohes) Alter(n)	35
2.4 Alter(n) als performativ-leibliche Konstruktion	39
2.4.1 Un/Doing Age – Darstellung und Inszenierung von Alter(n)	39
2.4.2 (Hohes) Alter und Leiblichkeit	42
2.5 Forschung zur narrativen, biografischen und performativ-leiblichen Konstruktion von Alter(n)	45
2.5.1 Umgang mit dem Alter und Alters(selbst)bilder	45
2.5.2 Biografieorientierte Umgangsweisen mit dem Alter(n) und biografisches Alter(n)	51
2.5.3 Körper und subjektives Alter(n)	53
2.5.4 Lernen und Bildung im Kontext von Krankheit und Sterben	56
2.6 Kurzfazit	58
<b>3. Alter(n) und Bildung</b>	60
3.1 Lernen oder Bildung im Alter?	60
3.1.1 Lernen als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft	61
3.1.2 Bildung als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft	62
3.1.3 Von der Erziehungsbedürftigkeit zur Bildung im Alter	63
3.1.4 Perspektiven der Alter(n)sbildung	68

3.2	Bildungstheoretische Perspektiven	71
3.2.1	Bildung im (hohen) Alter in der Dimension der eigenen Endlichkeit als ambivalentes Reflexionsmoment	71
3.2.2	Bildung im (hohen) Alter als leibliche Dimension	74
3.2.3	Bildung im (hohen) Alter in der Dimension des Sozialen und Gesellschaftlichen	76
3.3	Bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung	77
<b>4.</b>	<b>Zwischenfazit und Ableitung der Forschungsfragen</b>	<b>80</b>
<b>5.</b>	<b>Forschungsdesign und Methode</b>	<b>82</b>
5.1	Biografieforschung im Kontext qualitativer Sozialforschung	82
5.2	Erhebungsmethoden zur Biografisierung von Hochaltrigkeit	84
5.2.1	Das biografisch-narrative Interview	84
5.2.2	Ethnografisch-inspirierte Interviewmemos	87
5.2.3	Leitfadenkonstruktion	89
5.3	Sampling und Feldzugang	91
5.4	Transkription und Anonymisierung	93
5.5	Auswertungsmethode	94
5.5.1	Grundlagen der dokumentarischen Methode	94
5.5.2	Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode für biografische Interviews	95
<b>6.</b>	<b>Empirische Rekonstruktion des (hohen) Alters in biografischer Selbstpräsentationen</b>	<b>99</b>
6.1	Dörte, 1935	99
6.1.1	Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung	99
6.1.2	Biografisches Kurzportrait	100
6.1.3	Falldarstellung	100
6.2	Maria, 1925	112
6.2.1	Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung	112
6.2.2	Biografisches Portrait	113
6.2.3	Falldarstellung	113
6.3	Konrad, 1933	131
6.3.1	Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung	131
6.3.2	Biografisches Portrait	132
6.3.3	Falldarstellung	133

6.4	Gretel, 1927	145
6.4.1	Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung	145
6.4.2	Biografisches Portrait	146
6.4.3	Falldarstellung	146
6.5	Emily, 1939	165
6.5.1	Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung	165
6.5.2	Biografisches Portrait	166
6.5.3	Falldarstellung	167
6.6	Klemens, 1940	179
6.6.1	Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung	179
6.6.2	Biografisches Portrait	180
6.6.3	Fallbeschreibung	181
6.7	Conny, 1929	193
6.7.1	Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung	193
6.7.2	Biografisches Portrait	195
6.7.3	Falldarstellung	195
6.8	Margarete, 1929	204
6.8.1	Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung	204
6.8.2	Biografisches Portrait	205
6.8.3	Falldarstellung	205
6.9	Hedwig, 1937	211
6.9.1	Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung	211
6.9.2	Biografisches Portrait	211
6.9.3	Falldarstellung	212
6.10	Paula, 1922	227
6.10.1	Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung	227
6.10.2	Biografisches Kurzportrait	227
6.10.3	Falldarstellung	228
6.11	Anna, 1936	236
6.11.1	Kontaktaufnahme und Interviewdurchführung	236
6.11.2	Biografisches Kurzportrait	237
6.11.3	Falldarstellung	238
6.12	Biografie- und Umgangstypiken in der Konstruktion des (hohen) Alters	247
6.12.1	Dimensionen der Biografisierung von Hochaltrigkeit – Biografietyfik	248
6.12.2	Dimensionen des Umgangs mit dem (hohen) Alter – Umgangstypik	251

6.13 Bildungstheoretische Rekonstruktionen des biografischen Umgangs mit dem Altsein	254
6.13.1 Empirische Rekonstruktion der Bildungsgestalt im (hohen) Alter in der Dimension der eigenen Endlichkeit	255
6.13.2 Empirische Rekonstruktion von Bildungsprozessen im (hohen) Alter als leibliche Dimension	259
6.13.3 Empirische Rekonstruktion von Bildungsprozessen im (hohen) Alter in der Dimension des Sozialen und Gesellschaftlichen	264
<b>7. Diskussion und Ausblick</b>	266
7.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	266
7.2 Reflexion der qualitativen Güte und Limitationen	271
7.3 Ausblick und Fazit	274
<b>Literatur</b>	278
<b>Anhang</b>	290
Anhang A: Leitfaden Narratives Interview	290
Anhang B: Transkriptionsregeln Leitfaden Narratives Interview	291

# Danksagung

Warum die Biografien hochaltriger Menschen im Mittelpunkt meiner erziehungswissenschaftlichen Dissertation stehen, ist eng mit meiner eigenen pädagogischen Praxis verbunden. Als Koordinatorin von Ehrenamtlichen im Bereich der Beratung für ältere Menschen sowie als Geragogin spielten die Biografien der Menschen, mit denen ich gearbeitet habe, immer wieder eine zentrale Rolle. Um zu verstehen, mit wem ich arbeite, die Sozialisation des Menschen, seine Bewertung der Gegenwart und die Zukunftswünsche – alles ist immer im Spiegel des gelebten Lebens zu betrachten. Und so möchte ich auch an erster Stelle allen Interviewpartner\*innen von Herzen danken, dass sie sich Zeit genommen haben und mich in ihr Leben, in ihr zu Hause, in ihre Welt eingeladen haben. Ihre Erfahrungen, ihre Leben, ihre Stimmen – sie sind nicht nur zentral für meine Forschungsfrage nach dem bildungsbedeutsamen Umgang mit dem hohen Alter, sondern waren mir auch als Mensch eine dankbare und tiefgreifende Erfahrung. Und so war es mir auch wichtig, dass ihre Biografien zentral in dieser Dissertation Beachtung finden. Ohne meine Interviewpartner\*innen wäre ein solches Forschungsprojekt nicht möglich gewesen.

Daneben gilt mein Dank meiner ehemaligen Kollegin Martina Renz von der Nachbarschaftsberatung in Hünxe, die mich dazu ermutigt hat, die Erzählungen älterer Menschen zum Gegenstand meiner Promotion zu machen. Auf dem Weg haben mich viele Menschen begleitet und auf unterschiedliche Weise unterstützt. Allen voran gilt mein Dank für die Betreuung und Begleitung dieses Projektes Prof.:in Dr.:in. Ulrike Mietzner sowie Frau Prof.:in Monika Reichert an der TU Dortmund für ihre Beratung zwischen den Disziplinen.

Besonders möchte ich mich bei meinen Freundinnen und Kolleginnen Dr.:in Nora Berner, Dilek Dipcin-Sarioglu, Nadine Feller, Leonie Forst, Dr.:in Sonja Herzog, Dr.:in Sarah Hübscher, Dr.:in Elvira Neuendank und Nicole Nunkesser bedanken, die an unterschiedlichen Stellen fachlich und auch persönlich immer Ansprechpartnerinnen gewesen sind, als Critical Friends fungierten sowie gemeinsam mit mir in unterschiedlichen Konstellationen, wie dem Lehrgebietskolloquium und der AG Bildungs- und Biografieforschung an der TU Dortmund, meine Forschungswerkstatt waren. Zu letzteren sind ebenso Marilen Schönert und Davina Kelvinghaus zu nennen.

Außerdem möchte ich den studentischen Hilfskräften danken, die mich in der Zeit an der TU Dortmund ebenso unterstützt haben, vielen Dank an Johanna Ufkes und Nele Buuk.

Diese Arbeit trotz vieler Hürden, wie meiner eigenen Erkrankung, vollendet zu haben, ist natürlich auch nicht ohne emotionalen Rückhalt in der Familie möglich gewesen. Hierbei danke ich insbesondere an meinen Ehemann und besten Freund Jan Scholte-Reh, der mit mir durch alle Phasen gegangen ist.

# 1. Einleitung

Wer sich mit dem Thema des hohen Alters beschäftigt, stößt unweigerlich auf Konzepte wie *Hochaltrigkeit*, *Gesellschaft des langen Lebens* sowie *demografischer Wandel*. Laut dem Statistischen Bundesamt (2019) steigt die Zahl hochaltriger Menschen kontinuierlich und wird dies voraussichtlich auch in den nächsten Jahren tun. Im Jahr 2022 bezifferte sich der Anteil von Menschen in Deutschland im Alter von über 80 Jahren auf 6,11 Millionen (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Insbesondere die Gruppe der über 85-jährigen, die als am stärksten wachsende Bevölkerungsgruppe gilt (vgl. Schilling/Wahl 2014: 202; vgl. Wahl/Heyl 2015: 96), was auch dadurch bedingt ist, dass die nachrückende ‚Babyboomer-Generation‘ zunehmend in diese Alterskategorie eintreten wird (vgl. Amrhein et al. 2015: 169), verdient mehr Aufmerksamkeit. Menschen ab 85 Jahren leben bis zu 36 Prozent noch mit ihrer Partnerperson zusammen in einem Haushalt, 56 Prozent leben allein (Statistisches Bundesamt 2024). Hochaltrigkeit ist noch überwiegend weiblich: zwei Drittel der Menschen in Deutschland, die älter als 85 Jahre alt sind, sind Frauen – hier zeigt sich jedoch ein Anstieg männlicher Hochaltriger im Verlauf der letzten 30 Jahre (Statistisches Bundesamt 2024). Im Zusammenhang mit Hochaltrigkeit wird oft auch von einer zunehmenden Verletzlichkeit (vgl. z. B. Kruse 2017) gesprochen. Denn es zeigt sich, dass Menschen, die das 85. Lebensjahr überschritten haben, mehr als doppelt so häufig von Krankheiten betroffen sein können sowie mehr Diagnosen als jüngere Menschen aufweisen (vgl. Schilling/Wahl 2014: 202).

Die Aktualität und Relevanz des Themas Hochaltrigkeit zeigt sich auch durch den 2023 erschienen Forschungsbericht der Studie D80+ – Hohes Alter in Deutschland, die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurde und erstmals eine national „repräsentative Erfassung der Lebenssituation und Lebensqualität“ (Kasper et al. 2023: 1) von Menschen im Alter von 80 Jahren und älter darlegt. In diesem wird das Thema Bildung im hohen Alter in Bezug auf „Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd.: 2) für ein gutes Leben thematisiert sowie Bildung als Variable der Ausbildung und Qualifikation statistisch operationalisiert. So weist mehr als die Hälfte der hochbetagten Teilnehmer\*innen der Studie D80+ ein mittleres Bildungsniveau auf, 24 Prozent ein niedriges und nur 16,8 Prozent ein höheres Bildungsniveau (vgl. ebd.: 5). Die Autor\*innen des Forschungsbericht der D80+-Studie beziehen sich auf Bildung als soziodemografische Größe in ihren unterschiedlichen Analysen und bilden ihre Ergebnisse, z. B. zum Thema Armut, Einkommen, Pflegebedürftigkeit etc., mit Blick auf Bildung als Differenzkategorie ab oder betonen die präventive Funktion von Bildung im hohen Alter (vgl. Kasper/Wenner/Tesch-Römer 2023: 90), was ebenfalls von Andreas Kruse (2011, 2017) thematisiert wird. Es finden sich

auch Vorschläge für politisches Handeln in Bezug auf Bildungsangebote im Bereich der Digitalisierung (vgl. Reissmann/Oswald/Zank/Tesch-Römer 2023: 168) oder zur Stärkung von Autonomie (vgl. Reissmann/Wagner 2023: 244). Damit ist Bildung in dieser umfassenden und repräsentativen Studie zur Hochaltrigkeit in Deutschland eine Hintergrund- und Möglichkeitsvariable, nicht aber Gegenstand der Forschung selbst. Wie also Bildungsprozesse und Bildungspotenziale im hohen Alter aussehen, bleibt hier unbeantwortet.

Die zunehmende Zahl an Menschen im hohen Alter bedeutet aber, dass es wichtiger werden wird, sich mit der Lebensgestaltung und Bildungsprozessen in dieser Phase – und das auch jenseits von Pflege und gesellschafts-politischen Debatten über Kosten usw. (vgl. Struck 2014: 230) – auseinanderzusetzen und auch deutlicher in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und pädagogischen Praxis Berücksichtigung finden sollte. Trotz der zunehmenden Relevanz des Themas Hochaltrigkeit konnte sich bisher jedoch noch keine Etablierung dieser Zielgruppe in der Erziehungswissenschaft zeigen, wohingegen das Dritte Alter (60+) deutlich prominenter in Bezug auf Bildung thematisiert wird (vgl. z. B.: Bubolz-Lutz 1983; Kade 2009, Kulmus 2018a, von Felden 2021, Kade 2023).

*Bildung im Alter* ist dabei ein interdisziplinär erforschtes Feld. Die Geragogik<sup>1</sup>, die sich in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts entwickelt und etabliert hat, widmet sich speziell der Bildung Älterer durch ganzheitliche Ansätze, die über traditionelle pädagogische Methoden hinausgehen und Elemente aus Psychotherapie und Sozialpädagogik integrieren (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2022: 15; vgl. Kricheldorf 2018b: 45; vgl. Steinfort-Diedenhofen 2022: 157). Die Bedeutung der Bildung im Alter wird auch von politischen<sup>2</sup> und gesellschaftlichen Organisationen wie der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen (BAGSO)<sup>3</sup> anerkannt, die Bildung als Schlüssel für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung im Alter sieht und die Notwendigkeit betont, Bildung nicht nur auf ökonomisch verwertbare Fähigkeiten zu reduzieren (vgl. Haring et al. 2019: 18 ff.)

Das Konzept des lebenslangen Lernens unterstützt die Idee, dass Bildungsbemühungen nicht mit dem Erreichen eines bestimmten Alters enden, sondern

---

1 Interessanterweise ist der Arbeitskreis Geragogik nicht in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verortet, sondern seit 1999 in der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie (DGGG) innerhalb der Sektion „Soziale Gerontologie und Altenarbeit“.

2 Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend führt unter der Rubrik „Ältere Menschen“ die Kategorie über „Aktiv im Alter“, der das Thema Bildung im Alter zugeteilt ist. So wird eine Verknüpfung zwischen *aktiv sein* und *Bildung* hergestellt. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/aeltere-menschen/aktiv-im-alter>

3 In ihrem Positionspapier werden entsprechende bildungspolitische Forderungen an eine finanzielle Absicherung und eine rechtliche Etablierung kommunaler Seniorenarbeit deutlich (vgl. BAGSO 2022: 4), die sich gleichzeitig explizit gegen eine Nutzung von Bildung im Alter in „ökonomische verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd.: 5) ausgesprochen haben. <https://www.bagso.de/publikationen/themenheft/wie-bildung-im-alter-gelingt/>

ein lebenslanges Unterfangen darstellen (vgl. Hof 2022: 13). Auf den ersten Blick erscheint die Verwendung des lebenslangen Lernens als Perspektive auf Bildung im Alter anschlussfähig. Christiane Hof (2022: 17 f.) beschreibt in ihrer Einführung zum lebenslangen Lernen die Selbstverständlichkeit der Verwendung des Begriffes und das damit einhergehende Menschenbild des lernwilligen, neuen Wissens aneignenden und neue Erfahrung machenden aktiven Menschen. Dieses Menschenbild der Lernfähig- und Lernbedürftigkeit während des gesamten Lebens setzt ein „lernendes Subjekt“ (Rothe 2015: 28), das selbstverantwortlich die eigenen Lern- und Bildungsprozesse gestaltet, voraus. Es fällt insgesamt auf, dass in der Auseinandersetzung mit dem Thema *Bildung im Alter* zum einen Perspektiven auf das Lernen im Alter, das mit Motivation, Prävention, Ressourcen und Kompetenzen begründet wird (z. B. Kruse 2011; 2018; Then et al. 2012; Šatie-*né* 2015) und zum anderen praxisorientierte Leitlinien und Bildungsthemen, die unter dem Dach der Altenbildung zusammengefasst sind (z. B. Schäßter 2000; Kade 2009; Witt 2017), dominieren.

Das Alter und ganz besonders das hohe Alter sind dennoch nur marginal Gegenstand *erziehungswissenschaftlicher* Theoriebildung und Forschung (vgl. Schewpe 2006; vgl. Himmelsbach 2015). Denn der Fokus auf Abbauprozesse und Pflegebedürftigkeit scheint die Marginalisierung des hohen Alters in der Erziehungswissenschaft zu begünstigen. Ebenso sind sie eben nicht als lernwillige Subjekte angerufen, sondern werden eher mit Blick auf ihre kognitive Lernfähigkeit (vgl. Kampanaros 2008; vgl. Friebe 2014) adressiert und konstruiert. Nun kann es aber nicht darum gehen, die Aktivitätsdiskurse lediglich auf das hohe Alter auszudehnen. Eine scharfe Kritik an der Verwendung eines solchen Bildungsbegriffes in Bezug auf das (hohe) Alter übt beispielsweise Ines Breinbauer (2020; 2015) aus einer bildungsphilosophischen Perspektive, indem sie die oft damit einhergehenden Bildungs- und Aktivitätsimperative in den Blick nimmt und den Bildungsbegriff nicht altersgruppenspezifischen verhandelt (vgl. Breinbauer 2020: 228):

„Folgt man der Unterscheidung von Pädagogisierung im engeren Sinne und Pädagogisierung im weiteren Sinne, so wäre unter Pädagogisierung im engeren Sinne die geradezu erzieherische, appellative Einflussnahme – z. B. auch auf alte Menschen – zu verstehen, unter Pädagogisierung im weiteren Sinne der Umstand, dass sich gegenwärtig kaum mehr ein Lebensbereich finden lässt, in dem Menschen nicht zu rationalerem und besser reflektiertem Verhalten angeregt werden“ (Breinbauer 2015: 51).

Hierbei konzentriert sie sich zum einen auf die – oft ökonomisch legitimierten – normativen Anrufungen an *den alten Menschen* weiterhin aktiv zu sein und zum anderen auf das Beharren auf der Annahme, der Mensch müsse immer ein „souveränes Subjekt“ (ebd.: 57) sein, womit sie das Konzept des aktiven Alters kritisch adressiert. In diesem Zusammenhang wird außerdem deutlich, dass sowohl

bildungstheoretische Überlegungen als auch die Diskurse um Alter(n) eine Menschenbildannahme zugrunde legen, die den Menschen als unzureichend kennzeichnen und dadurch erst Aktivitätsimperative ermöglicht werden (vgl. Breinbauer 2020: 230). Breinbauers (2015; 2020) Kritik folgend, fokussiere die Altenbildung alte Menschen dadurch als Problemgruppe. Aus ihrer Sicht vertreten weder die sozialpädagogischen Angebote zum Lernen über das Alter(n) noch die Geragogik ein echtes, im engeren Sinne verstandenes Bildungsverständnis. Damit umfasst sie einen Bildungsbegriff, der sich auf das „Verhältnis des Menschen zu sich und zur Welt“ (ebd.: 228) sowie auf die „Selbstbestimmung in Freiheit“ (ebd.) bezieht. Dieser Bezug sei notwendig, um über ein alltagssprachliches Verständnis von Bildung hinauszugehen. Stattdessen, so zeigt Breinbauer (2020) für affirmative Bildungskonzepte im Zusammenhang mit dem erfolgreichen weiter Altern auf, überwiegen die neoliberale Legitimationsfiguren.

Das innerhalb der Diskussion um Bildung im Alter neoliberale Diktat gründet sich nach dem Gerontologen Franz Kolland (2014) in der Aktivitätstheorie von Havighurst und Albrecht (1953), die in ihrer „ideologische[n] Ausrichtung“ (Kolland 2014: 233, Anpassung MSR) eine gesamtgesellschaftliche und politische Ausrichtung eingenommen habe.<sup>4</sup> Auch das bereits erwähnte Konzept des lebenslangen Lernens lässt sich mit einer gewissen Zweckorientierung interpretieren (vgl. Dörpinghaus 2008: 45). Die Bezüge zu den Aktivitätsdiskursen im Alter sind hierbei offensichtlich. Sie finden also auch in Bezug auf die Frage der Bildung im (hohen) Alter Anwendung, die sich in (bildungs-)politischen Entscheidungen und didaktischen Methoden der Erwachsenenbildung niederschlagen (vgl. Kolland 2014: 231 ff.; vgl. Rothe 2015: 24; vgl. Richards 2019: 7). Kolland (2014) fasst den Aktivitätsimperativ zusammen, der sich eben nicht nur im Alter, sondern in allen Lebensphasen niederschlägt: „Sei selbstbestimmt aktiv im Alter, Sorge Dich um Dich selbst und übernimm die Verantwortung für Dein Handeln“ (Kolland 2014: 235). Selbstorganisierte Lernprozesse als Ermöglichungsraum für Bildung fordern dabei ein hohes Maß an im Lebensverlauf bereits erworbenen Bildungserfahrungen, die bereits privilegierte Menschen noch mehr privilegiert und damit de-privilegierte ältere Menschen noch weiter von gesellschaftlicher Teilhabe ausschließt und soziale Ungleichheit fördert (vgl. Kolland 2014: 235). Dabei werden gerade aus einer bildungspolitischen Perspektive eben jene de-privilegierten oder auch marginalisierten Gruppen als Zielgruppe der Programmatik des lebenslangen Lernens verstanden und angerufen (vgl. Rothe 2015: 28).

Diese kritischen Auseinandersetzungen zeigen, dass sich der zweckorientierte Diskurs zum Thema Bildung über die gesamte Lebensspanne weniger

---

4 Franz Kolland benennt in diesem Zusammenhang den „aktivierenden Sozialstaat“, der nicht von den Bedürfnissen, sondern von den Ressourcen der Menschen ausgehe. Dies wird auch auf das Alter und auf das höhere Alter angewandt, indem Bildung(s)diskurse dann dazu dienen, diese Ressourcen zu nutzen oder aufrechtzuerhalten (vgl. Kolland 2014: 233).

bildungstheoretisch als politisch begründet. Sie richten sich dadurch entgegen den klassischen bildungstheoretischen Bestimmungen, wie sie ausgehend von Wilhelm von Humboldt (1793/1986) als zweckfreie Entfaltung des Menschen formuliert wurden. An diesen Bildungsbegriff schließen sich Erziehungswissenschaftler\*innen immer noch an und machen dieses Verständnis fruchtbar für eine qualitativ orientierte Bildungsforschung (z. B. Koller 2022). Diese bildungstheoretischen Anknüpfungen bieten einen Mehrwert für den Bildungsdiskurs im Alter, dem sich auch die Geragogik verpflichtet fühlt. Sie stellt schließlich die „Würde und Autonomie“ (Steinfurt-Diedenhofen 2022: 157) des Menschen als ihre zugrundeliegende Wertorientierung in den Vordergrund (vgl. Bubolz-Lutz 2022: 16). Bildung im Alter kann als „die selbstbestimmte Organisation des Lebens, die so lange aufrecht erhalten [sic!] wird, bis sie dann unter Bedingungen hoher Gebrechlichkeit in Fremdsorge mündet“ (Kolland 2014: 233) verstanden werden. Hierbei, so Kolland (2014) weiter, seien „Selbstsorge, Selbstverständigung und Aneignung“ (ebd.: 235) als Gegenstand von Bildung zu verstehen. Miranda Leontowitsch und Hans Prömper (2022) formulieren Bildung ebenfalls in Rekurs auf das Selbst- und Weltverhältnis: „Mit fortschreitendem Lebensalter wird das Selbst-Welt-Verhältnis durch eine fehlende Kongruenz zwischen biografisch aufgebautem Erfahrungswissen und veränderten Lebensbedingungen ins Wanken gebracht“ (Leontowitsch/Prömper 2022: 70). Damit wird der Biografiebezug angesprochen, der für einen bildungstheoretischen Zugriff auf empirische Bildungsforschung relevant ist (z. B. Fuchs 2011; Koller 2022; Nittel et al. 2023). Oder mit Anke Abraham (2008) gesprochen: „In den Blick kommen sollte der einzelne alternde Mensch in seiner individuellen Einzigartigkeit, in seinen subjektiven Lebensorientierungen und Sinnsetzungen und vor allem auch in seinem biographischen Gewordensein“ (Abraham 2008: 178).

Diese Arbeit widmet sich der Erforschung bildungstheoretischer Perspektiven auf das hohe Alter, um zu verstehen, welche Rolle Bildung in dieser Lebensphase spielt und wie sich Menschen im hohen Alter selbst sehen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Gruppe der Hochaltrigen gelegt, die sich nicht eindeutig in Kategorien wie *noch aktiv* oder *hilfebedürftig* einordnen lassen. Durch die Untersuchung, wie Hochaltrigkeit konstruiert (vgl. Amrhein 2013) und erfahren wird, strebt diese Dissertation danach, einen Beitrag zur zu leisten, indem sie neue Perspektiven auf Bildung im hohen Alter eröffnet und die Bedeutung von Bildung als Teil der Selbst- und Weltgestaltung im Kontext von Hochaltrigkeit beleuchtet. Es soll dabei der Standpunkt eingenommen werden, dass das hohe Alter in ganz besonderem Maße die Beschäftigung mit dem Thema Bildung herausfordert. Die bereits erwähnte präventive Lesart von Bildung im hohen Alter bedient ein gewisses Körperbild (Gesundheit, Fitness), das ebenfalls im Rahmen dieser Dissertationsstudie irritiert und jenseits von normativen Implikationen fruchtbar gemacht werden soll.

Die vorliegende Studie hat also zum Ziel zu rekonstruieren, wie sich Bildung als *Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis* in der Phase des als hochaltrig definierten Lebensalters darstellt und das aus der Perspektive von erwachsenen Menschen, die sich selbst als hochaltrig bezeichnen und als solche – z. B. durch kalendrische Einteilung und gesellschaftliche Normen – *angerufen* werden. Der subjektive Zugriff auf Bildung ist dabei ohne Biografiebezug kaum zu denken (vgl. Nittel/von Felden/Mendel 2023: 13), der sich in einer „Wahlverwandtschaft“ (ebd.: 14) mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis befindet. Damit verortet sich die vorliegende Studie innerhalb der erziehungswissenschaftlichen bzw. bildungstheoretisch orientierten Biografieforschung, die sich im Kontext der qualitativen Bildungsforschung mit dem hohen Alter beschäftigt.

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wird ein qualitativer Forschungsansatz verfolgt, der sich auf narrative Interviews (Schütze 1983) stützt. Diese Methode ermöglicht es, die subjektiven Perspektiven hochaltriger Menschen in bildungsbedeutsamer Absicht zu erfassen. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit der dokumentarischen Methode (Nohl 2017), um die Bedeutung von Bildung im hohen Alter aus den Lebensgeschichten der Befragten zu rekonstruieren.

## Zum Aufbau der Arbeit

Im Anschluss folgt im zweiten Kapitel *Alter(n) und Hochaltrigkeit* eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Begrifflichkeiten des Alters, Alterns und des hohen Alters (2.1 und 2.2). Besondere Aufmerksamkeit wird der Darstellung von Alter und Hochaltrigkeit als relative, gesellschaftlich und kulturell eingebettete Kategorien gewidmet. Dabei wird argumentiert, dass Altersbilder und Altersdiskurse wesentlich zur Formung gesellschaftlicher Vorstellungen und Umgangsweisen mit dem hohen Alter beitragen, die es kritisch zu reflektieren gilt. Daraufaufgehend wird ein besonderes Augenmerk auf die narrative Konstruktion des (hohen) Alters gelegt (2.3), die innerhalb der Narrativen Gerontologie als etablierte Perspektive auf Alter(n) gilt. Des Weiteren wird die Verbindung zwischen der Narrativen Gerontologie und der Biografieforschung hergestellt sowie der Biografiebegriff erläutert und sowohl für die Perspektive auf das hohe Alter als auch mit Blick auf das Forschungsdesign fruchtbar gemacht. Um eine mögliche Perspektive auf Körper und Leiblichkeit aufzugreifen, wird auf das Konzept des Un/Doing Age rekuriert (2.4). Hierbei wird dargestellt, dass das Konzept des Un/Doing Age die Perspektive der sozialen und narrativen Konstruktion erweitert, indem es Möglichkeiten aufzeigt, wie Altersnormen und -bilder in sozialen Praktiken sowohl reproduziert als auch unterlaufen oder neu verhandelt werden können. Mit der ergänzenden Ausführung zu Leib/Körper wird in diesem Zusammenhang die Verbindung von Alter, Körper und Biografie hergestellt, die

abschließend im Forschungsstand zum subjektiven Alter (2.5) empirisch perspektiviert werden.

Das dritte Kapitel *Alter(n) und Bildung* gibt einen Überblick über die grundlegenden und die geragogischen Perspektiven auf Lernen und Bildung (3.1), wobei der Fokus dieser Arbeit auf dem Bildungsbegriff liegt. Die Abgrenzung bzw. Verhältnisbestimmung zum Lernbegriff ist jedoch notwendig, da in der Forschungsliteratur zu *Bildung im Alter* nicht explizit und eindeutig zwischen den Begriffen unterschieden wird. Es wird sich zeigen, dass sich ein ebenfalls expliziter Bezug zum hohen Alter auf Basis der bisherigen Literatur als herausfordernd darstellt. Des Weiteren wird das geragogische Verständnis von Bildung durch drei zentrale Dimensionen Endlichkeit-Leiblichkeit-Gesellschaft perspektiviert (3.2), die auf Basis der geragogischen Ausführung und bereits mit Kenntnis des empirischen Materials ausgewählt und erörtert werden. Abschließend für Kapitel 3 werden zentrale Perspektiven der bildungstheoretischen Biografieforschung skizziert und in Hinblick auf das eigene Forschungsinteresse eingeordnet. Das vierte Kapitel stellt dabei ein Zwischenfazit dar, in dem die bisherigen Erkenntnisse und Erträge für die vorliegende Arbeit zusammengefasst und die Forschungsfrage aktualisiert und präzisiert wird. Dies soll der Verknüpfung der theoretischen mit der methodischen Umsetzung dienen.

Im fünften Kapitel *Forschungsdesign und Methode* wird das methodische Vorgehen begründet und dokumentiert. Dazu wird die bereits vorgestellte Biografieforschung im Kontext der qualitativen Sozialforschung und der damit verbundenen Kriterien erörtert (5.1). Daran anknüpfend wird die Methode zur Erhebung von Biografisierungen im hohen Alter – das narrativ-biografische Interview – sowohl in seiner methodologischen als auch konzeptionellen Grundlage dargestellt, sodass ein Einblick in die forschungspraktischen Umsetzungen und Überlegungen sowie in den Feldzugang, ins Sampling und der Transkription und forschungsethischen Handlung gewährt wird (5.2, 5.3, 5.4). Abschließend für dieses Kapitel wird die Auswertungsmethode bezüglich ihrer Grundlagen und ihrer Auswertungsschritte dargestellt (5.5), sodass insgesamt die Indikation des Forschungsprozesses und der Methodenwahl dargelegt werden.

Das sechste Kapitel *Empirische Rekonstruktion des (hohen) Alters in biografischen Selbstpräsentationen* stellt die Falldarstellungen des gesamten Samples von n=11 narrativ-biografischen Interviews in seinen Mittelpunkt (6.1 – 6.11). Diese basiert auf dem erhobenen Material der vorliegenden Studie und der Auswertung mit der dokumentarischen Methode. Nach der Darstellung der Fälle werden auf Basis der sinngenetischen Typenbildung der Orientierungsrahmen sowie die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fragestellung bzw. mit Bezug zur zentralen Fragestellung als eine Gesamtdarstellung der Ergebnisse präsentiert (6.12, 6.13).

Im abschließenden siebten Kapitel *Diskussion und Ausblick* erfolgt ein Resümee, das die Ergebnisse der qualitativen Studie im Kontext der sozialgerontologischen, geragogischen und der erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretischen

Perspektive zusammenführt und diskutiert (7.1). Anhand dessen wird argumentiert, dass die Biografisierung von Hochaltrigkeit und der Umgang mit dem hohen Alter facettenreiche Selbst-, Fremd- und Weltbilder offenlegen, die durch die Endlichkeit des Lebens, Leiblichkeit und Weltverantwortung geprägt sind. Es wird diskutiert, dass die Auseinandersetzung mit Endlichkeit und Verletzlichkeit einerseits stellvertretend im Hier und Jetzt über spirituell-rituelle Praktiken verarbeitet und andererseits ein verändertes Verständnis von Zeit im Biografischen und in Bezug auf ein Bildungsverständnis über das eigene Leben hinaus erzeugt wird. Außerdem wird Biografie als verkörperte Lebensgeschichte rekonstruiert, in der nicht nur leibliche Veränderungen im hohen Alter reflexive Momente hervorrufen und zu unterschiedlichen biografischen Umgangsweisen führen, sondern auch Biografisierung nicht allein sprachlich-narrativ stattfindet.

Die Arbeit schließt mit einer kritischen Würdigung (7.2) der methodischen Vorgehensweise sowie einem Ausblick auf weitere Forschung ab (7.3), die an den grundlagentheoretischen Ergebnissen dieser qualitativen Studie sowie den methodologischen Thesen für die Biografieforschung angeschlossen werden können.

## 2. Alter(n) und Hochaltrigkeit

„So gilt auch für das Altern, dass man noch so klug definieren und noch so sorgfältig operationalisieren mag, sich dessen Bedeutung aber weder durch Begriffe noch durch Zahlen vollständig einfangen lässt“ (Schroeter 2014: 285). Diese von Klaus R. Schroeter (2014) beschriebene limitierte Unzugänglichkeit zur tatsächlichen Definition von Alter(n) verweist auch auf die große Bedeutungsvielfalt, die nicht nur durch die starke Heterogenität der Alter(n)sphase, sondern auch wegen des disziplinübergreifenden Interesses an dieser Lebensphase gegeben ist. Trotz aller Bemühungen, das (hohe) Alter theoretisch zu definieren und empirisch zu rekonstruieren, kann diese Arbeit nicht für sich in Anspruch nehmen, vollumfänglich alle Facetten der Bedeutung(en) darzulegen. Dies liegt jedoch nicht nur an der limitierten Unzugänglichkeit, sondern auch am Fokus dieser Arbeit, welcher an der performativen sowie narrativen Konstruktion im Kontext des Biografischen und ihrer bildungsbedeutsamen Perspektivierungen interessiert ist. Deshalb soll bereits hier von einer *Annäherung an und Perspektiven auf den Begriff des (hohen) Alter(n)s* die Rede sein und nicht von Definitionen desselben. Außerdem soll der Begriff des Alter(n)s für eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung fruchtbar gemacht werden, weshalb Perspektivierungen jenseits rein biologisch-medizinischer Klassifikationen hilfreich sind. Diese sollen aufzeigen, inwiefern Alter(n) gesellschaftlich und subjektiv – und damit im Spannungsfeld von Mensch und (Um-) Welt – verstanden werden kann.

### 2.1 Annäherungen an den Begriff des Alter(n)s

Im folgenden Abschnitt wird sich dem Begriff des Alters und des Alterns angenähert. Wie Schroeter (2014) in dem oben zitierten Hinweis herausstellt, kann es also nicht darum gehen, eine eindeutige Definition vor auszusetzen, sondern vielmehr sich dem Verständnis des Alter(n)s und der gesellschaftlichen sowie wissenschaftlichen Diskurse des Alter(n)s anzunähern. Alter wird dabei je nach Disziplin unterschiedlich definiert. Dennoch kann als Minimaldefinition „die Bestimmung des Alters als letzter aller möglichen Lebensphasen“ (Mahr 2016: 148) verstanden werden. Während die Bezeichnung *Alter* für die Lebensphase steht, wird *Altern* für den lebenslangen Prozess verwendet (vgl. Kruse 2017: 19; vgl. Wahl/Heyl 2015: 16; vgl. Baltes/Baltes 1994: 9). Der Mensch altert, seine Lebensdauer ist endlich und der Körper ist ein Leben lang in Veränderung. Dieser lebenslange Prozess wird als „natürliche, irreversible Veränderung der lebenden Substanz als Funktion der Zeit“ (Kruse 2017: 19) definiert, die mit dem Tod endet. Wenn also in dieser Arbeit von *Altern* die Rede ist, wird über diesen Prozess

gesprochen, wenn von Alter die Rede ist, dann geht es um die Lebensphase und die Verwendung des Begriffes Alter(n) bezieht sich auf beides.

Wann das Alter als Lebensphase jedoch beginnt, kann nicht eindeutig festgelegt werden und unterliegt gewissen gesellschaftlichen – und damit auch veränderbaren – Konventionen. Wie vielschichtig und heterogen die Fragen *Was bedeutet alt sein? Was ist Alter? Was ist Hochaltrigkeit?* sein können, fasst Frank Thieme (2008) in seiner soziologischen Einführung zur Alter(n)sforschung treffend zusammen:

„Alter [ist] eine Sache persönlicher Einschätzungen einerseits und der gesellschaftlichen Bewertung andererseits. [...] Sie [die persönliche Einschätzung] ist mitbestimmt von ‚den anderen‘, vom ‚Zeitgeist‘, dem Empfinden jeder Generation, der man angehört, dem sozialen Milieu, der Schicht, der erworbenen Bildung und dem ausgeübten Beruf“ (Thieme 2008: 29, Auslassungen/Ergänzungen MSR).

Es wird deutlich, dass neben der biologischen Dimension des Alter(n)s weitere Perspektiven, wie die der chronologischen, der sozialen und der psychischen Perspektive auf Alter und Altern (vgl. van Dyk 2015: 12; vgl. Thieme 2008: 33 f.; vgl. Backes/Clemens 2008: 92; vgl. Clemens 2001: 489) unterschieden werden müssen. Diese werden nun erläutert.

### 2.1.1 Das chronologische Alter

Das Alter als Zahl – also das *chronologische oder kalendarische Alter* – entspricht dem Alltagsverständnis von Alter (vgl. Thieme 2008: 33) und bedeutet die Differenz an Jahren von der Geburt bis zur Gegenwart. Es bietet in posttraditionalen und postmodernen Gesellschaften eine Orientierungsgröße, die mit normativen Erwartungen aufgeladen ist (vgl. Stadelbacher/Schneider 2020: 1) und zeigt sich damit bereits als mit den anderen Dimensionen verknüpfte Perspektive auf Alter(n).

Ausgehend von der Berliner Altersstudie von Mayer und Baltes (1996) konnte festgestellt werden, dass es zu einer historischen Verjüngung des Alters gekommen ist: Durch die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen zeigte sich eine physiologische Verjüngung der Alterskohorte der 70-Jährigen, die mit derjenigen der 65-Jährigen der vorherigen Generation vergleichbar war (vgl. van Dyk 2015: 13). Diese Diskrepanz zwischen dem kalendarischen und biologischen Alter zeigt sich dabei auch innerhalb einer Alterskohorte abhängig von den biografischen und gesundheitlichen Lebensbedingungen, wobei Faktoren wie Bildungsabschluss und Einkommen nachweislich eine Rolle spielen (vgl. ebd.). Ähnlich lässt sich dies auch individuell beobachten: Die Ergebnisse der Generali Altersstudie weisen darauf hin, dass sich 65 bis 85-jährige jünger fühlen, als sie

sind (vgl. Pott 2017: 150). Bereits hier zeigt sich, dass das kalendarische Alter eher als eine vorsichtige Orientierung verstanden werden sollte und vom subjektiven Altersempfinden abweichen kann, obwohl das kalendarische Alter im Alltag als Kategorie sehr präsent ist. Silke van Dyk (2015) bezeichnet das kalendarische Alter aufgrund dieser Prominenz im Laufe eines (institutionalisierten) Lebens als „den verbreiteten gesellschaftlichen Altersmarker“ (van Dyk 2015: 13, H. i. O.). Dass aber der Kalender allein nicht zur Operationalisierung von Alter ausreicht, machen Klaus R. Schroeter und Harald Künemund (2010) durch den Verweis auf die Entstehungsgeschichte des modernen Kalenders deutlich, der im Grunde die „soziale Interaktion koordinieren“ (Schroeter/Künemund 2010: 397) sollte. „Bei der Entwicklung all dieser Messinstrumente stand aber nie die Bestimmung des Alters von Menschen im Zentrum, und diese Instrumente liefern daher auch keine validen Messergebnisse“ (ebd.: 398). Dennoch bedarf es einer Einordnung, um zu markieren, worüber gesprochen und wozu geforscht werden soll, sodass das Alter z. B. in Fragebögen abgefragt wird und Ergebnisse kategorisiert werden, womit Forschende immer selbst die Illusion einer Gruppierung bestimmter Alterskohorten reproduzieren. So ist zwar das Alter als kalendarisches Alter objektiv messbar, die damit verbunden gesellschaftlichen, kulturellen und subjektiven Vorstellungen und Entwicklungen sind es jedoch nicht (vgl. Fuchs 2021: 7). Dies zeigt sich z. B. daran, dass die Lebensphase Alter häufig an dem kalendarischen Alter von 65 bzw. 67 Jahren festgemacht wird, die mit der gesellschaftlichen Konvention des Beginns des Renteneintritts verbunden ist (vgl. Auth/Leitner 2019: 1186) und aufgrund von z. B. politischen Entscheidungen eine verschiebbare Grenze darstellt.

### 2.1.2 Das psychische und das sozialkonstruierte Alter

Wie bereits dargestellt, reicht der Verweis auf das kalendarische Alter allein nicht aus, um über das Phänomen Alter zu sprechen. Deshalb wird Alter – sowie Altern als Prozess – auch in seinen psychischen und sozialen Dimensionen betrachtet (vgl. van Dyk 2015: 14; vgl. Fuchs 2021: 6). Van Dyk (2015) beschreibt diese beiden Perspektiven aufgrund des Subjekt-Gesellschaft-Verhältnisses als eng miteinander verwoben. Die „altersbezogene Selbstverortung“ (van Dyk 2015: 14) des psychischen Alters stehe schließlich immer im Verhältnis zur gesellschaftlichen und kulturellen Praxis der Altersdifferenzierungen. Michael Fuchs (2021) hingegen grenzt die psychische Dimension von Alter genauer von der sozialen Perspektive ab und zeigt auf, dass Veränderungen im Lebenslauf nicht allein auf biologischen Prozessen, sondern auch einem „Ergebnis von Lernen, Erfahrung“ (Fuchs 2021: 7) zurückzuführen sein können. Psychologische Theorien des Alter(n)s fokussieren dabei die „Kontinuität und Veränderung im Erleben und Verhalten“ (Bubolz-Lutz et al. 2022: 35) und beziehen dabei „Konzepte wie Coping

und Resilienz“ (Fuchs 2021: 7) mit ein. Das bedeutet, dass beispielsweise Abbauprozesse in der Perspektive der Bewältigung und Prävention bearbeitet werden.

Van Dyk (2015) folgend, sind diese in Bezug zum sozialen Alter – also dem „Produkt gesellschaftlicher Institutionalisierung und kultureller Repräsentationen“ (van Dyk 2015: 14) – zu betrachten. Sie skizziert die Ausdifferenzierung der Lebensphase Alter anhand des Altersstrukturwandels ausgehend von den Analysen von Gerhard Naegele und Hans Peter Tews (1993), die sich auf folgende analytische Kategorien zusammenfassen lässt: „Entberuflichung, Verjüngung, Feminisierung, Singularisierung und Hochaltrigkeit“ (van Dyk 2015: 20). Durch die Institutionalisierung des Lebens (Kohli 1997) werde auch die Einteilung des Lebensverlaufes in Lebensphasen oder Lebensalter erst kultiviert und sozial konstruiert. Im Zusammenhang mit dem Altersstrukturwandel geht außerdem die Unterscheidung eines ‚Dritten‘ und ‚Vierten Alters‘ einher (in Abgrenzung zu Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter; vgl. Rügger 2016: 14). Van Dyk (2015: 22) und Bubolz-Lutz et al. (2022: 33) weisen darauf hin, dass es sogar wenige Stimmen gebe, die das hohe Alter noch in eine fünfte Altersphase unterscheiden, in der ein autonomes Leben nicht mehr möglich sei (vgl. ebd.). Hier zeigt sich deutlich, dass sich Alter(n) ebenfalls anhand von Funktionalitätsfragen ableiten lässt (vgl. van Dyk 2015: 22). Alter(n) als soziale Konstruktion zu verstehen, heißt, Alter(n) *auch* als soziale Konstruktion und *nicht nur* als medizinisch-biologische oder kalendarische Tatsache zu begreifen. Die soziale Perspektive auf Alter(n) schließt das Biologische oder das Chronologische dadurch nicht aus der Bestimmung des Altersbegriffes aus, sieht diese jedoch als unzureichend an (vgl. Mahr 2016: 147). Dies wird z. B. auch daran deutlich, dass Alter institutionalisiert und reglementiert wird, was wiederum auf Vorstellungen über das Alter und durch die menschliche Entwicklung legitimiert und gedacht wird (z. B. Schulpflicht, Volljährigkeit oder Renteneintritt, die auf das kalendarische Alter verweisen, siehe z. B. Wahl/Heyl 2015: 14f.).

„Was Alter ist, wer alt ist, wie Alte sich fühlen, was sie zu tun und besser zu lassen haben, ist also erheblich von der Gesellschaft und ihrer Kultur abhängig. Beide sind in ihrer jeweiligen Ausprägung und Struktur keine Konstanten, sondern dem mehr oder minder schnellen Wandel preisgegeben. Alter ist damit auch immer ‚relativ‘“ (Thieme 2008: 29).

Alter ist also relativ und wer als alt bezeichnet wird und was unter Altsein verstanden wird, ist immer in Gesellschaft und Kultur eingebettet, was auf subjektive Perspektiven Einfluss nimmt. „Wer von Umwelten, Kulturen oder vom Alter spricht, der konstruiert“ (Schroeter 2014: 284). Diese Perspektive auf die Alltagswelt geht maßgeblich auf die Arbeit von Berger und Luckmann (1969) über die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit zurück. Bezugnehmend auf die anthropologischen Überlegungen beschreiben Schroeter und Künemund (2010)

den Menschen als Wesen, das in Relation und Interpretation seiner Umwelt steht und nie vollständig – sondern nur symbolisch mit „Kunstabgriffe[n]“ (Schroeter/Künemund 2010: 395) als ein Beobachtetes – gefasst werden kann.

Statt also einer eindeutigen Definition geht es hier vielmehr um die Rekonstruktion von Altersbildern und -diskursen, die Gesellschaft abbilden und gleichzeitig Altersvorstellungen erst herstellen (vgl. Schroeter 2014: 284). Die gesellschaftlich-historisch geprägten Vorstellungen von Alter können unter dem Begriff der Altersbilder gut zusammengefasst werden: „Altersbilder sind ‚bildhafte Vorstellungen‘, die in vereinfachter Form Informationen, Meinungen und Vorstellungen über alte Menschen vermitteln, die sich in einer Kultur zu einer bestimmten Zeit vorfinden und die sich meist auf alle Lebensbereiche beziehen“ (Backes/Clemens 2008: 57). Diese Bilder können sich auch in tatsächlichen Bildern (Fotografien, Gemälden) zeigen, sie bedingen Lesarten und bilden Reflexionsfolien, mit denen Vorstellungen von Alter(n) verbunden, entgegengewirkt oder reproduziert werden. „Bilder sind allgegenwärtig, strömen in uns und sind in uns, wir sind Bildproduzenten schon durch die Präsentation von uns selbst“ (Mietzner 2014: 465). In dieser mehr oder weniger bewussten Repräsentation hat der Mensch Teil an Altersbildwelten und Altersstereotypen<sup>5</sup>, die eben auch gesellschaftliche und politische Umgangsweisen formen (vgl. Wahl/Heyl 2015: 18; vgl. Fangerau/Hülsen-Esch/Schäfer 2019: 165) sowie in den eigenen Umgang mit dem Alter(n) und das Selbstbild hineinwirken (vgl. Kruse 2017: 58 f.).

„Altersbilder fungieren als argumentative Machtmittel im Rahmen von Altersdiskursen, in denen unterschiedliche gesellschaftliche Gruppierungen ihre moralischen Vorstellungen über die Regelung der Generationsverhältnisse und der sozialen Probleme, die sich aus der Verletzlichkeit und Endlichkeit des menschlichen Lebens ergeben, formulieren und aushandeln“ (Amrhein/Backes 2007: 105).

Wie Ludwig Amrhein und Gertrud M. Backes (2007) kritisch formulieren, tragen Alter(n)sbilder eine Wirkmächtigkeit mit sich, was im Kontext vulnerabler Gruppen – und damit nicht allein im Kontext des hohen Alters, sondern auch bei Menschen mit Behinderung oder anderen marginalisierten Gruppen – genau dann problematisch ist, wenn unreflektiert damit umgegangen wird. Deshalb ist eine kritische Würdigung der eigenen Konstruktion und einer ggf. damit einhergehenden Reproduktion bestimmter Bilder oder Narrative relevant. So sensibilisiert die gesellschaftskritische Perspektive dafür, dass Alter(n)sbilder

---

5 Während Altersbilder eher individuell sind, stellen Altersstereotype gesellschaftliche Bilder der Personengruppe derjenigen Menschen dar, die als alt bezeichnet werden. Als Stereotyp wird in der Sozialpsychologie eine „verallgemeinernde[r] Beurteilung“ (Garms-Homolová 2021: 51) verstanden, die sowohl positiv als auch negativ sein können.

als (negatives) Stigma in Fremd- und Selbstzuschreibung wirken können, die im Kontext von „Aberkennungsnormen“ agieren (vgl. Aner/Richter 2018: 283).

In Bezug auf die soziale Konstruktion des Alter(n)s, unterscheidet Schroeter (2014) vier Ebenen der „Verwirklichung des Alters“: (1) die symbolische Ebene, (2) die interaktive Ebene, (3) die materiell-somatische Ebene und die (4) leiblich-affektive Ebene (vgl. Schroeter 2014: 286). Bei der symbolischen Ebene geht es um Symbolzuschreibungen und Deutungen des Alters, die in gesellschaftlichen, historischen und politischen Diskursen semantisch geführt werden, wozu z. B. auch die Phasierung von Lebensalter zählt (vgl. ebd.: 287 ff.). Auf der interaktiven Ebene geht es um die „korporal-somatische Verwirklichung des Alterns“ (ebd.: 296). Während diese Ebene eher das Visuelle im Fokus hat, geht es bei der leiblich-affektiven Ebene mehr um das (leibliche) Empfinden. Schroeter (2014) greift hier auf die phänomenologischen Perspektiven zurück (vgl. ebd.: 308 ff.). Aufgrund dessen wird deutlich, dass auch das Verständnis einer sozialen Konstruktion von Alter ohne die Kategorie des Körpers und des Leiblichen nicht auskommt. So ist das sogenannte sichtbare Alter eine weitere Dimensionierung des Alters (vgl. van Dyk 2015: 14). Hierbei geht es um den (alternden) Körper und seine „symbolische[n] Funktion“ (ebd.) innerhalb von öffentlichen, politischen und gesellschaftlichen Altersdiskursen. Das sichtbare Alter kann als Teil des sozialen Alters verstanden werden und es holt die Perspektive auf den Körper wieder ein, der innerhalb der sozialen Dimension – mit dem Blick auf die sozialkonstruktivistische Perspektive auch in Abgrenzung zu medizinisch-biologischen Altersdefinitionen – vernachlässigt wird. So ist der Körper das sichtbare Alter, das die körperlichen Veränderungen auch nach außen hin abbildet und für andere sichtbar und bewertbar macht oder eben – durch z. B. kosmetische Eingriffe – zu verschleiern oder verzögern versucht. Und so ist das Leibliche mit dem Empfinden und Wahrnehmen des eigenen Altersprozesses verbunden, welches sich mit dem Außen ver- und abgleicht und im Wechselverhältnis von Mensch und Welt zugänglich wird oder werden kann. Auf die performativ-leibliche Konstruktion von Alter(n) wird in Kapitel 2.4 noch näher eingegangen werden.

Nach diesen Annäherungen an den Begriff des Alter(n)s, wird der Begriff der Hochaltrigkeit aufgrund der Ausdehnung der Altersphase (vgl. Schroeter 2014: 294) relevant.

## 2.2 Das hohe Alter

Wie lässt sich nun das Alter vom hohen Alter<sup>6</sup> abgrenzen? In dem Begriff des hohen Alters sind sowohl biologische und soziale als auch die kalendarische

---

6 Verwandte Begriffe: Hochaltrigkeit, Langlebigkeit oder Hochbetagte, sehr Alte, Hundertjährige (vgl. Schroeter 2014: 294; vgl. Wahl/Heyl 2015: 96).

Dimension des Alters miteinander verbunden (vgl. van Dyk 2015: 22), denn als hochaltrig wird zunächst diejenige Personengruppe bezeichnet, die 80 Jahre und älter ist (vgl. Rügger 2016: 13; vgl. Amrhein et al. 2015: 10; vgl. Rott/Jopp 2012: 474; vgl. Backes/Clemens 2008: 184). Diese Abgrenzung ergibt sich dadurch, dass ab dieser Altersgrenze bereits 50 Prozent der Kohorte verstorben sind (vgl. Schroeter 2014: 295; vgl. Backes/Clemens 2008: 184), was für Länder im europäischen Raum ebenfalls gilt (vgl. Escourrou et al. 2022: 1). Der Begriff Hochaltrigkeit ist also eng mit dem Bevölkerungsaufbau des demografischen Wandels verknüpft (vgl. Schroeter 2014: 295). Dieses Phänomen ist vergleichsweise jung, denn dass heutzutage viele Menschen ein kalendarisch hohes Alter erreichen können, ist sowohl den Fortschritten in der Medizin und Gesundheitsversorgung als auch der sozioökologischen Entwicklung zu verdanken (vgl. Rügger 2016: 14; vgl. Escourrou et al. 2022: 1).

So ist der Begriff der Hochaltrigkeit also auch keine feste statistische Größe, sondern kann sich entsprechend der Demografiestruktur verändern. Trotz dieser kalendarischen Verortung von Hochaltrigkeit bleibt es kaum möglich, diese Lebensphase tatsächlich am kalendarischen Alter empirisch festzumachen (vgl. Kruse 2017: 2). Die Diversität der Lebensverläufe und der gesundheitlichen, körperlichen, psychischen, finanziellen Heterogenität im Alter geben ebenfalls kaum Anlass zur Kategorisierung. So sprechen sich Andreas Motel-Klingebiel, Jochen P. Ziegelmann und Maja Wiest (2013) ebenfalls gegen eine rein kalendarische Zuordnung aus. Es gibt keine genaue Alters-, soziale oder institutionelle Grenze, an der die Grenze zwischen verschiedenen Lebensphasen im Alter festgemacht werden könne. Zwar gibt es Zusammenhänge zwischen einem steigenden Lebensalter und der „Verbreitung von Multimorbidität, ein zunehmender Institutionalierungsgrad sowie deutliche Beschleunigung von Mortalitätsprozessen“ (Motel-Klingebiel et al. 2013: 5), jedoch setzen diese Prozesse individuell ein und müssen deshalb differenzierter betrachtet werden. Denn – wie Amrhein (2013) zusammenfasst – den unterschiedlichen Perspektiven auf und den verschiedenen Definitionen von Hochaltrigkeit sind gemeinsam, dass sie die Zunahme für des „Risiko[s] von vielfältigen organischen, psychischen oder sozialen Funktionseinbußen“ (Amrhein 2013: 10) betonen. Hochaltrigkeit wird also entweder mit Abbauprozessen oder mit dem zunehmenden Risiko von Erkrankungen, Vulnerabilität und Pflegebedürftigkeit verbunden, allerdings nicht gleichgesetzt (vgl. Rügger 2016: 18; vgl. Kruse 2017: 2). Diese – eher funktionale Unterscheidung – werde auch innerhalb der Gerontologie bevorzugt, um die Heterogenität des Alters deutlicher zu machen (vgl. Backes/Clemens 2003: 185; vgl. Rügger 2016: 15; vgl. Kruse 2017: 29; 38). Es ist wichtig zu unterscheiden, ob es sich um natürliche Alternsprozesse oder um Krankheitsverläufe handelt. Kruse (2017) bezeichnet den Übergang ins hohe Alter deshalb als einen „Gestaltwandel“ (Kruse 2017: 2), der den kontinuierlichen Veränderungsprozess hervorhebt und damit eine eindeutige Markierung des Beginns eines hohen Alters als eher analytischen Einordnung versteht.

Die Bedeutung des Begriffs *Hochaltrigkeit* ist damit – ebenso wie die des Alters – nicht eindeutig. „Hochaltrigkeit stellt keine rechtlich definierte Lebensphase dar und ist damit kein Bestandteil des institutionalisierten Lebenslaufs“ (Amrhein 2013: 13), wodurch sie sich von anderen Lebensphaseneinteilungen unterscheidet.

### 2.2.1 Das hohe Alter als Differenzkategorie

Für die Einordnung des hohen Alters ist die bereits angesprochene Unterscheidung zwischen dem Dritten und dem Vierten Alter relevant (vgl. Backes/Clemens 2008: 104), denn, wie im nachfolgenden gezeigt werden soll, stellt das hohe Alter bzw. Hochaltrigkeit eine Differenzkategorie dar. Zurückgehend auf Peter Laslett (1995) wird das Dritte Alter als „Alter der persönlichen Errungenschaften und Erfüllungen“ (Laslett 1995: 35) beschrieben. Eine strukturell ähnliche Differenzierung ist bereits auf Bernice Neugarten (1974) zurückzuführen, die zwischen den „jungen Alten“ („young-old“) und den „alten Alten“ („old-old“) unterscheidet (vgl. Neugarten 1974: 191). Diese von Laslett (1995) und Neugarten (1974) ausgehende Aufteilung einer positiven Betonung des einen und einer eher negativen Betonung des anderen Alters (vgl. Rügger 2016: 20; vgl. Amrhein 2013: 13) bezeichnet Kulturwissenschaftlerin Christiane Mahr (2016) in ihrer semantischen Analyse der wissenschaftlichen Begriffsverwendung von Alter(n) als „*evaluative Ambivalenz* des Alters“ (Mahr 2016: 152, H. i. O.), die sie als Folge der zunehmenden Heterogenisierung der Lebensphase Alter bewertet.

Diese dichotome Unterscheidung von Alter und hohem Alter wird der Wirklichkeit nicht gerecht, denn das Alter ist heterogen und die Prozesse und Entwicklungen können nicht klar abgegrenzt werden, insbesondere unter Berücksichtigung empirischer Studien zur Differenz subjektiver und objektiver Gesundheit und Wohlbefinden (vgl. van Dyk 2015: 23). Dies zeigt sich auch in Bezug auf die These einer „Verjüngung des Alters“ (Rügger 2016: 17): Sowohl in Bezug auf Gesundheit und Fitness als auch in Bezug auf die eigene Einstellung und Lebensgestaltung werden die Normen des mittleren Erwachsenenalters als Orientierungsrahmen herangezogen (vgl. ebd.). Aus alterssoziologischer Perspektive argumentiert Amrhein (2013), dass Alterszuschreibungen gesellschaftlich und damit bis zu einem gewissen Punkt auch willkürlich sind (vgl. Amrhein 2013: 10), wie bereits anhand der sozialkonstruktivistischen Perspektive in Kapitel 2.1.2 ausgeführt wurde. Hochaltrigkeit ist also ein Konstrukt, das erst durch bestimmte Symbole und Zuschreibungen hergestellt wird (vgl. ebd.). Hierbei bezieht Amrhein (2013) sich weiter auf Bourdieu (1993) Klassifikationsthese, durch die Alterszuschreibungen noch einmal aufgeweicht und relativiert werden. Die positive Konstruktion der ‚jungen‘ (aktiven) Älteren funktioniert schließlich erst in der Abgrenzung zu den ‚älteren‘ Alten. „Hochaltrigkeit‘ wird so kulturell als

Antimodell bzw. als negative Utopie des Alter(n)s konstruiert“ (Amrhein 2013: 13), während gleichzeitig eine Inszenierung des ‚Noch-jung-seins‘ durch Verdrängen, Verdecken und Verzögern körperlicher Alterserscheinungen (vgl. Rügger 2016: 18) gesellschaftlich praktiziert bzw. verwirklicht wird. Ähnlich wie Amrhein (2013) zeigt auch Wolfgang Clemens (2001) schon das Diktat der an der Jugend orientierten Leistungsgesellschaft auf, die Alter eher defizitorientiert betrachtet und dabei die Abbauprozesse in Sprechakte des Vergleiches integriert, in denen sich immer wieder das *Nichtmehr* in den Vordergrund drängt (Clemens 2001: 489). Die starke Leistungsorientierung greift Fürstenberg (2013) in seinem Thesenpapier zur Hochaltrigkeit ebenfalls auf und postuliert, dass diese „zu einer Minderung sozialer Akzeptanz alter Menschen, insbesondere zu einer Abwertung und sogar Diskriminierung der späten Altersphase, die durch die zunehmende Hilfsbedürftigkeit gekennzeichnet wird“ (Fürstenberg 2013: 17) führe. Er betont damit die abnehmende Wertschätzung und Akzeptanzproblematiken im Kontext des soziokulturellen leistungsorientierten Gesellschaftsrahmens, der eine Differenzierung von aktiven und pflegebedürftigen Menschen erst als notwendig erachte (vgl. ebd.).

Endlichkeit und Verletzlichkeit als mit dem hohen Alter verbundene Dimensionen des Lebens sind also *auch* sozial konstruierte Vorstellungen (vgl. Kruse 2017: 57) und konstruieren gleichzeitig das, was als hochaltrig verstanden wird und prägen damit den Umgang mit Menschen, denen diese Kategorie zugeschrieben wird. In der Praxis hat die Konstruktion von Verletzlichkeit z. B. die Folge, dass bei der Wahrnehmung von pflegebedürftigen Menschen Abhängigkeit und Hilfsbedürftigkeit „überbetont“ (ebd.: 59) werden. Amrhein (2013) verweist außerdem auf die interaktive Konstruktion von Hochaltrigkeit, die sich z. B. im Sprachlichen ausdrückt (Amrhein 2013: 13).

Elisabeth Bubolz-Lutz, Alexandra Cosack, Sabine Grote und Doris Watstad (2015: 106f.) diskutieren das hohe Alter in ihrem Praxishandbuch zur Patientenbegleitung weniger kritisch entlang seiner Herausforderungen und seiner Entwicklungschancen. Hierbei greifen sie die gängige Argumentation der Lebensbilanzierung auf, in dessen Kontext auch ein Hinweis auf Potenziale für Bildungsprozesse gelesen werden kann: „Angesichts der knapper werdenden Lebenszeit werden Akzente gesetzt und Wertigkeiten neu justiert“ (Bubolz-Lutz et al. 2015: 106). Das hohe Alter wird darüber hinaus in zwei Zeitperspektiven verhandelt. Zum einen als das Ende der Lebenszeit und zum anderen als das „Lebensganze“ (ebd.). Und an dieser Stelle drängt sich die biografische Betrachtung von Hochaltrigkeit geradezu auf, weil sie noch einmal deutlich macht, dass das Leben aus der Rückschau sinnstiftend mit Blick auf die, wenn auch verkürzte, Zukunft reflektiert wird.

Innerhalb des gerontologischen Diskurses existieren also unterschiedliche theoretische Konzepte und Betrachtungsweisen des Alter(n)s als Lebensphase, die je unterschiedliche Ausprägungen der individuellen und der gesellschaftlichen

Strukturen sowie deren verknüpfende Betrachtung aufweisen. Diese gesellschaftlichen Bilder des Alter(n)s haben auch ihre Wirkung darauf, wie und was über das Alter(n) geforscht wird.

Es konnte dargestellt werden, dass das kalendarische Alter also – trotz seiner Begrenzung – immer wieder ein Referenzpunkt für die Festlegung von Lebensphasen und dadurch nicht allein objektiv ist, sondern als eine Bewertungskategorie funktioniert, die sich von der Erwartung *etwas zu tun, zu werden und zu handeln*, zu einer Erwartung etwas *nicht mehr zu tun und zu lassen*, verändert, sodass durch die Konstruktion einer Hilfsbedürftigkeit gewisse Tätigkeiten ab-erkannt werden (können). Durch das Konglomerat von Funktionalitätsfragen, gesellschaftlich-historischen Alter(n)sbildern, Biologie und Altersstrukturwandel, die in den Begriff der Hochaltrigkeit projiziert werden, gibt es keine wertneutrale Verwendung dieses Begriffs. Aufgrund der dargestellten Konstruktion des hohen Alters als Lebensphase der beginnenden Hilfsbedürftigkeit stellt sich für die an Bildung im (hohen) Alter interessierte Arbeit die Frage, inwiefern Hochaltrigkeit und das Konzept des aktiven Alters zusammengedacht werden können. Dies erscheint notwendig, da das Konzept des lebenslangen Lernens (siehe Kapitel 1) entsprechende Aktivitätsdiskurse bedient, das aktive Alter jedoch mit dem jungen Alter/Drittem Alter verbunden wird (vgl. Rüegger 2016: 16).

## 2.2.2 Das hohe Alter und die Figur des Aktiven Alters

Weiter der sozialkonstruktivistischen Perspektive auf Alter folgend, wird auch deutlich, wie sehr gesellschaftliche Menschen- und Alter(n)sbilder – und damit auch die Perspektiven und Deutungen der Forschenden – Alterstheorien prägen können. So zeigt van Dyk (2015) beispielsweise auf, dass es eine Entwicklung von der Annahme der „Funktionslosigkeit des Alters für die Gesellschaft“ (van Dyk 2015: 36) aufgrund von Erwerbslosigkeit hin zu der Perspektive auf positive Altersbilder gibt, welche mit der Aktivitätsthese verknüpft sind. Es ist relevant, sich mit dem Bild des aktiven Alters als neue Kultur des Alters (vgl. Höpflinger 2016: 290) unter der Bedingung der Langlebig- bzw. Hochaltrigkeit kritisch auseinanderzusetzen. Dies gilt umso mehr, da die Aktivitätsthese auch gerade wegen ihrer politischen bzw. kapitalistischen Affirmation und des optimistischen Pathos in Kritik steht (vgl. van Dyk 2015: 38; vgl. Kolland 2014: 233). Durch das Changieren zwischen Rückzug und kontinuierlicher Aktivität entsteht ein Eindruck einer dichotomen Perspektive auf die Lebensphase Alter bzw. eine solche Perspektive wird reproduziert. Die vorliegende Perspektive orientiert sich primär an einem Entweder-oder-Prinzip und weniger an prozesshaften Übergängen innerhalb der Altersphase, was eine mangelnde Berücksichtigung gesellschaftlicher und biografischer Rahmenbedingungen impliziert (vgl. Motel-Klingebiel 2013: 7). Diese Einschränkung steht im Kontrast zu Silke van Dyks (2015: 39)