

MIRIAM HALLER

AGEING TROUBLE!

THEORIE, DISKURSGESCHICHTE UND PRAXIS
DER PERFORMATIVEN KULTURGERAGOGIK



[transcript] Aging Studies Volume XXIV

Miriam Haller

Ageing Trouble! – Theorie, Diskursgeschichte und Praxis der
Performativen Kulturpädagogik

Die Reihe wird herausgegeben von Heike Hartung, Ulla Kriebnernegg und Roberta Maierhofer.

Miriam Haller (Dr.in. phil.) ist kulturwissenschaftliche Alterns- und Bildungswissenschaftlerin. Nach langen Jahren in der Leitung des Seniorenstudiums sowie des Center für Aging Studies (CEfAS) der Universität zu Köln ist sie seit 2019 beim Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und inklusive Kultur (kubia) für den Bereich Forschung verantwortlich.

Miriam Haller

Ageing Trouble! – Theorie, Diskursgeschichte und Praxis der Performativen Kulturpädagogik

[transcript]

Ich danke dem Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und inklusive Kultur (kubia) für die freundliche Unterstützung dieser Publikation.

kubia^o

Kultur | Alter | Inklusion

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dn.b.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Miriam Haller

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus

Umschlagabbildung: Silke Z. / die metabolisten: WIR. Der empathische Körper, Vol. 1,

© Claudia Grünig

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

Lektorat: Tanja Giese

<https://doi.org/10.14361/9783839452592>

Print-ISBN: 978-3-8376-8013-3 | PDF-ISBN: 978-3-8394-5259-2

Buchreihen-ISSN: 2702-7996 | Buchreihen-eISSN: 2702-8003

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

»Das Leben ändert sich schnell.
Das Leben ändert sich in einem
Augenblick.
Man setzt sich zum Abendessen, und
das Leben,
das man kennt, hört auf.
Die Frage des Selbstmitleids.

Das waren die ersten Worte, die ich schrieb, nachdem es passiert war. Das Datum der Microsoft Word Datei im Computer (»Notizen zur Veränderung.doc«) lautet: »20. Mai 2004, 22:22«, aber in diesem Fall hatte ich die Datei nur geöffnet und reflexartig auf Speichern gedrückt, als ich sie wieder schloß. Ich hatte an dieser Datei im Mai nichts geändert. Ich hatte an der Datei nichts mehr geändert, seit ich diese Worte schrieb, im Januar 2004, ein, zwei oder drei Tage nachdem es passiert war.

*Lange Zeit schrieb ich nichts sonst.
Das Leben ändert sich in einem Augenblick.«*

*Joan Didion: Das Jahr des magischen Denkens, Berlin 2021, S. 7.
(Titel der Originalausgabe: The Year of Magical Thinking, New York 2006.)*

Inhalt

Danksagung	13
1 Einleitung: NachWieVor Ageing Trouble!	17
1.1 Ageing Trouble als wanderndes Konzept	18
1.2 Performative Kulturgeragogik – zur Kartografie des Ansatzes	19
1.3 NachWieVor! Ageing Trouble als leibkörperlich erfahrene autobiografische Bildungsbewegung	20
1.4 Meine Perspektiven auf Ageing Trouble in Kulturwissenschaftlichen Alter(n)sstudien, Geragogik und Kulturgeragogik	22
1.4.1 In Ageing Trouble mit der Disziplin	22
1.4.2 Ageing Trouble in partizipativen und transdisziplinären Alter(n)sstudien	23
1.4.3 Ageing Trouble in den Kulturwissenschaften	24
1.4.4 Vom Privilegiencheck zur Positionierung: Situiertheit des Wissens über Alter(n)	25
1.4.5 Kulturwissenschaftliche Resonanz auf Ageing Trouble	27
1.4.6 Ageing Trouble im erziehungswissenschaftlichen Diskurs	28
1.4.7 Von der kritischen Altersbildanalyse zum bildungsbezogenen Gegenentwurf	29
1.4.8 Alter(n)sambivalenzen – Ageing Trouble und die autobiografischen Praktiken des Un/doing Age	30
1.4.9 Ageing Trouble als subsumtionsresistente Erfahrung	31
1.4.10 Ageing Trouble als leibkörperliches, emotionales und ästhetisches Erleben in der kulturgeragogischen Praxis	32
1.5 Die Landkarte im Detail	33

A Theorie und Method(ologi)e Kulturgeragogischer Altern(s)studien

2 Zum Forschungsansatz: Kulturgeragogische Alter(n)sstudien und Performative Kulturgeragogik	43
2.1 Kulturgerontologie und Kulturwissenschaftliche Alter(n)sstudien	44
2.2 Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Kulturwissenschaft	55
2.3 Das Projekt einer geisteswissenschaftlichen Gerontagogik in den 1960er Jahren	61

2.4	Kulturgeragogische Alter(n)sstudien: Theoretische Konzepte der Performativen Kulturgeragogik	71
2.4.1	Bildungsbegriff	72
2.4.2	Die Performativität (kultur-)geragogischen Wissens über Alter(n)	78
2.4.3	Performanzen des Alter(n)s im Kontext der (Kultur-)Geragogik	81
2.4.4	Die Konzepte Un/doing Age und Un/doing Generations	83
2.4.5	Un/doing Ageing und Rites des passAGE	88
2.4.6	Die Rolle des alternden Körpers	90
2.4.7	Ethische Dimensionen	95
3	(Kultur-)Geragogisches Wissen	
	Geragogische Konzeptionen, literarische Narrationen und kulturgeragogische Praktiken als Forschungsgegenstand	99
3.1	Geragogische Wissensformen als Forschungsgegenstand	102
3.2	Literarische Texte als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung	107
3.3	Auswahl des Materials. Zum Korpus der Diskursanalyse	112
3.4	Zum Datenmaterial aus der kulturgeragogischen Praxis	114
4	T(r)opografische Altersdiskursanalyse	
	Theoretischer Hintergrund	117
4.1	Begriffsklärungen: Bilder, Stereotype, Deutungsmuster und Topoi des Alter(n)s	118
4.2	Zum theoretischen Hintergrund: Topik und Rhetorik des Wissens	123
4.3	Die Topik und Rhetorik pädagogischen Wissens. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven	126
4.4	Die Topik und Rhetorik literarischen Wissens. Literaturwissenschaftliche Perspektiven	132
4.5	Eine <i>andere</i> Topologie und Topografie. Diskursarchäologische Perspektiven auf die Topik und Rhetorik des Wissens	141
4.6	Topik und Heterotopologie. Foucaults Theorie der diskursiven »Gemengelage von Beziehungen, die Plazierungen definieren«	145
4.7	Topoi als serielle Aussagemuster: Die Regelmäßigkeit diskursiver Formationen	148
4.8	Tropoi. Rhetorische Resignifikationsstrategien aus performativitätstheoretischer Perspektive	153
5	Methodik der Analyse: Kategorien einer t(r)opografischen Altersdiskursanalyse	157
5.1	Alterstopoi. Serielle Formationen des Alters als Diskursgegenstand	158
5.2	Altentopoi. Serielle Formation der diskursiven Positionen des alten Subjekts	159
5.3	Alternstopoi. Serielle Formation der geragogischen Begriffe und der Chronotopoi des Alterns als Prozess	161
5.4	Altersklage, Alterstrost, Altersschelte und Alterslob als serielle Diskursstrategien. Re-Signifikationsstrategien von normativen Implikationen der Alten-, Alters- und Alternstopoi	164

B Diskursgeschichte

6 Krisen und Neuanfänge im Alter – Revolte und Resignation

Die Performativität (kultur-)geragogischen Wissens im erziehungswissenschaftlichen und literarischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre	169
6.1 Alterswertbilder. (Kultur-)Geragogisches Wissen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre	174
6.1.1 Die Entdeckung des Alters im pädagogischen Diskurs der 1950er Jahre: Romano Guardinis Pädagogik der Lebensalter	175
6.1.2 Erste Ansätze zur Disziplinierung (kultur-)geragogischen Wissens in den 1960er Jahren: Otto Friedrich Bollnows anthropologische Gerontagogik	191
6.1.3 Zusammenfassender Überblick der Diskursstrategien im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre	207
6.2 Revolte, Resignation und emanzipatorische Bildungsprozesse im Alter. Kulturgeragogisches Wissen in literarischen Erzählungen der Nachkriegszeit	211
6.2.1 »Schule der Freiheit und Welteroberung«: Bertolt Brechts Kalendergeschichte <i>Die unwürdige Greisin</i> (1949)	211
6.2.2 »Das Seelische nur eine Ausstrahlung des Körperlichen«? Leiblichkeit und Bildung in Thomas Manns Novelle <i>Die Betrogene</i> (1953)	218
6.2.3 »Und alles ist trotz dieser vielen hundert und tausend Druckfehler <i>meisterhaft!</i> « Radikale Negativität von Bildung im Alter in Thomas Bernhards Roman <i>Frost</i> (1963) ..	225
6.3 Zusammenfassung: Ageing Trouble im (kultur-)geragogischen Wissen der 1950er und 1960er Jahre	239

7 Vom aktiven Alter zum biografisierten Alter – normative Setzungen und literarische Verunsicherungen

Die Performativität (kultur-)geragogischen Wissens im wissenschaftlichen und literarischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre	245
7.1 Vom aktiven zum biografisierten Alter(n). (Kultur-)Geragogisches Wissen im wissenschaftlichen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre	247
7.1.1 Aktives Alter(n) lernen. Konzeptionen von Alten- und Altersbildung im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre	248
7.1.2 Biografisiertes Alter(n). Aussagemuster geragogischen Wissens in den 1980er Jahren	280
7.1.3 Zusammenfassender Überblick der Diskursstrategien im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre	300
7.2 (Kultur-)Geragogisches Wissen in literarischen Erzählungen der 1970er und 1980er Jahre ...	305
7.2.1 Lernprozesse mit tödlichem Ausgang. Alexander Kluges Erzählung <i>Der unentschiedene Philologe</i> (1973)	308
7.2.2 »Im Pleistozän erscheint nach bisheriger Auffassung der Mensch«. Posthumanistisches Alter(n) in Max Frischs Erzählung <i>Der Mensch erscheint im Holozän</i> (1979)	319
7.2.3 »als unser eigenes UMSPRINGBILD«. Friederike Mayröckers Erzählung <i>Reise durch die Nacht</i> (1984)	328

7.3	Zusammenfassung: Ageing Trouble im (kultur-)geragogischen Wissen der 1970er und 1980er Jahre	343
8	Zwischen produktivem Alter und kreativem Alter	
	Die Performativität (kultur-)geragogischen Wissens im wissenschaftlichen und literarischen Diskurs der 1990er und 2000er Jahre	
	oder: Wie ich ein Kapitel nicht schreiben kann und warum.....	347

C Praxis: NachWieVor Ageing Trouble! Performanzen eigensinnigen Alter(n)s in der Praxis der Performativen Kulturgeragogik

9	Zur Methodik: Erlebensbezogene Kulturgeragogische Ageing Studies	361
9.1	Die leibkörperliche Exploration ästhetischen Erlebens. Erlebensbezogene Kulturgeragogische Alter(n)sstudien mit den Methoden des Focusing und Thinking at the Edge	367
9.2	Eigensinnige Leibkörper. Kreuzen von phänomenologischen, performativitätstheoretischen und praxeologischen Perspektiven auf die Praktiken von Ageing Trouble	375
9.2.1	Re-Signifying und Bodying forward: Performative Resignifikation und leibkörperliche Fortsetzungsordnung	375
9.2.2	Der intraaktive Leibkörper als Sitz widerständigen Eigensinns	378
9.3	Ambivalenzsensible Praxisanalyse: Doing, Undoing und Un/doing Age und das Konzept der Ambivalenz	380
9.4	Vom sie zum Du. Responsive Kulturgeragogische Aktionsforschung	383
9.4.1	Intraaction first!	384
9.4.2	Close Talking. Zur Haltung des Zurücksagens im erlebensbezogenen Interview und in der Publikation	384
9.4.3	Responsive Kulturgeragogische Aktionsforschung und Aktivismus	387
9.4.4	Responsivität als Ver-Antwortung: Implizites Wissen anerkennen und wertschätzen	388
10	Un/doing Differences	
	Empathisch alternde Leibkörper in den künstlerischen Tanzvermittlungs-, Tanzperformance- und Tanzforschungsprojekten von Silke Z./resistdance	389
10.1	Spüren: Ageing Trouble in Bewegung	391
10.2	Kontextualisieren: Konzeption und Methodik der Ü60-Tanz-Labore <i>the distant body</i> im Zusammenhang mit den künstlerischen Bühnen-, Vermittlungs- und Forschungsprojekten von Silke Z./resistdance	394
10.2.1	Unter Uns! Das Generationenprojekt (2009–2014)	394
10.2.2	Der empathische Körper (2020–2023)	397
10.2.3	The distant body (2021)	398
10.3	Kreuzen: Ageing Trouble als performative Praxis von Doing, Undoing und Un/doing Differences	402
10.4	Praktiken analysieren: Vom Doing Age zum Un/doing Differences	403
10.4.1	Laborieren: Praktiken von Doing Age und Doing Generations in Bewegung bringen ...	403

10.4.2	Verstoffwechseln: Umkehren, Kippen und Drehen als Praktiken von Undoing Age und Undoing Generations in Bewegung	405
10.4.3	Aufführen: Un/doing Differences performen	409
11	Un/doing Biography	
	Ätsch Age! von den Golden Gorkis am Maxim Gorki Theater Berlin	413
11.1	Spüren: Ist das das Leben? Ist es Theater? Ageing Trouble als performatives Biografieren ...	415
11.2	Kontextualisieren: Alter(n)stopoi in Ätsch Age! im Zusammenhang der Programmatik des Maxim Gorki Theater Berlin	419
11.2.1	Alten- und Alterstopoi	419
11.2.2	Der Alterns-Chronotopos des Übergangs im Selbstverständnis des Gorki Theaters und im Stück Ätsch Age!	421
11.3	Kreuzen: Doing, Undoing und Un/doing Biography. Ageing Trouble als performative Praxis des Biografierens	429
11.4	Praktiken analysieren: Groteske und ironisch-verfremdende Praktiken von Un/doing Biography in Ätsch Age!	432
11.4.1	Das Groteske als Medium kulturellen Wandels	433
11.4.2	»Also ›Ich‹ war ich selbst – alt«. Un/doing Biography und Un/doing Age	434
11.4.3	Chimärische Dramatis personae	437
11.4.4	Ironisches Wiederholen	438
11.4.5	Eigenzeit des Alterns. Rhythmuswechsel als Spielweisen der Commedia dell'arte	439
11.4.6	Die schöne »krumme« Gestalt des alten Leibes	441
11.4.7	Wie Marmelade oder ein persischer Teppich. Theatrales Biografieren als Impuls von Bildungsprozessen	443
12	Un/doing Beauty	
	Schönheit und AnMut in Wunderschönes Welkfleisch von der OLDSCHOOL am Schauspiel Köln	447
12.1	Spüren: Ageing Trouble als anMutiger Balanceakt: Zwischen Körperscham und zärtlich geteilter Zartheit alternder Körper	449
12.2	Kontextualisieren: Alter(n)stopoi in Wunderschönes Welkfleisch und seinen Intertexten	451
12.2.1	Kulturgeragogische Alter(n)stopik. Vom antiken ästhetischen Bildungs- und Erziehungsideal der Kalokagathia zum Dis/Graceful Ageing	455
12.3	Kreuzen: Doing, Undoing und Un/doing Beauty. Ageing Trouble in Performanzen von Schönheit und Anmut im Alter	463
12.4	Praktiken analysieren: Un/doing Beauty in der kulturgeragogischen Praxis der Old School ...	463
12.4.1	Alter forscht! Undoing Beauty durch Einbettung von kritischen wissenschaftlichen Perspektiven auf Schönheitsnormen	464
12.4.2	Un/doing Beauty durch Praktiken der Diversifizierung und reflexiven Biografisierung von Schönheitshandeln	465
12.4.3	Un/doing Beauty. Theatrale Inszenierung des doppelten Bild- und Darstellungscharakters des alten Körpers	467
12.4.4	Un/doing Beauty. Performative Praktiken der Dekonstruktion und Umwertung in ironischer Hyperaffirmation	469

12.4.5	Un/doing Beauty. Performative Widersprüche zwischen dramatischem Text und Performanz auf der Bühne	470
12.4.6	An/Mut: Un/doing Beauty in der theatergeragogischen Arbeit als Impuls für Bildungsprozesse	471
13	Epilog: Focusing Ageing Trouble	477
	Literaturverzeichnis	481

Danksagung

Ich danke Prof. Dr. Hartmut Meyer-Wolters und Dr.in Ursula Pietsch-Lindt, mit denen ich für das Gasthörer- und Seniorenstudium sowie im Center for Ageing Studies (CEfAS) der Universität zu Köln lange Jahre zusammengearbeitet habe. Ich bin ihnen dankbar für all das, was ich als damals junge Literatur- und Erziehungswissenschaftlerin von ihnen über Bildung und Alter(n) lernen durfte. Vieles von dem, was wir gemeinsam erarbeitet haben, über das wir diskutiert und bisweilen auch gestritten haben, ist in dieses Buch eingeflossen. Ohne die beiden hätte ich wahrscheinlich weder zur Geragogik und Kulturgeragogik gefunden noch hätte ich begonnen, dieses Buch zu schreiben, das damals noch als Habilitationsschrift gedacht war.

Ich danke den Seniorstudierenden der Universität zu Köln, die mit mir gemeinsam über Ageing Trouble in Literatur und Film geforscht haben. Wissenschaftliche Kulturgeragogik und Cultural Ageing Studies waren für mich immer direkt mit kulturgeragogischer Praxis, kulturwissenschaftlicher Weiterbildung im Alter und transdisziplinärer partizipativer Alter(n)s- und Bildungsforschung verbunden.

Ich danke all den Kolleg*innen aus der Wissenschaft, mit denen ich gemeinsam in der Kulturwissenschaftlichen Forschungsgruppe Demographischer Wandel (kfdw), im Interdisziplinären Arbeitskreis Ambivalenz (IAA), im European Network in Aging Studies (ENAS), in den Arbeitskreisen Geragogik und Materielle Gerontologie der Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie sowie im Cluster Kulturelle Bildung und Lebensalter des Forschungsnetzwerks Kulturelle Bildung über kultur- und literaturwissenschaftliche Alter(n)sstudien, Generationen- und Altersambivalenzen, Kulturelle Bildung, Geragogik und Kulturgeragogik nachdenken, forschen und diskutieren konnte. Besonders danke ich PD Dr. Thomas Küpper, PDin Dr.in Heike Hartung, Prof. Dr. Kurt Lüscher, Prof.in Dr.in Kirsten Aner, Prof.in Dr.in Julia Franz, Prof. Dr. Malte Brinkmann, Dr.in Silke Martin, Dr.in Susanne Martin, Prof.in Dr.in Ulla Kriebner, Dr.in Christiane Henkel, Prof. Dr. Frank Schulz-Nieswandt, Dr.in Miranda Leontowitsch, Dr.in Anna Wanka und Dr.in Anamaria Depner für den Austausch von Gedanken, für die Ermutigung und den Ansporn, vor allem aber für die Kollegialität und Freundschaft, die ich über die Jahre hinweg von ihnen erfahren habe.

Meinem 2013 verstorbenen Lebensgefährten Friedhelm Becker bin ich dankbar für all das, was ich von ihm über ein unregierbares, eigensinniges und widerständiges Altern

erfahren durfte und für all die Wochenenden und Urlaube, die ich damals an diesem Buch schreibend verbracht habe, während Friedhelm las.

Für den Motivationsschub, das Buch schließlich doch zu beenden, danke ich meinen Kolleg*innen bei kubia, dem vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen geförderten Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und inklusive Kultur: Imke Nagel, Annette Ziegert, Susanne Lenz, Isabell Rosenberg, Azina Barzideh und Christoph Brammertz. Mein besonderer Dank gilt Almuth Fricke, der Leiterin von kubia. Ohne ihre Ermutigung, ihre Leidenschaft für die Kulturpädagogik und den Austausch mit ihr über die Theorie und Praxis der Kulturpädagogik wäre dieses Buch wahrscheinlich eine Datei in einer Wolke geblieben. Nicht zuletzt danke ich kubia für den Druckkostenzuschuss zur Open-Access-Publikation dieses Buches.

Meinen Freundinnen Irene Franken, Susanne Wernsing und Prof.in Dr.in Laura Pollastri danke ich nicht nur für ihre jahrzehntelange Freundschaft, ihren Beistand in schwierigen Zeiten und den Austausch über alle möglichen kulturwissenschaftlichen Themen, sondern auch für ihr kritisches Lesen einiger Kapitel und ihre klugen Hinweise zu zentralen Aspekten dieses Buches.

Prof. Dr. Dietz Bering danke ich für alles, was ich von ihm lernen durfte – und dafür, dass ich mich in seiner Gegenwart bis heute immer noch wie eine junge Studentin, aber inzwischen auch wie eine alte Freundin fühlen darf. Auch er hat großen Anteil daran, dass dieses Buch nun gedruckt vorliegt.

Ich danke dem Senior*innen-Theater-Ensemble *OLDSCHOOL* vom Schauspiel Köln, den *Golden Gorkis* vom Maxim Gorki Theater Berlin sowie dem intergenerationellen Tanzensemble *Die Metabolisten* von resistdance/Silke Z. aus Köln dafür, dass sie meine älteren Texte über *Ageing Trouble* und *Un/doing Age* gefunden haben, sich mit ihnen im Kontext ihrer künstlerisch-kulturpädagogischen Arbeit auseinandergesetzt haben und mich im Rahmen der von den ehrenfeldstudios und Silke Z. konzipierten und realisierten Veranstaltungsreihe »NachWieVor Ageing Trouble« (2022) sowie dem Senior*innen-Tanz- und Theaterfestival »One Night Stand« (2024) zu einem erneuten Erkunden und Erforschen der Möglichkeiten performativer Neuverhandlung von Alter(n) – nun im Kontext der performativen Künste Theater und Tanz sowie der Performativen Kulturellen Bildung im Alter – eingeladen haben.

Ich danke Astrid Schillings, Marie Schüller und Teresa Dawson, die mich im Focusing Institut Köln (FINK) für die von dem Phänomenologen und Philosophen Eugene Gendlin entwickelte Theorie, Methodologie und Praxis von Focusing und Thinking at the Edge begeisterten. Ohne sie und die Focusing-Partner*innen, mit denen ich mich im Focusing Institut Köln gemeinsam weiterbilden durfte, hätte ich mein – lange Zeit uneingestandenes – dualistisches Verständnis von Körper und Geist wohl nicht überwinden können.

Meiner Mutter Ute Haller bin ich dankbar, dass sie mit mir bis zu ihrem Tod ihre Freude und ihr Wissen über Kunst und Kultur geteilt hat und ich mit ihr gemeinsam erfahren konnte, welche Rolle Ageing Trouble auch in der Kulturellen Bildung und Teilhabe von Menschen mit Demenz und ihren Angehörigen spielen kann.

Last but not least danke ich meinem Mann Chris Weber für seinen Mut, sich – wie er damals schrieb – »als neues Forschungssubjekt zum Thema Ageing Trouble zur Verfügung zu stellen«. Er hat mich durch die bisher schwierigsten PassAGEN von Ageing Trouble in meinem eigenen Leben begleitet.

Von allen hier Genannten sind Gedanken und Ideen in dieses Buch eingeflossen. Sie haben sich nicht nur in diesen Text, sondern in meine Lebensgeschichte, in die unterschiedlichen Texturen und Performanzen meines eigenen Alter(n)s eingeschrieben.

1 Einleitung: NachWieVor Ageing Trouble!

Dieses Buch richtet sich an Menschen, die sich mit der diskursiven Performativität und den Performanzen von Alter(n) in Wissenschaft, Literatur und der Praxis Kultureller Bildung im Alter auseinandersetzen möchten. Besonders spreche ich all diejenigen an, die sich in *Ageing Trouble*¹ fühlen: die individuell, im sozialen intergenerationellen Miteinander, in ihrer künstlerisch-kulturellen und geragogischen Praxis, in ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung, in Kultur- und Bildungseinrichtungen, in ihrer Sozialen Senior*innenarbeit, in der Pflege oder auch in der Sozial- und Kulturpolitik immer wieder in Unbehagen oder zumindest in Ambivalenzen angesichts des herrschenden Ageismus² geraten und die gleichzeitig mit Hand und Fuß, Kopf, Herz und Bauch ebenso rebellisch wie lustvoll aufbegehrend auf der Suche nach einer neuen Alter(n)skultur sind.

Unter Ageing Trouble verstehe ich nicht nur das besorgte, wütend-widerständige und eigensinnige performative Potenzial, sondern auch die Freude und die spielerische Lust daran, ageistische, und das heißt restriktive, stereotype Alter(n)stopoi mit ihren normativ-normalisierenden Zuschreibungen von Alter und Altersidentität im gesellschaftlichen Lebenslaufregime zu verunsichern und in Bewegung zu bringen.

Die Hauptkapitel dieses Buches sind in einem Zeitraum von über 20 Jahren, in unterschiedlichen Lebensphasen und verschiedenen beruflichen Kontexten entstanden. Meine Forschung rund um Ageing Trouble hat sich in dieser Zeit verlagert: von der Kopflastigkeit der kritischen performativitätstheoretischen Altersdiskursanalyse über partizipative Cultural Ageing Studies mit Seniorstudierenden und ambivalenztheoretische Sichten auf Bildungsprozesse (nicht nur) im Alter hin zu praxeologisch

-
- 1 Vgl. Haller, Miriam: »Literarische Stereotype des Alter(n)s und Strategien ihrer performativen Neueinschreibung«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE 2020/2004, <https://doi.org/10.25529/92552.553>; Haller, Miriam: »Unwürdige Greisinnen: ›Ageing trouble‹ im literarischen Text«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE 2020/2005, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839403495.45>.
 - 2 Vgl. World Health Organisation (WHO): Ageism, <https://www.who.int/health-topics/ageism> vom 24.10.2025. Unter Ageismus verstehe ich im Anschluss an die Definition der WHO sowohl Alter(n)sstereotype bzw. stereotype Alter(n)stopoi, die unser Denken prägen, als auch alter(n)sbezogene Vorurteile (wie wir fühlen) und Diskriminierungen (wie wir handeln) gegenüber anderen oder uns selbst aufgrund des Lebensalters.

ausgerichteten explorativen Studien zur Kulturellen Bildung im Alter. In diesen explorativen Studien beziehe ich inzwischen auch mein eigenes leibkörperliches³ Erleben von Ageing Trouble methodisch geleitet als Erkenntnisquelle ein. Diese Verschiebungen meiner wissenschaftlichen Perspektiven auf Ageing Trouble und diesbezügliche Bildungsprozesse gingen mit eigenen autobiografischen Bildungsprozessen einher, die ich vor allem im letzten Teil dieses Buches nicht mehr nur zwischen den Zeilen zum Ausdruck bringe.

Ich stelle diese ausführliche Einleitung voran, um erstens meine jeweiligen Standorte zu bestimmen und die wesentlichen PassAGEN meiner Positionierungen deutlich zu machen, zweitens um zickzackförmige, vor- und zurückspringende Lesarten zu erleichtern und um drittens den Leser*innen eine redundante Zusammenfassung von Ergebnissen im Schlusskapitel zu ersparen. In jedem der Hauptkapitel findet sich zu Beginn als Orientierung jeweils eine ausführliche Inhaltsangabe und am Ende eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

1.1 Ageing Trouble als wanderndes Konzept

Dieses Buch dreht sich um Ageing Trouble⁴ – ein Konzept, das ich erstmals 2004 in Auseinandersetzung mit Judith Butlers Theorie von »Gender Trouble«⁵ beschrieben habe und zunächst nur für die Analyse von literarischen Strategien der performativen Neueinschreibung des Altersdiskurses genutzt habe. Der Ansatz der Performativen Kulturgeragogik, den ich in diesem Buch entwickle, erweitert diese Perspektive, kreist jedoch in Wissenschaft, Diskursgeschichte und Praxis weiterhin um Ageing Trouble.

Mit Ageing Trouble bezeichne ich das Bemühen um die performative Neueinschreibung stereotyper und ageistischer Aussagemuster des Alter(n)s auf unterschiedlichen Ebenen des Diskurses. In diesem Buch konzentriere ich mich auf Ageing Trouble im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs, im literarischen Diskurs und in der kulturgeragogischen Praxis. Um dem facettenreichen Phänomen von Ageing Trouble und seinen Impulsen für Bildungsprozesse des alternden Selbst auf die Spur zu

3 Ich benutze den Begriff des Leibkörpers im Anschluss an die Soma Studies, um performativitätstheoretische und praxeologische Sichtweisen auf die beobachtbare Materialität von alternden Körpern in ihren relationalen Zusammenhängen mit der phänomenologischen Dimension vom leiblichen Erleben des alternden Körpers zu verbinden.

Vgl. zum Begriff des Leibkörpers: Spahn, Lea: *Biography Matters. Feministisch-phänomenologische Perspektiven auf Altern in Bewegung*, Bielefeld 2022, S. 15, <https://doi.org/10.1515/9783839458617>; Müller, Beatrice/Spahn, Lea (Hg.), *Den LeibKörper erforschen. Phänomenologische, geschlechter- und bildungstheoretische Perspektiven auf die Verletzlichkeit des Seins*, Bielefeld 2020, <https://doi.org/10.1515/9783839445754>.

4 Vgl. Haller, Miriam: »Ageing trouble. Literarische Stereotype des Alter(n)s und Strategien ihrer performativen Neueinschreibung«, in: *InitiativForum Generationenvertrag* (Hg.), *Altern ist anders*. IFG, das Forum zum Querdenken (= ALTERNativen. Schriftenreihe des InitiativForum Generationenvertrag), 1 (2004), S. 170–188, <https://doi.org/10.25529/92552.553>.

5 Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Aus dem Amerikanischen von Katharina Menke, Frankfurt a.M. 1991, (Originalausgabe: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York 1990).

kommen, interessieren mich – gegen den Mainstream des gerontologischen und geragogischen Diskurses anschwimmend – besonders die alternativen Wissensformen über das Alter(n) und Bildung im Alter (und all dem Trouble mit ihnen), wie sie in literarischen Romanen und Erzählungen und in der künstlerisch-kulturellen Praxis der Performativen Kulturgeragogik formuliert werden.

Beflügelt von der seit 2010 konstatierten *performativen Wende* in der Kulturgerontologie⁶ ist mein Konzept vom Ageing Trouble auf Reisen gegangen. Von der Literaturwissenschaft ausgehend ist es zunächst in andere Kulturwissenschaften wie die Film- und Medienwissenschaft, die Theaterwissenschaft und die Kunstwissenschaft gewandert.⁷ Dann ist es mit mir gemeinsam in die Erziehungswissenschaft und die Geragogik gereist. Während meine Lebenssituation dann zeitweise erforderte, mich stärker auch mit meinem persönlichen Ageing Trouble zu beschäftigen, haben einige Projekte aus der kulturgeragogischen Praxis im Bereich der Darstellenden Künste mit dem Konzept weitergearbeitet. Insbesondere deren Ansätze der künstlerischen Forschung haben mich inspiriert, den Faden wieder aufzugreifen. Drei dieser Projekte stelle ich in Teil C vor. Auf dieser langen Forschungsreise hat sich – das ist sicher leicht vorstellbar – nicht nur das Konzept Ageing Trouble weitergebildet, sondern auch mein eigenes Alter(n)serleben und Erfahrungswissen, kurzum: mein auf unterschiedlichen Ebenen forschendes Ich.

1.2 Performative Kulturgeragogik – zur Kartografie des Ansatzes

Den Ansatz dieser Performativen Kulturgeragogik stelle ich hier nun im Zusammenhang vor. Er hat zum Ziel, in Theorie, Diskurs und Praxis der Kulturgeragogik die jeweils zu einer historischen Zeit, einem geografischen Raum und auf einer bestimmten Diskursebene vorherrschenden diskursiven Alter(n)sbilder, die Alter(n)stopoi, als die das Alter(n) betreffenden stereotypen Selbstverständlichkeiten in ihrem Geltungsanspruch einzuklammern, um neue Sichtweisen auf das Alter(n) zu ermöglichen. Dieses Buch entwirft dazu eine Landkarte. Die einzelnen Passagen der Reiseroute verlaufen von Teil A, der Theorie und Methodologie des Ansatzes der Performativen Kulturgeragogik, über den Teil B der Diskursgeschichte zum Teil C, welcher der Praxis der Performativen Kulturgeragogik gewidmet ist.

Im Teil A dieses ABC der Performativen Kulturgeragogik mache ich mir methodisch-methodologische Gedanken *über den Weg* (gr. *meta hodos*). In den Kapiteln 2 bis 5 packe ich die theoretischen Reiseführer ein und schärfe die methodologisch-methodische Brille,

6 Vgl. Barnes Lipscomb, Valerie/Marshall, Leni (Hg.): *Staging Age. The Performance of Age in Theatre, Dance, and Film*, New York 2010, <https://doi.org/10.1057/9780230110052>; Swinnen, Aagje/Port, Cynthia: »Aging, narrative, and performance. Essays from the humanities«, in: *International Journal of Ageing and Later Life*, 7, 2 (2012), S. 9–15, <https://doi.org/10.3384/ijal.1652-8670.1272a1>.

7 Vgl. zu den »wandernden Begriffen«, die »zwischen den Fächern, zwischen einzelnen Wissenschaftlern sowie zwischen historischen Perioden und geographisch verstreuten akademischen Gemeinschaften« kursieren und ausgetauscht werden: Bal, Mieke: »Wandernde Begriffe, sich kreuzende Theorien. Von den cultural studies zur Kulturanalyse«, in: Mieke Bal, *Kulturanalyse*. Übers. v. Joachim Schulte, Frankfurt a.M. 2002, S. 7–27, S. 9.

mit der ich mich in Teil B in das Gebirge der deutschsprachigen Diskursgeschichte über Bildungsprozesse im Alter von den 1950er bis 2000er Jahren wage. Dabei fokussiere ich mich auf die Fragen: Was weiß die in den 1950er Jahren entstehende erziehungswissenschaftliche Subdisziplin der Geragogik über Bildungsprozesse im Alter und wie unterscheidet sich das geragogische Wissen vom jeweiligen zeitgenössischen literarisch-narrativen Wissen über Bildungsprozesse im Alter? Welche sprachlichen Alterstopoi (wiederkehrende Aussagemuster des Alters) bilden dieses Wissen und mit welchen Tropoi (rhetorischen Figuren) wird es neu eingeschrieben? Wie wird also in diesen Diskursformationen auf ihre je eigene Art Ageing Trouble gemacht? In den Kapiteln 6 bis 8 konfrontiere ich das jeweilige historische wissenschaftliche Wissen über Alter(n), Bildung und Ageing Trouble mit dem Wissen über Bildungsprozesse im Alter, das in Romanen und literarischen Erzählungen zum Ausdruck kommt.

In Teil C reise ich ins Land der Praxis der Performativen Kulturgeragogik. Dazu benötigte ich neue Reiseliteratur und auch eine neue Brille. Nicht nur wegen des veränderten Reiseziels, des anderen Gegenstandes meiner Forschungsreise und der Menschen, die ich in den künstlerisch-kulturgeragogischen Projekten kennenlernte, sondern auch weil meine Augen im Laufe der Zeit gealtert waren: Mein Blick auf all das mit dem Ageing Trouble hat sich in dieser Passage vom Kopf hin zu einem ganzheitlicheren Erleben meines alternden Leibkörpers hin geöffnet. Deshalb beginne ich Teil C in Kapitel 9 damit, meine theoretisch-method(olog)ische Brille neu zu schleifen, um mich mit der nötigen Tiefenschärfe auf die eigensinnige Materialität von körperlich-leibhaftigen Neuinszenierungen und Neueinschreibungen von Topoi und Tropoi des Alter(n)s in der Praxis der Performativen Kulturgeragogik fokussieren zu können. In diesem Teil konzentriere ich mich auf das Wissen der kulturgeragogischen Praxis über Ageing Trouble. Leitend sind nun die Forschungsfragen: Wie *macht* die Praxis der Performativen Kulturgeragogik Ageing Trouble und welche Bildungsprozesse des alternden Selbst stehen für die beteiligten und teilnehmenden Akteur*innen im Zentrum ihrer jeweiligen Praxis? Dabei beziehe ich auch meine am eigenen Leibkörper erlebten ästhetischen Erfahrungen in die teilnehmende Beobachtung und Analyse ein.

Das mag auf den ersten Blick nach einer recht stringenten Reiseroute klingen und nach gut gesicherten Wegen, auf denen die lesefreudige Reisegesellschaft alles inklusive, ohne größere Umwege, Verirrungen, Holzwege und andere Überraschungen von A nach C reist. Mit dem Topos der Reise wird jedoch die Geradlinigkeit eines Textes nur vermeintlich gesichert: Denn will man so reisen – das Ziel stets klar vor Augen? Sich dabei durch nichts und niemanden irritieren lassen? Stur immer bei der gleichen Perspektive bleiben – oder es zumindest im Nachhinein so darstellen? Wäre eine solche Reise als Forschungsreise zu bezeichnen (von einer Bildungsreise mal ganz abgesehen)?

1.3 NachWieVor! Ageing Trouble als leibkörperlich erfahrene autobiografische Bildungsbewegung

In der Rückschau beschreibe ich meine Passagen mit dem Ageing-Trouble-Konzept heute als Bewegung des NachWieVor. Im Allgemeinen steht die Formulierung *nach wie vor* synonym für eine zeitlich rhythmisierte Struktur von Prozessen, die permanent,

kontinuierlich, uni-direktional und linear von A nach B verlaufen. Aber dieses Begriffsverständnis trifft mein Erleben der Schreib- und Denkbewegung nicht. Ich habe den langen Schreibprozess keineswegs als kontinuierlich, sondern vielmehr als sprunghaft, mal als zähflüssig oder kreisend, dann wiederum als zickzackförmig erlebt. Oft glich meine Auseinandersetzung einer Bewegung, die an die Sprünge der Echternacher Springprozession – zwei Schritte vor, einer zurück – erinnern mag. Immer wieder pausierend, dann auf einmal Fahrt aufnehmend. Für mich bedeutet *NachWieVor Ageing Trouble* heute eine leibkörperlich erfahrene Schreib-, Denk- und Bildungsbewegung, die einem Tanzschritt gleicht. Dabei ergibt sich auch bei genauerem Hinsehen für mich jedoch kein gleichförmig lineares Muster: Manchmal bin ich drei Schritte vor und zwei zurückgegangen, verweilte, machte einen Ausfallschritt zur Seite und sprang dann wieder drei Schritte nach vorn. Ein anderes Mal hüpfte ich vielleicht vier Schritte zurück, drehte mich um die eigene Achse, um dann zwei schlurfende Schritte zur Seite zu machen, bevor es wieder einen Schritt nach vorn ging. Am wichtigsten erscheinen mir im Nachhinein die Pausen, das Innehalten und Nachspüren, wenn mir die Worte für etwas, das ich zum Ausdruck bringen wollte, noch fehlten. Die längste Schreibpause auf dem Weg zu diesem Buch dauerte zehn Jahre. In dieser Zeit lernte ich aber, mich unabhängiger von der Chrononormativität wissenschaftlicher Berufsbiografien zu positionieren, den eigensinnigen Rhythmus meines Schreibens, der sich meiner Kontrolle auch immer wieder entzieht, zu beobachten und darauf zu vertrauen, dass Pause und Reflexion für die nächste Passage im Schreibfluss wichtig sind.

Diese zickzackförmigen Schreib- und Bildungsbewegungen möchte ich nachvollziehbar machen: Schließlich schreibe ich nicht nur all die Jahre über Ageing Trouble, ich erlebe Ageing Trouble am eigenen Leib.

Wenn ich in dieser wissenschaftlichen Veröffentlichung ein autobiografisches *Ich* einführe, warne ich die Lesenden dennoch vor einem vorschnellen *Pakt* mit diesem *Ich*, den der Literaturwissenschaftler Philippe Lejeune als »autobiographischen Pakt«⁸ bezeichnet. Ich selbst versuche, trotz meines Strebens nach Wahrhaftigkeit und Authentizität (das immer einer bestimmten narrativen Topik folgen muss, um als authentisch wahrgenommen zu werden) nicht zu vergessen, dass es sich bei diesem autobiografischen *Ich* um eine narrative Konstruktion handelt. Mit diesem Versuch möchte ich mein Vorverständnis erläutern und Einblicke in mein alternd sich bildendes Leibkörperbewusstsein geben – wohlwissend, dass diesem autobiografischen *Ich* nicht nur mein Alter, sondern auch meine Herkunft, mein Geschlecht, das soziale Milieu und der diskursive Wissenskontext eingeschrieben sind. Ich schreibe also im Rahmen der diskursiven Aussagemuster einer Topik, die diese Koordinaten vorgeben. Und ich muss dieses *Ich* innerhalb der wissenschaftlichen Diskursformation reflektieren, die das autobiografische Wissen des *Forscher*innen-Ich* über das Alter(n) bis heute weitgehend ignoriert. Wenn ich mein autobiografisches *Ich* als T(r)opos in diesen Diskurs einbringe, verfolgt dies zwei Ziele: einerseits meinen Ansatz zu kontextualisieren und meine Situiertheit zu erläutern, wie es in den Postcolonial Studies und Gender Studies längst gefordert wird; und andererseits zu verdeutlichen,

8 Lejeune, Philippe: Der autobiographische Pakt (1975). Aus dem Französischen von Wolfram Bayer und Dieter Hornig, Frankfurt a.M. 1994.

dass kulturwissenschaftliche Ageing Studies, Geragogik und Kulturgeragogik besondere Forschungsgebiete sind. Wir sind als Alter(n)s- und Bildungswissenschaftler*innen in besonderer Weise und unvermeidlich mit unserem Forschungsgegenstand verknüpft. Wir altern in der Auseinandersetzung mit dem Alter(n) am eigenen Leibkörper; wir bilden uns mit ihm weiter und werden dabei gebildet. Wie sich die Figurationen der Selbst- und Weltverhältnisse der Forscher*innen dabei transformieren, bestimmt das Vorverständnis, mit dem sie sich ihrem Forschungsgegenstand in ihrer jeweiligen Lebensphase und Altersidentität nähern. Dieses beeinflusst die Ergebnisse ihrer Forschung ebenso stark wie die Wahl der wissenschaftlichen Theorie oder Methode. Im (kultur-)gerontologischen Diskurs wird diese Art des Vorverständnisses jedoch immer noch selten expliziert.

1.4 Meine Perspektiven auf Ageing Trouble in Kulturwissenschaftlichen Alter(n)sstudien, Geragogik und Kulturgeragogik

Mein Blick auf die Facetten von Ageing Trouble hat sich also je nach meinem physischen Alter und meiner relativ fluiden psychischen Altersidentität, meiner leibkörperlichen Situation, meiner sozialen und akademischen Positionierung und nicht zuletzt in Relation mit dem Wandel des Alter(n)sdiskurses verändert. Die Schreibphasen an diesem Buch sollen hier mit den unterschiedlichen Lebensphasen korreliert werden.

1.4.1 In Ageing Trouble mit der Disziplin

Als 28-jährige Literatur- und Bildungswissenschaftlerin begann ich 1998, mich im Rahmen meiner Arbeit für das Gasthörer*innen- und Seniorstudium der Universität zu Köln mit *Gerontologie*⁹ und *Geragogik*¹⁰ zu beschäftigen. Damals erlebte ich Ageing Trouble vor allem als Unbehagen, das mich öfter bei der Lektüre von gerontologischen und geragogischen Fachtexten plagte. Beim Lesen spürte ich dann nicht nur intellektuelle Ambivalenzen und Zweifel – die war ich gewohnt –, sondern auch ein

9 Die Gerontologie ist eine multidisziplinäre Wissenschaft und beschäftigt sich aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven »mit der Beschreibung, Erklärung und Modifikation von körperlichen, psychischen und sozialen, historischen und kulturellen Aspekten des Alterns und des Alters, einschließlich der Analyse der alternsrelevanten und alternskonstituierenden Umwelten und sozialen Institutionen«. Baltes, Paul B./Mittelstraß, Jürgen/Staudinger, Ursula M.: »Gerontologie: Begriffe, Herausforderungen und Brennpunkte«, in: Paul B. Baltes/Jürgen Mittelstraß/Ursula M. Staudinger (Hg.), *Alter und Altern. Ein interdisziplinärer Studientext zur Gerontologie*, Berlin/Boston 1994, S. 8. Ob die Gerontologie eine interdisziplinäre oder gar transdisziplinäre Wissenschaft ist, bleibt fraglich. Vgl. hierzu ausführlicher Breinbauer, Ines M./Ferring, Dieter/Haller, Miriam/Meyer-Wolters, Hartmut (Hg.), *Transdisziplinäre Alter(n)sstudien. Gegenstände und Methoden*, Würzburg 2010.

10 »Geragogik umfasst – in Analogie zur Pädagogik – sowohl die Praxis als auch die Wissenschaft und Lehre. Ihr Gegenstandsbereich ist die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Alter«. Bulz-Lutz, Elisabeth/Engler, Stefanie/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate: *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns*, 2. erw. und überarb. Aufl., Stuttgart 2022, S. 16, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040693-3>.

leibliches Unwohlsein. Damals konnte ich das nicht in Worte fassen. Heute erinnere ich mich an dieses leibkörperliche Gefühl als etwas, das mir beim Lesen die Kehle zuschnürte, manchmal auch traurig-bleiern vom Herz hinunter in die Beine tropfte, das sich aber auch immer öfter zu einer heißen Faust im Bauch zusammenballte und »So nicht!« zischte. Auf diese Weise wollte ich später nicht alt gemacht werden, so stellte ich mir weder mein Alter(n) noch meine Bildungsprozesse im fortgeschrittenen Lebensalter vor. Ebenso wollte ich so später nicht adressiert werden und auf gar keinen Fall auf diese Weise die älteren Personen ansprechen, die als Gasthörer*innen und/oder Seniorstudierende (je nach Wunsch der Adressierung) in meine Lehrveranstaltungen kamen. Als Unverschämtheit kam es mir vor, diesen gestandenen, lebenserfahrenen Personen sagen zu wollen, wie sie am besten altern sollen – ob *aktiv, erfolgreich, autonom, produktiv* und *kreativ* – und welche Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse sie dazu in ihrem Lebensalter zu bewältigen haben. Meine Empörung, meine Ambivalenzen und dieses Unbehagen, das ich empfand, konnte ich damals nur schwer zum Ausdruck bringen. Die Arbeit im Gasthörer- und Seniorenstudium eröffnete mir aber die Möglichkeit, dieses Unbehagliche und Unruhige, ja eben: diesen Ageing Trouble angesichts normativer Zuschreibungen und diskursiver Subjektivierungen, denen ältere Menschen auf unterschiedlichen Ebenen des Altersdiskurses ausgesetzt sind, mit den älteren Gasthörer*innen und Seniorstudierenden gemeinsam zu erkunden.

1.4.2 Ageing Trouble in partizipativen und transdisziplinären Alter(n)sstudien

Von 2002 bis 2012 begleitete ich *in meinen dreißiger Jahren* als wissenschaftliche Beirätin gemeinsam mit dem Bildungswissenschaftler, pädagogischen Anthropologen und Phänomenologen Hartmut Meyer-Wolters die Arbeit des InitiativForum Generationenvertrag (IFG), einer Projektgruppe von Seniorstudierenden. Diese hatte sich zum Ziel gesetzt, gemeinsam mit Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Disziplinen danach zu forschen, »welche gesellschaftlichen Privilegien [bis hin zu Altersrenten- und Pensionsregelungen, Anm. d. Verf'in] und Diskriminierungen mit dem Überschreiten bestimmter Alterssschwellen verknüpft sind, wie sie gerechtfertigt werden, ob sie systematisch konsistent sind und wie sie individuell empfunden werden«¹¹. Gemeinsam mit den Studierenden dieser Projektgruppe und anderen Bildungs-, Alter(n)s- und Kulturwissenschaftler*innen, mit denen wir die Kulturwissenschaftliche Forschungsgruppe Demographischer Wandel¹² gründeten, begannen wir, die »Facetten einer neuen Alter(n)skultur« zu erforschen, die wir damals seit der Jahrtausendwende im Entstehen begriffen sahen.¹³ In diesem Kontext schrieb ich zum ersten Mal über Ageing Trouble und untersuchte aus einer performativitätstheoretischen Perspektive literarische Stereotype des Alter(n)s und Strategien ihrer performativen Neueinschreibung, in

11 Eckhard Krauß: »Über die Initiative. Überlegungen und Rückblicke des Initiators des IFG – InitiativForum Generationenvertrag«, in: InitiativForum Generationenvertrag (Hg.), Altern ist anders. IFG, das Forum zum Querdenken, Münster 2004, S. 9–23, S. 17.

12 Vgl. die Internetseite der Kulturwissenschaftlichen Forschungsgruppe Demographischer Wandel, <https://www.uni-koeln.de/zentral/senioren/kfdw/index.html> vom 24.10.2025.

13 InitiativForum Generationenvertrag (Hg.), Altern ist anders. Gelebte Träume – Facetten einer neuen Alter(n)skultur. Münster 2007.

denen ich das Potenzial vermutete, die herrschende Alterstopik zu unterlaufen und zu verändern.¹⁴ Von dem Wissen um diese rhetorischen Strategien und Tropoi des literarischen Altersdiskurses erhoffte ich mir, die Möglichkeiten der Intervention und Veränderung des allgemeinen Altersdiskurses besser zu verstehen oder zumindest eine gesteigerte Sensibilität für oft genug unbewusste Konditionierungen des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses durch die erzieherische Topik im Altersdiskurs zu entwickeln.

1.4.3 Ageing Trouble in den Kulturwissenschaften

Auf dieser Basis und weiterhin inspiriert durch Judith Butlers Konzept des »Gender Trouble«¹⁵ und ihrer Theorie zur performativen Subversion von Geschlechtsidentität, forschte ich in dieser Zeit gemeinsam mit zwei weiteren Projektgruppen von Senior-studierenden nicht nur nach der Topik von diskriminierenden oder privilegierenden Alters- und Generationenzuschreibungen, sondern verstärkt auch nach diskursiven Figurationen eigensinniger und widerständiger Selbstpositionierungen von Alters- und Generationenidentitäten.¹⁶ Solche subversiven Performanzen des Alter(n)s fanden wir vor allem in der *Kultur, im engeren Sinne des Wortes*¹⁷ – also in den Künsten wie zum Beispiel der Literatur, dem Theater und Tanz, der Musik, der Bildenden Kunst sowie in Fotografie und Film. Dabei fokussierten wir uns auf Diskursanalysen des Alter(n)s in Literatur und im Film. Wichtig war schon damals der Austausch mit und die Förderung¹⁸ durch das Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und inklusive Kultur (kubia), das die Etablierung der *Kulturgeragogik*¹⁹ als Praxisfeld, aber auch als wissenschaftliche

14 Vgl. M. Haller: Ageing trouble, S. 170–188.

15 J. Butler: Das Unbehagen der Geschlechter. (Titel der Originalausgabe: Gender Trouble).

16 Vgl. Kampmann, Sabine/Haller, Miriam/Küpper, Thomas/Petri, Jörg (Hg.), Altern. Themenheft der Zeitschrift Querformat. Zeitschrift für Zeitgenössisches, Kunst, Populärkultur, 7, (2014), <https://doi.org/10.14361/quer-2014-0102>; Internetseite der Projektgruppe *Literarische Alters- und Generationenbilder*, <https://www.literarische-bilder-unserer-zeit.uni-koeln.de/index.php/Hauptseite-alt> vom 03.08.2024.

17 Vgl. zur kulturgeragogischen Unterscheidung von Kultur im engeren Sinne und Kultur im weiteren Sinne: de Groote, Kim/Hartogh, Theo: »Gegenstand, Typen und Methoden der Forschung in der Kulturgeragogik«, in: Almuth Fricke/Theo Hartogh (Hg.), Forschungsfeld Kulturgeragogik – Research in Cultural Geragogy, München 2016, S. 17–35, S. 17: »Definieren wir Kultur im weiteren Sinne als Gesamtheit menschlicher Produktionen (im Gegensatz zu Naturphänomenen) und Kultur im engeren Sinne als die Gesamtheit der ästhetischen Produktionen von Menschen, dann kann Kultur im engeren Sinne als Gegenstandsbereich der Kulturgeragogik definiert werden.«

18 Das intergenerationelle Projekt »Alter – Bilder – Medien. Gestaltung eines Themenhefts der Zeitschrift »Querformat« wurde 2013 vom Förderfonds »Kultur & Alter« des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert, der von kubia begleitet wird. Vgl. S. Kampmann et al. (Hg.), Altern.

19 Vgl. Fricke, Almuth/Hartogh, Theo: »Einleitung«, in: Almuth Fricke/Theo Hartogh (Hg.), Forschungsfeld Kulturgeragogik – Research in Cultural Geragogy, München 2016, S. 9–12, https://doi.org/10.1386/ijcm.9.1.35_1, S. 10: Die Kulturgeragogik als wissenschaftliche Disziplin »kombiniert Erkenntnisse aus der Kulturpädagogik, Gerontologie und Geragogik mit dem Ziel qualitätsvolle Bildungsangebote zu schaffen, die sich an der Biografie und Lebenswelt Älterer orientieren und ihr spezifisches Lernverhalten berücksichtigt.«

Subdisziplin von Geragogik, Kultureller Bildung und Gerontologie in Deutschland maßgeblich vorangetrieben hat.

1.4.4 Vom Privilegiencheck zur Positionierung: Situiertheit des Wissens über Alter(n)

In den Projektgruppen des Gasthörer- und Seniorenstudiums experimentierten und entwickelten wir – mit unterschiedlichen Methoden für partizipative Cultural Ageing Studies – einen Ansatz, den wir damals zunächst verständlich machen mussten.²⁰ Wir diskutierten über die eigenen Privilegien, den eigenen Standort und darüber, welche Auswirkungen das Alter und die Generationenzugehörigkeit auf die Wissensproduktion von Forschenden haben kann. Aus der heutigen Sicht und geschult nicht nur an feministischen, sondern auch post- und dekolonialen, intersektionalen und posthumanistischen Epistemologien und Standorttheorien,²¹ haben wir damals sicher noch unzureichend die verkörperte *Situiertheit des Wissens*²² reflektiert. Und wir nahmen

20 Vgl. Haller, Miriam: »Wenn das Ich zum Forschungsobjekt wird... Partizipative Biographiestudien als Methode im Schnittfeld von Erwachsenenbildung, Leseforschung und Alternsforschung«, in: Miriam Haller/Hartmut Hautzel (Hg.), *Lebenslanges Lesen. Lektüreautobiographien, Reflexionen und Analysen*, Nümbrecht 2009, S. 11–36; Haller, Miriam: »Altern ist anders«. Partizipative Elemente im Kölner Seniorenstudium«, in: Sagebiel, Felizitas (Hg.), *Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demografischem Wandel*, Berlin 2009, S. 231–241; Haller, Miriam: »Aging Studies und Cultural Studies. Inter- und Transdisziplinarität in kulturwissenschaftlichen Alternsstudien«, in: Ines Maria Breinbauer/Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters (Hg.), *Transdisziplinäre Alternsstudien. Gegenstände und Methoden*, Würzburg 2010, S. 229–254, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92004-7_45; Haller, Miriam/Costard, Astrid/Meyer-Wolters, Hartmut/Pietsch-Lindt, Ursula: »Ageing Studies und Cultural Studies. Transdisziplinäre Studien im Gasthörer- und Seniorenstudium der Universität zu Köln«, in: Miriam Haller/Astrid Costard/Hartmut Meyer-Wolters/Ursula Pietsch-Lindt (Hg.), *Alter forscht! Forschungsaktivitäten im Seniorenstudium. Forschendes Lernen, Aktionsforschung und Ageing Studies (= DGWF Beiträge 51)*, Hamburg 2012, S. 23–37; Haller, Miriam/Costard, Astrid/Meyer-Wolters, Hartmut/Pietsch-Lindt, Ursula: »Alter forscht! Forschendes Lernen, Aktionsforschung und Ageing Studies im Seniorenstudium«, in: Miriam Haller/Astrid Costard/Hartmut Meyer-Wolters/Ursula Pietsch-Lindt (Hg.), *Alter forscht! Forschungsaktivitäten im Seniorenstudium. Forschendes Lernen, Aktionsforschung und Ageing Studies (= DGWF Beiträge 51)*, Hamburg 2012, S. 5–8.

21 Vgl. als historischen Überblick zur feministischen postkolonialen, dekolonialen, intersektionalen und posthumanistischen Epistemologie und Standorttheorie: Mertlitsch, Kirstin: »Feministische Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie«, in: Johanna Dorer/Brigitte Geiger/Brigitte Hipfl/Viktorija Ratković (Hg.), *Handbuch Medien und Geschlecht*, 2019, https://doi.org/10.1007/978-3-658-20712-0_12-1. Vgl. zum Konzept der verkörperten Situiertheit des Wissens im Kontext posthumanistischer Ansätze: Kuby, Candace R./Murris, Karin: »Knowledge«, in: Karin Murris (Hg.), *A Glossary for Doing Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research Across Disciplines*, 2021, S. 73–75, <https://doi.org/10.4324/9781003041153-37>; Barad, Karen: *Agentieller Realismus*, Frankfurt a.M. 2012; Braidotti, Rosi: *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*, Frankfurt a.M. 2014; Haraway, Donna: *Unruhig bleiben*, Frankfurt a.M. 2018.

22 Die These der Situiertheit des Wissens wurde maßgeblich von Donna Haraway in die feministischen Debatten eingeführt. Sie kritisierte mit diesem Begriff traditionelle Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien, die einen vermeintlich objektiven und abstrahierten Forschungsstandpunkt »view-from-nowhere« annehmen. Haraway, Donna: »Situierendes Wissen.

noch zu wenig zur Kenntnis, wie stark sich unsere Herkunft und Positionierung auf unsere Wissensproduktion auswirkte bzw. sie beschränkte. Wie ich selbst waren wir mehrheitlich: *weiße*, westdeutsche Angehörige der Mittelschicht, ohne migrantische Biografie, mit höherem Bildungsabschluss, ohne sichtbare Behinderungen, auch noch heterosexuell orientiert, und wir äußerten hinsichtlich unserer Geschlechteridentitäten wenig Ambivalenzen. Viele der Gasthörerinnen/Seniorstudentinnen konnten im Ringen um einen neuen Blick auf Praktiken der Altersdiskriminierung – wie ich selbst – auf Diskriminierungserfahrungen als Frauen zurückgreifen. Hinsichtlich ihrer Generationenzugehörigkeit verstanden sich einige Projektgruppenmitglieder als der 68er-Generation, andere als der Kriegskinder-Generation zugehörig.

Heute – mit einer durch posthumanistische Theorien geschärften Sicht auf die Situiertheit des Wissens über das Alter(n) – würde ich meine damaligen Positionierungen vor allem so beschreiben: Als 1970 in Westdeutschland geborene Frau identifizierte ich mich nicht mit Generationenzuschreibungen wie *Boomer-Generation* (zur der in Westdeutschland die geburtenstarken Jahrgänge von 1955 bis 1969 gezählt werden) oder *Generation X*²³ (die aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum übertragen zur Charakterisierung der Jahrgänge 1965 bis 1980 genutzt wird). Auch sah ich mich durch die zur Jahrtausendwende in Deutschland kursierende Klassifizierung meiner Kohorte als *Generation Golf*²⁴ nicht repräsentiert. Kritisch gegenüber sozialen Identitätszuschreibungen und inspiriert durch dekonstruktivistische Theorien, die poststrukturalistischen Gender Studies und Queer Studies jener Zeit, ging es mir vielmehr um die kritische Untersuchung diskursiver Zuschreibungen von derart stabilen Alters- und Generationenidentitäten. Als *Young Carer* hatte ich in meiner Kindheit und Jugend Parentifizierungserfahrungen²⁵ gemacht, indem ich als Kind und als Jugendliche die Rollen und Verantwortlichkeiten von Erwachsenen übernommen habe. Entsprechend dieser Rollenübernahme habe ich mich in Kindheit, Jugend und jüngerem Erwachsenenalter oft älter gefühlt als kalendarisch Gleichaltrige und wurde auch von anderen Menschen häufig als älter wahrgenommen, als es meinem kalendarischen Alter entsprach. Scheinbar von klein auf *alt genug*, mich um einen älteren Menschen zu kümmern, entwickelte ich früh eine besondere Sensibilität gegenüber Versuchen, mich aufgrund meines kalendarischen Alters als *zu jung* oder *zu alt* von etwas abhalten zu wollen. Jedenfalls fiel es mir aufgrund meiner biografischen und verkörperten Erfahrungen mit unterschiedlichen Altersrollen und Altersidentitätszuschreibungen leicht, Empathie für die Ambivalenzen von Gasthörer*innen und Seniorstudierenden gegenüber sozialen Identitätszuschreibungen aufgrund ihres kalendarischen Alters und ihren Praktiken der Dis-Identifizierung mit solchen Adressierungen zu entwickeln.

Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive«, in: Donna Haraway/Carmen Hammer/Immanuel Stieff (Hg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt a.M./New York 1995, S. 73–97, S. 89.

23 Vgl. Coupland, Douglas: *Generation X*. Übersetzt von Harald Riemann, Galgenberg 1992.

24 Vgl. Illies, Florian: *Generation Golf. Eine Inspektion*, Frankfurt a.M. 2001.

25 Vgl. zum Begriff der Parentifizierung: Hausser, Agnieszka A.: *Die Parentifizierung von Kindern bei psychisch kranken und psychisch gesunden Eltern und die psychische Gesundheit der parentifizierten Kinder*, Hamburg 2012, <https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/5171/1/Dissertation.pdf> vom 22.09.2024.

1.4.5 Kulturwissenschaftliche Resonanz auf Ageing Trouble

Nach meinen ersten beiden Publikationen über Ageing Trouble²⁶ wurde das Konzept im kulturwissenschaftlichen und kulturgerontologischen Diskurs in etlichen Studien aufgegriffen. Es erwies sich als tragfähig, um performative Neueinschreibungen von Alterskonstruktionen nicht nur in der Literatur²⁷, sondern auch im Film²⁸, in der

26 Vgl. M. Haller: Ageing trouble; M. Haller: Unwürdige Greisinnen.

27 Vgl. Bauer, Esther K.: »Masculinity in Crisis: Aging Men in Thomas Mann's ›Der Tod in Venedig‹ and Max Frisch's ›Homo faber‹«, in: *The German Quarterly*, 88,1, 2015, <https://doi.org/10.1111/gequ.10224>; Benner, Julia/Ullmann, Anika: »Doing Age. Von der Relevanz der Age Studies für die Kinderliteraturforschung«, in: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung* 2019, S. 145–159, <https://doi.org/10.21248/gkjjf-jb.44>; Dackweiler, Meike: »Das Thema ›Altern‹ in Arno Geigers Roman ›Alles über Sally‹«, in: *Studia theodisca XX* (2013), S. 101–122; Korner, Géraldine: Die Verkörperung des Alters – Deutsche Romane des 21. Jahrhunderts im Vergleich, Zürich 2019, <https://doi.org/10.5167/uzh-183527>; Kribernegg, Ulla: »Niemals alt? Super sad! Literatur- und kulturgerontologische Perspektiven auf kulturelle Repräsentationen des Alters«, in: Franz Kolland/Vera Gallistl/Victoria Parisot (Hg.), *Kulturgerontologie. Altern & Gesellschaft*, Wiesbaden 2021, https://doi.org/10.1007/978-3-658-31547-4_19; Küpper, Thomas: »...stülpe mir das Diadem auf die weißen Haare«. Mode und (Ver-)Kleidungen alternder Frauen in Ingrid Nolls Roman ›Ladylike‹, in: Max Bolze/Cordula Endter/Marie Gunreben/Sven Schwabe/Eva Styn (Hg.), *Prozesse des Alterns. Konzepte – Narrative – Praktiken*, Bielefeld 2015, S. 159–174, <https://doi.org/10.1515/9783839429419-011>; Küpper, Thomas: »... über Opas merkwürdigen neuen Geschmack«. Ageing Trouble in Kirsten Boies Kinderbuch Opa steht auf rosa Shorts«, in: Christine Ott/Cornelia Rémi/Roberto Hübner (Hg.), *Kirsten Boie. Leseperspektiven und Lernpotentiale (1985–2025)*, Trier 2025, S. 223–233; Söller, Johanna B.: Konstruktion von Weiblichkeit in der hispanoamerikanischen Boom-Literatur, Heidelberg 2020, <https://doi.org/10.11588/heidok.00028741>; Stüben, Katja: »Senility becomes us. (Ver)Störende Existenzweisen begehren«, in: Rheinische Sektion der Kompostistischen Internationale (Hg.), *Queerfeministische Kompostierungen des Anthropozäns*, Wiesbaden 2022, S. 193–211, https://doi.org/10.1007/978-3-658-37434-1_12; Vedder, Ulrike: »Literarische Altersbilder und ihre Geschlechterordnung. Eine Gegenwartsanalyse«, in: Elisabeth Reitinger/Ulrike Vedder/Pepetual M. Mforbe Chiangong (Hg.), *Alter und Geschlecht. Kulturelle Figurationen: Artefakte, Praktiken, Fiktionen*, Wiesbaden 2018, S. 187–201, https://doi.org/10.1007/978-3-658-20872-1_13; Vedder, Ulrike/Willer, Stefan: »Alter und Literatur. Einleitung«, in: *Zeitschrift für Germanistik*, 2 (2012), S. 255–258, https://doi.org/10.3726/92136_255.

28 Vgl. Eckert, Lena/Martin, Silke: »Bilder des Begehrens – doing age/doing desire«, in: H. Herwig/A. von Hülsen-Esch. (Hg.): *Alte im Film und auf der Bühne*, <https://doi.org/10.1515/9783839429365-006>; Eckert, Lena/Martin, Silke: »Doing Age and Doing Desire in and Through Film. Queer Perspectives on Gender, Aging, and Desire«, in: *Frontiers in Sociology*, 3 (2018), <https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00010>; Küpper, Thomas: *Filmreif. Das Alter in Kino und Fernsehen*, Berlin 2010; Küpper, Thomas: »Blanche and the Younger Man. Age Mimicry and the Ambivalence of Laughter in The Golden Girls«, in: Maricel Oró-Piqueras/Anita Wohlmann (Hg.), *Serializing Age: Aging and Old Age in TV Series (= Aging Studies in Europe, Vol. 7)*, Bielefeld 2016, S. 249–266, <https://doi.org/10.1515/9783839432761-013>; Küpper, Thomas: »Krise und Ambivalenz. Zu Alexander Paynes Film About Schmidt«, in: Henriette Herwig/Andrea von Hülsen-Esch (Hg.), *Alte im Film und auf der Bühne. Neue Altersbilder und Altersrollen in den darstellenden Künsten*, Bielefeld 2016, S. 237–248, <https://doi.org/10.1515/9783839429365-013>; Wohlmann, Anita: »Of Young/Old Queens and Giant Dwarfs«, in: *Age, Culture, Humanities. An Interdisciplinary Journal*, 2 (2015), S. 225–253, <https://doi.org/10.7146/ageculturehumanities.v2i.130748>.

Bildenden Kunst²⁹, im Theater³⁰ und im Tanz³¹ zu analysieren. Dass die Künste im Sinne von Ageing Trouble ein »performatives Potenzial [besitzen], das die ausschließliche Zuschreibung von Altersstereotypen, die gegebene Abfolge von Lebensstufen und auch die Linearität von Lebensläufen produktiv zu verunsichern und in Bewegung zu bringen vermag«³², wird durch diese kulturgerontologischen Studien bestätigt. Sie stützen also meine These, dass die Künste ein qualitatives Korrektiv zum jeweils herrschenden gesellschaftlichen Altersdiskurs bilden können und ein eigenständiges Wissen über das Alter(n) formulieren.

1.4.6 Ageing Trouble im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Nach der Jahrtausendwende spitzte sich auch im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs das Unbehagen gegenüber der vorherrschenden gerontologischen und geragogischen Alterstopik zu, die aus bildungstheoretischer Perspektive als allzu advokatorisch und demagogisch erschien. Im Kontext der politischen Debatte um den demografischen Wandel und die damalige Rentenreform wurde auch die erziehungswissenschaftliche Kritik gegenüber den zunehmend neoliberalen Rationalitäten geragogischer und gerontologischer Altersbilder lauter.³³ Dabei wurde einerseits vor einer geragogischen Reproduktion der Altersbilder einer nur noch positivistischen Alter(n)sforschung gewarnt, die die Bedeutung von Krisen und negativen Erfahrungen bei Bildungsprozessen im Alter ignoriere.³⁴ Andererseits wurde angemahnt, dass durch den »gerontologischen Optimierungsdiskurs dualistische Denkweisen belebt werden,

29 Vgl. Godzik, Maren: »Altern in der Kunst – Kunst im Alter. Eine Bestandsaufnahme der Auswirkungen des demographischen Wandels auf die Kunst und die Kunstinstitutionen in Japan und Deutschland«, in: Bulletin of Central Research Institute, Fukuoka University. Ser. A, Humanities 17.3 (2017), S. 59–72

30 Vgl. Darian, Veronika/Riesselmann, Jascha: »Von lustig bis todernst – Theater und Alter(n). Ein wissenschaftlich-künstlerisches Forschungsfeld«, in: Medien & Altern – Zeitschrift für Forschung und Praxis, 19 (2021), S. 60–74.

31 Vgl. Martin, Susanne: Dancing Age(ing). Rethinking Age(ing) in and through Improvisation Practice and Performance, Bielefeld 2017, <https://doi.org/10.1515/9783839437148>; L. Spahn: Biography Matters.

32 U. Vedder/S. Willer: »Alter und Literatur. Einleitung«, S. 256.

33 Vgl. Karl, Ute: »Soziale Altenarbeit und Altenbildungsarbeit – vom aktiven zum profilierten, unternehmerischen Selbst?«, in: Susanne Weber/Susanne Maurer (Hg.), Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation, Wiesbaden 2006, S. 301–319, https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7_17; Pichler, Barbara: »Autonomes Alter(n). Zwischen widerständigem Potential, neoliberaler Verführung und illusionärer Notwendigkeit«, in: Kirsten Aner/Fred Karl/Leopold Rosenmayr (Hg.), Die neuen Alten – Retter des Sozialen?, Wiesbaden 2007, S. 67–84, https://doi.org/10.1007/978-3-531-90472-6_4; Aner, Kirsten/Hammerschmidt, Peter: »Modellprogramme zur Förderung zivilgesellschaftlich ›produktiven Alters‹ in Deutschland«, in: Marcel Erlinghagen/Karsten Hank (Hg.), Produktives Altern und informelle Arbeit in modernen Gesellschaften, Wiesbaden 2008, S. 259–276.

34 Vgl. Brinkmann, Malte: »Traum und Albtraum des Alterns oder Eine Schichtenmasse Zeit – Überlegungen zur Anthropologie des Alterns im Anschluss an Jean Améry«, in: InitiativForum Generationenvertrag (Hg.), Altern ist anders S. 151–172.

die letztendlich kontraproduktiv für eine differenzierte Sichtweise auf das Alter³⁵ seien. Durch eine scheinbare Aufwertung des Alters mittels der Zuschreibungen von Aktivität, Produktivität, Jugendlichkeit und Erfolg werde gleichzeitig implizit »Passivität, Unproduktivität, Hochaltrigkeit und Nichterfolg« abgewertet: Somit komme es zu einem »Ausschluss der nicht ausgesprochenen anderen Seite innerhalb einer bipolaren Normativität«³⁶. Die von der Gerontologie und Geragogik in erzieherischer Absicht propagierten sogenannten positiven Altersbilder wurden als diskursiver Zwang entlarvt, der dem allgemeinen Postulat des permanenten Aktivseins folge und der Passivität, der Muße und dem kontemplativen Rückzug selbst im Alter keinen Raum mehr lässt. Es wurde kritisiert, dass es sich bei denjenigen geragogischen Bildungskonzeptionen, die gerontologische Altersleitbilder »unreflektiert« als Leitbilder übernehmen, nur um »affirmative Bildungskonzepte«³⁷ handeln könne. Bei solch affirmativen Bildungskonzepten lasse sich aber mit guten Gründen die Frage stellen, ob sie überhaupt »als Bildung bezeichnet werden dürfen«³⁸ oder ob sie nicht vielmehr eine »mit moralischen Verbesserungsabsichten kommunizierte Einwirkung auf Personen und ihre psychischen Dispositionen (Werte, Einstellungen, Handlungsbereitschaften ...)«³⁹ darstellen.

1.4.7 Von der kritischen Altersbildanalyse zum bildungsbezogenen Gegenentwurf

Diese kritischen Anfragen in Bezug auf die Normativität von Altersbildern im geragogischen Diskurs gaben wichtige Impulse für den diskursgeschichtlichen ersten Teil dieser Arbeit. So gut ich die Kritik bis heute nachvollziehen kann, erschien es mir jedoch damals schon als Manko dieser Positionen, dass sie es bei einer Kritik der gerontologischen und geragogischen Alterstopik bewenden ließen. Sie arbeiteten keine geragogischen Gegenentwürfe aus. Geragogik und Kulturgeragogik sind Handlungswissenschaften. Solange sich – so meine Befürchtung damals wie heute – die kritische Erziehungswissenschaft und die Geragogik nicht der Frage nach möglichen anderen, bildungsaffineren Umgangsweisen mit den jeweils herrschenden Altersbildern und diskursiven Altersnarrativen stellen, die zugleich nicht in einer naiven Allmachtsvorstellung vom starken Subjekt verharren, bleiben sie in einer Sackgasse stecken. Deshalb konzentrierte ich mich in meiner kulturgeragogischen Herangehensweise *sowohl* auf die kritische Analyse von stereotypen normativen Alterszuschreibungen im geragogischen Diskurs *als auch* auf performative Strategien, mit denen gegen sie interveniert wird. Die zusammenhängende Ausformulierung eines explizit kulturwissenschaftlichen geragogischen Ansatzes erschien mir als ein Desiderat: Ein solcher Ansatz sollte methodologisch begründet sowohl die rhetorische Topik und Heterotopik von Normierungen und Normalisierungen durch den Altersdiskurs

35 B. Pichler: Autonomes Alter(n), S. 74.

36 Ebd.

37 Breinbauer, Ines M.: »Bildung als Antwort...?«, in: Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters/Tom Michels (Hg.), Soziokulturelle Konstruktion des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven, Würzburg 2008, S. 273–292, S. 284.

38 Ebd., S. 275.

39 Ebd., S. 273.

und Strategien seiner Neueinschreibung analysieren und problematisieren als auch die Praktiken einer widerständigen und eigensinnigen performativen Kulturellen Bildung im Alter sichtbar machen.

1.4.8 Alter(n)sambivalenzen – Ageing Trouble und die autobiografischen Praktiken des Un/doing Age

In dem Bestreben, einen praxeologisch-handlungsorientierten Ansatz der wissenschaftlichen Geragogik und Kulturgeragogik zu entwickeln, eröffnete mir Judith Butlers Verständnis davon, was es bedeutet, in *Trouble* zu sein, ein neues Verständnis von Ambivalenzen gegenüber körperbezogenen Identitätszuschreibungen. Zum Ende des ersten Jahrzehnts der 2000er Jahre begann ich, damals 40-jährig, im Kontext von Ageing Trouble nun die Ambivalenzen gegenüber restriktiven normativen Alterskonstruktionen, das Aufbegehren gegen stereotype und diskriminierende Zuschreibungen von Altersidentität und die performative Neueinschreibung von Altersbildern als (auto-)biografische Praktiken von *Undoing Age* zu untersuchen.⁴⁰ Im Austausch mit den Mitgliedern der von dem Soziologen und Generationenforscher Kurt Lüscher, Hartmut Meyer-Wolters und mir gegründeten Forschungsgruppe *Interdisziplinärer Arbeitskreis Ambivalenz*⁴¹ erweiterte ich mein Verständnis von Ageing Trouble als diskursives Phänomen – nun mit Blick auf (auto-)biografische Praktiken des Umgangs mit Ambivalenzerfahrungen im höheren Lebensalter und im Hinblick auf Generationenambivalenzen.⁴²

Dabei ging es mir auch um eine poststrukturalistische Dekonstruktion des Ambivalenzbegriffs aus bildungstheoretischer Perspektive: Nach dieser sind Ambivalenzerfahrungen (ebenso wie *Trouble*) nicht zwangsläufig negativ konnotiert, sondern können neben den Schwierigkeiten, der Verstörung, dem Unbehagen und dem Ärger, die sie auslösen können, auch die Rebellion und das Widerständige gegen die normalisierenden altersbezogenen Zuschreibungs- und Subjektivierungsformen beinhalten.⁴³ Damals begann ich, Ageing Trouble und die mit ihm zusammenhängenden Alter(n)s- und Generationenambivalenzen als Impuls für transformatorische Bildungsprozesse zu begreifen.

Für mich persönlich dachte ich damals zunächst, mit dem Ambivalenzkonzept auch eine Perspektive gefunden zu haben, die mir den Umgang mit der sich in der damaligen

40 Vgl. Haller, Miriam: »Undoing Age. Die Performativität des alternden Körpers im autobiographischen Text«, in: Sabine Mehlmann/Sigrid Ruby (Hg.), »Für Dein Alter siehst Du gut aus!«. Von der Un/Sichtbarkeit des alternden Körpers im Horizont des demographischen Wandels. Multidisziplinäre Perspektiven, Bielefeld 2010, S. 215–233, <https://doi.org/10.1515/9783839413210>.

41 Vgl. die Internetseite des Arbeitskreises Ambivalenz Universität zu Köln: <https://www.hf.uni-koeln.de/38112> vom 13.10.2024.

42 Vgl. hierzu Lüscher, Kurt/Haller, Miriam: »Ambivalenz – ein Schlüsselbegriff der Gerontologie? Elemente einer Heuristik am Beispiel der Identitätsbildung im Alter«, in: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 49,1 (2016), S. 3–9, <https://doi.org/10.1007/s00391-015-0997-6>.

43 Vgl. Haller, Miriam: »Dekonstruktion der »Ambivalenz«. Poststrukturalistische Neueinschreibungen des Konzepts der Ambivalenz aus bildungstheoretischer Perspektive«, in: Forum der Psychoanalyse, 27,4 (2011), S. 359–371. <https://doi.org/10.1007/s00451-011-0088-2>.

Zeit einschneidend verändernden Universität⁴⁴ erleichtern könnte, fühlte ich mich doch in dieser neuen akademischen Welt mit ihren zunehmend ökonomischen und bürokratischen Sprachspielen und Praktiken bisweilen wie *aus der Zeit gefallen*. Ich begann zu begreifen, wie sich ein »Die Welt nicht mehr verstehen« anfühlen mag, das Jean Améry als Aspekt des »kulturellen Altwerdens«⁴⁵ beschreibt.

1.4.9 Ageing Trouble als subsumtionsresistente Erfahrung

Die einschneidendste Transformation der Figurationen meines Selbst- und Weltverhältnisses zeichnet sich aus meiner Sicht in Kapitel 8 ab. Mit damals 43 Jahren machte ich die Erfahrung, nicht mehr weiter an diesem Buch schreiben zu können. Das hing einerseits mit meinem wachsenden Unbehagen gegenüber den damals immer noch dominanten gerontologischen und geragogischen Topoi des *erfolgreichen*, *produktiven* und *kreativen* Alter(n)s zusammen, denen das Kapitel 8 gewidmet war. Meine Unfähigkeit zum Weiterschreiben war aber auch durch »kritische Lebensereignisse«⁴⁶ bedingt, die mich in dieser Lebensphase derart trafen, dass ich diesen normativen Forderungen nicht mehr gerecht werden konnte: Es ist eine Sache, sich kognitiv-intellektualisierend kritisch mit normativen Anrufungen unablässiger Produktivität des Subjekts auseinanderzusetzen und sich dazu theoretisch im wissenschaftlichen Diskurs zu positionieren.⁴⁷ Eine andere ist es, leibhaftig zu erfahren, wie wirkmächtig die Topoi vom produktiven, kreativen und erfolgreichen Altern mein eigenes Selbst- und Weltverhältnis bestimmten, als ich sie nicht mehr erfüllen konnte. Diese Erfahrungen mit Ageing Trouble waren für mich derart »subsumtionsresistente Erfahrungen«⁴⁸, dass ich es mit der Angst zu tun bekam: Ich musste mich meinem eigenen Ageing Trouble widmen und am eigenen Leib erproben, wie ich zu stimmigeren Figurationen meiner Selbst- und Weltverhältnisse finden konnte, um den diskursiven Anrufungen nicht nur ein theoretisch-intellektuelles, sondern auch ein lebenspraktisch gangbares Gegengewicht entgegensetzen zu können.

Dabei haben mir Angebote Kultureller Bildung sowie eine mehrjährige Weiterbildung in den erlebensorientierten Methoden des *Focusing* und des *Thinking at the*

44 Vgl. Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina/Kaolbarsch, Vera/Kleinbeck, Johannes/Kreuzmaier, Elias/Luhn, Anouk/Renner, Adrian/Sailer, Anna/Severin, Tillmann/Sohns, Hanna/Sréter, Jennifer (Hg.), *Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*, Zürich 2010.

45 Améry, Jean: *Über das Altern. Revolte und Resignation* (1968), Stuttgart 2001, S. 87: »Wer an die Schwelle gerät, dieser an Jahren früher, jener ein wenig später, mancher gewappnet mit Aufrichtigkeit, ein anderer befangen in einer Selbsttäuschung, die aber allemal sich als wenig solide erweist, muß irgendwann erfahren, daß er die Welt nicht mehr versteht.«

46 Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter: *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*, Stuttgart 2010, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022722-4>; Backes, Getrud M./Clemens, Wolfgang: *Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung*, Weinheim 2008.

47 Vgl. Haller, Miriam: »I would prefer not to«. Zur Theorie und Textpraxis der Faulheit im Kontext der Arbeitsgesellschaft«, in: Julia Reuter/Katja Wolf (Hg.), *Geschlechterleben im Wandel. Zum Verhältnis von Arbeit, Familie und Privatsphäre*, Tübingen 2006, S. 117–135.

48 Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie Transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart 2012, S. 16, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022843-6>.

Edge geholfen. Um diese Methoden zu erlernen, habe ich beim Focusing Institut Köln Weiterbildungen und eine Zertifizierung als Focusing-Beraterin absolviert. Mich zur Produktivität im Sinne des Weiterschreibens und Abschließens der Habilitation zu zwingen, war für mich damals (und aus heutiger Sicht zum Glück) keine Option. Stattdessen habe ich es vorgezogen, das Kapitel meiner Arbeit an der Universität zu beenden: Ich war lange genug *zur Uni gegangen*.

1.4.10 Ageing Trouble als leibkörperliches, emotionales und ästhetisches Erleben in der kulturgeragogischen Praxis

Seit 2019 verantworte ich den Bereich Forschung des Kompetenzzentrums für Kulturelle Bildung im Alter und inklusive Kultur (kubia), das vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen institutionell gefördert wird. In meiner Forschung kann ich mich seitdem ganz auf die Kulturelle Bildung im Alter konzentrieren und mich der Praxis der Kulturgeragogik widmen. Ich war überrascht, dass in der Zwischenzeit kulturgeragogische Projekte in den Darstellenden Künsten mit dem Ageing-Trouble-Konzept gearbeitet hatten und mich kontaktierten, um sich mit mir darüber auszutauschen. Sie regten mich mit ihren Ansätzen künstlerischen Forschens und Biografierens dazu an, das Konzept noch einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten. In Teil C des Buches, den ich 2023 als damals 53-Jährige begonnen habe, verschweige ich nun meine eigenen leibkörperlichen Alterns- und Bildungserfahrungen in Auseinandersetzung mit meinem Forschungsgegenstand nicht mehr. Stattdessen theoretisiere und analysiere ich darin die Praxis von Ageing Trouble in der Performativen Kulturgeragogik – nicht nur, aber auch – von meinem eigenen Leibkörper ausgehend.

Mein autobiografisch-autoethnografisches Wissen über Ageing Trouble, das mich von der Kopflastigkeit als junge Wissenschaftlerin mit einem uneingestanden dualistischen Verständnis von Körper und Geist zu einem erweiterten Fokus auf den Leibkörper geführt hat, lässt sich nicht von meiner wissenschaftlichen Wissensproduktion trennen. Nun stehen folgende Fragen im Zentrum meiner Arbeit: Was bedeutet mein eigenes verändertes Alter(n)serleben für Ageing Trouble als wanderndes Konzept? Wie hat es sich verändert? Ist es gealtert? Wie hat sich meine Sicht auf das Alter(n) geändert? Wie formt mein eigenes verkörpertes Alter(n) und dessen leibliches Empfinden meinen wissenschaftlichen Zugang? Mit welchen kulturwissenschaftlichen Diskursen geht Ageing Trouble heute in Resonanz? Mein heutiges Verständnis des Konzepts umfasst nun noch stärker gesellschaftlich dominante Formen von Ageismus, die sich gegen die leibkörperliche Erfahrung des Alter(n)s richten und die so oft verdrängte, mit hohem Alter zunehmende Verletzlichkeit unter den Schleier ziehen, der in den Gesellschaften des Globalen Nordens auch das Sterben und den Tod verdecken soll.

Ageing Trouble umfasst für mich heute all die Ambivalenzen, die Menschen in fortgeschrittenem Alter erleben und erfahren können: all das Traurige und Ängstliche, das mit dem Alter(n) verbunden werden kann, das Ärgerliche und Widerspenstige und gleichzeitig auch all das Wohlige, Sichere und Ruhige, Freudige, Neugierige und Ausgelassene – und immer wieder das eigen-sinnige Aufbegehren gegen Ageismus und Altersdiskriminierung. Inspiriert und bestärkt hat mich in dieser neuen Sicht auf meinen Forschungsgegenstand nicht nur Eugene T. Gendlins Philosophie menschlicher

Entwicklungsprozesse, sondern auch die neueren posthumanistischen Ansätze im kulturgerontologischen Diskurs, wie sie im Arbeitskreis Materielle Gerontologie der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie diskutiert werden. Vor diesem Hintergrund entwickle ich in Teil C ein praxeologisches, auf das leibkörperliche Erleben bezogenes Verständnis von Performativität und Performanzen des Alter(n)s in kulturgeragogischen Angeboten, das die Analyse der Diskursivität sozialer Unterscheidungen von Altersgruppen und Generationen mit der Untersuchung der Materialitäten, durch die das Alter(n) in der Praxis der Performativen Kulturgeragogik geprägt wird, und der Ebene des leibkörperlichen ästhetischen Erlebens verschränkt.

1.5 Die Landkarte im Detail

Nach dem einleitenden **Kapitel 1** wird in Teil A die Theorie, Methodologie und Methodik kulturgeragogischer Ageing Studies entfaltet. In **Kapitel 2** geht es darum, den Forschungsansatz in seinen Grundzügen zu umreißen. Danach werden Positionen dargestellt, die Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft begreifen, um im Anschluss an das Projekt einer phänomenologisch-geisteswissenschaftlichen Gerontagogik in den 1960er Jahren zu erinnern. Damit wird an die geisteswissenschaftliche Traditionslinie der Geragogik angeknüpft, die meine kulturwissenschaftlichen geragogischen Studien gleichzeitig re- und dekonstruieren. Das Kapitel schließt mit einer Erörterung des Erkenntnisgewinns, den eine performative Wende der Geragogik verspricht: Hier wird zusammenfassend der Ansatz einer Performativen Kulturgeragogik profiliert, indem die zentralen Konzepte und theoretischen Hintergrundannahmen erläutert werden.

Kapitel 3 zielt auf eine theoretisch fundierte Annäherung an den Forschungsgegenstand *Kulturgeragogisches Wissen*. Um zu untersuchen, in welcher Beziehung das ästhetisch-literarische geragogische Wissen und das wissenschaftliche geragogische Wissen jeweils stehen, müssen geragogische Konzeptionen und literarische Narrationen von Bildung und Erziehung im Alter als Untersuchungsgegenstand zunächst einmal theoretisch als geragogische Wissensformen gefasst werden. Dazu werden zentrale erziehungswissenschaftliche Positionen zu literarischen Texten als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung dargelegt. Darauf aufbauend wird das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit nochmals präzisiert: Es zielt sowohl auf die Untersuchung etwaiger Differenzen, Brüche und Ungleichzeitigkeiten der unterschiedlichen Wissensordnungen als auch auf semantische Transfers von Aussagemustern zwischen ihnen. Für die Untersuchung der Relationen zwischen beiden Diskursebenen muss deshalb erkundet werden, wie das Wissen über Alter, Altern und ältere Menschen in den je unterschiedlichen diskursiven Funktionszusammenhängen figuriert wird.

Für ein solches Unterfangen steht kein fertig gepackter Methodenwerkzeugkasten zur Verfügung. Um ihn zusammenzustellen und theoretisch-methodologisch zu reflektieren, erläutere ich in **Kapitel 4** zunächst die theoretischen Bezüge einer Topik und Rhetorik kulturgeragogischen und geragogischen Wissens – und zwar sowohl aus erziehungswissenschaftlicher als auch literaturwissenschaftlicher Perspektive. Auf dieser Basis entfalte ich unter Einbeziehung diskursarchäologischer, heterotopologischer und

performativitätstheoretischer Perspektiven die Methodologie einer *anderen T(r)opologie und T(r)opographie*, mit der sowohl Alter(n)stopoi als auch die rhetorischen Tropoi – als diejenigen performativen Resignifikationsstrategien, mit denen Alter(n)stopoi neu eingeschrieben werden – in den Blick der kritischen Altersdiskursanalyse kommen.

In **Kapitel 5** werden die Kategorien definiert, mit denen ich die unterschiedlichen Ebenen des Altersdiskurses analysiere: Alterstopoi, Altentropoi, Alternstopoi als wiederkehrende diskursive Aussagemuster sowie Altersklage, Alterstrost, Altersschelte und Altersspott als Diskurs- sowie Resignifikationsstrategien. Diese Kategorien bilden den methodischen Werkzeugkasten für die Analyse wiederkehrender Aussagemuster der Alter(n)s in geragogischen Konzeptionen und ästhetisch-literarischen Narrationen von Lern- und Bildungsprozessen im Alter. Berücksichtigt werden durch sie aber auch die Tropoi, also diejenigen rhetorischen Figuren, mit denen die Topoi resignifiziert werden. Diese Werkzeuge ermöglichen einen durch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Schreibweisen über Erziehung, Bildung und Alter(n) differenzierteren Einblick in die Konstitutionsweisen sowohl des geragogischen als auch des literarischen Altersdiskurses. Es kommen die jeweiligen performativen Strategien in den Blick, mit denen Altersnormen im Diskurs etabliert, affirmiert oder problematisiert und schließlich resignifiziert werden.

Im Zentrum von **Kapitel 6** und **Kapitel 7** steht die Analyse der historischen Diskursformationen des deutschsprachigen geragogischen Wissens der 1950er bis 1980er Jahre, wobei der Schwerpunkt auf dem westdeutschen Diskurs liegt. Analysiert werden in dieser Diskursformation die seriellen Aussagemuster, aber auch die rhetorischen Strategien der Neueinschreibungen geragogischen Wissens. Dabei wird das zeit-räumlich lokalisierte wissenschaftliche geragogische Wissen mit dem ästhetisch-literarischen Wissen über Alter(n) und Bildungsprozesse im Alter verglichen.

In **Kapitel 6** wird zunächst die Entdeckung des Alters im pädagogischen Diskurs der 1950er Jahre am Beispiel der Pädagogik der Lebensalter des Pädagogen und Theologen Romano Guardini analysiert. Es folgt eine Analyse der ersten Ansätze zur Disziplinierung (kultur-)geragogischen Wissens in den 1960er Jahren am Beispiel von Otto Friedrich Bollnows anthropologischer Gerontagogik. Dabei zeigt sich, dass die Texte des Erziehungswissenschaftlers Bollnow nicht nur – wie allgemein angenommen – die Geragogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft begründen, sondern die Geragogik gleichzeitig als Kulturgeragogik profilieren.

Die bisher herrschende Forschungsmeinung, dass die Geragogik in den 1950er und 1960er Jahren allein vom *Defizitkonzept des Alters* geprägt sei, wird in Kapitel 6 durch die differenzierte Analyse der Aussagemuster des wissenschaftlichen geragogischen Wissens dieser Zeit korrigiert. Bis heute prägt den geragogischen Diskurs das Narrativ, dass die konzeptionelle Grundlegung der Geragogik erst in den 1970er und 1980er Jahren erfolgt sei und es erst dann in der Geschichte der Geragogik zu einer Emanzipationsgeschichte von den sogenannten negativen Altersbildern des Defizitmodells vom Alter hin zu den sogenannten positiven Altersleitbildern wie dem des *aktiven Alters*, des *erfolgreichen Alters* und des *produktiven Alters* gekommen sei. Dies wird in diesem Kapitel widerlegt.

Dem wissenschaftlichen geragogischen Wissen in der BRD der 1950er und 1960er Jahre stelle ich danach das zeitgenössische literarische Wissen über Bildungsprozesse im

Alter am Beispiel von drei literarischen Werken vergleichend entgegen: Bertolt Brechts Kalendergeschichte *Die unwürdige Greisin*, Thomas Manns Novelle *Die Betrogene* und den Roman *Frost* des österreichischen Schriftstellers Thomas Bernhard.

In Kapitel 6.2 zeige ich die Vorgängigkeit des literarischen gegenüber dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Bildung im Alter auf: Bertolt Brecht führt in seiner Kurzgeschichte *Die unwürdige Greisin* (1949) die Diskursfigur der emanzipierten alten Frau ein, die im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs erst in den 1970er Jahren auftritt. Die literarische Diskursstrategie der 1950er und 1960er Jahre hat Topoi des Altersspotts ironisiert und zu Topoi des Alterslobs umgewertet, um Bildungsprozesse im Alter als Emanzipationsprozesse zu erzählen. Dies wird im geragogischen Diskurs erst 20 Jahre später aufgegriffen, um dann jedoch die Emanzipation von überkommenen sozialen Altersnormen und das Einüben neuer Altersrollen zum geragogischen Lernziel auszurufen. Zählten im geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre Sexualität sowie das Bestreben, durch Kleidung, Kosmetik und soziales Verhalten jugendlich zu erscheinen, zu den Topoi des Altersspotts und der Altersschelte, so wird es erst in den 1970er und 1980er Jahren auch im geragogischen Diskurs als Bildungsziel ausgerufen, sich von solchen sozialen Altersnormen zu befreien und im Alter eine sogenannte späte Freiheit zu leben.

Ein dualistisches Verständnis von Körper und Geist, nach dem allein der alternde Körper die psychische Altersidentität und nicht auch umgekehrt die Psyche das physische Alter bestimmt, wird im literarischen Diskurs über Bildung im Alter (wie ich am Beispiel von Thomas Manns Erzählung *Die Betrogene* in Kapitel 6.2.2 zeige) 20 Jahre früher problematisiert als im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs. Das Argumentationsmuster, durch geragogische Angebote psychisch auf das physische Altern einwirken und es so beeinflussen zu können, findet sich im wissenschaftlichen geragogischen Altersdiskurs der BRD erst in den 1970er Jahren.

In **Kapitel 7** wird die Performativität (kultur-)geragogischen Wissens im wissenschaftlichen und literarischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre analysiert: Die normativen Setzungen von Topoi des aktiven Alters hin zu denen des biografisierten Alters werden im westdeutschen wissenschaftlichen geragogischen Diskurs nachgezeichnet. Als kulturgeragogisch-literarische Interventionen werden ihnen Analysen der Alter(n)stopik in Alexander Kluges Erzählung *Der unentschiedene Philologe*, Max Frischs Erzählung *Der Mensch erscheint im Holozän* und Friederike Mayröckers Erzählung *Reise durch die Nacht* (1984) entgegengestellt.

Dabei zeige ich auf, wie in den 1970er Jahren die Gerontopsychologie und -soziologie die Diskursebenen der Theologie, der Literatur und Literaturwissenschaft sowie der Philosophie als für geragogische Argumentationen maßgebliche Bezugsdiskurse ablöst.

Im Laufe der 1970er Jahre werden didaktische Konzeptionen entwickelt, die auf eine Emanzipation älterer Menschen zielen. Diese emanzipatorischen Ansätze greifen jedoch nicht auf die Ebene des literarischen Diskurses zurück, auf der ja – wie im Kapitel 6 gezeigt – Aussagemuster vom Altern als Emanzipationsprozess von gesellschaftlich bestimmten restriktiven Altersnormen schon in den 1950er Jahren eine zentrale Rolle spielen.

Im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1980er Jahre wird die Relevanz des durch quantitative Methoden der Sozialforschung erhobenen psycho- und sozio-

gerontologischen wissenschaftlichen Wissens vom Alter in Frage gestellt. Es folgt eine Aufwertung des (auto-)biografischen Wissens vom Alter(n). Die kritische Konfrontation von unterschiedlichen wissenschaftlichen Wissensformen wird im literarischen Diskurs über Bildung im Alter bereits in den 1960er Jahren in Thomas Bernhards Roman *Frost* oder in Jean Améry's Essay *Über das Altern. Revolte und Resignation* problematisiert.⁴⁹

Die biografische Bedeutung der Zeit des Nationalsozialismus und der beiden Weltkriege für die damals älteren Generationen wird im geragogischen Diskurs von den 1950er bis zu den 2000er Jahren dethematisiert – ganz im Gegensatz zum literarischen Diskurs, in dem die Auseinandersetzung mit Schuld, Verantwortung und biografischer Verstrickung älterer Menschen in die Geschichte des NS und die Kriegserfahrungen spätestens seit den 1960er Jahren – beispielsweise bei Bernhard – ins Zentrum rückt.⁵⁰

Eine erstaunliche Leerstelle im damaligen wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der BRD klafft in Bezug auf die politische Bildung im Alter: Die Notwendigkeit von intergenerationellen Bildungsangeboten, um Generationenambivalenzen im Kontext der Studierendenbewegung der späten 1960er und 1970er Jahre aufzugreifen oder auch eine intergenerationelle Auseinandersetzung über die Kontinuitäten aus der NS-Zeit wird im zeitgenössischen geragogischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre nach meiner Kenntnis nicht thematisiert.

In **Kapitel 8** gebe ich einen kurzen Überblick über die Performativität (kultur-)geragogischen Wissens im deutschsprachigen wissenschaftlichen und literarischen Diskurs der 1990er und 2000er Jahre, in dem ich die den wissenschaftlichen geragogischen Diskurs in dieser Zeit dominierenden normativen Topoi des produktiven Alters und kreativen Alters ebenso wie die literarischen Neueinschreibungen dieser Zeit nur kursorisch zusammenfasse und darlege, *warum* ich dieses Kapitel nicht schreiben kann.

In **Teil C »NachWieVor Ageing Trouble! Performanzen eigensinnigen Alter(n)s in der Praxis der Performativen Kulturgeragogik«** wechsele ich dann die Register: Es geht in diesem Teil nach wie vor um Ageing Trouble, jedoch nun mit dem Fokus auf die eigensinnigen leibkörperlichen Performanzen von Ageing Trouble in kulturgeragogischen Praxisprojekten und ihrer Verbindung zur Performativität des Altersdiskurses. Wie wird in diesen Praxisprojekten das Alter(n) auf der Bühne performt, erkundet und erforscht? Mit welchen Methoden produzieren diese kulturgeragogischen Praxisprojekte Wissen über Ageing Trouble? Wie gehen die Akteur*innen mit Ageing Trouble um? Welche Bildungskonzepte und Bildungsprozesse des alternden Selbst kommen in den Projekten zum Tragen? Und: Wie erweitern diese Ansätze performativer Wissensproduktion in der kulturgeragogischen Praxis wiederum mein Wissen von Ageing Trouble?

In **Kapitel 9** stelle ich dar, welche theoretischen und methodisch-methodologischen Ansätze die aktualisierende Neueinschreibung des Ageing-Trouble-Konzepts ermöglichen. In den Kulturwissenschaften sind im letzten Jahrzehnt Formen des leibkörperlichen Erfahrens und verkörperten Wissens ebenso wie des affektiven und emotionalen Wissens noch stärker in den Fokus gerückt. Konzepte wie das *Embodied*

49 Vgl. Kap. 6.1.3.

50 Vgl. Kap. 6.2.3.

*Narrating*⁵¹ aus der Literaturwissenschaft, die posthumanistischen Ansätze im Kontext der Materiellen Gerontologie, die Verknüpfungen von Zeitlichkeit, Diskursivität mit der körperlichen Materialität als »spacetime-mattering«⁵² des Alter(n)s erforschen, die Ansätze der Soma Studies und Body Studies⁵³, mit denen sich zum Beispiel die Tanz- und Bewegungsforschung inzwischen dem alternden Körper widmet⁵⁴ – sie alle verbinden sich in dem Versuch, den cartesianischen Dualismus zu überwinden und die Natur-Kultur-Differenz in Hinblick auf das Alter(n) neu zu denken. So avanciert und inspirierend diese Theorien und Analysen im Hinblick auf Ageing Trouble sind, lösen bisher nur wenige der mir bekannten Studien die avisierte Grenzüberschreitung tatsächlich ein, indem Wissenschaftler*innen methodisch geleitet ihren eigenen alternden Leibkörper in ihre kulturgerontologische Forschung und die Theoriebildung einbeziehen.⁵⁵ Dieser Umstand mag einem akademischen Mainstream-Diskurs geschuldet sein, der dazu tendiert, solche leibkörperbezogenen Methoden, Subjektivierungsformen und Selbstpositionierungen von Forscher*innen als unwissenschaftlich oder sogar als nicht intelligibel auszugrenzen.

Die zuvor skizzierten Schreibbewegungen und meine teilnehmenden Beobachtungen der Praxis der Performativen Kulturgeragogik haben mich dazu ermutigt, mein eigenes implizites Wissen und leibkörperliches Erleben von Alter(n) stärker in die Untersuchung einzubeziehen – schließlich stehen diese Wissensformen im Zentrum der Praxisprojekte, die ich besucht habe, und sind elementar für ästhetische Erfahrungen: Wie erfahren also nicht nur die Akteur*innen in kulturgeragogischen Angeboten, sondern auch ich als teilnehmende Beobachterin die Praktiken der Performativen Kulturgeragogik am eigenen Leib? Welche ästhetischen Erfahrungen machen sie und mache ich? Wie erfahren wir dabei Ageing Trouble leibkörperlich? Was muss ich dazu ver-lernen? Und was lerne ich über Ageing Trouble aus der Praxis der Performativen Kulturgeragogik? Methodisch stütze ich mich zur Diskussion dieser Fragen auf die von Eugene T. Gendlin, einem phänomenologisch ausgerichteten Philosophen und Psychologen, entwickelten Methoden des Focusing⁵⁶ sowie des

51 Vgl. Hartung, Heike: »Introduction. The Concept of Embodiment in Modern Culture«, in: Heike Hartung (Hg.), *Embodied Narration. Illness, Death and Dying in Modern Culture*, Bielefeld 2018, S. 9–19, <https://doi.org/10.1515/9783839443064-002>.

52 Vgl. Gallistl, Vera/Wanka, Anna: »Spacetime-matter of aging – The material temporalities of later life«, in: *Journal of Aging Studies*, 67 (2023), S. 1–7, S. 1, <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2023.101182>; Barad, Karen: »Ma(r)king time: Material entanglements and re-memberings: Cutting together-apart«, in: Paul R. Carlile/Davide Nicolini/Ann Langley/Haridimos Tsoukas (Hg.), *How matter matters. Objects, artifacts, and materiality in organization studies*, Oxford 2013, S. 16–31, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199671533.003.0002>.

53 Vgl. Keller, Reiner/Meuser, Michael (Hg.), *Alter(n) und vergängliche Körper*, Wiesbaden 2017, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10420-7>.

54 Vgl. S. Martin: *Dancing Age(ing)*; L. Spahn: *Biography Matters*.

55 Vgl. ebd.

56 Vgl. Gendlin, Eugene T.: *Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme* (Erstausgabe 1981), Reinbek 2014, (Titel der Originalausgabe: *Focusing*, New York 1978); Gendlin, Eugene T.: *Focusing-orientierte Psychotherapie. Ein Handbuch der erlebensbezogenen Methode*, München 1998, (Originalausgabe: *Focusing-Oriented Psychotherapy. A Manual of the Experiential Method*, New York 1996).

Thinking at the Edge (TAE)⁵⁷ und auf die Soziologinnen Ulle Jäger und Tomke König, die Focusing und TAE in die qualitative Sozialforschung, die Soma Studies und Gender Studies eingeführt haben.⁵⁸ Diese beiden erlebensbezogenen Methoden nutze ich, um mich gegenstandsadäquat auch dem impliziten leibkörperlichen Wissen über Ageing Trouble in der Praxis der Performativen Kulturpädagogik anzunähern und es mit den Ergebnissen meiner Analyse von Gruppendiskussionen mit den Teilnehmenden und Expert*inneninterviews mit den Angebotsleitenden sowie den Aufführungen und Veröffentlichungen der Projekte zu kreuzen.

Zu den Projekten, die sich mit Ageing Trouble beschäftigen haben und die ich hier beschreibe, zählt das intergenerationelle Projekt *Der empathische Körper* der Kölner Choreografin und Tanzpädagogin Silke Z., dem ich mich in **Kapitel 10** widme.

Die Theaterpraxis des Ensembles der *Golden Gorkis* und ihre Stückentwicklung *Ätsch Age!* unter der Leitung des Regisseurs und Theaterpädagogen Ron Rosenberg am Maxim Gorki Theater Berlin wird in **Kapitel 11** analysiert.

Schließlich geht es in **Kapitel 12** um das Ensemble *OLDSCHOOL* am Schauspiel Köln und seine Inszenierung *Wunderschönes Welkfleisch* unter der Leitung des Regisseurs und Theaterpädagogen David Vogel.

Gemeinsam ist diesen kulturpädagogischen Projekten die Zielsetzung, normative und stereotype Subjektivierungsformen und hegemoniale körperbezogene Formationen von Alter(n) aufzudecken, sie zu erforschen, den eigenen Umgang damit kritisch zu reflektieren und die Ergebnisse dieser Art von performativer – tänzerischer und theatraler – Forschung auf die Bühne zu bringen. Im Medium des Zeitgenössischen Tanzes und des Theaters wurde in diesen drei kulturpädagogischen Projekten nach performativen künstlerischen Wegen gesucht, um ageistische, d.h. restriktive, stereotype, normativ-normalisierende Alters- und Generationenzuschreibungen und deren Körperformationen durcheinander zu wirbeln, zu stören und in Frage zu stellen – eben Ageing Trouble zu machen – und bei allen Beteiligten auf diese Weise transformatorische ästhetische Bildungsprozesse anzuregen.

In **Kapitel 13** setze ich den Schlusspunkt dieses Buchs und beginne das letzte Kapitel mit einer herzlichen Einladung für diejenigen Leser*innen, die dazu Lust haben, mit

57 Vgl. Gendlin, Eugene T.: »Introduction to ›Thinking at the Edge‹«, in: The Folio. A Journal for Focusing and Experiential Therapy, 19,1, 2004, S.1–8; Gendlin, Eugene T./Hendricks, Mary: »Thinking at the Edge (TAE) Steps«, in: The Folio. A Journal for Focusing and Experiential Therapy, 19, 2004, S.12–24; Deloch, Heinke: »Das Nicht-Sagbare als Quelle der Kreativität. E.T. Gendlins Philosophie des Impliziten und die Methode Thinking at the Edge (TAE)«, in: Stefan Tolksdorf/Holm Tetens (Hg.), In Sprachspiele verstrickt. Oder: Wie man der Fliege den Ausweg zeigt. Verflechtungen von Wissen und Können, Berlin/New York 2010, S.257–281, <https://doi.org/10.1515/9783110224665.2.257>; Deloch, Heinke: »Erlebensbezogen Denken, Coachen und Moderieren. Der Coachingansatz ECC – Erlebensbezogenes Concept Coaching«, in: PERSON. Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experimentelle Psychotherapie und Beratung 21,2 (2017), S.1–12, <https://doi.org/10.24989/person.v21i2.1641>.

58 Vgl. Jäger, Ulle/König, Tomke: »Der Eigensinn des Leibes als Erkenntnisquelle. Soziale Ordnungen leiblich erkunden und verstehen«, in: Beatrice Müller/Lea Spahn (Hg.), Den Leibkörper erforschen, S.85–112, <https://doi.org/10.1515/9783839445754-006>.

ihrem eigenen leibkörperlichen Erleben des Alter(n)s etwas zu verweilen und nachzuspüren, welche Resonanz sie auf all das mit diesem Ageing Trouble in ihrem Leibkörper spüren, und zu erkunden, welche ästhetischen Verkörperungs-, Ausdrucks- und/oder Imaginationsqualitäten sich für sie dazu stimmig anfühlen. In diesem Sinne hoffe ich auf ebenso achtsam-aufmerksame wie geduldige, ebenso kritische wie begeisterungsfähige Leser*innen jeden Alters mit ungebändigter Lust auf Ageing Trouble in Theorie und Praxis der Kulturgerontologie, der Geragogik und der Kulturgeragogik. Ich freue mich über alle, die gemeinsam NachWieVor, weiterhin und immer wieder aufs Neue in Bezug auf Bildung, Kunst und Kultur des Alter(n)s unruhig, eigensinnig und rebellisch bleiben wollen und im intergenerationellen Dialog eine Ahnung davon vermitteln möchten, wie man mit all dem Ageing Trouble sein kann, wie man bei ihm bleiben kann und dem Unbehaglichen ebenso wie dem Wohlbehagen in unseren alternden Leibkörpern nachspürend immer wieder aufs Neue dazu bereit ist, die Topoi und Tropoi des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses im Alternsprozess gegebenenfalls neu einzuschreiben und auf eine andere Art und Weise zum performativen Ausdruck zu bringen.

A Theorie und Method(ologi)e

Kulturgeragogischer Altern(s)studien

In Teil A geht es darum, den Ansatz Kulturgeragogischer Alter(n)sstudien und der Performativen Kulturgeragogik in seinen Grundzügen darzustellen und sein Profil performativitäts- und bildungstheoretisch zu schärfen. Das ist notwendig, weil sich kulturwissenschaftliche Ageing Studies im Kontext der Erziehungswissenschaft und der Geragogik immer noch in einem Etablierungsprozess befinden. Die wissenschaftliche Geragogik und sogar die Kulturgeragogik werden immer noch vorrangig durch gerontopsychologische und -soziologische Theorien und Forschungsmethoden bestimmt. Kulturwissenschaftliche Ansätze spielen in der Geragogik eine marginale Rolle, auch wenn sie sich selbst als interdisziplinär begreift und sich an ihre geisteswissenschaftlichen Wurzeln erinnert: »Die Geragogik versteht sich nicht nur als eine empirisch arbeitende Wissenschaft, sondern orientiert sich sowohl an der Tradition der geisteswissenschaftlichen als auch der emanzipatorischen Pädagogik.«¹ Dieses Bekenntnis im *Lehrbuch Geragogik* zur geisteswissenschaftlichen Tradition der Geragogik legt jedoch leider gleichzeitig die Annahme nahe, dass in einer geisteswissenschaftlichen oder emanzipatorischen Pädagogik nicht (empirisch) geforscht würde. Auch die kulturwissenschaftliche Wende der Geisteswissenschaften findet dort keine Berücksichtigung. Welche Perspektiven ein kulturwissenschaftlicher und performativitätstheoretischer Forschungsansatz auf das Alter(n), auf Bildung und Lernen im Alter und im Besonderen auf die Kulturelle Bildung im Alter zu eröffnen vermag, wird deshalb im Folgenden genauer dargelegt.

1 E. Bubolz-Lutz et al.: Geragogik (2022), S. 16.

2 Zum Forschungsansatz: Kulturgeragogische Alter(n)sstudien und Performative Kulturgeragogik

In **Kapitel 2.1** wird zunächst der Forschungsansatz Kulturwissenschaftlicher Ageing Studies im Kontext des internationalen kulturgerontologischen Diskurses erläutert. Sie erweitern den gerontologischen Diskurs um drei zentrale Perspektiven: Erstens experimentieren sie mit transdisziplinären Ansätzen im Sinne von partizipativen Alter(n)sstudien und reflektieren kritisch deren Stärken und Schwächen. Zweitens haben sich im Rahmen Kulturwissenschaftlicher Alter(n)sstudien die Ansätze der *Foucauldian Gerontology* und der *Feministischen Gerontologie* profiliert, die durch eine verstärkte Berücksichtigung poststrukturalistischer Theoriebildung eine kritische Perspektive auf die Macht der Altersleitbilder des sozialpolitischen, des gerontologischen sowie des geragogischen Diskurses ermöglichen. Drittens haben sich im Kontext kulturwissenschaftlicher Alter(n)sstudien die Ansätze der sozialwissenschaftlichen Narrativen Gerontologie mit der Literaturgerontologie verbunden, so dass durch die Erweiterung des Gegenstandsbereichs gerontologischer Biografieforschung um literarische Texte das gerontologische Wissen vom Alter(n) mit dem ästhetisch-biografischen literarischen Wissen vom Alter(n) konfrontiert und erweitert wird.

Um die erziehungswissenschaftlichen Bezüge Kulturwissenschaftlicher Alter(n)sstudien aufzuzeigen, wird der Forschungsansatz danach in **Kapitel 2.2** in Zusammenhang mit der Programmatik einer kulturwissenschaftlich orientierten Bildungs- und Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Wissenschaftsraum gestellt.

In **Kapitel 2.3** folgt ein historischer Exkurs über die in der heutigen Geragogik weitgehend in Vergessenheit geratene geisteswissenschaftliche Gerontagogik¹ in den 1960er Jahren. Es wird in diesem Kapitel an die Traditionslinie der Pädagogischen Anthropologie erinnert, an die der Ansatz der Performativen Kulturgeragogik mit kritischem Abstand anknüpft.

Die theoretischen Hintergründe und die zentralen Begriffe der Performativen Kulturgeragogik werden schließlich in **Kapitel 2.4** erklärt. Im Zentrum steht dabei die

1 Bollnow prägte den Begriff der Gerontagogik. Inzwischen hat sich der Begriff der Geragogik durchgesetzt.

Performativitätstheorie Judith Butlers, die die theoretische Hintergrundfolie bildet, auf der das Verständnis der zentralen Begriffe erläutert wird.

2.1 Kulturgerontologie und Kulturwissenschaftliche Alter(n)studien

Kulturwissenschaftliche Alter(n)studien sind ein noch relativ junger Forschungsansatz, der sich nach ersten Anfängen in den 1970er Jahren² in den USA und in Frankreich seit den 1990er Jahren zunächst im anglophonen Wissenschaftsdiskurs etabliert hat.³ Der Forschungsansatz firmiert auch unter den Begriffen *Cultural Age(ing) Studies*⁴, *Cultural Gerontology*⁵ oder *Humanistic Gerontology*⁶. Mit diesen Bezeichnungen werden philosophische, geschichts-, religions-, literatur-, sprach-, medien- und kunstwissenschaftliche,

- 2 Vgl. die Einleitung zur Dokumentation des impulsgebenden Symposiums *Role of Humanities in Gerontology* im Rahmen des Meetings der Gerontological Society in New York 1976: van Tassel, David D.: »Symposium: Role of Humanities in Gerontology«, in: *The Gerontologist* 18,6 (1978), S. 574, <https://doi.org/10.1093/geront/18.6.574>; de Beauvoir, Simone: *La Vieillesse*, Paris 1970.
- 3 Vgl. Kolland, Franz/Gallistl, Vera/Pariset, Victoria (Hg.), *Kulturgerontologie. Konstellationen, Relationen und Distinktionen*, Wiesbaden 2021, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31547-4>; Haller, Miriam/Küpper, Thomas: »Kulturwissenschaftliche Alternsstudien«, in: Kirsten Aner/Ute Karl (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*, 2. überarb. Aufl., Wiesbaden 2020, S. 595–602, https://doi.org/10.1007/978-3-658-26624-0_53; Cole, Thomas R.: »The Humanities and Aging. An Overview«, in: Thomas R. Cole/David D. van Tassel/Robert Kastenbaum (Hg.), *Handbook of The Humanities and Aging*, 2. Aufl., New York 1992, S. xi–xxiv; Achenbaum, W. Andrew: »Afterword. Integrating the Humanities into Gerontological Research, Training, and Practice«, in: T.R. Cole/D.D. van Tassel/R. Kastenbaum (Hg.), *Handbook of The Humanities and Aging*, S. 458–469; Polisar, Donna/Wygant, Larry/Cole, Thomas/Perdomo, Cielo (Hg.), *Where Do We Come From? What Are We? Where Are We Going? An Annotated Bibliography of Aging and the Humanities*, Washington 1988; die 1993 bei University Press of Virginia erscheinende Buchreihe *Age Studies*. In dieser Reihe erschien z.B. Wyatt-Brown, Anne M./Rossen, Janice (Hg.), *Aging and Gender in Literature. Studies in Creativity*, Charlottesville 1993; Gubrium, Jaber F.: *Living and Dying at Murray Manor*, Charlottesville 1997; Ray, Ruth E.: *Beyond Nostalgia: Aging and Life-Story Writing*, Charlottesville 2000; das ab 1987 erscheinende *Journal of Aging Studies*; das ab 1996 erscheinende *Journal of Aging and Identity*; das ab 2007 erscheinende *Journal of Aging, Humanities, and the Arts: Official Journal of the Gerontological Society of America*; das ab 2010 erscheinende *Journal of Aging Studies in Europe*; Twigg, Julia/Martin, Wendy (Hg.), *Routledge Handbook of Cultural Gerontology*, New York 2015, <https://doi.org/10.4324/9780203097090>.
- 4 Vgl. Gullette, Margaret M.: *Declining to decline. Cultural combat and the politics of midlife*, Charlottesville 1997; Gullette, Margaret M.: »Age Studies as Cultural Studies«, in: Thomas R. Cole/Robert Kastenbaum/Ruth E. Ray (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, 2. Aufl., New York 2000, S. 214–234; Gullette, Margaret M.: »What Is Age Studies?«, in: Margaret M. Gullette (Hg.), *Aged by Culture*, Chicago 2004, S. 101–119; Wyatt-Brown, Anne M.: »The Future of Literary Gerontology«, in: T.R. Cole/R. Kastenbaum/R. E. Ray (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, S. 41–61; M. Haller: *Aging Studies und Cultural Studies*.
- 5 Vgl. von Kondratowitz, Hans-Joachim: »Entwicklung und Perspektiven einer »Cultural Gerontology« – Zwischenkritik einer europäischen Bewegung«, in: Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang (Hg.), *Zukunft der Soziologie des Alter(n)s*, Opladen 2002, S. 279–292, https://doi.org/10.1007/978-3-322-97569-0_12.
- 6 Vgl. T.R. Cole: *The Humanities and Aging*; Maierhofer, Roberta: »We are you, grown old«. *Humanistische Gerontologie*, in: Roberta Maierhofer, *Salty Old Women. Eine anokritische*

aber auch ethnologische, erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische⁷ Zugänge zusammengefasst, die sich in vorwiegend qualitativen Studien mit der zentralen Frage beschäftigen, was es in einem jeweiligen kulturellen Kontext *bedeutet*, alt zu werden.⁸

Gibt es einen Unterschied zwischen *Kulturgerontologie* und *Kulturwissenschaftlichen Alter(n)studien*? Oft werden beide Begriffe synonym gebraucht. Schaut man genauer, dann betonen die Ansätze, die sich als kulturgerontologisch begreifen, mit ihrer Begriffswahl, dass sie sich als Bestandteil der multidisziplinären Gerontologie⁹ sehen. Diejenigen, die sich als Kulturwissenschaftliche Alter(n)studien (Cultural Ageing Studies) beschreiben, verorten sich stärker als in der Gerontologie in ihren jeweiligen Herkunftsdisziplinen, wie zum Beispiel der Germanistik, Anglistik, Amerikanistik, Romanistik, Theaterwissenschaft, Kunstgeschichte, Medienwissenschaft etc. Im Kontext der Gerontologie ist das Selbstbewusstsein und Selbstverständnis der Kulturgerontolog*innen in den letzten Jahren gewachsen: Es wird sogar schon eine *kulturelle Wende* der gesamten deutschsprachigen Gerontologie konstatiert.¹⁰ Ich bezweifle jedoch angesichts der faktischen Dominanz anderer gerontologischer Disziplinen – wie die der biologischen und medizinischen Alter(n)sforschung, der quantitativen psychologischen und soziologischen Alter(n)sforschung –, dass eine kulturelle Wende in der Gerontologie tatsächlich vollzogen wurde oder damit in naher Zukunft zu rechnen ist. Das heißt aber nicht, dass ich an der Bedeutung und dem Wert kulturwissenschaftlicher Alter(n)studien zweifle.

Auch wenn die Kulturgeragogik ohne Zweifel zur Kulturgerontologie¹¹ zählt, favorisiere ich den Begriff der Kulturwissenschaftlichen Alter(n)studien¹² (Cultural Age(ing) Studies), weil er stärker an die Tradition der Cultural Studies von Lawrence Grossberg, Edward P. Thompson, Raymond Williams und Richard Hoggart erinnert. Forschungsgegenstand der von ihnen etablierten Cultural Studies ist die Beziehung kultureller Produktionen (wie literarische und journalistische Texte, Bilder, Filme,

Untersuchung zu Frauen, Altern und Identität in der amerikanischen Literatur, Essen 2003, S. 87–101.

7 Vgl. Weiland, Steven: »Social Science Toward the Humanities. Speaking of Lives in the Study of Aging«, in: T. R. Cole/R. Kastenbaum/R. E. Ray (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, S. 235–257.

8 Vgl. T. R. Cole: *The Humanities and Aging*, S. xvi: »The ›conversation‹ of humanistic gerontology revolves around a basic question: what does it mean to grow old?«, D. Polisar/L. Wygant/T. Cole/C. Perdomo (Hg.), *Where Do We Come From?*

9 Die Gerontologie beschäftigt sich »mit der Beschreibung, Erklärung und Modifikation von körperlichen, psychischen und sozialen, historischen und kulturellen Aspekten des Alterns und des Alters, einschließlich der Analyse der alternsrelevanten und alternskonstituierenden Umwelten und sozialen Institutionen«. P. B. Baltes/J. Mittelstraß/U. M. Staudinger: *Gerontologie: Begriffe, Herausforderungen und Brennpunkte*, S. 8.

10 Vgl. Gallistl, Vera/Pariset, Viktoria/Kolland, Franz: »Kulturgerontologie – Konstellationen, Relationen und Distinktionen einer kulturtheoretischen Betrachtung des Alter(n)s«, in: Franz Kolland/Vera Gallistl/Viktoria Parisot (Hg.), *Kulturgerontologie. Konstellationen, Relationen und Distinktionen*, Wiesbaden 2021, S. 1–22, https://doi.org/10.1007/978-3-658-31547-4_1.

11 Vgl. ebd.

12 Vgl. M. Haller/T. Küpper: *Kulturwissenschaftliche Alternsstudien*.

Fernsehen etc.) zu den kulturellen Praktiken der Akteur*innen und zur Alltagswelt der Rezipient*innen, weil sie – wie Lawrence Grossberg ausführt – »nicht am Diskurs per se interessiert [sind], sondern an den Artikulationen zwischen dem Alltagsleben und den Formationen der Macht«¹³. Diese Ausrichtung macht die Cultural Studies für die Performative Kulturgeragogik (aber auch für die Geragogik im Allgemeinen) in ihrer engen Verbindung von Forschung und Praxis so anschlussfähig. Von besonderem Interesse sind für die Cultural Studies die Praktiken aktiver Medienrezeption. Grossbergs, Thompsons, Williams' und Hoggarts Ziel war es, dass die Cultural Studies im Rahmen von Erwachsenenbildung aktiv eine Brücke zu sozialen Gruppen und zur Zivilgesellschaft schlagen:

»Die Geschichte von Cultural Studies zeigt, dass dieses intellektuelle und politische Projekt von Anfang an eng verbunden mit Fragen der Erziehung und der Pädagogik war. Denn es entstand im vitalen und intellektuell vielseitigen Milieu der Erwachsenenbildung in den 50er Jahren in Großbritannien. Im produktiven Austausch mit reifen Studenten aus der Arbeiterklasse entwickelten Edward P. Thompson, Raymond Williams und Richard Hoggart ihre kreativen Ideen zur Kulturanalyse und schrieben die grundlegenden Werke dieser neuen transdisziplinären Forschungsrichtung, die – wie die Erwachsenenbildung – die Spezialisierung des Wissens überwinden und dessen mögliche praktische Relevanz hervorheben möchte.«¹⁴

Auch in der deutschsprachigen Wissenschaft haben sich neben den Women's Studies, Gender Studies und Queer Studies, den Disability Studies, den Postcolonial Studies oder den Intercultural Studies inzwischen Kulturwissenschaftliche Alter(n)sstudien bzw. Age(ing) Studies¹⁵ in den Literaturwissenschaften, der Film- und Medienwissenschaft, der Geschichte oder der Kunstwissenschaft etabliert.

-
- 13 Grossberg, Lawrence: »Der Cross Road Blues der Cultural Studies«, in: Andreas Hepp/Rainer Winter (Hg.), *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*, Wiesbaden 2008, S. 23–40, S. 26, https://doi.org/10.1007/978-3-531-90668-3_2.
 - 14 Winter, Rainer: »Kultur, Reflexivität und das Projekt einer kritischen Pädagogik«, in: Paul Mecheril/Monika Witsch (Hg.), *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*, Bielefeld 2006, S. 21–50, S. 21, <https://doi.org/10.1515/9783839403662-002>.
 - 15 Vgl. zum Überblick: M. Haller/T. Küpper: *Kulturwissenschaftliche Altersstudien*; R. Mayerhofer: *Salty old women*; Hartung, Heike (Hg.), *Alter und Geschlecht. Repräsentationen, Geschichten und Theorien des Alter(n)s*, Bielefeld 2005, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839403495>; Hartung, Heike/Reinmuth, Dorothea/Streubel, Christina/Uhlmann, Angelika (Hg.), *Graue Theorie. Die Kategorien Alter und Geschlecht im kulturellen Diskurs*, Köln/Weimar/Wien 2007; Fangerau, Heiner/Gomille, Monika/Herwig, Henriette/auf der Horst, Christoph/von Hülsen-Esch, Andrea/Pott, Hans-Georg/Vögele, Jörg (Hg.), *Alterskulturen und Potentiale des Alter(n)s*, Berlin 2007, <https://doi.org/10.1524/9783050061245>; D. Ferring/M. Haller/H. Meyer-Wolters/T. Michels (Hg.), *Soziokulturelle Konstruktion des Alters*; Herwig, Henriette (Hg.), *Alterskonzepte in Literatur, bildender Kunst, Film und Medizin*, Freiburg i.Br. 2009; I. M. Breinbauer/D. Ferring/M. Haller/H. Meyer-Wolters (Hg.), *Transdisziplinäre Alter(n)sstudien*; Herwig, Henriette/von Hülsen-Esch, Andrea (Hg.): *Alte im Film und auf der Bühne. Neue Altersbilder und Altersrollen in den darstellenden Künsten*, Bielefeld 2016, <https://doi.org/10.1515/9783839429365>; F. Kolland/V. Gallistl/V. Parisot (Hg.), *Kulturgerontologie*.

Alter und Altern erscheinen aus kulturwissenschaftlicher Perspektive als kulturell konstruierte Signifikanten im Kontext wirkmächtiger diskursiver Narrative und materieller Dispositive. Forschungsgegenstand Kulturwissenschaftlicher Alter(n)sstudien sind die kulturellen Konstruktionen des Alters als Lebensphase, des Alterns als lebenslanger Prozess, die kulturell konstruierten Subjektpositionen für ältere Menschen sowie die durch diese Konstruktionen bestimmten ein- oder ausschließenden Praktiken des »aged by culture«¹⁶. Im Zentrum Kulturwissenschaftlicher Alter(n)sstudien steht dabei immer die Untersuchung der unterschiedlichen subjektiven Zugänge, Darstellungs- und Verhandlungsweisen des Alters und Alterns im Kontext der symbolischen Ordnung und der sich an sie anschließenden kulturellen Praktiken. Untersucht wird die jeweils spezifische Medialität, Diskursivität, Materialität und Performativität kultureller Konstruktionen und Dekonstruktionen des Alter(n)s.¹⁷

Das Wissen vom Alter(n) wird – dieser Gegenstandsbeschreibung entsprechend – also nicht mehr allein als Domäne der medizinischen, biologischen und sozialwissenschaftlichen Alter(n)sforschung gesehen. Vielmehr wird der kulturwissenschaftliche Zugang als eigenständiger Ansatz profiliert, der sich von der Herangehensweise anderer gerontologischer Disziplinen unterscheidet. In der 1992 erschienenen ersten Ausgabe des *Handbook of the Humanities and Aging* wird dieser epistemologische Unterschied programmatisch formuliert, indem der hermeneutisch auf das historisch und kulturell kontextualisierte Verstehen des Alter(n)s ausgerichtete kulturwissenschaftliche Zugang dieses Handbuchs von anderen gerontologischen Ansätzen unterschieden wird:

»The three major U.S. handbooks of aging, covering the fields of biology, psychology, and social science [...] lie squarely within the Enlightenment vision of progress achieved through science and cumulative knowledge. They are informed by a quest for scientifically valid explanations of aging as a phenomenon dependent [...] on the influences of genetics, physical and social environments, and individual behavior«. This »Handbook of the Humanities and Aging«, in contrast, approaches aging with a different epistemological stance – one that strives for contextual understanding and interpretation along with explanation and that considers scientific method to be one way of knowing among others. Again, the humanities have become important in late twentieth-century gerontology precisely because conventional scientific and professional gerontology has retreated into a formal, technical rationality that lacks a shared discourse for addressing moral, aesthetic, and spiritual issues or for appreciating their historical and cultural contexts.«¹⁸

In der zweiten Ausgabe des *Handbook of the Humanities and Aging* zeichnet sich zur Jahrtausendwende jedoch bereits eine Entwicklung ab, die weniger die epistemologische Abgrenzung zur klassischen Gerontologie betont, als vielmehr die Notwendigkeit, disziplinäre Grenzen zu überschreiten. Kulturwissenschaftliche Alter(n)sstudien verstehen sich nun zunehmend als inter- bzw. transdisziplinär:

16 M. M. Gullette: *Aged by Culture*. Vgl. auch M. M. Gullette: *Age Studies as Cultural Studies*.

17 Vgl. M. Haller/T. Küpper: *Kulturwissenschaftliche Alternsstudien*.

18 T. R. Cole: *The Humanities and Aging*, S. xiiif.

»The history of aging [...] cannot be surveyed without substantial understanding of demography and public policy as well as of traditional literary and visual representations of and by older people. Literary gerontology [...] is no longer confined to the studies of authors, texts, and images of aging/old age but is now shaped by cultural studies and its latest offspring ›age studies‹. Philosophical thought [...] about aging and old age encompasses more material written by authors trained in social sciences than by those trained in philosophy. The topic of bioethics and aging [...] requires knowledge not only of the growing bioethics literature but also of clinical care and outcomes research in medicine and the helping professions. Religious perspectives [...] on aging bridge theology, literature, end-of-life care, and multiculturalism.«¹⁹

Durch das Adjektiv *humanistic* wird nicht nur auf die disziplinäre Grenzziehung der anglophonen *humanities* rekurriert, sondern auch an die Idee der *humanitas* als pädagogisches Ideal erinnert – ein Ideal, das dazu anhalte, nicht nur die disziplinären Grenzen zu überschreiten, sondern sich verstärkt der Praxis, wie zum Beispiel den Arbeitskontexten in den Pflegeheimen, den Kultur- und Erwachsenenbildungseinrichtungen und Seniorenzentren, zuzuwenden:

»In using the word ›humanistic‹, we are referring to knowledge and competence inspired by the ancient ideal of ›humanitas‹ [...]. Gradually, the word ›humanitas‹ became associated with an educational ideal which blended knowledge, humane feeling, and compassionate action. [...] The ›humanistic educational ideal‹ needs to be recaptured and reinfused into gerontological education and research today. To accomplish this, however, we academic humanists will have to cross more than disciplinary boundaries. We will need to join hands with our humanistic colleagues in the sciences and the helping professions. And we will need to circulate more widely in places where the meanings of age are negotiated: nursing homes, adult education centers, senior centers, hospitals and clinical care arenas, volunteer programs, and governmental agencies, just to name a few.²⁰

Der Forschungsansatz der Kulturwissenschaftlichen Alter(n)sstudien wird damit als transdisziplinäres Projekt ausgewiesen, in dem die Forschung (u. a. mit partizipativen Forschungsansätzen) nicht nur disziplinäre, sondern auch akademische Grenzen überschreitet und Expert*innen aus der professionellen Praxis, der Zivilgesellschaft, aus Senior*inneninitiativen, Seniorstudierende und allgemein ältere Menschen als Expert*innen in eigener Sache in die Forschung einbezieht.²¹ Dabei werden die

19 Cole, Thomas R./Ray, Ruth E.: »Introduction«, in: T. R. Cole/R. Kastenbaum/R. E. Ray (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, S. xi–xxii, S. xii.

20 Ebd., S. xxii.

21 Vgl. Haller, Miriam: »Wir wollen nicht nur Objekt der Forschung sein! Möglichkeiten partizipativer Alter(n)sforschung am Beispiel des InitiativForums Generationenvertrag«, in: InitiativForum Generationenvertrag (Hg.), *Altern ist anders*, S. 28–45; Meyer-Wolters, Hartmut: »Zugänge zu Alters-Welt-Gestaltungen. Desiderate und transdisziplinäre Perspektiven«, in: I. M. Breinbauer/D. Ferring/M. Haller/H. Meyer-Wolters (Hg.), *Transdisziplinäre Alter(n)sstudien*, S. 177–208; M. Haller: *Aging Studies und Cultural Studies*; M. Haller/T. Küpper: *Kulturwissenschaftliche Alternsstudien*.

Möglichkeiten und Grenzen transdisziplinärer und partizipativer Alter(n)studien (nicht nur) aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kritisch reflektiert.²² Der Bildungswissenschaftler Hartmut Meyer-Wolters sieht Kulturwissenschaftliche Altersstudien vor drei zentrale Aufgaben gestellt:

»Die Aufgabe von kulturwissenschaftlichen Altersstudien wäre es zum einen alles zu sammeln, zu klassifizieren und zu analysieren, was eine positive oder negative Interpretation des Alters und des Alterns sichtbar macht. [...] Zum anderen wäre es die Aufgabe von kulturwissenschaftlichen Alternsstudien Laborsituationen/ Werkstattsituationen zu schaffen/Werkstätten zu unterhalten, in denen der Alterskultur neue Facetten hinzugefügt werden können, indem Möglichkeiten alt zu sein und alt zu werden bedacht, besprochen, erprobt und dokumentiert werden. Zum dritten wäre es Aufgabe kulturwissenschaftlicher Alternsforschung ein Forum bereitzustellen, auf dem man die Facetten des Alters und des Alterns gemeinsam vergegenwärtigen, ihre verborgenen Seiten entfalten und ihre Geltungsansprüche, ihre mitlaufende Behauptung notwendig zu sein, einer skeptischen Prüfung unterziehen kann.«²³

In dieser Zielsetzung wird deutlich, dass das Paradigma der Inter- und Transdisziplinarität im Kontext kulturwissenschaftlicher Alter(n)studien durch einen kritischen identitätspolitischen Impetus sowie den geragogischen Anspruch, die Zukunft älterer Menschen mit ihnen gemeinsam besser als bisher zu gestalten, gekennzeichnet ist:

»Besides crossing academic borders, interdisciplinarity in gerontology functions critically and politically. Critically, interdisciplinary scholars respond to the intellectual limits of disciplinary thought; politically, they insist on social and intellectual change in order to move beyond these limits.«²⁴

-
- 22 Vgl. I. M. Breinbauer/D. Ferring/M. Haller/H. Meyer-Wolters (Hg.), *Transdisziplinäre Alter(n)studien*; insbesondere H. Meyer-Wolters: *Zugänge zu Alters-Welt-Gestaltungen*; M. Haller: *Aging Studies und Cultural Studies*; Breinbauer, Ines M.: »Vom Nutzen und Nachteil der (transdisziplinären) Alterns-Forschung für das Leben«, in: I. M. Breinbauer/D. Ferring/M. Haller/H. Meyer-Wolters (Hg.), *Transdisziplinäre Alter(n)studien*, S. 37–66. Auch im anglophonen Wissenschaftsraum ist das Senior*innenstudium ein ausgewiesener Bestandteil der Auseinandersetzung mit partizipativen Forschungsansätzen im Kontext der Humanistic Gerontology. Vgl. Shuldiner, David: »The Older Student of Humanities. The Seeker and the Source«, in: T. R. Cole, D. D. van Tassel, R. Kastenbaum (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, S. 441–457, S. 455: »The most challenging and empowering forms of humanities study in late life are cooperative ventures – interactive and intertextual: learning experiences in which participants exchange ideas as social and intellectual equals and in which the texts of their lives are as valued as those of the thinkers and writers who throughout history have tried their hand at interpreting the human experience.«
- 23 Meyer-Wolters, Hartmut: »Prologisch und pragmatisch. Kulturwissenschaften als Werkstätten der Zukunft«, *Öffentlicher Vortrag*, gehalten am 15.11.2007 in der Universität Wien zum Auftakt der kfdw-Arbeitstagung *Methoden kulturwissenschaftlicher Alter(n)sforschung* am 16. und 17. November 2007 in Wien, S. 12f., <https://www.hf.uni-koeln.de/data/altstud/File/HMW/07-11-15.pdf> vom 24.10.2025.
- 24 T. R. Cole/R. E. Ray: *Introduction*, S. xiii.

Ziel kulturwissenschaftlicher Alter(n)sstudien ist es, die normativen Implikationen des Altersdiskurses – inklusive derjenigen des gerontologischen Diskurses selbst – einer kritischen Analyse zu unterziehen. So verstehen sich kulturwissenschaftliche Alter(n)sstudien als Beitrag zu einer Critical Gerontology²⁵. Bildeten zunächst die Kritische Theorie der Frankfurter Schule²⁶ und strukturalistische Ansätze einer marxistisch orientierten politischen Ökonomie (»political economy of aging«²⁷) den metatheoretischen Hintergrund der Kritischen Gerontologie, so zeichnet sich längst eine deutlich breitere Rezeption poststrukturalistischer Theorien ab: Insbesondere die Diskurstheorie Michel Foucaults sowie poststrukturalistische, feministische, gender- und queertheoretische Ansätze werden als Hintergrundtheorien für kulturwissenschaftliche Alter(n)sstudien genutzt, die sich als Foucauldian Gerontology und Feminist Gerontology profiliert haben. Alter(n) erweist sich aus Perspektive der Foucauldian Gerontology als soziokulturelles Konstrukt, das es in seiner Historizität zu begreifen gilt und das durch Diskurse, Wissen und Machtpraktiken kontrolliert und reguliert wird: »Foucauldian Gerontology« [...] has attempted to understand how aging is socially constructed by discourses used by professions and disciplines in order to control and regulate the experiences of older people and to legitimise powerful narratives afforded to age by such groups.«²⁸ Jedoch geben die bisherigen Ansätze der Foucauldian Gerontology keine Antwort auf die Frage, wie weit die Kontrolle und Regulierung der Erfahrungen älterer Menschen durch machtvollen Diskurse und Dispositive tatsächlich geht und welche Formen von Widerstand, Verweigerung und Eigensinn sich finden.²⁹ Ansätze, die strikt vom Primat der diskursiven Sozialisierungs- und Subjektivierungsmacht ausgehen, tendieren dazu, den Blickwinkel dahingehend zu verengen, dass Möglichkeiten der Transformation und des Widerstands gegenüber normativen Setzungen des herrschenden Alter(n)sdiskurses übersehen werden. Das Versprechen der Humanistic Gerontology, sich insbesondere auch auf emanzipatorische und empowernde Ansätze zu fokussieren, wäre so kaum zu halten: »The perspective of the humanities can offer an alternative ground for theories of aging to embrace both the contradictions and emancipatory possibilities

-
- 25 Vgl. Moody, Harry R.: »Toward a Critical Gerontology. The Contribution of the Humanities to Theories of Aging«, in: James E. Birren/Vern L. Bengtson (Hg.), *Emergent theories of aging*, New York 1988, S. 19–40; Achenbaum, W. Andrew: »Critical gerontology«, in: Anne Jamieson/Sarah Harper/Christina Victor (Hg.), *Critical Approaches to Ageing and Later Life*, Buckingham 1997, S. 16–26.
- 26 Vgl. H. R. Moody: *Toward a Critical Gerontology*, S. 19; van Dyk, Silke: *Soziologie des Alters*, Bielefeld 2015, S. 51ff., <https://doi.org/10.1515/9783839416327>.
- 27 Vgl. Katz Olson, Laura: *The political economy of aging. The state, private power and social welfare*, New York 1982, <https://doi.org/10.7312/olso93964>; Minkler, Meredith/Estes, Carrol L. (Hg.), *Critical gerontology Perspectives from political and moral economy*, Amityville/New York 1999.
- 28 Powell, Jason L./Biggs, Simon: »Foucauldian Gerontology. A Methodology for Understanding Aging«, in: *Socjournal* (2006), <https://sociology.org/foucauldian-gerontology-a-methodology-for-understanding-aging/vom-24.10.2025>.
- 29 Vgl. van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan: »Die ›jungen Alten‹ zwischen Aktivität und Widerstand«, in: Silke van Dyk/Stephan Lessenich (Hg.), *Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur*, Frankfurt/New York 2009, S. 405–408.

of late life.«³⁰ Erst dann jedoch werden kulturwissenschaftliche Alter(n)studien in bildungstheoretischer Hinsicht wirklich relevant.

Die Feminist Gerontology bezieht sich zwar auch stark auf die Diskurstheorie Michel Foucaults, berücksichtigt aber intensiver deren Rekurs auf Möglichkeiten der Subversion diskursiver Setzungen. Außerdem bezieht sie andere poststrukturalistische Ansätze, wie zum Beispiel die Theorien Jean-Francois Lyotards, Luce Irigarays oder Julia Kristevas, in ihre Konzepte ein.³¹ Auf diese Weise rücken gesellschaftliche und kulturelle Transformationsprozesse sowie Strategien des Widerstands im Umgang mit der grundlegenden Erfahrung menschlicher Vergänglichkeit und Temporalität im Spannungsfeld von individueller Autonomie und Heteronomie – kurz: Bildungsprozesse – in den Fokus.³²

Indem die etablierte kulturwissenschaftliche Analysematrix von *race*, *class*, *gender* durch *dis/ability* und *age* als weitere körperbasierte kulturelle Differenzdimensionen ergänzt und deren intersektionale Verschränkung berücksichtigt werden, rücken die unterschiedlichen Konstruktionen und Normierungen alternder Körper stärker in den Blick. Aus dieser Perspektive wird mit Blick auf die sozialwissenschaftliche Gerontologie angemahnt, dass die »mechanistische Trilogie« der gerontologischen Unterscheidung zwischen den physischen, psychologischen und sozialen Dimensionen des Alterns und die daran gekoppelte Differenzierung zwischen dem Körper als Forschungsobjekt der Geriatrie und den psychologischen und sozialen Dimensionen des Alter(n)s als Forschungsgegenstand der Sozialgerontologie dazu geführt hat, dass »in der Sozialgerontologie der Körper weitgehend unsichtbar gemacht worden«³³ ist.

An diesem Punkt setzt im kulturwissenschaftlichen Alternsdiskurs die Material Gerontology ein, deren Vertreter*innen die Rolle von Materialitäten – und eben auch die Materialität des alternden Körpers – bei der Konstitution des Alter(n)s hervorheben. Durch sie wird aber auch deutlich, wie sehr auch nicht-menschliche Dinge – Alltags- und Gebrauchsgegenstände wie Brillen, Prothesen, Gehstöcke und Rollatoren, aber auch (digitale) Technologien und der Raum – aktiv zur Ko-Konstruktion des Alter(n)s und zur relationalen Bildung des alternden Subjekts beitragen.³⁴ Im deutschsprachigen Diskurs sind hier insbesondere die Studien hervorzuheben, die aus dem Arbeitskreis

30 H. R. Moody: Toward a Critical Gerontology, S. 19.

31 Vgl. Kunneman, Harry: »The relevance of postmodern and feminist philosophy for the study of aging«, in: Journal of Aging Studies, 11,4 (1997), S. 273–282, [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(97\)90022-0](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(97)90022-0); Ray, Ruth E.: »A Postmodern Perspective on Feminist Gerontology«, in: The Gerontologist 36,5 (1996), S. 674–680, <https://doi.org/10.1093/geront/36.5.674>.

32 Vgl. Pichler, Barbara: Autonomie im Alter. Ein theoretischer Eingriff in den sozialpädagogischen Alter(n)sdiskurs, Dissertation, Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft 2010, http://othes.univie.ac.at/11037/1/2010-04-06_9807195.pdf vom 24.10.2025.

33 Öberg, Peter: »Der abwesende Körper – ein sozialgerontologisches Paradoxon«, in: S. van Dyk/S. Lessenich (Hg.), Die jungen Alten, S. 141. Vgl. Spindler, Mone: »Neue Konzepte für alte Körper. Ist Anti-Aging unnatürlich?«, in: H. Hartung/D. Reinmuth/C. Streubel/A. Uhlmann (Hg.), Graue Theorie, S. 79–101; S. Mehlmann/S. Ruby (Hg.), »Für Dein Alter siehst Du gut aus!«.

34 Vgl. Depner, Anamaria/Wanka, Anna: »Was ist Materielle Gerontologie?«, in: Zur Sache. Kulturgeragogik der Dinge, Kulturräume+. Das kuba-Magazin, 28 (2025), S. 18–20; Haller, Miriam/Pietsch-Lindt, Ursula: »Lieblingsstücke. Dingbeziehungen und Kulturelle Bildung im Alter«, in: Zur Sache. Kulturgeragogik der Dinge, Kulturräume+. Das kuba-Magazin 28 (2025), S. 22–26.

Materielle Gerontologie hervorgegangen sind.³⁵ Eine Herausforderung für diesen Ansatz bleibt es, Untersuchungen zur Materialität des Alter(n)s mit symbolisch-diskursiven Perspektiven auf die Diskursivität und Performativität des Alter(n)s im Kontext von Bildung zusammenzudenken.

Um nicht das »Risiko falscher Allgemeingültigkeit« einzugehen, konzentrieren sich kulturwissenschaftliche Alter(n)sstudien auf die Historizität und kulturelle Gebundenheit der Altersdiskurse und beziehen insbesondere auch die »nicht-wissenschaftlichen Wissensformen wie Literatur, Philosophie, persönlich[e] Erzählung oder gelebt[e] Erfahrung« ein: Dort vermuten sie Einsichten, »die traditionelle Forschungsmethoden sehr wahrscheinlich übersehen würden«³⁶. Das subjektive Alter(n) und die mit ihm verbundenen Bildungsprozesse des alternden Selbst werden aus dieser Perspektive als Narrationen bestimmt, als »personal residue – of stories we have heard, received or rejected, renegotiated and retold«³⁷. In kulturwissenschaftlichen Alter(n)sstudien geht es jedoch nicht nur darum, die unterschiedlichen Erzählungen des Alter(n)s zu sammeln, zu dokumentieren und kategorisierend auszuwerten.³⁸ Es geht auch nicht nur um die historisch-kritische Analyse von hegemonialen Narrativen und Narrationen des Alters und Alterns und den Möglichkeiten und Grenzen ihrer Transformation. Vielmehr wenden sich einige Vertreter*innen der Narrativen Gerontologie auch Methoden aus der geragogischen Praxis sowie partizipativen Forschungsansätzen zu, um aktiv an der Entwicklung einer neuen Kultur des Alter(n)s mitzuwirken.³⁹

Als qualitatives Forschungsprogramm vereint die Narrative Gerontologie Ansätze der soziologischen Biografieforschung, der Narrativen Pädagogik und Narrativen Psychologie mit literaturwissenschaftlichen Alter(n)sstudien und der Literary Gerontology/Literaturgerontologie.⁴⁰ Im Rahmen des Forschungsparadigmas der Narrativen

35 Vgl. zum Arbeitskreis DFG-Nachwuchsnetzwerk: »Materielle Gerontologie«, <https://materialgerontology.wordpress.com/> vom 24.10.2025.

36 Holstein, Martha B./Minkler, Meredith: »Das Selbst, die Gesellschaft und die »neue Gerontologie«, in: S. van Dyk/S. Lessenich (Hg.), *Die jungen Alten*, S. 207–232, (Originalausgabe: *Self, Society, and the »New Gerontology«*, in: *The Gerontologist* 43,6 (2003), S. 487–496) S. 213, <https://doi.org/10.1093/geront/43.6.787>.

37 M. M. Gullette: *Age Studies as Cultural Studies*, S. 218.

38 Vgl. Hartung, Heike: »Zwischen Verfalls- und Erfolgsgeschichte. Zwiespältige Wahrnehmungen des Alter(n)s«, in: H. Hartung (Hg.), *Alter und Geschlecht*, S. 7–18, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839403495.7>.

39 Vgl. M. M. Gullette: *Age Studies as Cultural Studies*, S. 218; M. Haller: *Wir wollen nicht nur Objekt der Forschung sein!*

40 Vgl. Kenyon, Gary M./Randall, William L.: »Narrative Gerontology: An Overview«, in: Gary M. Kenyon/Phillip Clark/Brian de Vries (Hg.), *Narrative gerontology: theory, research, and practice*, New York 2001, S. 318; Randall, William L.: »Storied Worlds: Acquiring a Narrative Perspective on Aging, Identity, and Everyday Life«, in: G. M. Kenyon/P. Clark/B. de Vries (Hg.), *Narrative gerontology*, S. 19–30; Baars, Jan: »Concepts of time and narrative temporality in the study of aging«, in: *Journal of Aging Studies*, 11,4 (1997), S. 283–295; Kenyon, Gary M./Randall, William L.: »Introduction: Narrative Gerontology«, in: *Journal of Aging Studies*, 13,1 (1999), S. 1–5, [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(99\)80001-2](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(99)80001-2); Bruner, Jerome: »Narratives of aging«, in: *Journal of Aging Studies*, 13,1 (1999), S. 7–9, [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(99\)80002-4](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(99)80002-4); Kenyon, Gary M./Ruth, J. E./Mader, Wilhelm: »Elements of a Narrative Gerontology«, in: Vern L. Bengtson/K. Warner Schaie (Hg.), *Handbook of Theories of Aging*, New York 1999; G. M. Kenyon/P. G.

Gerontologie werden zwar die Aspekte der Fiktionalität und Referenzialität von Erzählungen des Alter(n)s konträr diskutiert,⁴¹ aber dennoch findet inzwischen eine Verknüpfung literaturwissenschaftlicher, sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Ansätze statt. Die Literaturwissenschaftlerin Anne M. Wyatt-Brown hat aus der Perspektive der Literary Gerontology in einem ersten Forschungsüberblick zunächst nur fünf zentrale Zugänge innerhalb der Literary Gerontology unterschieden, die zumindest methodologisch doch disziplinär gebunden bleiben.⁴² Im Jahr 2000 konstatiert sie jedoch bereits eine wahre Expansion literaturwissenschaftlicher Studien in der Gerontologie, eine zunehmende Aufmerksamkeit der Literary Gerontology gegenüber der Intersektionalität der kulturellen Differenzkategorien Alter, Geschlecht, Klasse und Ethnizität sowie eine zunehmende Einbeziehung poststrukturalistischer Theorien. Unter diesen Voraussetzungen wendete sich die Literary Gerontology auch dem Konzept der Cultural Studies zu und bezog stärker sozialwissenschaftliche Methoden der Erhebung von Datenmaterial, z.B. in Form von narrativen Interviews ein. Außerdem integriert die Literary Gerontology inzwischen verstärkt auch Methoden der psychologischen und geragogischen Praxis, wie z.B. die Methode der *Guided Autobiography*.⁴³ In den Fokus der Aufmerksamkeit kommen seitdem erheblich stärker

Clark/B. de Vries(Hg.), *Narrative gerontology*; Bruner, Jerome: *Making stories. Law, literature and life*, Cambridge 2002; Hermann, Marie-Luise: *Erzählen im Alter. Eine Exploration aktueller Forschung* (= Berichte aus der Abteilung Klinische Psychologie Nr. 55), Zürich 2006; Hermann, Marie-Luise: »Narrative Gerontology. Ein Literatur- und Forschungsbericht«, in: *Psychotherapie & Sozialwissenschaft* 9,1 (2007), S. 7–32; Backes, Gertrud/Amrhein, Ludwig: »Alter(n) und Identitätsentwicklung: Formen des Umgangs mit dem eigenen Älterwerden«, in: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 41 (2008), S. 382–393, <https://doi.org/10.1007/s00391-008-0007-3>. Vgl. als Überblick zur Narrativen Psychologie: Sarbin, Theodore R.: *Narrative psychology. The stories nature of human conduct*, New York 1986; Gergen, Kenneth M./Gergen, Mary M.: »Narrative and the self as relationship«, in: Berlowitz, L. (Hg.), *Advances in experimental social psychology*, New York 1988, S. 17–56, [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60223-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60223-3); Kraus, Wolfgang: *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*, Pfaffenweiler 1996; Holstein, James A./Gubrium, Jaber F.: *The self we live by: narrative identity in a postmodern world*, Oxford u.a. 2000. Vgl. als Überblick zur Literary Gerontology: Weiland, Steven: »Gerontology and literary studies (Editorial)«, in: *The Gerontologist* 30,4 (1990), S. 435–436, <https://doi.org/10.1093/geront/30.4.435>; A. M. Wyatt-Brown: *The future of literary gerontology*.

- 41 Vgl. Berman, Harry J.: »Self-Representation and Aging. Philosophical, Psychological and Literary perspectives«, in: T. R. Cole/R. Kastenbaum/R. E. Ray (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*.
- 42 Vgl. Wyatt-Brown, Anne M.: »Literary gerontology Comes of Age«, in: T. R. Cole/D. D. van Tassel/R. Kastenbaum (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, S. 331–351: Sie unterscheidet Analysen der literarisch dargestellten Einstellungen gegenüber dem Altern, kulturwissenschaftliche Zugänge zur Relation von Altern und Literatur, psychoanalytische Untersuchungen literarischer Werke und ihrer Autor*innen, Anwendungen gerontologischer Autobiografie-, Lebenslauf- und Statuspassagen-Theorien sowie psychoanalytisch orientierte Kreativitätsstudien.
- 43 Vgl. A. M. Wyatt-Brown: *The Future of Literary Gerontology*; zur Methode der *Guided Autobiography*: Birren, James E./Deutchman, Donna E.: *Guiding Autobiography Groups for Older Adults: Exploring the Fabric of Life*, Baltimore/London 1991; Alheit, Peter: »The Biographical Approach to Adult Education«, in: Wilhelm Mader (Hg.), *Adult Education in the Federal Republic of Germany. Scholarly Approaches and Professional Practice*, Vancouver 1992, S. 186–222; Mader, Wilhelm: »Autobiographie und Bildung. Zur Theorie und Praxis der Guided Autobiography«, in: Erika

als zuvor die Verschränkungen von fiktionaler Literatur, autobiografischen Texten und literaturgeragogischer Praxis.

Inzwischen hat sich auch im deutschsprachigen Wissenschaftsraum im Rahmen der Kulturgerontologie die Literaturgerontologie weiter etabliert.⁴⁴ Auch in dieser Subdisziplin wird nicht nur die kritisch-politische Haltung der Analyse betont, sondern die literaturgeragogische Wirkung der Lektüre literarischer Texte über das Alter(n) hervorgehoben. Die österreichische Literaturwissenschaftlerin Roberta Maierhofer ist eine Pionierin der Literatur- und Kulturgerontologie im deutschsprachigen Raum. Die von ihr entwickelte Methode des *Anokritizismus* verfolgt das Ziel, Alterns- und Alterskonstruktionen zu dekonstruieren und auf diese Weise aber »nicht nur die Welt zu interpretieren, sondern durch eine Bewusstseinsänderung die Beziehung zwischen Text und LeserIn und in der Folge zwischen LeserIn und Welt neu zu definieren«⁴⁵. In ihrem Ansatz rücken Literaturgerontologie und Literatur- bzw. Kulturgeragogik also bereits eng zusammen. Das literatur- und kulturgeragogische Potenzial der Lektüre literarischer Repräsentationen des Alter(n)s wird auch von anderen Literaturwissenschaftler*innen betont: So verweist die Amerikanistin und Literaturgerontologin Ulla Kriebnernegg darauf, dass den Lesenden von literarischen Repräsentationen des Alter(n)s »die Möglichkeit des Nachspürens und der Identifikation mit verschiedenen Subjektpositionen eröffnet« werde: »Durch das Eintauchen in vielschichtige Vorstellungswelten kann Lesenden so ein besseres Verständnis verschiedener Perspektiven und deren Komplexität ermöglicht werden.«⁴⁶ Literarische Texte helfen – so auch die Germanistin Henriette Herwig –, »das ›Andere‹ des Alters wie einen fremden Kontinent zu erforschen, schwer zugängliche Phänomene in Kontexte zu stellen und dadurch besser zu verstehen und Wissen zu vermitteln, das auf keinem anderen Weg zu haben ist«⁴⁷.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass vor dem Hintergrund eines kulturwissenschaftlichen Forschungsansatzes eine stetig wachsende Anzahl von Studien die Narrativität, Materialität, Medialität, Diskursivität und Performativität des Alter(n)s in unterschiedlichen kulturellen Manifestationen in Literatur, Film, Fernsehen, Theater und Tanz, im bildkünstlerischen Bereich oder in Architektur und Städtebau, aber auch im wissenschaftlichen, politischen und ökonomischen Diskurs und den an sie anschließenden Dispositiven untersuchen.⁴⁸ Dass dies alles erziehungs- und bildungswissenschaftlich hochrelevant ist, muss jedoch immer wieder

M. Hoerning/Hans Tietgens (Hg.), *Erwachsenenbildung. Interaktion mit der Wirklichkeit*, Bad Heilbrunn 1989, S. 145–154.

44 Vgl. F. Kolland/V. Gallistl/V. Parisot (Hg.), *Kulturgerontologie; zur Literaturgerontologie*: U. Kriebnernegg: Niemals alt? Super sad!

45 Maierhofer, Roberta: »Aging Studies als Kulturtheorie und -methode. Eine anokritische Betrachtung«, in: Andreavon Hülsen-Esch (Hg.), *Alter(n) neu denken. Konzepte für eine neue Alter(n)skultur*, Bielefeld 2015, S. 93–118, S. 112, <https://doi.org/10.1515/9783839432150-004>.

46 U. Kriebnernegg: Niemals alt? Super sad!, S. 354.

47 Herwig, Henriette: »Für eine neue Kultur der Integration des Alters«, in: Henriette Herwig (Hg.), *Merkwürdige Alte. Zu einer literarischen und bildlichen Kultur des Alter(n)s*, Bielefeld 2014, S. 7–33, S. 27, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426692.7>.

48 Vgl. M. Haller/T. Küpper: *Kulturwissenschaftliche Alternsstudien*, S. 597.

in Erinnerung gerufen werden: Alle diese Narrative, Diskurse und Dispositive werden in unser aller Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsprozessen tradiert, aber eben auch performativ re-iteriert und transformiert. All diese Formen der kulturellen Weitergabe, Aneignung und Transformation von Alter(n)sdiskursen, Alter(n)sdispositiven und Alter(n)sperformanzen sind Forschungsgegenstand kulturwissenschaftlicher Alter(n)sstudien in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, und zwar insbesondere in ihrem Zusammenhang mit den engeren Gegenstandsbereichen der Kulturgeragogik, den Angeboten Kultureller Alten⁻⁴⁹, Alters⁻⁵⁰ und Alternsbildung⁵¹ sowie allgemein der Bildung im Alter.⁵²

2.2 Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Kulturwissenschaft

Kulturwissenschaften überschreiten – wie in Kapitel 2.1 auch am Beispiel kulturwissenschaftlicher Alter(n)sstudien deutlich wurde – die Grenze zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften. Im deutschsprachigen Raum transformierten sich weite Teile der Geisteswissenschaften seit den 1980er Jahren in Kulturwissenschaften. In diesem Prozess öffneten sie sich mehr und mehr den Methoden der qualitativen Sozialforschung. Gleichzeitig verorten sich seitdem auch viele Sozialwissenschaftler*innen in einem kulturwissenschaftlichen Kontext. Sie sehen im Kulturbegriff eine Möglichkeit, die »symbolischen Ordnungen zu rekonstruieren, vor deren Hintergrund die ›Menschen‹ der sozialen Welt – und damit auch sich selbst – Sinn und Bedeutung verleihen«⁵³. Bezogen auf den Begriff des Sozialen wird Kultur dann in einem weiten Kulturverständnis als »Textur des Sozialen« beschrieben, als »Transfervorgang [...], der das Soziale ins Symbolische ›übersetzt‹ und ihm dieserart eine Textur aufprägt, d.h. dem Gewebe des Sozialen lebensweltliche Bedeutungen aufprägt«⁵⁴. Der kulturwis-

49 Die Altenbildung umfasst Bildungsangebote, die sich ausdrücklich an ältere Menschen richten.

50 Im Unterschied zur Altenbildung stellt die Altersbildung das Thema Altern in einer alternden Gesellschaft in den Mittelpunkt, wobei sie sich auch an jüngere Menschen richtet.

51 Die »Alternsbildung rückt im Unterschied zur Altenbildung und in Übereinstimmung mit der Altersbildung ebenfalls das Thema Altern ins Zentrum und behandelt dies auch mit Menschen jeden Alters, insbesondere mit Menschen in der Ausbildung, aber anders als die Altersbildung nicht reflexiv, sondern objektivierend, als Qualifikationselement für Menschen, die in und für ihre Berufstätigkeit und/oder ihr gesellschaftliches Engagement eine mehr oder weniger differenzierte Vorstellung vom Phänomen Altern in einer alternden Gesellschaft benötigen«. Meyer-Wolters, Hartmut: »Altenbildung im Spannungsfeld von allgemeinen Lernbedarfen und individuellen Bildungswünschen«, Vortrag, gehalten am 22.11.2008 im Rahmen der öffentlichen transdisziplinären Tagung *Älter werden – neu anfangen. Die Gestaltung des Alterns in Japan und Deutschland*, 21.–22. November 2008 in Köln, <https://www.hf.uni-koeln.de/data/altstud/File/HM/W/08-11-22.pdf> vom 24.10.2025.

52 Vgl. de Groote, Kim/Nebauer, Flavia: *Kulturelle Bildung im Alter. Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildungsangebote für Ältere in Deutschland*, München 2008.

53 Reckwitz, Andreas: *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, Weilerswist 2000, S. 16.

54 Musner, Lutz: *Kultur als Textur des Sozialen. Essays zum Stand der Kulturwissenschaften*, Wien 2004, S. 82.

senschaftliche Blick lässt sich mit dem Bildungswissenschaftler Micha Brumlik jedoch vom sozialwissenschaftlichen Blick dahingehend unterscheiden, »dass er weniger an den Funktionen sozialen Handelns für Institutionen oder ›Systeme‹ interessiert ist als daran, wie Sinn von den Individuen dargestellt und vollzogen wird«⁵⁵. Deshalb sind die Kulturwissenschaften für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft nicht nur aufgrund ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition von besonderem Interesse: Die kulturwissenschaftlichen Theorien des Subjekts sind so eng verknüpft mit bildungstheoretischen Fragestellungen, dass Pädagogik und Geragogik mit guten Gründen als kritische Kulturwissenschaft verstanden werden können.⁵⁶

Nach der sogenannten *realistischen Wende der Erziehungswissenschaft* in den 1960er Jahren und der in ihrem Zug erfolgten Reformulierung der Erziehungswissenschaft von einer Geisteswissenschaft zu einer Sozialwissenschaft wurden die Bezüge jedoch zunächst deutlich gekappt. Aber durch den *Cultural Turn* in den 1980er Jahren wurden auch in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft die Zusammenhänge von Erziehung, Bildung und Kultur wieder stärker in Erinnerung gerufen. In dieser Frühphase der kulturwissenschaftlichen Pädagogik ist insbesondere Klaus Mollenhauers Ansatz zu nennen: Seine Arbeiten gelten zurecht als »Grundlegung einer Pädagogik als Kulturwissenschaft«⁵⁷. Mollenhauer sieht die Aufgabe der Erziehungswissenschaft darin bestimmt, anhand von Zeugnissen des kollektiven Gedächtnisses und der kulturellen Überlieferung den Leitfaden bzw. die Prinzipien herauszuarbeiten, an denen sich die individuelle autobiografische Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehung, Bildung und Sozialisation orientiert: Das bedeute für die erziehungswissenschaftliche Betrachtung des einzelnen Falls, dass »die individuellen Erziehungs- und Bildungsergebnisse mit Hilfe jenes Leitfadens durchmustert und auf ihre Zukunftsfähigkeit hin geprüft werden«⁵⁸ können. Dies erscheint als notwendig, »[w]eil die Erziehungs- und Bildungsaufgabe es immer auch mit der Gesamtkultur, mit der gesellschaftlichen Formation dieser Kultur, mit ihren noch legitimierbaren überlieferten Beständen und deren Zukunftsfähigkeit zu tun hat«⁵⁹. Deshalb plädierte Mollenhauer dafür, dass die Erziehungswissenschaft »ihre eigenen Problemstellungen wieder stärker in unseren Kulturzusammenhang einfädelt«⁶⁰.

Der im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verwendete Kulturbegriff schwankt in seinen Konnotationen – begriffsgeschichtlich begründet⁶¹ – nicht nur zwischen

55 Brumlik, Micha: »Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82,1 (2006), S. 499–510, S. 503, <https://doi.org/10.30965/25890581-082-04-90000008>.

56 Vgl. ebd.

57 Brumlik, Micha: »Kultur« ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52,1 (2006), S. 60–68, S. 63.

58 Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983, S. 10.

59 Ebd., S. 19.

60 Ebd.

61 Vgl. Williams, Raymond: »The uses of Literacy. Working Class Culture«, in: Universities & Left Review, 1,2 (1957), S. 29–32, S. 29: »The idea of ›culture‹ is, in any context, notoriously difficult to use, and I must begin by making clear some of the historical changes through which it has passed, and its consequent complexity of contemporary meaning. Until the Industrial revolution, the word

der Betonung auf Tradition einerseits und Zukunftsentwurf andererseits, sondern auch zwischen der Betonung der Prozesshaftigkeit von Kultur als Pflege, Weitergabe, Aneignung, Erziehung, Lernen und Bildung einerseits und einer stärkeren Akzentuierung des Produktcharakters von Kultur andererseits, wobei Kultur entweder im Sinne eines (aus-)zubildenden Habitus oder eines kulturell bestimmten Selbst- und Weltverhältnisses oder im Sinne von Manifestationen menschlicher Anstrengung in Gesellschaft, Wissenschaften und Künsten verstanden wird.

Der Kulturbegriff ist begriffsgeschichtlich so eng mit dem Begriff der Bildung verknüpft, dass die Begriffsbestimmungen bisweilen sogar tautologische Züge annehmen: So wurde »Bildung als Kultur in ihrer subjektiven Form«⁶² verstanden und Kultur »ganz allgemein [als] der geistige Bildungsprozess eines Volkes u. weiterhin der ganzen Menschheit, dann auch die Summe von Wissen u. Können, Moral, Gesetz u. Sitte, welche der einzelne Mensch, ein Volk, die menschliche Gesellschaft sich angeeignet hat«⁶³. Mit Micha Brumlik kann festgehalten werden, dass jedenfalls von einem Verhältnis der Wechselwirkung zwischen Bildung und Kultur auszugehen ist: dass nämlich »Kultur einerseits Bildung ermöglicht und jeder Bildungsprozess andererseits Kultur vollzieht«⁶⁴.

Vor einem poststrukturalistisch-diskurstheoretischen Hintergrund lässt sich Kultur – so wie es der Bildungstheoretiker Michael Wimmer fasst – nicht mehr nur »als Sphäre geistiger Objektivationen [...] verstehen, noch als Integrationsebene individueller Differenzen, sondern als Entzweigungsmechanismus, der Unterscheidungen generiert und soziale Beziehungen als Machtbeziehungen codiert«⁶⁵. Der erziehungswissenschaftliche Kulturbegriff sei deshalb vom geisteswissenschaftlichen sowie vom soziologischen und anthropologischen Kulturbegriff zu unterscheiden:

›culture‹ served to indicate a process of training, first of plants and animals, then, by analogy, of human beings and the human mind. At the beginning of the nineteenth century, this idea of a process was extended to, and became dominated by, the idea of culture as a product: an achieved state or habit. The first of the new meanings of ›culture‹, in this absolute sense, was ›a state or habit of the mind‹, an embodiment, in idealist terms (Coleridge, Newman) of man's effort towards spiritual and normal perfection. This meaning, which is obviously related to the earlier idea of process, was then quickly joined by a more practical descriptive sense (Carlyle), in which ›culture‹ was taken to mean the records of this human effort, in art, science, and learning. ›Culture‹ became the body of such work, and did not suffer its specialization to equivalence with the arts alone until the second half of the century (Ruskin and the ›New Aesthetics‹). Yet, while this specialization was in progress, the relation of art, science and learning to the common human effort towards civilization was laying the basis of a new and very important sense (Taylor), in which ›culture‹ came to mean ›a whole way of life‹.

62 Groothoff, Hans-Hermann: »Bildung (Theorie der Bildung)«, in: Fischer Lexikon Pädagogik, Frankfurt a.M. 1973, S. 34–45, S. 34.

63 Pierer's Universal-Conversations-Lexikon, Oberhausen/Leipzig 1876, S. 548.

64 M. Brumlik: »Kultur« ist das Thema, S. 66.

65 Wimmer, Michael: »Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft«, in: Lothar Wigger/Ernst Cloer/Jörg Ruhloff/Peter Vogel/Christoph Wulf (Hg.), Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Opladen 2002 (= Beiheft 1/2002 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), S. 109–122, S. 118.

»Weder die Sphäre des objektiven Geistes und seiner Werke, noch endogene Leistung sozialer Interaktionen wie in der Soziologie, noch exogenes System wie in der Anthropologie, ist unter Kultur nicht nur das zu verstehen, worüber wir sprechen, sondern sie umfasst vor allem das, womit wir kommunizieren. Unter Kultur ist dann eine Sphäre symbolischer Ordnungen, diskursiver Praktiken und medialer Techniken zu verstehen, die die Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft und dieser in die Umwelt erst ermöglichen und strukturieren.«⁶⁶

Unterschiedliche Kulturen lassen sich also als Zeichen- und Symbolsysteme verstehen, »deren symbolische Ordnungen, kulturelle Codes und Werthierarchien sich in kulturspezifischen Praktiken und Sinnstiftungsprozessen manifestieren«⁶⁷, die in Bildungs-, Sozialisations-, Erziehungs-, Lehr-, Lern- und Übungsprozessen performativ weitergegeben und mimetisch angeeignet werden, aber im Prozess der performativen Weitergabe und Aneignung eben auch transformiert und neu eingeschrieben werden.⁶⁸

Die *performative Wende*⁶⁹ der Kulturwissenschaften kommt diesem erziehungswissenschaftlichen Kulturverständnis und dem Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Studien entgegen.⁷⁰ Mit dem Performanz- und Performativitätsbegriff als Grundbegriff erweist sich – so Micha Brumlik – die

»kulturwissenschaftliche Perspektive sowohl was die repressiven Elemente machtgestützter Sinn- und Deutungsstrukturen als auch was die progredierenden, auf die Erweiterung von Lebensformen und die Entfaltung von Lebensvollzügen betrifft, als jene Perspektive, die Bildungsprozessen in besonderer Weise angemessen ist«⁷¹.

Der performativitätstheoretische Ansatz kommt auch dem Praxisbezug der Bildungs- und Erziehungswissenschaft entgegen. Michael Wimmer betont, dass die Kulturwissenschaften auch als interdisziplinärer Rahmen einer Praxiswissenschaft wie der Erziehungswissenschaft fungieren können, denn gerade weil Kulturwissenschaft

»an interpretativen und diskursanalytischen Verfahren orientiert ist und als soziale Praxis der Bedeutungsgenerierung angesehen werden kann, ist sie auch der Ort für Analysen der Wirksamkeit der Symbole, symbolischer Subsysteme und Handlungen auf die Subjekte, mithin auch pädagogischer Interaktionen und Institutionen.«⁷²

66 Ebd.

67 Sommer, Roy: »Kulturbegriff«, in: Ansgar Nünning (Hg.), Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften, Stuttgart/Weimar 2005, S. 112–114, S. 113.

68 Vgl. Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg: »Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung«, in: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim/Basel 2007, S. 7–40, S. 31.

69 Vgl. Bachmann-Medick, Doris: »Performative Turn«, in: Doris Bachmann-Medick, Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek 2006, S. 104–183.

70 Vgl. C. Wulf/J. Zirfas (Hg.), Pädagogik des Performativen.

71 M. Brumlik: »Kultur« ist das Thema, S. 66.

72 M. Wimmer: Pädagogik als Kulturwissenschaft, S. 118.

In Hinsicht auf die disziplinäre Identität verspricht man sich von einer kulturwissenschaftlichen Wende der Erziehungswissenschaft die Möglichkeit, die unterschiedlichen methodologischen Orientierungen innerhalb der Erziehungswissenschaft stärker miteinander in Bezug zu setzen; ja, einen »Wandel zur Multiperspektivität und Grenzverflüssigung« zu bewirken und eine »Metaebene der Reflexion und Form flexibler Verschaltung« zu gewinnen, die es ermöglicht, »Pluralität und Diversität nicht als Zerfallssymptom und Identitätsmangel zu bewerten, sondern als Reichtum, der Innovationen, reflexive Relativierungen und Verbindungen nach außen möglich macht«⁷³. Es wird in den 2000er Jahren sogar daraufhingewiesen, dass die Bezeichnung als Kulturwissenschaft »dem, was die Erziehungswissenschaft in Deutschland dem Anspruch nach und de facto betreibt, am angemessensten ist«⁷⁴. Zumindest praktizieren weite Teile der erziehungswissenschaftlichen Kindheits-, Jugend-, Erwachsenen- und Biografieforchung ebenso wie die Pädagogische Anthropologie sowie der interkulturellen Bildungsforschung längst Erziehungs- als Kulturwissenschaft.⁷⁵ Da der Bezug der Alten-, Alterns- und Altersbildung zur Erwachsenenbildung besonders eng ist, bieten kulturwissenschaftliche Alter(n)studien produktive Anschlussmöglichkeiten an kulturwissenschaftliche Zugänge der Erwachsenenbildung wie den *subjektorientierten Zugang der Erwachsenenbildung*⁷⁶ sowie die diskursanalytischen und machttheoretischen Sichten auf Erwachsenenbildung.⁷⁷

73 Ebd., S. 117.

74 M. Brumlik: »Kultur« ist das Thema, S. 62.

75 Vgl. M. Wimmer: Pädagogik als Kulturwissenschaft, S. 117.

76 Vgl. Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang: »Subjektorientierter Zugang: Aneignungsverhältnisse«, in: Jochen Kade/Dieter Nittel/Wolfgang Seitter, Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Stuttgart/Berlin/Köln 1999, S. 79–85, S. 83 f: Der subjektorientierte Zugang »begrift die Erziehungswissenschaft, gerade auch insofern sie auf das Lernen im Erwachsenenalter fokussiert ist, als Kulturwissenschaft. Sie wird damit in Beziehung zu anderen kulturwissenschaftlichen Disziplinen gesetzt, die ebenso wie sie die Strukturierung von Aneignung zum Thema haben, wenn auch nicht die pädagogische Strukturierung, wobei allerdings die Grenzen heute vielfach unscharf und die Übergangszonen breiter werden. Dieser Zugang etabliert also gewissermaßen ein kulturorientiertes Projekt auf pädagogischem Terrain.« Vgl. Geißler, Karlheinz A./Kade, Jochen: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung, München/Wien/Baltimore 1982; Kade, Jochen: »Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39,3 (1993), S. 789–808; Arnold, Rolf: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenen-pädagogischen Handlungstheorie, Bad Heilbrunn 1985.

77 Ihr Gegenstand ist der Erziehungs- und Bildungsdiskurs auf den Ebenen der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik, der Ebene der Institutionen und der im Bildungsbereich praktisch Tätigen sowie auf der Ebene der sich bildenden oder der zu erziehenden *Subjekte*. Vgl. als Überblick: Nolda, Sigrid: »Diskursanalytische und machttheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung«, in: Sigrid Nolda, Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung, Darmstadt 2008, S. 60–67; Kraus, Katrin: Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee, Bielfeld 2001; Forneck, Hermann J.: »Diskurse der Transformation«. Eine diskursanalytische Untersuchung der Entstehung sich verändernder Professionalität«, in: Report, 1 (2004), S. 236–264; Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel: Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung,

Die deutschsprachigen Kulturwissenschaften schließen einerseits an die lange Tradition deutschsprachiger kulturtheoretischer Reflexion an, schalten sich aber andererseits in die internationalen Theoriedebatten um Poststrukturalismus, New Historicism, Dekonstruktion und Postcolonial Studies ein. Auch eine sich als Kulturwissenschaft verstehende Bildungs- und Erziehungswissenschaft knüpft an die geisteswissenschaftliche Pädagogik an und konfrontiert diese Traditionslinie mit poststrukturalistischen Ansätzen. In der »weiträumigen Verwendung des Kulturbegriffs im Bereich der Erziehungswissenschaft«⁷⁸ begrüßt die Bildungsphilosophin Käte Meyer-Drawe deshalb eine »Wiederbelebung kulturkritischer, lebensphilosophischer und phänomenologischer Traditionen, [...] die lange Zeit unter Ideologieverdacht standen und denen zuweilen die Kompetenz als kritische Wissenschaft abgesprochen wurde«⁷⁹. Andererseits wird angemahnt, gerade diese geisteswissenschaftliche Traditionslinie der Pädagogik einer kritischen Überprüfung zu unterziehen: In diesem Sinne plädiert Michael Wimmer für eine kulturtheoretische Orientierung der Erziehungswissenschaft, »die in Abgrenzung zu soziologischen, ethnologischen oder geisteswissenschaftlichen Kulturtheorien als eine differenztheoretische qualifizierbar wäre«⁸⁰.

In ersten Ansätzen kulturwissenschaftlicher Alter(n)sstudien in der Erziehungswissenschaft zeigt sich eine analoge Bewegung. Es werden sowohl phänomenologische und skeptisch-transzendental-kritische als auch diskurs-, performativitäts- und machtheoretische Ansätze genutzt, um die Transformation von normativen Altersleitbildern im Hinblick auf ihre geragogische Relevanz kritisch zu untersuchen.⁸¹ Bisher wurde jedoch versäumt, die Beziehung dieser kulturwissenschaftlichen Alter(n)sstudien in der Erziehungswissenschaft mit der geisteswissenschaftlichen Gerontagogik in den 1960er Jahren, der Gründungszeit der Geragogik, zu klären. Im nächsten Kapitel wird deshalb an die eigene geisteswissenschaftliche Traditionslinie der Geragogik erinnert.

Bielfeld 2005; Wrana, Daniel: Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse, Baltmannsweiler 2006.

78 Meyer-Drawe, Käte: »Kulturwissenschaftliche Pädagogik«, in: Friedrich Jäger/Jürgen Straub (Hg.), Handbuch Kulturwissenschaften, Bd. 2: Paradigmen und Disziplinen, Stuttgart/Weimar 2004, S. 602–613, S. 603.

79 Ebd.

80 M. Wimmer: Pädagogik als Kulturwissenschaft, S. 109f.

81 Vgl. Brinkmann, Malte: »Leiblichkeit und Verantwortung – phänomenologische Analysen zur Alternserfahrung und zur Ethik des Alter(n)s«, in: Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters/Tom Michels (Hg.), Soziokulturelle Konstruktionen des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven, Würzburg 2008, S. 233–256; M. Brinkmann: Traum und Albtraum des Alterns; I. M. Breinbauer: Bildung als Antwort?; Kreindl, Elisabeth: Bildung im hohen Alter – (Un)Möglichkeit, Notwendigkeit, Chance oder Zumutung? Eine skeptisch-transzendental-kritische Auseinandersetzung mit der Forderung nach Bildungsarbeit mit Hochaltrigen, Norderstedt 2008; B. Pichler: Autonomes Alter(n); B. Pichler: Autonomie im Alter; U. Karl: Soziale Altenarbeit und Altenbildungsarbeit.

2.3 Das Projekt einer geisteswissenschaftlichen Gerontagogik in den 1960er Jahren

Das Projekt einer geisteswissenschaftlichen Gerontagogik ist maßgeblich mit Otto Friedrich Bollnows (1903–1991) Schriften aus den 1960er Jahren verknüpft.⁸² Bollnow wird bis heute zu den bedeutendsten, auch international stark rezipierten deutschen Philosoph*innen und Pädagog*innen des 20. Jahrhunderts gezählt.⁸³ Erst in den letzten Jahren wird eine Debatte über seine Verflechtung mit dem Nationalsozialismus geführt. Diese Debatte schärft den kritischen Blick auch hinsichtlich der Analyse seiner geragogischen Schriften.

Bollnow führte 1962 den Begriff der Gerontagogik in die Erziehungswissenschaft ein. Die von ihm so genannte Gerontagogik konzipierte er analog zur Pädagogik und Andragogik (Erwachsenenbildung) als erziehungswissenschaftliche Subdisziplin. Heute hat sich der Begriff der Geragogik durchgesetzt, den ich auch in der Analyse von Bollnows Texten beibehalte, wenn es sich nicht um direkte Zitate handelt. Sein Artikel über *Das hohe Alter* (1962) gilt unbestritten als Gründungstext der Geragogik im deutschsprachigen Raum: Bollnow wird als »Pionier der Bildungsforschung im Bereich der älteren Erwachsenen« angesehen, der »theoretisch die epistemologischen Grundlagen für die Bildung Älterer in der Erziehungswissenschaft«⁸⁴ geschaffen hat. In *Das hohe Alter* (1962) entwirft Bollnow das Programm einer Lehre von der Erziehung der alten Menschen als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Mit diesem Text beginnt im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs die methodisch geleitete Reflexion von Altersbildern zur Orientierung der geragogischen Praxis: Im Zentrum des Artikels steht die Suche nach einem »angemessene[n] und überzeugende[n] Bild vom Alter«⁸⁵. Bollnow erklärt es zur Hauptaufgabe der wissenschaftlichen Geragogik, »ein klares Bild vom Alter« zu erstellen: »Wir brauchen ein angemessenes und überzeugendes Bild vom Alter, um darauf alle Hilfe und [...] alle Erziehung zu beziehen.«⁸⁶

Auf seiner Suche nach einem angemessenen Altersleitbild geragogischer Praxis wendet sich Bollnow einerseits einem Altersdiskurs zu, der in Sprichwörtern und Redensarten formuliert wird, und andererseits den Künsten. Insbesondere literarische Erzählungen werden von Bollnow als Gegenstand hermeneutischer Interpretationsarbeit herangezogen, um eine orientierende Idee für die erzieherische Aufgabe zu entwickeln, alte Menschen zu einer sinnvollen Auseinandersetzung mit dem Alter anzuregen. Mit welcher Begründung wählt Bollnow das in literarischen Erzählungen

82 Vgl. Miriam Haller: »PassAGEn. Alter(n)sbilder und Kulturelle Bildung im Alter«, in: Ruprecht Mattig/Juliane Noack Napoles/Anne Pesch (Hg.), *Pädagogische Anthropologie des Alterns und der höheren Lebensalter*, Weinheim/München 2026, S. 17–30.

83 Vgl. Kümmel, Friedrich (Hg.), *Otto Friedrich Bollnow. Rezeption und Forschungsperspektiven*, Hechingen 2010.

84 Kern, Dominique: »Theoretische Modelle für die Bildung älterer Erwachsener: Eine kritische Analyse aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive«, in: Renate Schramek/Cornelia Kricheldorf/Bernhard Schmidt-Hertha/Julia Steinfurt-Diedenhofen (Hg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch*, Stuttgart 2018, S. 13–29, S. 18.

85 Bollnow, Otto F.: »Das hohe Alter«, in: *Neue Sammlung* 2,5 (1962), S. 385–396, S. 386.

86 Ebd.

manifestierte Wissen über die Lebensalter als bevorzugte Quelle für die Erziehungswissenschaft?

Um diese Frage zu beantworten, darf Bollnows Artikel über *Das hohe Alter* nicht isoliert betrachtet werden. Bollnows Ansatz zur »Erziehung des hohen Alters«⁸⁷ ist in sein Konzept einer anthropologischen Pädagogik bzw. einer pädagogischen Anthropologie⁸⁸ eingebettet. Deshalb werden im Folgenden die einzelnen Argumentationsschritte des Artikels *Das hohe Alter* vor dem Hintergrund seines anthropologischen Ansatzes gelesen. In diesem Kontext zeigt Bollnow die zentrale Wirkung der Sprache im Allgemeinen und die besondere Bedeutung literarischer Texte für Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie deren Interpretation auf. Eine kritische Analyse der höchst normativen, bipolaren Konstruktion von Altersleitbildern, die sich in seinen geragogischen Schriften findet, folgt in Kapitel 6.2. Hier stehen seine methodologisch-theoretischen Überlegungen im Vordergrund.

Um das Altersleitbild, das als regulatives Ideal der Geragogik dienen soll, methodisch geleitet zu finden, bezieht sich Bollnow auf drei methodische Prinzipien der anthropologischen Pädagogik: das Prinzip der anthropologischen Reduktion, das Organon-Prinzip und die anthropologische Interpretation der Einzelphänomene. Alle drei Prinzipien sind miteinander verwoben und wandeln einen methodischen Grundansatz in verschiedener Weise ab.

Die *anthropologische Reduktion* geht davon aus, »dass alle Kulturbereiche, Wirtschaft, Staat, Recht, Religion, Kunst, Wissenschaft usw. als schöpferische Leistungen vom Menschen hervorgebracht sind«⁸⁹. Deshalb wird in diesem Schritt stets nach der Funktion des jeweiligen Kulturbereichs im menschlichen Leben gefragt.

Das *Organon-Prinzip* kehrt diese Betrachtungsweise um:

»Hatte die anthropologische Reduktion die objektiven Kulturbereiche vom Menschen als ihrem Schöpfer her zu begreifen unternommen, so kann man die Beziehung von Schöpfer und Geschöpf auch in umgekehrter Richtung betrachten und fragen, was aus der Tatsache, dass der Mensch aus einer inneren Notwendigkeit heraus diese Welt der Kultur hervorgebracht hat, auf den Menschen selber zurückzuschließen ist.«⁹⁰

Alle Kulturbereiche (insbesondere aber die Kunst) werden deshalb als Organon der Anthropologie verstanden.

87 Vgl. das Kapitel *Die Erziehung des hohen Alters*, in: Bollnow, Otto F.: *Anthropologische Pädagogik*, Bern/Stuttgart 1983, S. 42–43.

88 Im Anschluss an Werner Loch unterscheidet Bollnow zwischen anthropologischer Pädagogik und pädagogischer Anthropologie. Vgl. O. F. Bollnow: *Anthropologische Pädagogik*, S. 36: Während die anthropologische Pädagogik »die Erziehung im umfassenden Rahmen des menschlichen Daseins« versteht, greift die Fragestellung der pädagogischen Anthropologie »über die eigentlichen Erziehungsphänomene hinaus und betrachtet das ganze menschliche Leben unter dem Gesichtspunkt der Erziehung«.

89 O. F. Bollnow: *Anthropologische Pädagogik*, S. 29.

90 Ebd., S. 31.

Die *anthropologische Interpretation der Einzelphänomene* folgt methodisch einer Betrachtungsweise, die die für Erziehung wichtigen Phänomene (wie hier das Phänomen des Alters) aus ihrer Funktion im Ganzen des menschlichen Daseins zu verstehen sucht.

Im Kontext dieser methodisch-methodologischen Überlegungen sieht es Bollnow für die Geragogik als Chance an, mittels der Interpretation literarischer Texte über das Alter(n) einen besonders geeigneten Zugang zur »allgemeinen Lebenserfahrung«⁹¹ zu bekommen. Die anthropologische Reduktion und das Organon-Prinzip gründen in der Grundannahme der auf Wilhelm Diltheys Philosophie zurückgehenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Demnach bedarf das Verstehen fremden Lebens immer eines Mittelgliedes. Der »sinnlich gegebene Ausdruck« bildet nach Dilthey ein solches Medium, das Verständnis ermöglicht – »besonders, soweit er [der Ausdruck, Anm. d. Verf'in] sich in bleibenden Gebilden objektiviert hat, in Werken des einzelnen Menschen wie Dichtungen, Kunstwerken usw.«⁹². Der Mensch – so Bollnow im Anschluss an Dilthey – könne »sich selber nicht durch Introspektion, sondern nur auf dem Umweg über seine Objektivationen kennen lernen«⁹³. Entscheidend ist dabei, dass Bollnow – ebenso wie Dilthey – das Verhältnis von *Leben* und *Ausdruck* nicht als reines Abbildverhältnis versteht. Vielmehr sei jeder menschliche Ausdruck als eine eigene »produktive Leistung« zu werten, durch die die Welt und die Menschen geformt werden – und diese Qualität sei am Beispiel literarischer Ausdrucksformen am »reinsten«⁹⁴ erkennbar.

Im literarischen Text sieht Bollnow eine Quelle, die Einblick in das tiefere seelische Leben ermöglicht, dabei aber durch ihre ästhetische Qualität die Lesenden zur Aufmerksamkeit darauf zwingt, dass grundsätzlich nicht von einem 1:1-Verhältnis von Leben und künstlerisch-literarischem Ausdruck ausgegangen werden kann: »Der [künstlerische, Einf. d. Verf'in] Ausdruck steigt auf aus den unbewussten Tiefen der Seele, und indem er diese zum Bewusstsein erhebt, steigert, gliedert und entfaltet sich in ihm das seelische Leben.«⁹⁵

Literarische Texte werden so als eine bereits vorstrukturierte Quelle verstanden, deren ästhetische Gestaltung sie – über den individuellen Ausdruck der Lebenserfahrung von Autor*innen hinaus – in ihrer Qualität als produktive geschichtlich eingebettete Kulturleistung für die Erziehungswissenschaft interessant macht.

Bollnows Interpretation von Jean Pauls Roman *Leben Fibels* (1812) folgt dem methodischen Prinzip der anthropologischen Interpretation der Einzelphänomene. Bollnow sieht in diesem Roman das »am tiefsten dringende Zeugnis«⁹⁶ für die besondere Funktion des Alters im Ganzen des menschlichen Daseins. Aufgrund ihres Potenzials zur Verdichtung und Vertiefung sieht Bollnow literarische Texte als besonders geeignete »Zeugnisse«⁹⁷ für gelingende Bildungsprozesse im Alter an. Als Aufgabe der

91 O. F. Bollnow: Das hohe Alter, S. 391.

92 O. F. Bollnow: Anthropologische Pädagogik, S. 19.

93 Ebd., S. 32.

94 Ebd., S. 19.

95 Ebd.

96 O. F. Bollnow: Das hohe Alter, S. 394.

97 Ebd., S. 395.

Erziehungswissenschaft sieht er es an, aus ihnen ein Altersleitbild für die geragogische Praxis abzuleiten.

In der erziehungswissenschaftlichen Interpretation der literarischen Objektivationen des Alters beachtet er nicht nur inhaltliche, sondern auch stilistische Aspekte der literarischen Texte. So konstatiert Bollnow für die Spätwerke Goethes und Hölderlins einen »typischen Altersstil«⁹⁸, der eine eigene Qualität aufweise.⁹⁹ Das Spätwerk Goethes und Hölderlins kennzeichne ein »Zurücktreten des Individuellen« und eine besondere »Distanziertheit der Darstellung«¹⁰⁰. Auch in diesen stilistischen Aspekten drücke sich das Wesen des Alters aus. Bollnow bindet den im *Altersstil* zum Ausdruck gelangenden Eigen-Sinn des Alters jedoch explizit nicht an ein hohes Alter im kalendarischen Sinn. Den »typischen Altersstil« sieht er auch in Werken von kalendarisch jüngeren Künstlern – wie Rembrandt oder Hölderlin – realisiert: Auch in den Werken und dem Stil kalendarisch jüngerer Künstler (Werke von Künstlerinnen werden von Bollnow für die Geragogik nicht herangezogen) lasse sich der »Wesensausdruck des alten Menschen«¹⁰¹ lesen. Nicht das kalendarische Alter der Autoren gibt den Ausschlag dafür, ob Bollnow einen Text als ergiebige Quelle für die Geragogik ansieht, sondern inhaltliche und stilistische Kriterien. Bollnow bereitet mit diesem Ansatz den Boden für das kulturgerontologische Konzept von Alter als narrative kulturelle Konstruktion.

Außerdem begründet Bollnow den Nutzen von Kunst und Literatur als Quelle für die Geragogik damit, dass es gerade im künstlerischen Bereich mannigfaltige Belege für die »einwandfrei vorliegenden Leistungen der alten Menschen«¹⁰² gebe. Wolle man bei der Untersuchung der kulturellen Objektivationen des Alters zu »gesicherten Ergebnissen« kommen, gelinge das »am besten, wenn man sich an die Werke der großen Künstler, der Maler und der Dichter oder auch der großen Philosophen hält; denn hier hat man etwas Festes, an das man sich bei der weiteren Untersuchung halten kann«¹⁰³. Die Geragogik sei insbesondere bei der Untersuchung von Hochaltrigkeit und den letzten Lebenstagen auf die Literatur angewiesen, da die Anzahl vorliegender Objektivationen für diese Lebensphase gering ist. Gerade in einem Bereich, in dem »die alten Menschen selber über ihre letzten Erfahrungen nichts mehr auszusagen vermögen [...] können die Darstellungen großer Dichter hilfreich sein, die in ihrem Ahnungsvermögen von diesem Zustand noch etwas erfaßt haben«¹⁰⁴. Auch wenn die Literatur »ohne beweisenden Wert« sei, könne sie doch »im Zusammenhang mit anderen Zeugnissen als unschätzbare Hinweis dienen«¹⁰⁵. Auf einen empirischen Beweis im Sinne eines naturwissenschaftlichen Verständnisses von Empirie kommt es Bollnow schließlich auch gar nicht an, da er die Geragogik als Geisteswissenschaft im Sinne Diltheys konzipiert: Der anthropologischen Geragogik, die Bollnow entwirft, geht es um das Verstehen des Alters (nicht um das naturwissenschaftliche Erklären) und im Besonderen

98 Ebd., S. 391.

99 Vgl. ebd., S. 391.

100 Ebd., S. 393.

101 Ebd., S. 392.

102 Ebd., S. 391.

103 Ebd.

104 Ebd., S. 394.

105 Ebd., S. 395.

um das Verstehen des Alters als Bildungs- und Erziehungsaufgabe. Deshalb folgt die anthropologische Geragogik, so wie sie Bollnow als Lehre von der »Erziehung des hohen Alters«¹⁰⁶ entwirft, einer geisteswissenschaftlichen hermeneutischen Methodik und Methodologie.¹⁰⁷

Bollnows Konzept der anthropologischen Geragogik stößt dabei zwangsläufig auf das Phänomen der Sprache. Deshalb ist es auch vor dem Hintergrund seiner *Sprachphilosophischen Überlegungen aus pädagogischer Perspektive*¹⁰⁸ zu betrachten. Der Erziehungswissenschaftler Werner Loch kündigt als Herausgeber des Textes an, dass Bollnow in ihm der »Erziehungswissenschaft ihren vergessenen Anteil an dem Land der Sprache neu erschließen«¹⁰⁹ werde.

Bollnows Hauptkritikpunkt am erziehungswissenschaftlichen Diskurs der 1960er Jahre zielt darauf, dass zwar der »Ertrag der empirischen Forschung vom Menschen unter dem pädagogischen Gesichtspunkt aufgearbeitet« werde, aber somit »vorwiegend die naturwissenschaftlichen anthropologischen Disziplinen«¹¹⁰ in der Erziehungswissenschaft Berücksichtigung fänden und weniger die geisteswissenschaftlichen. Deshalb sei die »grundlegende anthropologische Funktion der Sprache [...] bisher in der Pädagogik wenig beachtet worden«¹¹¹. Die Göttinger Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft widmete sich 1968 diesem Desiderat und untersuchte den Zusammenhang von Sprache und Erziehung. Bollnow gibt die Ergebnisse der Tagung heraus und beschreibt sie als einen ersten Versuch, sprachwissenschaftliche Forschungen und Theorien für einen größeren Kreis in der Pädagogik fruchtbar zu machen.¹¹² In seinem Buch *Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive*¹¹³ verknüpft Bollnow schließlich die phänomenologische Methode in der Erziehungswissenschaft mit einem sprachwissenschaftlichen Zugang. In dem Bestreben, pädagogische Phänomene möglichst unverstellt in den Blick zu bekommen, bezieht er sich auf die von Hans Lipps entwickelte Methode, über die Analyse des Sprachgebrauchs den Zugang zu den Phänomenen zu suchen. Es gebe – so Bollnow – »für den Menschen grundsätzlich keine Möglichkeit [...], die Wirklichkeit ›an sich‹, in ihrer unberührten Reinheit zu erfassen, sondern immer nur in dem

106 O. F. Bollnow: Die Erziehung des hohen Alters, S. 42–43.

107 Vgl. ebd., S. 122: Bollnow nimmt den »Begriff der Hermeneutik, der zunächst die in den philologischen Wissenschaften entwickelte Kunst der Interpretation sprachlicher Texte bedeutete, in einem durch Dilthey, Heidegger, Gadamer erweiterten Sinn auf, um allgemein die Kunst der begrifflichen Auslegung kultureller Objektivationen und des sie tragenden menschlichen Lebens zu bezeichnen«.

108 Bollnow, Otto F.: Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive (= neue pädagogische bemühungen 17/18), Essen 1964.

109 Loch, Werner: »Vorwort der Herausgeber«, in: O. F. Bollnow, Die Macht des Worts, S. 8.

110 O. F. Bollnow: Anthropologische Pädagogik, S. 101.

111 Ebd.

112 Vgl. Bollnow, Otto F. (Hg.), Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen (= 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim 1968.

113 O. F. Bollnow: Die Macht des Worts.

besonderen Medium der Sprache«¹¹⁴. Diese Einsicht zieht nach Bollnow weitreichende Konsequenzen für die Wissenschaften nach sich, denn sie

»zwingt zu einem grundsätzlich anderen Ansatz, der die zirkelhafte Vorbedingtheit aller Erkenntnis bewußt auf sich nimmt und die auf dem besonderen Gebiet der Geisteswissenschaften entwickelten und von den andern Wissenschaften meist als minder wissenschaftlich betrachteten Methoden als Grundlage in eine umfassendere, auch für die Naturwissenschaften gültige, Erkenntnislehre hineinnimmt«¹¹⁵.

Dieser wissenschaftliche Paradigmenwechsel wird später als *linguistische Wende* bezeichnet werden, durch die auch die performative Kraft der Sprache ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Unter der »Macht des Worts« versteht Bollnow die Fähigkeit von Sprache, Wirklichkeit zu prägen, eine sprachliche Handlungs- und Wirkungskraft, die in der Sprechakttheorie als Performativität der Sprache beschrieben wird: Bollnow betont, dass

»das in der Sprache ausgesprochene Wort nicht als eine nachträgliche Mitteilung eines schon vorher fertigen Tatbestandes oder als nachträgliche Kundgabe eines schon vorher bestehenden inneren Zustands zu begreifen ist, sondern als verwandelnder Eingriff in die Wirklichkeit selbst, als Aufbau und aktive Gestaltung der äußeren Wirklichkeit sowohl als auch des inneren Seins des Menschen selbst, seiner menschlichen Substanz«¹¹⁶.

Nicht der Abbildcharakter des Worts wird hier hervorgehoben, sondern dessen wirklichkeitsverändernde Kraft. Diese Differenz hatte der Begründer der Sprechakttheorie, John L. Austin, in seiner Vorlesung *How to Do Things with Words* von 1955 als begriffliche Unterscheidung zwischen der konstativen Funktion der Sprache und ihrer performativen Funktion gefasst.¹¹⁷ Bollnow geht davon aus, dass sich die Dinge *immer* im Licht einer im Wort gefallenen Entscheidung zeigen. Zu den wirklichkeitsprägenden Funktionen der Sprache zählt er insbesondere den »Akt der Namengebung«¹¹⁸. Eine besondere Wirksamkeit entfalte – so Bollnow – der Akt der Namengebung auch als *Entscheidung* im Fall von ärztlichen Diagnosen (»Das ist Scharlach«¹¹⁹) oder in Formen der juristischen Anklage (»Das war Mord«¹²⁰), aber auch im Fall von Verdächtigungen und Beleidigungen. In jedem Fall gelte:

114 Ebd., S. 18.

115 Ebd., S. 21.

116 O. F. Bollnow: Die Macht des Worts, S. 29.

117 Vgl. Austin, John L.: *How to Do Things with Words* (= The William James Lectures von 1955), Cambridge 1962, (in deutscher Sprache: Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny, Stuttgart 1972).

118 O. F. Bollnow: Die Macht des Worts, S. 32f.: »Man könnte zunächst davon ausgehen, daß im Akt der Namengebung überhaupt schon eine Form der Weltbemächtigung vorliegt. Indem wir den Dingen einen Namen geben, ordnen wir sie in unsre Welt, machen wir die Dinge für uns identifizierbar und dadurch erst eigentlich greifbar.«

119 Ebd., S. 33.

120 Ebd.

»Ist diese charakterisierende Benennung erst einmal ausgesprochen, möglicherweise noch vor Zuschauern, so ist damit der betreffende Mensch in einer nicht oder schwer wieder rückgängig zu machenden Weise festgelegt. Er hat selber Mühe, sich der suggestiven Macht dieser Deutung zu entziehen.«¹²¹

Aber auch bei Liebeserklärungen oder Versprechen im Allgemeinen ändere das Wort die Situation und binde für die Zukunft:

»Es ist der Übergang vom Unbestimmten zum Bestimmten, vom Fließenden zum Festen, vom Verschwommenen zum Prägnanten, und darum ist dieser Vorgang auch wesensmäßig irreversibel: Die einmal durch das treffende Wort gewonnene Bestimmtheit löst sich nicht wieder von selbst, sie kann nur – was etwas ganz anderes ist und eine besondere Anstrengung erfordert – durch ein neues, treffenderes und darum kräftigeres Wort zerbrochen werden.«¹²²

Nicht nur die Situation, sondern auch »der Mensch selber verwandelt sich unter dem Einfluss des von ihm ausgesprochenen Worts«¹²³.

Deshalb ist Bildung elementar an Sprache geknüpft: »Erst durch die Leistung der sprachlichen Fixierung gewinnt der Mensch die Festigkeit eines verantwortlichen Selbst« und »tritt aus dem Dunkel einer unangreifbaren Unbestimmtheit«¹²⁴ heraus. Die Erkenntnis, dass der »Mensch allein durch die Sprache sein Wesen verwirklichen kann«, ist »von entscheidender pädagogischer Bedeutung«, weil Sprache dann nicht mehr »die Angelegenheit eines einzelnen Fachs, des Deutsch- oder des fremdsprachlichen Unterrichts« sei, sondern »die Erziehung im Ganzen«¹²⁵ betrifft. Bildung, verstanden als »Selbstwerdung des Menschen[,] ist an die Sprache gebunden. Nur als ein über sein Wort verfügendes Wesen kann der Mensch im eigentlichen Sinn »er selbst« werden. Die erzieherische Bedeutung dieses Zusammenhangs bedarf kaum eines weiteren Hinweises«¹²⁶. Die Erziehungswissenschaft müsse deshalb stärker berücksichtigen, »daß es nicht nur eine Erziehung zur Sprache gibt, sondern eine Erziehung durch die Sprache und daß die Sprache hier eine Funktion erhält, die von der Weltauffassung bis zur Selbstwerdung des Menschen die gesamte Erziehung durchdringt«¹²⁷. Auch im Kontext seiner *Sprachphilosophischen Überlegungen* rekurriert Bollnow schließlich wieder auf die besondere Stellung der Literatur, denn in ihr »verdichtet sich nur, was in weniger deutlicher, grundsätzlich aber gleicher Form jedes gesprochene Wort kennzeichnet«¹²⁸. Literatur besitzt nicht nur das ihr eigene Potenzial der *Verdichtung*, sondern bietet auch die Chance, Leser*innen »neue Lebensmöglichkeit[en]« sowie »eine Vielfalt an

121 Ebd., S. 35.

122 Ebd., S. 36.

123 O. F. Bollnow: Anthropologische Pädagogik, S. 105.

124 Ebd.

125 O. F. Bollnow: Die Macht des Worts, S. 10.

126 Ebd., S. 39f.

127 Ebd., S. 10.

128 Ebd., S. 60.

Erlebens- und Erfahrungsmöglichkeiten«¹²⁹ zu eröffnen. Bollnow schätzt die Macht der Dichtung als so hoch ein, dass wir ganz in »ihrem Bann« stehen:

»[W]ir können gar nicht ›ursprünglich‹ leben, und jede Orientierung an dieser Vorstellung verdeckt schon immer die wirklichen Verhältnisse. Die von den Dichtern geformte Welt gibt uns den Spielraum unsres Lebens, aber sie schließt uns zugleich darin ein, so daß wir gar nicht herauskönnen. Nicht nur unsre Begriffe und Vorstellungen, sondern auch alle unsre sogenannten seelischen Funktionen sind immer schon durch die Dichtung – und weiterhin durch die Kunst und durch die Kultur überhaupt – geformt.«¹³⁰

Dabei ist jedoch der literarische Text immer durch die Kultur geprägt. Auch für Schriftsteller*innen gelte, »daß unser Leben nicht einfach von innen heraus wächst, sondern sich von Anfang an im Medium vorgegebener Formen vollzieht, die uns von unsrer Umwelt bereitgestellt sind«: So dichte man »schon immer im Medium bestimmter, vorgegebener, geschichtlich gewordener Formen«¹³¹. Dennoch vermag die Literatur im besten Falle bisweilen »die Hülle der bestehenden Formen zu durchstoßen«¹³²: »Aber wiederum leistet der Dichter und der Künstler nur in einem gesteigerten Maße, was in geringerem Grade jedem von uns möglich ist«¹³³, denn »[w]enn man sich [...] die ganze Funktion der Sprache für die Wirklichkeitsauffassung vergegenwärtigt, dann bedeutet das, daß ich im neuen sprachlichen Ausdruck zugleich die Wirklichkeit vermehre. Sprachschöpferisch bin ich zugleich wirklichkeitsschöpferisch.«¹³⁴ Bildung ist dann als Fähigkeit zum sprachschöpferischen – und das heißt gleichzeitig wirklichkeitsschöpferischen – Ausdruck zu verstehen, eine Fähigkeit, um die es im gesamten Leben immer wieder aufs Neue zu ringen gelte.

Hinter Bollnows Präferenz für literarische Texte als Quelle der Erziehungswissenschaft steht die Auffassung, »dass der Mensch von Natur aus eben doch ein Kulturwesen ist, d.h. dass seine schöpferischen Kräfte sich nicht einfach von innen heraus entfalten können, sondern dazu des Mediums der schon verwirklichten Kultur bedürfen«¹³⁵. Er geht dabei von dem für die geisteswissenschaftliche Pädagogik zentralen Zusammenhang von individueller Bildung und Bindung an Objektivitäten aus: Mit dem Philosophen und Pädagogen Herman Nohl stimmt Bollnow darin überein, dass die Pädagogik

»ihren Zielpunkt im Subjekt hat, ihr ist es immer um den Menschen und seine Humanität zu tun, aber sie weiss, dass die Qualität des Subjekts nur gewonnen wird, indem es sich an die Qualität des Objektes hingibt. Seine Form bildet sich nur durch die Aufnah-

129 Ebd., S. 61.

130 Ebd., S. 63.

131 Ebd., S. 65.

132 Ebd., S. 67.

133 Ebd., S. 68.

134 Ebd., S. 70.

135 O. F. Bollnow: *Anthropologische Pädagogik*, S. 17.

me der grossen objektiven Formen, die ja selber aus dem Menschen hervorgegangen sind und das Mass und die Form grosser Seelen enthalten.«¹³⁶

Literarische Texte gelten Bollnow im Anschluss an die geisteswissenschaftliche Pädagogik und Kulturpädagogik seiner Zeit als bevorzugtes Medium, um »den heranwachsenden Menschen durch die Einführung in die objektive Kultur zur Entfaltung der in ihm schlummernden Anlagen zu verhelfen«¹³⁷. In der Dichtung lerne nicht nur der junge Mensch

»selber sehen und empfinden; seine Gefühle wachsen in dem Masse, wie er Dichtung aufzunehmen und zu verstehen lernt; sein Leben formt sich nach dem Vorbild der Idealgestaltung, die ihm die Dichtung entgegenbringt. Er selber wird ein anderer im Umgang mit der Dichtung, und Fähigkeiten wachsen in ihm, die ohne diesen Einfluss gar nicht zur Entfaltung gekommen wären, und nehmen eine Gestalt an, die durch die aufgenommene Dichtung bestimmt ist.«¹³⁸

Kunstwerke ermöglichen, was man im Anschluss an die heutige Bildungstheorie als *transformatorische Bildungsprozesse*¹³⁹ bezeichnen würde. Bollnow fasst solche grundlegend transformierenden Prozesse mit dem Begriff der *Begegnung*. Rainer Marie Rilkes Gedicht über den *Archaischen Torso Apollos* führt er als Beispiel für die Beschreibung eines als existentielle »Begegnung erfahrenes Verhältnis zu einem Kunstwerk« an: »Betroffen von der abweisenden Schönheit des Kunstwerks ruft der Dichter aus: »Da ist keine Stelle, die dich nicht sieht. Du musst dein Leben ändern«. Das Werk tritt dem Menschen mit einem Absolutheitsanspruch entgegen, durch den er im innersten Kern seines Wesens erschüttert wird.«¹⁴⁰ Die pädagogische Bedeutung solcher Begegnungen mit Kunst und Kultur sei für die Geisteswissenschaften als »Wissenschaften von der durch den Menschen geschaffenen Kultur« zentral, weil sich »nur in ihnen das Begegnungsproblem auswirkt« und man deshalb »das Ziel der Erziehung in diesem Gebiet mit dem Begriff der Bildung bezeichnen«¹⁴¹ könne. Bildung und Begegnung stehen nach Bollnow in einem Verhältnis der Wechselwirkung: »Eine Erziehung, die ihre Aufgabe ernst nimmt, muss also den heranwachsenden Menschen bis zu einer solchen entscheidenden Begegnung mit den Gestalten der geistigen Welt hinführen.«¹⁴² Kunst erfülle dabei die Funktion der *epoché* (der phänomenologischen Einklammerung von Geltungsansprüchen), indem sie den gewohnten Umgang mit den Dingen unterbrechen könne und sie aus dem Kontext

136 Nohl, Herman: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1935), 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1988, S. 99. Vgl. O. F. Bollnow: Anthropologische Pädagogik, S. 17.

137 O. F. Bollnow: Anthropologische Pädagogik, S. 20.

138 Ebd.

139 Vgl. H. Koller: Bildung anders denken. Vgl. zur *Theorie der transformatorischer Bildung im Alter*: Haller, Miriam: »Resonante Transformationen. Kulturelle Bildung im Alter«, in: Theo Hartogh/Hans H. Wickel (Hg.), *Musikalische Bildung im Alter. Theoretische Reflexionen und Praxisbeispiele* (= Musikgeragogik, Bd. 9), Münster 2023, S. 35–45. <https://doi.org/10.25529/zbqn-d849> vom 24.10.2025.

140 O. F. Bollnow: Anthropologische Pädagogik, S. 61.

141 Ebd., S. 62.

142 Ebd., S. 63.

der Wirklichkeit herauslöse.¹⁴³ Im Zentrum einer Erziehung, die Bildung zum Ziel hat und die nach Bollnow immer die gesamte Lebensspanne umfasst, müsse die Sprache stehen. Denn ob die Sprache »nun bruchstückhaft und zufällig ist oder zum Ganzen gerundet, ob sie nachlässig gebraucht oder gepflegt ist, ob unbestimmt oder feiner gegliedert, so formt sich auch die Welt des betreffenden Menschen und so bildet er sich selber«¹⁴⁴.

Diese Betonung der erziehungswissenschaftlichen Relevanz der Performativität von Sprache und der besonderen Bedeutung, die die Künste und die Literatur für die allgemeine Bildung (nicht nur) im Alter haben, ist es, was an Bollnows geisteswissenschaftlichem Ansatz der Geragogik immer noch inspiriert: Bollnow ist somit nicht nur Begründer der Geragogik, sondern auch Diskurstifter einer Geragogik als Kulturgeragogik. In der Entwicklung eines zeitgemäßen kritischen Ansatzes zur Kulturgeragogik des Performativen liegt ein noch nicht eingelöstes geragogisches und kulturgeragogisches Theorie- und Forschungsdesiderat.

Sicherlich ist dazu aber heute ein anderes methodisch-methodologisches Instrumentarium zu entwickeln. Es muss mit anderen Konzepten gearbeitet werden, die sich an den aktuellen Stand der kulturwissenschaftlich orientierten erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Methodologie anschließen. Dabei muss der geragogische Ansatz Bollnows hinsichtlich der Normativität seiner Alterskonstruktionen kritisch analysiert und eingeordnet werden.

Heute erscheinen Bollnows methodische Prinzipien der anthropologischen Reduktion, des Organon-Prinzips und der anthropologischen Interpretation der Einzelphänomene als ahistorischer Anthropozentrismus. Bollnow ist kein Vertreter einer historisch-kritischen Anthropologie, wie sie das heutige erziehungswissenschaftliche Verständnis prägt. Er bleibt einer klassischen Anthropologie verhaftet, die heute mit guten Gründen kritisiert wird. Bollnow hat zwar, wie seine oben zusammengefassten sprachphilosophischen Überlegungen zeigen, die linguistische Wende und eigentlich auch schon die performative Wende der Erziehungswissenschaften eingeleitet. Aber mit seinen Schriften stand er doch noch am Anfang der Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Anthropologie, die seitdem im Anschluss an den *Linguistic Turn* zur Ablösung der klassischen Anthropologie und Etablierung der historischen Anthropologie in der Erziehungswissenschaft geführt hat. Die historische Anthropologie wendet sich kritisch der Formulierung verbindlicher anthropologisch-pädagogischer Normen zu und geht in ihrem Forschungsverständnis davon aus, dass »alle scheinbar naturhaften Phänomene aus methodischer Distanz und in ihrer – zweifachen – Historizität zu analysieren sind«¹⁴⁵. So liegt aus heutiger Sicht betrachtet – wie es der Erziehungswissenschaftler Jörg Zirfas formuliert – die »fundamentale Krux« von Bollnows fundamental-anthropologischer Betrachtungsweise »darin begründet

143 Vgl. ebd., S. 70f.

144 O. F. Bollnow: Die Macht des Worts, S. 26.

145 Mietzner, Ulrike/Tenorth, Heinz-Elmar: »Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen«, in: Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth/Nicole Welter (Hg.), Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis (= 52. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim/Basel 2007, S. 7–19, S. 14.

[...], daß er sich noch nicht von einem Denken lösen konnte, das auf das Wesen des Menschen zielt«¹⁴⁶. Damit einher gehen essentialistische Vorstellungen vom Alter(n), die mit normativ hierarchisierenden und damit diskriminierenden dualistischen Aussagemustern zum Ausdruck gebracht werden.

Deshalb gilt es aus heutiger Sicht, methodisch überprüfbar das nur scheinbar naturhafte Phänomen Alter(n) in seiner eigenen Geschichtlichkeit als kulturelles Konstrukt zu analysieren und gleichzeitig die Geschichtlichkeit der Perspektiven und Methoden, mit denen das Alter(n) erziehungswissenschaftlich bestimmt wird, zu reflektieren. Aus diesem Grund wurde in diesem Kapitel der eigene theoretische Zugang zunächst in seinen theoriegeschichtlichen Kontext gestellt.

Stellte Bollnow und im Anschluss an ihn andere Vertreter einer anthropologischen Geragogik in den 1960er Jahren die Frage nach einem ahistorisch verstandenen allgemeinen Wesen des Alters und versprach sich eine Antwort in literarischen Texten, so ist heute die Frage nach Leitbildern für die (kultur-)geragogische Praxis historisch-kritisch und ebenso diskurs- wie machttheoretisch reflektiert zu stellen. Ein verallgemeinertes normatives Leitbild von *dem* älteren Menschen zu propagieren, an dem sich die geragogische Praxis orientieren soll, ist in höchstem Maße problematisch, weil es die empirisch gegebene Diversität innerhalb der Gruppe älterer Menschen nicht berücksichtigt und es damit all diejenigen Menschen ausschließt und abwertet, die dem Idealbild nicht folgen wollen oder können. Ebenso problematisch erscheint es, die geragogische Anregung zur Orientierung an *einem* Altersleitbild als Bildung zu bezeichnen.

2.4 Kulturgeragogische Alter(n)studien: Theoretische Konzepte der Performativen Kulturgeragogik

Nach der sogenannten performativen Wende, die Otto Friedrich Bollnow – wie im letzten Kapitel dargestellt – in der Erziehungswissenschaft und der Geragogik maßgeblich eingeleitet hat, wurden performativitätstheoretische Ansätze im geragogischen Diskurs vergessen und lange Zeit nicht weiterverfolgt.

In der Erziehungswissenschaft wurde mit dem Sonderforschungsbereich *Kulturen des Performativen* (1999–2007) die Diskussion über das Performative in der Pädagogik wiederbelebt: In diesem Rahmen wurde federführend von den Erziehungswissenschaftlern Christoph Wulf und Jörg Zirfas der Ansatz einer *Performativen Pädagogik*¹⁴⁷ entwickelt, der allgemein in der Pädagogik, aber insbesondere in der Kulturellen Bildung große Resonanz fand.¹⁴⁸ Wulf und Zirfas binden ihr Verständnis von Pädagogik an das weite Begriffsfeld des Performativen, indem sie sowohl die performative Sprechaktphilosophie John Austins als auch die Differenz zwischen sprachlicher Kompetenz und

146 Zirfas, Jörg: »Die Frage nach dem Wesen des Menschen. Zur pädagogischen Anthropologie der 60er Jahre«, in: Winfried Marotzki/Jean Masschelein/Alfred Schäfer (Hg.), *Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens*, Weinheim 1998, S. 55–81, S. 65.

147 C. Wulf/J. Zirfas: *Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien*.

148 Vgl. Pfeiffer, Malte: *Performativität und Kulturelle Bildung* (2012), in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, 2013, <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung> vom 15.07.2023.

sprachlicher Performanz, die Noam Chomsky in seiner Transformationsgrammatik ausführt, in ihren Ansatz einfließen lassen. Der theaterwissenschaftliche Begriff der Performance und der performativen Künste findet darin ebenso Berücksichtigung wie die Performativitätstheorie Judith Butlers.¹⁴⁹ Auch wenn sich der Ansatz einer Performativen Pädagogik nicht auf die Kulturelle Bildung begrenzt, wird in ihm doch die Bedeutung der ästhetischen Dimension besonders stark hervorgehoben.¹⁵⁰ Die Performative Pädagogik als Forschungsansatz gilt deshalb als besonders gegenstands-adäquat für den Bereich der Kulturellen Bildung.¹⁵¹

Der Ansatz einer Performativen Kulturgeragogik, den ich in diesem Buch entwickle, knüpft auf vielen Ebenen an die Pädagogik des Performativen an, fokussiert aber auf die Spezifika und die besonderen Qualitäten der Kulturellen Bildung im Alter. Im Vergleich mit der Pädagogik des Performativen rücke ich noch stärker die Performativitätstheorie Judith Butlers in den Vordergrund, weil ich sie für unerlässlich halte, um ein differenzierteres Verständnis von einerseits der *Performativität* (kultur-)geragogischen Wissens über Bildung im Alter zu gewinnen und andererseits für die *Performanzen* des Alter(n)s in der Praxis der Kulturgeragogik.

2.4.1 Bildungsbegriff

Die Wirkungsmacht der Sprache, auf die schon Bollnow im Anschluss an Humboldts Sprach- und Bildungsphilosophie sowie im Anschluss an die zeitgenössische Theorie-debatte um die philosophische Sprechakttheorie verwies, erscheint – betrachtet man die Kulturgeragogik aus der Perspektive von Judith Butlers Performativitätstheorie – als performative Macht der diskursiven Altersnormen im Kontext von Bildung und Lernen im Alter. Geragogisch relevant ist dabei nicht nur die Frage nach der Macht des Altersdiskurses, durch den das alte Subjekt überhaupt erst *gebildet wird*,¹⁵² sondern auch die Frage nach Möglichkeiten, wie das alte Subjekt der Formation durch diese performative Wirkungsmacht des Diskurses widerstehen kann und Altersnormen gegebenenfalls sogar neu einschreiben kann: Kann man sich durch sprachliche und andere performative, kreativ-künstlerische Ausdrucksformen der normalisierenden und sozialisierenden Macht des Altersdiskurses widersetzen und sich buchstäblich *selbst bilden*?

Diese doppelte Frage nach der Bildung des alten Subjekts steht in bildungstheoretischer Tradition, insofern als der Bildungsbegriff in seinen vielfältigen Konnotationen –

149 Vgl. C. Wulf/J. Zirfas: Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien, S. 12ff.

150 Vgl. ebd., S. 16. Vgl. auch M. Pfeiffer: Performativität und Kulturelle Bildung.

151 Vgl. Hill, Burkhard: »Performative Pädagogik und gegenstandsadäquate Forschung. Möglichkeiten der Performativen Evaluation ästhetischer Qualität in kulturpädagogischen Prozessen«, in: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (Hg.), Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung. Bestandsaufnahme zu Instrumenten der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, Weiterbildung, Ganztagsschule und in Kindertageseinrichtungen, Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung, Remscheid 2010, S. 116–124.

152 Vgl. Haller, Miriam: »Sozialisation im Alter«, in: Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hg.), Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Aufl., Weinheim/Basel 2015, S. 885–899.

wie der Bildungstheoretiker Andreas Dörpinghaus es formuliert – doch immer an die »Frage nach der *genesis* des Verhältnisses des Menschen zu sich selbst und zu anderem angesichts der Voraussetzung gebunden [bleibt], es gebe hier Gestaltungsspielräume (wie groß sie auch immer sein mögen)«¹⁵³.

Ich benutze den Subjektbegriff im Anschluss an Judith Butler in Abgrenzung vom Begriff des Individuums: Das Subjekt ist demnach der diskursive Ort und die sprachliche Bedingung des Individuums.¹⁵⁴ Ohne Subjektstatus bleibt das Individuum diskursiv unsichtbar; es hat dann keinen Ort und keine Position, von der aus es im Diskurs mit-sprechen könnte.

Butler schlägt sich in ihrer Theorie des Subjekts weder auf die Seite der Theorien, die den Subjektbegriff zur »notwendigen Vorbedingung der Handlungsfähigkeit« erklären, noch auf die Seite derjenigen, die den Subjektbegriff als »Zeichen von ›Herrschaft‹«¹⁵⁵ gleich ganz verwerfen. Ihre Subjekttheorie dreht sich um die Frage, wie »das Subjekt als Bedingung und Instrument der Handlungsfähigkeit zugleich Effekt der Unterordnung als Verlust seiner Handlungsfähigkeit sein«¹⁵⁶ kann. Konsequenterweise arbeitet sie in ihrem Buch *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung* die dem Subjektbegriff inhärente Ambiguität¹⁵⁷ von Macht und Ohnmacht des Subjekts heraus. In ihren rhetorischen Analysen von Hegels, Nietzsches, Althusser, Freuds und Foucaults Subjekttheorien arbeitet sie die jeweiligen Resignifikationen heraus, mit denen das Subjekt als gleichzeitig heteronom und autonom bestimmt wird.

Das Subjekt wird durch diese Lektüren erkennbar als Topos einer Ambivalenz, »in welcher das Subjekt sowohl als Effekt einer vorgängigen Macht als auch als Möglichkeitsbedingung für eine radikal bedingte Form der Handlungsfähigkeit entsteht«¹⁵⁸. Diese Bildung des Selbst, die gleichzeitig eine Unterwerfung ist, bezeichnet Butler mit dem Neologismus der Subjektivation.¹⁵⁹ Diese Begriffsschöpfung greift die Doppeldeutig-

153 Dörpinghaus, Andreas: »Sprache und Sozialität. Über gemeinsame Welten und geteilte Auffassungen«, in: Lutz Koch (Hg.), *Pädagogik und Rhetorik*, Würzburg 2004, S. 71–85, S. 84.

154 Vgl. Butler, Judith: *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Aus dem Amerikanischen von Reiner Ansén, Frankfurt a.M. 2001, S. 15: »Die Genealogie des Subjekts als kritischer Kategorie [...] verweist darauf, daß das Subjekt nicht mit dem Individuum gleichzusetzen, sondern vielmehr als sprachliche Kategorie aufzufassen ist, als Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur. Individuen besetzen die Stelle, den Ort des Subjekts (als welcher ›Ort‹ das Subjekt zugleich entsteht), und verständlich werden sie nur, soweit sie gleichsam zunächst in der Sprache eingeführt werden. Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit.«

155 Ebd.

156 Ebd.

157 Vgl. zur bildungstheoretischen Bedeutung von Ambiguität und Ambivalenz in Judith Butlers Subjekttheorie: M. Haller: *Dekonstruktion der ›Ambivalenz‹*.

158 J. Butler: *Psyche der Macht*, S. 19.

159 Vgl. zum Begriff der *Subjektivation*: die Anmerkung des Übersetzers Reiner Ansén in der deutschen Übersetzung von *The Psychic Life of Power*, J. Butler: *Psyche der Macht*, S. 187: »Der englische Begriff ›subjection‹ bedeutet zwar im alltäglichen Gebrauch lediglich ›Unterwerfung‹ (und auch ›Abhängigkeit‹), erinnert aber durch die lateinische Wurzel auch an das ›subjectum‹ und damit an den Prozeß der Subjektwerdung. Dieser im vorliegenden Buch entscheidende Doppelaspekt wäre im Deutschen nur durch die umständliche Verwendung von ›Unterwerfung/

keit vom engl. Begriff *subjection* (Unterwerfung bzw. Abhängigkeit und Subjektwerdung) auf.¹⁶⁰ Butler zeigt auf, dass

»das Subjekt eine Folgeerscheinung bestimmter regelgeleiteter Diskurse ist, die die intelligente Anrufung der Identität anleiten. Das Subjekt wird von den Regeln, durch die es erzeugt wird, nicht *determiniert*, weil die Bezeichnung kein *fundierender Akt*, sondern eher ein *regulierter Wiederholungsprozeß* ist [...]«. ¹⁶¹

Handlungsmöglichkeiten sieht Butler in der Möglichkeit, »diese Wiederholung zu variieren«¹⁶².

Eine widerständige Selbst-Bildung, die sich gegen die Totalität der diskursiven Formationen des Subjekts richtet, ist in Butlers Perspektive eben deshalb möglich, weil das Subjekt durch den Diskurs weder einseitig noch erschöpfend, sondern doppeldeutig bestimmt wird und weil das Subjekt »durch seine Reflexivität gekennzeichnet [sei], seine Fähigkeit, sich selbst – die Art seiner Hervorbringung und seiner Bildung selbst – zum Gegenstand zu machen. In dem Augenblick, in dem seine Reflexivität entsteht, bildet das Subjekt selbst eine ganz spezifische Form der Macht.«¹⁶³

Bildung wird aus performativitätstheoretischer Perspektive verständlich als ambivalenter Prozess der Subjektwerdung des Individuums. Aus bildungstheoretischer Perspektive erscheint Judith Butlers Theorie insofern besonders relevant, als der Bildungsbegriff, der in seiner Begriffsgeschichte stets zwischen transitiver, intransitiver und reflexiver Bedeutung changiert, immer auch die Frage nach dem Verhältnis von

Subjektwerdung« wiederzugeben. Daher wird hier für den Begriff »subjection«, soweit der Kontext seine Bedeutung nicht eindeutig auf einen seiner beiden Aspekte einschränkt, konsequent der Neologismus »Subjektivation« verwendet; mit dem entsprechenden englischen Neologismus »subjectivation« gibt die Autorin in Kapitel 3 auch das französische »assujettissement« Foucaults wieder. »Während Foucault mit »assujettissement« jedoch nur die »diskursive Identitätserzeugung« als »die diskursive Forderung, ein kohärentes Subjekt zu werden« (ebd., S. 83) als Form der Unterwerfung des Subjekts beschreibe, weist Butler in ihrer Re-Lektüre der Subjekttheorien von Hegel, Nietzsche, Althusser und Freud auf, dass die diskursiven Setzungen des Subjekts als kohärentes und autonomes Subjekt selbst nicht ohne Ambivalenz auskommen. In dieser Ambivalenz der diskursiven Setzung des Subjekts, erkennt Butler die dem Subjekt eigene Macht, die Normen zu resignifizieren.

160 Vgl. Miriam Haller: »Ambivalente Subjektivationen. Performativitätstheoretische Perspektiven auf die Transformation von Alters- und Geschlechternormen im geronto-feministischen Diskurs«, in: Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters/Frank Schulz-Nieswandt (Hg.), *Alterswelt und institutionelle Strukturen. Kölner Beiträge zur Altersforschung*, Würzburg 2013, S. 19–36. Vgl. für einen allgemeinen Überblick zur erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Theorien der Subjektivation: Ricken, Norbert: »Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivation. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults«, in: Clemens Kammler/Rolf Parr (Hg.), *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme*, Heidelberg 2007, S. 157–176.

161 J. Butler: *Das Unbehagen der Geschlechter*, S. 213.

162 Ebd.

163 Butler, Judith: »Interview mit Judith Butler«, in: Hannelore Bublitz (Hg.), *Judith Butler zur Einführung*, Hamburg 2010, S. 123–133, S. 128f.

menschlicher Selbst- und Fremdformung, von Macht und Ohnmacht der Bildung aufwirft.¹⁶⁴

Im Anschluss an Michel Foucaults Schriften zur Genealogie des Diskurses geht Judith Butler davon aus, dass der Diskurs das Subjekt bildet, indem der Diskurs die Regeln vorgibt, nach denen man erst für andere Menschen als Subjekt erkennbar und anerkennbar wird. Das geschieht durch die Wiederholung diskursiver Aussagemuster, die konkreten Individuen den Subjektstatus zuerkennen und anderen aber den Subjektstatus verweigern. Butler verweist diesbezüglich in ihren Schriften vor allem auf Sexismus, Homo- und Transphobie, aber auch auf Rassismus und Ableismus, durch die der Subjektstatus von Individuen gefährdet wird.

Der jeweilige Subjektstatus eines Menschen ist aber – kulturell und historisch variabel – auch stark an das kalendarische Alter und die Lebensphase im Lebenslauf geknüpft. Der Subjektstatus, der einem Menschen zuerkannt wird, ist in hohem Maß abhängig von Gesetzen, die beispielsweise die Schulpflicht, die Volljährigkeit, die Straffähigkeit, das Wahlrecht, aber auch die Rente und Pension, die Betreuung, die Pflege, die medizinische Versorgung, ja, auch sein Sterben regeln. In Bezug auf das Alter wird schnell deutlich, wie stark der Diskurs regelt, welchen älteren Menschen welcher Subjektstatus zuerkannt wird und welchen ein bestimmter Subjektstatus abgesprochen wird. Das zeigt sich zum Beispiel an der häufig fragilen diskursiven Anerkennung des Subjektstatus von älteren Menschen mit Demenz oder anderen kognitiven Einschränkungen. Es zeigt sich im gesundheitsökonomischen Altersdiskurs, wenn beispielsweise diskutiert wird, ob sich eine Hüftoperation bei älteren Menschen *noch lohne* oder nicht. Der Wert, den eine Gesellschaft bestimmten älteren Menschen zuerkennt, manifestiert sich auch im Diskurs über Care-Arbeit und Pflege oder im Diskurs über Sterbehilfe. Diskursive Bedrohungen des Subjektstatus älterer Menschen finden sich in funktionalistischen neoliberalen Produktivitätsdiskursen, in denen der Subjektstatus selbst noch im Ruhestand an die Erbringung eines sozialen und ökonomischen Mehrwerts gekoppelt wird. Auch diskursive Schönheits- und Körpernormierungen, die an Jugendlichkeit, Schlankheit und körperliche Fitness gekoppelt sind, können derart ausschließend wirken, dass ältere Menschen, die diesem Ideal nicht folgen können, sich nicht mehr als Subjekte gesehen fühlen – um nur einige Beispiele zu nennen.

Bezieht man Judith Butlers Performativitätstheorie auf Bildung im Alter, so kommen aber auch die rhetorischen und performativen Strategien der Verweigerung konkreter Subjekte gegenüber diskriminierenden Zuschreibungen und diskursiv regulierten Subjektpositionen in den Blick. Durch die Brille ihrer Theorie lassen sich Bildungsprozesse nicht nur als machtvoll diskursive Subjektivierungen verstehen, durch die Subjekte in ihre unterschiedlichen Positionen im Diskurs hineingebildet werden, sondern auch als Möglichkeiten widerständiger transformatorischer Resignifikationen des Subjektstatus im Sinne von Ageing Trouble.

Aus dieser Perspektive lassen sich Bildungsprozesse im Alter als Prozesse des Umgangs mit Ageing Trouble verstehen, in denen das Subjekt sich reflexiv auf sich selbst bezieht und Ambivalenzen gegenüber seiner diskursiven Formation und Positionierung zum Ausdruck bringt. Auf diese Weise können Neueinschreibungen

164 Vgl. M. Haller: Dekonstruktion der »Ambivalenz«.

oder Wi(e)dereinschreibungen restriktiver diskursiver Aussagemuster erfolgen, die älteren Subjekten im besten Fall neue Möglichkeiten eröffnen, sich selbst zu bilden und neu in ihrem Selbst- und Weltverhältnis zu positionieren.

In performativen Formen sprachlichen, aber auch gestischen Handelns, die sich den herrschenden diskursiven Formationen des Subjekts entgegensetzen, lokalisiert Butler eine – wenn auch stark bedingte – Möglichkeit subjektiver Handlungsfähigkeit, ohne dabei gleichzeitig – sozusagen durch die Hintertür – von einer Souveränität des Subjekts gegenüber seiner diskursiven Formation auszugehen. Die Handlungsmöglichkeit und damit die Selbst-Bildungsmöglichkeit des Subjekts liegt aus performativitätstheoretischer Perspektive in performativen Akten der Resignifikation begründet. Deshalb ist es für die Performative Kulturgeragogik und allgemein die Geragogik zentral, zu erkunden, wie performative Signifikations- und Resignifikationsprozesse von diskursiven Konstruktionen des Alter(n)s diversitätssensibel gelingen können und Ageing Trouble zum Ausdruck gebracht werden kann.¹⁶⁵

Unter dem Begriff der Bildung verstehe ich, ausgehend von diesem theoretischen Hintergrund, sowohl das reflexive Moment als auch das kreative Moment von performativen Prozessen der Selbst-Bildung im Alter, die sich ageistischen Altersnormen kritisch widersetzen – ohne dabei in Allmachtsvorstellungen einer Bildung zu verfallen, die frei von Normen und Normalisierungspraktiken sei. Bildung beinhaltet – im Anschluss an Butler – die »Fähigkeit, ein kritisches Verhältnis zu diesen Normen zu entwickeln« und das »setzt in der Tat eine Distanz zu ihnen voraus, eine Befähigung, das Bedürfnis nach ihnen aufzuheben oder aufzuschieben, selbst wenn es ein Bedürfnis nach Normen gibt, die einen vielleicht leben lassen«¹⁶⁶. Die performative Bildung des konkreten alternden Selbst bleibt immer abhängig von den Möglichkeiten und Spielräumen, die ihm zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort diskursiv gesetzt und begrenzt werden. In den Künsten sind diese Spielräume jedoch weiter gesteckt als auf anderen Ebenen des allgemeinen gesellschaftlichen Diskurses. Deshalb eröffnen kulturelle Bildungsangebote Räume, in denen eine kritische Distanz und eine Einklammerung des Geltungsanspruchs von Altersnormen spielerisch geübt und modellhaft ausprobiert werden können. In der Performativen Kulturgeragogik geht es um die Reflexion und spielerische Erkundung der Spielräume ästhetisch-kreativer De-Konstruktionen des alternden Subjekts und der resignifizierenden Transformation von restriktiven identitätsregulierenden Aussagemustern des Alter(n)s im Medium der Künste. In kulturgeragogischen Settings können Altersrollen erkundet und gegebenenfalls – zumindest im Rahmen des jeweiligen kulturgeragogischen Projekts – verschoben werden. Und sei es nur für einen schillernden Moment.

Das bedeutet nicht, dass performative kulturelle Bildungsprozesse im Alter einseitig nur aus der kritischen Reflexion von Alter(n)s-konstruktionen im Rahmen ästhetischer Erfahrungen bestehen. Blickt man auf Kulturelle Bildung im Alter aus einer performativitätstheoretischen Perspektive, so erscheinen die reflexiven Momente von

165 Vgl. J. Butler: Das Unbehagen der Geschlechter, S. 212.

166 Butler, Judith: »Einleitung: Gemeinsam handeln«, in: Judith Butler, Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann und Martin Stempfhuber, Frankfurt a.M. 2009, S. 12.

Bildung stets in ihrer ganzheitlichen Wechselwirkung mit leibkörperlichen, sozialen und emotionalen transformatorischen Bildungsprozessen des alternden Subjekts: Aus performativitätstheoretischer Perspektive lassen sich Bildungsprozesse im Alter allgemein als ganzheitliche performative Transformation derjenigen Figurationen verstehen, in denen ältere Menschen zur Welt, zu sich selbst und zu anderen Menschen stehen.¹⁶⁷ Im Kontext von Kultureller Bildung im Alter kommt hinzu, dass diese Transformationsprozesse im Zusammenhang mit ästhetischen Erfahrungen gemacht werden.

Ein performativitätstheoretisches Bildungsverständnis beinhaltet, dass sich Bildung im Alter nur dann wirklich ereignet, wenn das alternde Subjekt sich nicht nur reflexiv zu sich selbst, zur Welt und zu anderen Menschen verhält, sondern auch performativ handelnd agiert. Gelingt eine so verstandene Performative Kulturelle Bildung im Alter, eröffnen sich dem alternden Menschen durch das ästhetische Spiel mit Alterszuschreibungen und der Infragestellung oder zumindest der Einklammerung von vermeintlichen Gewissheiten über das Alter(n) im Medium der Künste neue Verständnis- und Handlungsmöglichkeiten, die ganzheitlich kognitive, leibkörperliche, emotionale und ästhetische Dimensionen betreffen.¹⁶⁸

Eine besondere Rolle spielen dabei im Rahmen von Bildung im Alter Erfahrungen von Ambivalenz.¹⁶⁹ Es ist bereits deutlich geworden, dass Bildung im Alter aus performativitätstheoretischer Perspektive gesehen, »gerade nicht Selbstfindung, Selbsterhaltung oder Selbstverwirklichung auf dem Grunde einer Überfülle an Möglichkeiten, die nur noch zu verwirklichen sind«¹⁷⁰, bedeutet. Stattdessen kann sie mit der Bildungstheoretikerin Käte Meyer-Drawe als »eine konflikthafte Lebensführung« beschrieben werden, als »ei[n] spezifische[r] Prozess der Subjektivation, der eingespannt bleibt zwischen reiner Autonomie und bloßer Heteronomie«¹⁷¹. Die in einer schillernden Bandbreite zwischen Autonomie und Heteronomie, Aktivität und Passivität, produktiven Engagement und Disengagement, Einsamkeit und Freiheit etc. hin und her oszillierenden bzw. auch zeitlich vor und zurück vaszillierenden Ambivalenzerfahrungen¹⁷² des alternden Subjekts erscheinen aus dieser Perspektive als Einsatzpunkte einer Handlungsfähigkeit, die auf

167 Vgl. M. Haller: Resonante Transformationen.

168 Vgl. C. Wulf/J. Zirfas: Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien, S. 17: Auch Wulf und Zirfas heben hervor, dass im »Vollziehen performativer Akte immer auch die Möglichkeit (besteht) im Vollzug selbst die Normen und Regeln außer Kraft zu setzen, sie zu ironisieren, umzucodieren, die Fraglosigkeit in Frage zu stellen«.

169 Vgl. ausführlicher dazu K. Lüscher/M. Haller: Ambivalenz – ein Schlüsselbegriff der Gerontologie?

170 Meyer-Drawe, Käte: »Du sollst Dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...« Bildung und Versagung«, in: Hans-Christoph Koller/Winfried Marotzki/Olaf Sanders (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007, S. 83–93, S. 86, <https://doi.org/10.1515/9783839405888-003>.

171 Ebd.

172 Vgl. zum Begriff der Ambivalenz: K. Lüscher/M. Haller: Ambivalenz – ein Schlüsselbegriff der Gerontologie?, S. 3f.: »Das Konzept der Ambivalenz bezeichnet Erfahrungen des ›Vaszillierens‹ zwischen entgegengesetzten Polen des Fühlens, Denkens, Wollens und sozialer Strukturen in der handlungsrelevanten Suche nach Sinn und Bedeutung sozialer Beziehungen, Fakten und Texten, die für das Entfalten und Verändern von Facetten persönlicher und kollektiver Identitäten bedeutsam sind.«

Bildungsprozesse im Sinne einer performativen Kreation neuer Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses sowie des Verhältnisses zu anderen Menschen zielt, die aber auch Einsichten in die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit beinhalten können.

Das Altern des Körpers und die Inszenierungen des alternden Körpers unterliegen ebenso sozialen Normierungen und Ausschlüssen wie die Selbst-Bildung und die unterschiedlichen performativen Ausdrucksformen des alternden *Ich*. Dennoch eröffnen Bildungsprozesse Möglichkeiten im Sinne eines »Anderswerdenkönnen«¹⁷³ dieses *Ich*, in denen die Figurationen des Selbst- und Weltverhältnisses ebenso transformiert werden können wie die seines Verhältnisses zu anderen Menschen. Es geht in diesem Verständnis von Bildung also auch um die Erweiterung des Spektrums der Möglichkeiten, wie wir alt werden und alt sein können.

2.4.2 Die Performativität (kultur-)geragogischen Wissens über Alter(n)

Aus performativitätstheoretischer Perspektive kommt die normierend-normalisierende Wirkungsmacht des wissenschaftlichen Diskurses, der gemeinhin als neutral analysierend und konstativ-beschreibend angesehen wird, stärker in den Blick. Auch wenn wissenschaftlich über Alter(n) und Bildung sowie Lernen im Alter gesprochen wird, beziehen wir uns nicht einfach auf eine neutrale Tatsache, sondern wir werden selbst zu Akteur*innen in einem nicht abschließbaren Konstruktionsprozess, mit dem – unter jeweils spezifischen biopolitischen Bedingungen und historisch-sozialen Gegebenheiten – bestimmt wird, was es heißt, alt zu sein und alt zu werden. Die Performativität des Alter(n)sdiskurses besteht aus unzähligen, ständig stattfindenden affirmierenden, aber auch resignifizierenden (neue Bedeutungen einschreibenden) und damit transformierenden Sprechakten der Rede über Alter und Altern. Der wissenschaftliche Diskurs über Bildung im Alter ist Bestandteil dieses Konstruktions- und Dekonstruktionsprozesses des Alters und Alterns.

In ihrer Theorie zur Performativität des Diskurses erläutert Judith Butler, wie die Möglichkeit von Neueinschreibung und Transformation des Diskurses sprachphilosophisch begründet werden kann: Dazu verknüpft sie die Diskurstheorie Michel Foucaults mit der sprechakttheoretischen Performativitätstheorie von John Langshaw Austin und der Theorie der *différance* von Jacques Derrida.

Mit Foucault geht Butler von einer performativen Macht des Diskurses aus: Foucault betont in seiner Diskurstheorie, dass die Diskurse zwar »aus Zeichen [bestehen]; aber sie benutzen diese Zeichen für *mehr* als nur zur Bezeichnung der Sachen«¹⁷⁴. Dieses *Mehr* geht über die konstative (d.h. die bezeichnende) Dimension der Sprache hinaus. Es verweist auf ebenjene performative Funktion des Diskurses, »durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt«¹⁷⁵. Butler zeigt im Anschluss an den Begriff des

173 Ricken, Norbert: Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs, Würzburg 1999, S. 409.

174 Foucault, Michel: Archäologie des Wissens, Frankfurt a.M. 1981, S. 74.

175 Butler, Judith: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann, Berlin 1995, S. 22, (Originalausgabe: *Bodies that Matter*, New York 1993).

Performativen, den Austin in seiner *Theorie der Sprechakte*¹⁷⁶ entwickelt, sowie dessen dekonstruktivistischer Neueinschreibung in Derridas Theorie der *différance* auf, dass die konstative und die performative Dimension von Sprechakten nicht getrennt voneinander zu betrachten sind. Um ihre Argumentation nachvollziehen zu können, fasse ich Austins und Derridas Theorien – so kurz es nur eben geht – zusammen.

Die Unterscheidung von performativen und konstativen Sprechakten geht auf Austins Sprechakttheorie zurück. In seinen Vorlesungen *Zur Theorie der Sprechakte*¹⁷⁷ beschreibt er Sprechsituationen, die nicht innerhalb der Struktur einer konstativen Äußerung verortet werden können, als performativ. Performatives Sprechen charakterisiert sich nach Austin dadurch, dass das Gesagte gleichzeitig vollzogen wird. Der performative Satz führt aus, was er sagt: Der performative Sprechakt vollzieht eine Handlung durch seine eigene Äußerung, wie beispielsweise das Jawort bei der Hochzeit. Im Gegensatz zu konstativen Äußerungen seien performative demnach nicht in Kategorien von *wahr* und *falsch* überprüfbar, sondern könnten entweder gelingen oder scheitern.

In der fünften Vorlesung löst Austin diese, in den ersten vier Vorlesungen getroffene Unterscheidung zwischen performativen und konstativen Äußerungen jedoch wieder auf. Er stellt fest, dass doch auch performative Äußerungen mit dem Kriterium *wahr/falsch* beurteilt werden können und konstative Äußerungen performativ wirken können. Dennoch lasse sich die Unterscheidung, wenn auch weiter differenziert,¹⁷⁸ halten, wenn man bei der performativen Äußerung »so ausschließlich wie möglich auf ihre illokutionäre Rolle« achtet und »die Dimension der Entsprechung zu den Tatsachen«¹⁷⁹, d.h. ihre konstativen Anteile, beiseitelasse.

Butler begreift eine performative Sprachhandlung als eine solche, »die das, was sie benennt, hervorruft oder in Szene setzt«¹⁸⁰. Mit dem Begriff des Performativen kann sie – wie auch Derrida im Anschluss an Austin betont – eine andere Dimension der Möglichkeiten von Kommunikation erschließen, die über die Mitteilung von Bedeutung und Sinn hinausgeht:

176 J. L. Austin.: *Zur Theorie der Sprechakte*.

177 Ebd.

178 Vgl. hierzu Austin, John L.: *Zur Theorie der Sprechakte*. Dt. Bearbeitung von Eike von Savigny, Stuttgart 1972, S. 110ff.: Mit dem Ziel, die zunächst aufgestellten Dichotomien zu beseitigen, führt Austin in der 8. Vorlesung eine gestaffelte Unterscheidung der Sprechakte ein: Er spricht nun von lokutionären Sprechakten, die sich auf die Produktion von Bedeutung (*meaning*) richten und phonetisch über das Geräusch, phatisch über Vokabular und Grammatik und rhetisch über *sense* und Referenz funktionieren. In jedem lokutionären wirkt auch der illokutionäre Sprechakt einer sprachlichen Äußerung. Er übt eine Kraft aus (*force*). Vom perlokutionären Sprechakt spricht Austin in Bezug auf die Wirkung, die eine sprachliche Äußerung tatsächlich ausübt. Mit jedem lokutionären Sprechakt wird also auch ein illokutionärer Sprechakt ausgeführt. In der Frage nach den performativen Momenten eines Sprechakts kommt es nun auf die Frage der Skalierung des Illokutionären an.

179 Ebd., S. 161.

180 Butler, Judith: »Für ein sorgfältiges Lesen«, in: Seyla Benhabib/Judith Butler/Drucilla Cornell/Nancy Fraser: *Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*, Frankfurt a.M. 1993, S. 122–132, S. 124.

»Im Unterschied zum klassischen bejahenden Satz, der konstativen Aussage, hat das Performative seinen Referenten [...] *nicht* außerhalb seiner oder jedenfalls *nicht* vor sich und sich gegenüber. [Die kursiv gedruckten Hervorhebungen im Text korrigieren einen Übersetzungsfehler der deutschen Ausgabe, Anm. d. Verf'in.] Es beschreibt nicht etwas, das außerhalb der Sprache und vor ihr existiert. Es produziert und verwandelt eine Situation, es wirkt [...].«¹⁸¹

Derridas Theorie der *différance*¹⁸² (deren Unterschied zur *différence* nur lesbar, nicht hörbar ist) verweist jedoch auf die notwendige Iterabilität nicht nur von konstativen, sondern auch von performativen Sprachhandlungen. Er zeigt auf, dass auch eine performative Äußerung nur gelingen kann, wenn sie wiederholbar ist und wenn sie somit als performativer Akt (wieder-)erkennbar ist. Die Möglichkeit des Scheiterns und des Fehlschlagens ist performativen Äußerungen jedoch immer inhärent. Derridas Theorie der *différance* legt auch dar, dass Wiederholung unweigerlich Differenz und damit Transformation und Veränderung produziert. Auf diese Weise beschreibt Derrida das transformative Potenzial des Diskurses, das aus dekonstruktivistischer Perspektive als Prozess abweichender und gleichzeitig aufschiebender Wiederholungen von diskursiven Einschreibungen erscheint. Diesen Prozess bezeichnet Derrida, Austins Begriff des Performativen zitierend und gleichzeitig verschiebend, als performativen Prozess.

Derridas Theorie der Dekonstruktion eröffnet Butler – wie sie es formuliert – die »Möglichkeit, Performativität in Verbindung mit Transformation zu denken, mit dem Bruch mit früheren Kontexten, die Möglichkeit, Kontexte zu inaugurieren, die erst noch wirklich werden müssen«¹⁸³. Mit diesem Konzept der Performativität kann Butler (im Anschluss an Foucault) nicht nur die das Subjekt normierende und regulierende Wirkungsmacht des Diskurses beschreiben, sondern (stärker als Foucault) die subjektiven Möglichkeiten der Transformation diskursiver Aussagemuster in den Blick nehmen.

In ihren Analysen von abweichenden und Bedeutungszuweisungen aufschiebenden Wiederholungen diskursiver Einschreibungen sieht sie die Chance, die resignifizierenden Effekte von rhetorischen Figuren (Tropoi) aufzuzeigen, mit denen identitätsregulierende, zumeist auf hierarchischen polaren Binarismen beruhende diskursive Aussagemuster dekonstruiert werden können.¹⁸⁴ Deshalb sucht sie nach subversiven »Formen der Wiederholung, die keine einfache Imitation, Reproduktion und damit Festigung«¹⁸⁵ bedeuten, sondern mit den früheren Kontexten brechen. Butler

181 Derrida, Jacques: »Signatur Ereignis Kontext«, in: Jacques Derrida/Peter Engelmann (Hg.), *Randgänge der Philosophie*. Aus dem Französischen von Günther R. Sigl u.a., Wien 1988, S. 291–314, S. 305, (Originalausgabe: Derrida, Jacques: »signature événement contexte«, in: Jacques Derrida: *Marges de la philosophie*, Paris 1972, S. 365–393, S. 382: »A la différence de l'affirmation classique, de l'énoncé constatif, le performatif n'a pas son référent [...] hors de lui ou en tout cas avant lui et en face de lui. Il ne décrit pas quelque chose qui existe hors langage avant lui.«)

182 Derrida, Jacques: »Die différance«, in: Jacques Derrida, *Randgänge der Philosophie*, S. 29–52.

183 Butler, Judith: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*, Frankfurt a.M. 2006, S. 236, (Originalausgabe: *Excitable Speech. A Politics of the performance*, New York 1997).

184 Vgl. J. Butler: *Psyche der Macht*, S. 83.

185 J. Butler: *Das Unbehagen der Geschlechter*, S. 57.

fokussiert in ihren Analysen zum Geschlechter- und Subjektdiskurs besonders auf das transformierende Potenzial von rhetorischen Figuren (Tropoi), mit denen stereotype und diskriminierende diskursive Aussagemuster (Topoi) verschoben werden können. In ihren literaturwissenschaftlichen Analysen wird deutlich, dass sie den Tropoi der Ironie und der Katachrese¹⁸⁶ eine besondere performative Wirksamkeit zur re-iterierend auf- und verschiebenden Resignifikation, also zur *Um-Wendung* und zum Aufbrechen von verfestigten diskursiven Aussagemustern zutraut.

Die Performative Kulturgeragogik als Wissenschaft¹⁸⁷ fokussiert sich vor diesem theoretischen Hintergrund einerseits auf die kritische Altersbild-Analyse oder besser gesagt: die Analyse wiederkehrender normativer Aussagemuster (Topoi) des Alter(n)s im (kultur-)geragogischen Diskurs. Sie erforscht aber andererseits auch diejenigen Praktiken und rhetorischen Strategien und Tropoi, mit denen Alter(n)stopoi im (kultur-)geragogischen Diskurs neu eingeschrieben werden. In poststrukturalistischer Perspektive interessieren dabei besonders die rhetorischen Einsätze zur Überwindung begrifflicher und kategorialer Dichotomien – wie zum Beispiel die den Altersdiskurs prägenden hierarchisch aufgeladenen Binarismen Alt vs. Jung, Produktiv vs. Unproduktiv, Aktiv vs. Passiv, mit denen moralisch aufgeladene Identitätszuschreibungen an ältere Menschen adressiert werden.

2.4.3 Performanzen des Alter(n)s im Kontext der (Kultur-)Geragogik

Neben dem Performativitätsbegriff ist der Begriff der Performanz für die Performative Kulturgeragogik zentral. Ein performativitätstheoretisches Bildungsverständnis bedeutet nämlich auch, dass die Performanzen, d.h. die konkreten performativen Aktionen, in denen das Subjekt (neue) Ausdrucksformen ausprobiert, lernt und übt, eine zentrale Rolle spielen. Dazu zählen in der Kulturgeragogik zum Beispiel Performanzen in Tanz, Theater, Musik, Fotografie oder Film, aber auch Ausdruckformen im Medium der Bildenden Kunst, des (literarischen) Schreibens, in analogen oder digitalen Medien.

Dabei geht es in der Kulturgeragogik nicht nur um die Vermittlung der *Kompetenzen*, zu schreiben, zu musizieren, zu tanzen etc., und diese Kunstformen in ihrem Kontext zu verstehen, sondern eben auch um die Übung der *Performanzen* und schließlich auch um Formen der Aufführung des Erlernten und Geübten. In der Performanz (in der Ausführung und Aufführung des Erlernten und Geübten) realisiert sich erst die Kompetenz: Was man kann und ob man es kann, weiß man erst, wenn man es gemacht hat. Der Linguist Noam Chomsky verwendet deshalb den Begriff der Performanz als Gegenbegriff zur Kompetenz.¹⁸⁸ Aus kulturpädagogischer Perspektive bedeutet Chomskys Unterscheidung, »dass sich Bildung nicht mit dem Erreichen bestimmter Wissensbestände und Fähigkeiten erschöpft hat, sondern dass diese Kompetenzen erst in ihrer performativen Verwendung und Ausführung, ihrer Performanz, eine reale

186 Vgl. zur Performativität des Tropos der Katachrese: Posselt, Gerald: *Katachrese. Rhetorik des Performativen*, München 2005.

187 Vgl. Kap. 6, 7 und 8.

188 Vgl. Chomsky, Noam: *Regeln und Repräsentationen*, Frankfurt a.M. 1980.

Erweiterung der Handlungsfähigkeit des Individuums ausmachen«¹⁸⁹. In diesem Sinne ist die Performative Kulturgeragogik nicht nur reflexionsorientiert, sondern auch handlungs- und anwendungsorientiert auf Performanz ausgerichtet.

Judith Butlers Theorie stellt den Fokus auf die identitätspolitische Relevanz der gestischen und theatralen Inszenierungen des Alter(n)s in den Künsten nochmals schärfer: Über Derridas sprachphilosophische Profilierung des Performativitätsbegriffs hinausgehend, knüpft Butler in ihren Studien nämlich auch an das theater- und medienwissenschaftliche Konzept der Performance an: Sie macht damit den semantischen Aspekt der Aufführung, der Inszenierung und der Darstellung diskursiver Setzungen des Subjekts durch Körper und Stimme stark.

In ihrem Buch *Gender Trouble* zeigt sie auf, wie im Rahmen von Travestie und Drag die ironische Parodie von Geschlechterinszenierungen die Normierungen von Geschlechtsidentität als historisch variabel entlarven kann. Gelingen solche Performanzen, können Geschlechternormen in der ironischen Parodie (zumindest für einen Moment) verschoben und verwirrt (troubled) werden.¹⁹⁰ Butler widmet ihre Aufmerksamkeit besonders denjenigen theatral-parodistischen Praktiken, »die die Kategorien des Körpers, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität und der Sexualität stören und ihre subversive Resignifizierung und Vervielfältigung jenseits des binären Rahmens hervorrufen«¹⁹¹. In ihrem Buch *Bodies that Matter* (dt.: *Körper von Gewicht*) zeigt sie, wie in der Travestie und den Performances von drag balls¹⁹² in Akten der ironischen Hyperaffirmation die heterosexuelle Norm zwar zitiert, aber derart überhöht wird, dass der Imitationscharakter der herrschenden heterosexuellen Normierungen selbst offengelegt wird.¹⁹³ Diese Suchbewegungen nach kreativen und widerständigen Ausdrucksformen des Selbst machen Butlers Performativitätstheorie für die Kulturgeragogik interessant. Die Performative Kulturgeragogik fokussiert dabei – neben anderen soziokulturellen Differenzkategorien – insbesondere auf die kritische Reflexion von Altersnormen, Altersdiskriminierung und Ageismus und auf die Kreation, Übung und Aufführung von Performanzen subversiven Alter(n)s im Medium der Künste. Es geht darum, eine Kraft zum Bruch zu entwickeln und die tradierten Formen, Alter(n) zu performen, d.h. Alter(n) zu schreiben, aufzuführen, zu tanzen, zu sprechen, zu zeichnen etc., auf ungewöhnliche Weise zu unterbrechen:

»Indem der Rekurs auf tradierte Formen zu Gehen, zu Schreiben, zu Sprechen etc. eben auf unorthodoxe Art und Weise getätigt wird, so dass dem herkömmlichen Muster, eine Tätigkeit zu vollziehen, in diesem Fall in der Tat eine Differenz abgerungen wird. Eine Tätigkeit wird dann nicht mehr einfach ›ohne Weiteres‹ wie gewohnt

189 M. Pfeiffer: Performativität und Kulturelle Bildung.

190 Vgl. J. Butler: Das Unbehagen der Geschlechter; insbesondere das Kapitel *Leibliche Einschreibungen, performative Subversionen. Von der Parodie zur Politik*, S. 190–218.

191 Ebd., S. 12.

192 Vgl. zu Butlers Analyse der *drag balls* in Jennie Livingstons Film *Paris Is Burning*: J. Butler: *Körper von Gewicht*; insbesondere das Kapitel *Gender is Burning. Fragen der Aneignung und Subversion*, S. 163–188.

193 Vgl. ebd., S. 202: »Indem die Travestie die Geschlechtsidentität imitiert, offenbart sie implizit die Imitationsstruktur der Geschlechtsidentität als solcher – wie auch ihre Kontingenz.«

wiederholt, sondern auf eine befremdliche Art und Weise performiert, für die uns ein wiedererkennbares Muster gerade noch fehlt«¹⁹⁴.

Für die kulturgeragogische Forschung rücken dementsprechend die performativen Praktiken von *Un/doing Age* und *Un/doing Generations* in den Fokus des Erkenntnisinteresses.

2.4.4 Die Konzepte *Un/doing Age* und *Un/doing Generations*

In der Kulturgerontologie werden Praktiken von *Doing Age* und *Undoing Age* unterschieden.¹⁹⁵ Im Anschluss an den Alterssoziologen Klaus Schröter benutze ich das Konzept *Doing Age* für Praktiken der affirmativen performativen Konstruktion von normativ aufgeladenen Altersdifferenzen und Altersnormierungen. Schröter bezeichnet damit all diejenigen Praktiken der Herstellung von Altersdifferenzen, »die nicht natürlich oder biologisch sind, die jedoch, sobald sie einmal konstruiert sind, wie real existierende Tatbestände behandelt werden«¹⁹⁶.

Gängige Praktiken, Altersdifferenzen zu markieren, arbeiten mit stereotypen Unterscheidungen nach kalendarischem Alter (z.B. Ü60), sozialem Alter (z.B. Rentner*innen/Berufstätige), physischem Alter (z.B. wenn *Alter* einseitig nur mit physischen Einschränkungen oder Krankheit gleichgesetzt wird) oder psychischem Alter (z.B. *junggebliebene Alte*).

Mit dem Konzept *Undoing Age* bezeichne ich hingegen diejenigen performativen Praktiken, mit denen solche stereotypen Altersdifferenzen und die jeweils mitlaufenden Altersnormen in Frage gestellt, negiert, demontiert oder dekonstruiert werden.¹⁹⁷

Analog dazu benutze ich das Konzept *Doing Generations* für diejenigen affirmativen Praktiken, mit denen Generationendifferenzen eingezogen und normativ aufgeladen werden. Die Generationenforschung beschreibt diverse Praktiken, wie Generationen affirmativ voneinander unterschieden werden:¹⁹⁸

194 Böhler, Arno/Herzog, Christian/Pechriggl, Alice: »Vorwort«, in: Arno Böhler/Christian Herzog/Alice Pechriggl: (Hg.), *Korporale Performanz. Zur bedeutungsgenerierenden Dimension des Leibes*, Bielefeld 2013, S. 9–18, S. 12.

195 Vgl. für einen Überblick zur Theoriedebatte um die beiden Konzepte: Höppner, Grit/Wanka, Anna: »Un/doing age. Multiperspektivität als Potential einer intersektionalen Betrachtung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen«, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 50,1 (2022), S. 42–57, <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0005>.

196 Schroeter, Klaus R.: »Doing Age im Fokus von Agency, Corporeality und Embodiment. Eine Heuristik zur sozialen Konstruktion des Alter(n)s«, in: F. Kolland/V. Gallistl/V. Parisot (Hg.), *Kulturgerontologie*, S. 25–57, S. 31, https://doi.org/10.1007/978-3-658-31547-4_2.

197 Vgl. M. Haller: *Undoing Age*; Haller, Miriam: »Altersdiversität und andere Vielfältigkeiten. ›Un/Doing Differences: in Projekten intergenerationeller Kultureller Bildung«, in: *Gero Research Journal*, 7 (2022), S. 16–26.

198 Vgl. Lüscher, Kurt/Hoff, Andreas/Viry, Gil & Widmer, Eric/Sánchez, Mariano/Lamura, Giovanni & Renzi, Marta/Klimczuk, Andrzej/de Salles Oliveira, Paulo/Neményi, Ágnes/Veress, Enikő/Bjursell, Cecilia & Boström, Ann-Kristin/Rapolienė, Gražina & Mikulionienė, Sarmitė/Oğlak, Sema & Canatan, Ayşe/Vujović, Anna & Svetelšek, Ajda/Gavranović, Nedim/Ivashchenko, Olga/Shipovskaya, Valentina/Lin, Quing & Wang, Xiyang: *Generationen, Generationenbeziehungen*,

Erstens werden Generationen oft sehr pauschal und polarisierend in zwei Altersgruppen – in die *Alten* und die *Jungen* – eingeteilt.

Von diesem dualistischen *Doing Generations* lässt sich **zweitens** das genealogisch-familiäre Generationenverständnis abgrenzen, das Generationen nach ihren jeweiligen Familienrollen wie denen von Großeltern, Eltern, Kindern oder Enkeln unterscheidet.

Drittens werden Generationen nach historisch-gesellschaftlichen Generationszugehörigkeiten unterschieden, so z.B. die 1968er-Generation von der Generation der Kriegskinder oder die Baby-Boomer-Generation von der Fridays-for-Future-Generation.

Viertens können Generationen auch aus einem medialen Generationenverständnis heraus charakterisiert werden, etwa um die Medienkompetenzen der sogenannten *Digital Natives* von jenen der *Silver Surfer* abzugrenzen.

Fünftens geht das pädagogische Generationenverständnis von Unterschieden in der Rollenverteilung von Jüngeren und Älteren im Lehr-Lern-Verhältnis aus: Traditionell lernen die Jüngeren von den Älteren, heute aber – vor allem in informellen Lernzusammenhängen – lernen zunehmend auch ältere von jüngeren Generationen. Im Konzept des Intergenerationellen Lernens werden die Projekte danach unterschieden, ob sie ein Miteinander-Lernen, ein Voneinander-Lernen oder ein Übereinander-Lernen der Generationen anregen.¹⁹⁹

All diesen sozialen Praktiken des *Doing Generations* – und es gibt sicherlich noch andere performative Praktiken, mit denen Generationen voneinander unterschieden werden – stehen Praktiken des *Undoing Generations* gegenüber, die solche Generationenunterscheidungen negieren, irrelevant setzen oder die in ihnen mitlaufenden stereotypen Attributionen unterlaufen.²⁰⁰

Mein Verständnis dieser Konzepte orientiert sich an Butlers Essay-Sammlung *Undoing Gender*²⁰¹: Sie versteht unter *Undoing Gender* performative Strategien, die »restriktive normative Konzeptionen des von Sexualität und Gender bestimmten Lebens«²⁰² auflösen. Butler weist jedoch darauf hin, dass Praktiken von *Undoing Gender* nicht zwangsläufig positiv konnotiert sind, sondern auch negative Erfahrungen und Verunsicherungen beinhalten können. Ihr Ansatz bezieht sich weder auf Geschlechtsneutralität noch auf die Neutralisierung von Geschlechterdifferenz, geschweige denn auf die Abschaffung der Kategorie Gender. Diese Deutungen sind insofern unzulässige Vereinfachungen, als die Qualität von Butlers Ansatz gerade in der Berücksichtigung des breiten Bedeutungsspektrums der Konnotationen von *to undo something* bzw. *someone* besteht: Das Spektrum reicht von annullieren, zurücknehmen, rückgängig machen, löschen und widerrufen über aufknoten, trennen, auflösen und öffnen, sogar

Generationenpolitik. Ein mehrsprachiges Kompendium, 2017, S. 10f., http://www.generationen-compendium.de/downloads/Luescher_Kompendium_deutsch_10-10-2017.pdf vom 26.10.2025.

199 Vgl. Franz, Julia/Frieters, Norbert/Scheunflug, Annette/Tolksdorf, Markus/Antz, Eva-Maria: *Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung*, Bielefeld 2009.

200 Vgl. Haller, Miriam: »Un/doing Generations. Generationendifferenzen in der intergenerationellen Kulturellen Bildung«, in: *Kulturräume+*, Das kubia-Magazin, 23 (2022), S. 15–19.

201 Butler, Judith: *Undoing Gender*, New York/London 2004, <https://doi.org/10.4324/9780203499627>.

202 J. Butler: Einleitung: Gemeinsam handeln, S. 9.

bis hin zu Konnotationen von zerstören, jemanden zu Grunde richten oder etwas zunichtemachen.

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei betont: Mit *Undoing Age* meine ich nicht, dass die Kategorie des Alters im Sinne einer *alterslosen Gesellschaft* abzuschaffen wäre oder dass Alters- oder Generationendifferenzen per se neutralisiert werden sollten. Mit dem Konzept von *Undoing Age*, wie ich es im Anschluss an Butlers Ansatz entwickelt habe, fasse ich vielmehr diejenigen performativen Praktiken zusammen, mit denen normativ aufgeladene Altersdifferenzen und restriktive normative Altersleitbilder demontiert und dekonstruiert werden können. Dadurch können günstigenfalls neue Handlungsspielräume und neue Möglichkeiten, Altern zu gestalten, eröffnet werden, aber genauso kann es zu Verlusten notwendiger Orientierung und Sicherheit kommen. Praktiken von *Undoing Age* oder *Undoing Generations* müssen nicht zwangsläufig positive Effekte haben. Mit dem Ziel, die Bedeutungsvielfalt von *to undo* – changierend zwischen Befreiung und Öffnung einerseits und Annullierung, Zerstörung, Löschung andererseits – zu wahren, versuche ich, die Praktiken von *Doing Age* und *Undoing Age*, der Konstruktion und der Dekonstruktion von normativ funktionalisierten Alterskonstruktionen, als ineinander verschränkte zu analysieren.

Die Erforschung von Praktiken des *Un/doing Age* und *Un/doing Generations* ist für die Performative Kulturgeragogik als Wissenschaft zentral, da diese Praktiken in direkter Weise die Bildung des alternden Subjekts und seine diesbezügliche Handlungsmacht betreffen. Diesen grundlegenden Zusammenhang von Praktiken des *Un/doing* und der Bildung des *Ich* in seiner Abhängigkeit von gesellschaftlichen Normen erläutert Butler folgendermaßen:

»Wenn ich jemand bin, der nicht *sein* kann ohne ein *Tun* [*Doing*, Hervorh. i. Orig., Anm. d. Verf'in], dann sind die Bedingungen meines Tuns zum Teil die Bedingungen meiner Existenz. Wenn mein Tun davon abhängt, wie mit mir umgegangen wird, oder vielmehr, wie ich von den Normen behandelt werden, dann ist die Möglichkeit meines Weiterbestehens als ein ›Ich‹ davon abhängig, dass ich in der Lage bin, damit, wie mit mir umgegangen wird, etwas anzufangen. [...]. Infolgedessen ist das ›Ich‹, das ich bin, zugleich durch die Normen geschaffen und von den Normen abhängig, es ist aber auch bemüht, so zu leben, dass es ein kritisches und veränderndes Verhältnis zu ihnen unterhalten kann. Das ist nicht einfach, weil das ›Ich‹ in einem gewissen Grade unbegreiflich wird und ihm die Lebensunfähigkeit, die komplette Auflösung, droht, wenn es die Norm **nicht mehr** [Hervorh. d. Verf'in] in einer Form inkorporiert, die dieses ›Ich‹ voll und ganz anerkennt. macht.«²⁰³

Ohne die für die Selbst-Bildung konstitutive Macht sozialer Normen und Unterscheidungen in Zweifel zu ziehen, geht es in der Performativen Kulturgeragogik darum, eine kritische und transformative Beziehung zu den Normierungen und Differenzierungen anzustreben, denen ältere Menschen unterworfen ist. Auch wenn sich Judith Butler in der zitierten Passage auf das Verhältnis zwischen sozialem Geschlecht und der Bildung des Ich bezieht, scheint die besondere Relevanz der Temporalität bei Akten der Inkorporation von Körpernormierungen auf: Das Ich droht dann unkenntlich gemacht und

203 Ebd., S. 12f.

aufgelöst (*undone*) zu werden, sobald es *nicht mehr* bzw. *nicht länger* die Norm in der Weise verkörpert, die es als Ich in früheren Lebensphasen überhaupt erst kenntlich und (an-)erkennbar für andere gemacht hat.

Das ist für das performativitätstheoretische Verständnis von Alter(n) – und übrigens auch für die Performativitätstheorie im Allgemeinen – zentral: Alter(n) kann damit verbunden sein, dass das Ich soziale Normen nicht mehr in einer Weise erfüllen kann, die es als Ich erkennbar und anerkennbar machen. Ich sage damit *nicht*, dass Alter(n) *immer und zwangsläufig* damit verbunden ist, dass man herrschende Körpernormierungen oder andere soziale Normen wie Autonomie oder Produktivität nicht mehr *performen* kann. Ich sage aber, dass sich die herrschenden Körpernormierungen und -disziplinierungen zunehmend an einem auch im Alter aufrechtzuerhaltenden Ideal jugendlicher Leistungsfähigkeit orientieren und dass die jugendliche Schönheit als allgemeines Schönheitsideal dominiert. Das Passing als Ich ist mit dem Aspekt der Temporalität insofern verknüpft, als die Anerkennung dieses Ich an die Verkörperungsmöglichkeit einer an Jugendlichkeit und Leistungsfähigkeit orientierten Körpernorm geknüpft ist. Damit ist aber nicht gesagt, dass in den Inszenierungen von Jugendlichkeit und Leistungsfähigkeit im Alter keine Möglichkeiten liegen, in kritischer und transformativer Weise den Spielraum möglicher Altersidentitäten zu erweitern. Die Re-Iteration der Norm jugendlicher Schönheit im Alter kann durchaus auch ein subversives Potenzial entfalten, wie der Medien- und Literaturwissenschaftler Thomas Küpper in seiner Studie zeigt.²⁰⁴ Im menschlichen Alternsprozess und den damit verbundenen Körperinszenierungen erkennt Butler – und das wird leider in der Rezeption ihres Ansatzes häufig übersehen – sogar eine der Bedingungen der Möglichkeit der performativen Resignifikation von Normen, die unsere Vorstellung von Realität neu bestimmen:

»Diese Praktiken zur Einsetzung von neuen Formen der Realität vollziehen sich zum Teil über die Szene der Verkörperung, wo der Körper nicht als eine statische und vollendete Tatsache angesehen wird, sondern als ein **Alterungsprozess** [Hervorh. d. Verf'in], eine Form des Werdens, die die Norm im Anders-Werden überschreitet, die Norm umgestaltet, und uns erkennen lässt, dass die Realitäten, zu denen wir uns verurteilt glaubten, nicht in Stein gemeißelt sind.«²⁰⁵

Mit der Unterscheidung der Konzepte von *Doing Age* und *Doing Generations* – die die affirmativen performativen Praktiken beschreiben, mit denen Alters- und Generationendifferenzen und -normierungen hergestellt werden – von den Praktiken des *Undoing Age* und des *Undoing Generations* lassen sich in der Kulturgeragogik als Wissenschaft

204 Vgl. Küpper, Thomas: »Natürlich künstlich glatte Haut. Demi Moore, Brigitte Nielsen und ihre Körpertechnologien in den Massenmedien«, in: S. Mehlmann/S. Ruby (Hg.), »Für Dein Alter siehst Du gut aus!«.

205 Butler, Judith: »Außer sich. Über die Grenzen sexueller Autonomie«, in: J. Butler: Die Macht der Geschlechternormen, S. 35–69, S. 53.

sowohl die Praktiken der sozialisierenden²⁰⁶ Macht von Alters- und Generationenbildern analysieren als auch die Möglichkeiten, sie zu dekonstruieren (Undoing Age).²⁰⁷

Um deren intersektionale Verschränkung mit anderen Praktiken sozialer Unterscheidungen in den Blick zu bekommen, lässt sich auf das von Stefan Hirschauer (2014; 2020) entwickelte Konzept des *Un/doing Differences* zurückgreifen: Mit ihm lassen sich die unterschiedlichen Praktiken von *Doing Gender*²⁰⁸ und *Undoing Gender*²⁰⁹, von *Un/doing Disability*, *Un/doing Ethnicity*, *Un/doing Nationality*, *Un/doing Racism*, aber auch *Un/Doing Space* oder *Un/doing Body*²¹⁰ etc. systematisierend und in ihren Wechselwirkungen untersuchen.²¹¹ Dieser Ansatz bietet einen analytischen Rahmen, mit dem identitätsrelevante performative Konstruktions- und Dekonstruktionsprozesse von Gruppenzugehörigkeiten in ihrer intersektionalen Verschränkung mit anderen Diversitätsdimensionen untersucht werden können.

Wie stark dabei Praktiken der Konstruktion und der Dekonstruktion von Unterscheidungen ineinandergreifen und miteinander verwoben sein können, verdeutlicht Hirschauer mit der Schreibweise des *Un/doing*, in der Momente eines »flüchtigen Schwebezustands« begrifflich gefasst werden sollen: Momente der »Ununterschiedenheit und In-Differenz zwischen der Relevanz und Irrelevanz sozialer Unterscheidungen«²¹². Um auch Praktiken der Einklammerung und Aussetzung von restriktiven und stereotypen Altersunterscheidungen begrifflich fassen zu können, spreche ich von *Un/doing Age*.

Aus performativitätstheoretischer Perspektive wird schließlich auch deutlich, wie (Kulturelle) Bildung im Alter selbst als eine Praxis sozialer Distinktion inszeniert und aufgeführt wird. Kulturelle Bildungsangebote im Alter werden auch zur Inszenierung sozialer Abgrenzungen genutzt. Settings Kultureller Bildung können exkludierend wirken, wenn sie zum Beispiel an bildungsbürgerlichen Normierungen des Subjekts orientiert sind, und potenziell diejenigen ausschließen, die den bildungsbürgerlichen kulturellen Codes nicht folgen können oder wollen. Die Performative Kulturgeragogik als Wissenschaft und Praxis beinhaltet deshalb auch die kritische Reflexion der Praktiken,

206 Vgl. M. Haller: Sozialisation im Alter.

207 Vgl. Miriam Haller: »Generation Trouble! Generationenambivalenzen in intergenerationellen Projekten Kultureller Bildung«, in: Miriam Haller (Hg.), Kulturen intergenerationellen Lernens (= Themenheft der Zeitschrift ProAlter, 2 (2023)), S. 4–9; M. Haller: *Un/doing Generations*; M. Haller: *Undoing Age*.

208 Vgl. West, Candace/Zimmerman, Don H.: »Doing Gender«, in: *Gender & Society*, 1,2 (1987), S. 125–151.

209 Vgl. J. Butler: *Undoing Gender*.

210 Vgl. Hofmeister, Sabine/Mölders, Tanja/Onnen, Corinna: »Doing Gender – Doing Space – Doing Body. Feministische Kritiken an der De/Ökonomisierung von »Natur/en«. Entwicklung einer Forschungsperspektive«, in: *Open Gender Journal*, 2 (2018), <https://opengenderjournal.de/article/view/14> vom 26.10.2025.

211 Vgl. Hirschauer, Stefan: »Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten«, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 43,3 (2014), S. 170–191, <https://doi.org/10.1515/zfsocz-2014-0302>; Hirschauer, Stefan: »Undoing Differences Revisited. Unterscheidungsnegation und Indifferenz in der Humandifferenzierung«, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 49, 5–6 (2020), S. 318–334, <https://doi.org/10.1515/zfsocz-2020-0027>; G. Höppner/A. Wanka: *Un/doing age*.

212 S. Hirschauer: *Un/doing Differences*, S. 170.

mit denen kulturelle Bildungsangebote bestimmte ältere Menschen inkludieren oder exkludieren.

2.4.5 Un/doing Ageing und Rites des passAGE

Durch die Performative Pädagogik kam es zu einer neuen Aufmerksamkeit für die Bedeutung von Ritualen im Kontext von Erziehung, Sozialisation und Bildung. Als Forschungsansatz entwickelte die Performative Pädagogik die erziehungswissenschaftliche Ritualforschung weiter und konnte auf diese Weise die Performativität ritualisierter Praktiken als zentrale Dimension von Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozessen aufzeigen. Die ethnografische Rekonstruktion von ritualisierten Praktiken in pädagogischen Prozessen verdeutlichte, wie stark sich soziale und ästhetische Praktiken der Akteur*innen in Wechselwirkung verbinden.²¹³ Diese Erkenntnisse sind auch für die Performative Kulturgeragogik relevant.

Im Forschungsansatz der Performativen Kulturgeragogik sind die performativen Praktiken in biografischen Übergängen in fortgeschrittenem Lebensalter von besonderem Interesse: Das Alter(n) selbst lässt sich aus dieser Perspektive als prozessual-passageres Übergangsphänomen begreifen, das sowohl durch ritualisierte ästhetische und soziale Praktiken des *Doing Ageing* als auch durch Praktiken der Destandardisierung und Dekonstruktion von ritualisierten Übergängen ins Alter (*Undoing Ageing*) geformt wird.

Der Ethnologe Arnold van Gennep untersuchte zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Struktur von *Rites de passage* in indigenen Gemeinschaften und in religiösen Kontexten.²¹⁴ Er beobachtete drei Phasen, die wiederum in sich durch unterschiedliche Rituale geformt waren: Einer Ablösungsphase folgt die Schwellenphase und danach tritt eine Phase der erneuten Integration in die gesellschaftliche Ordnung ein.²¹⁵ Van Gennep beschreibt, wie in den Ritualen der Schwellenphase die jeweils herrschende Ordnung außer Kraft gesetzt wird und ein Bereich gänzlich anderer Zeichengeltung einsetzt, bis wiederum spezielle Angliederungsriten die Re-Integration in die soziale Ordnung strukturieren. Übergangsriten werden beim Wechsel von einer sozialen Gruppierung in die andere oder beim Übergang in eine neue Lebensalterphase vollzogen. Unter einer sozialen Gruppe versteht van Gennep beispielsweise Familien oder religiöse Gemeinschaften, aber auch soziale Gruppenbildungen durch Geschlechtertrennung oder Altersklassen.²¹⁶ Leider beschäftigt sich van Gennep nur am Rande mit den

213 Vgl. C. Wulf/J. Zirfas: Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien, S. 19.

214 Vgl. van Gennep, Arnold: Übergangsriten. Aus dem Französischen von Klaus Schomburg/Sylvia M. Schomburg-Scherff, Frankfurt a.M./New York 1999, (Titel der französischen Ausgabe: *Les rites de passage*, Paris 1981, 1. Veröffentlichung 1909).

215 Vgl. ebd., S. 21.

216 Vgl. ebd., S. 15: »Zu all diesen Gruppenbildungen kommt schließlich noch eine weitere hinzu, die bei uns keine genaue Entsprechung hat: die der Generationen und Altersklassen. In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe in die andere von speziellen Handlungen begleitet.«

besonderen Übergangsriten zum Alter. Andere Wissenschaftler*innen aber haben seine Phaseneinteilung auf Übergänge im Alter übertragen und geschärft.²¹⁷ So untersucht zum Beispiel Mary L. Doi rituelle japanische Altersfeste wie der Zeremonie des *kanreki*. Mit der *kanreki*-Zeremonie wird in Japan traditionell die Feier des 60. Geburtstages begangen. Das Ritual hat sich, wie Doi untersucht hat, in diversen Transformationen (Un/doing Ageing) bis heute nicht nur in Japan, sondern auch in den USA bei japanischen Amerikaner*innen der zweiten Generation erhalten.²¹⁸ Das *kanreki*-Fest weist die Struktur der Übergangsriten auf, die van Gennep dargestellt hat: Eine Ablösungsphase wird durch »Darreichung von roten Unterkleidern, die man erhielt, als man sieben Jahre alt war oder in die Pubertät kam«²¹⁹ eingeleitet. Die roten Kleider symbolisieren eine Rückkehr zur Kindheit. Die Schwellenphase ist danach durch eine Übertretung der ansonsten »strengen Sitten-Vorschriften« geprägt: »Frauen dürfen rauchen, trinken, breitbeinig sitzen, Witze erzählen oder auch mit jüngeren Männern obszöne Späße machen [...]. Alles, was sonst verboten oder durch Regeln in strikter Weise eingegrenzt war, kann jetzt endlich getan werden«²²⁰. Es folgt eine Phase der Re-Integration, in der der neue Altersstatus etabliert und altersgemäße Verhaltensweisen eingeübt werden.

An der Einschätzung, ob die performativen Praktiken von Übergängen im Alter in Deutschland eher ritualisiert oder destandardisiert ablaufen, scheiden sich die Geister: Der Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf geht davon aus, dass sich Verabschiedungs- und Pensionierungsfeiern durchaus als »Übergangsritus« begreifen lassen, »in dem die soziale Wertschätzung des nun ins Alter entlassenen Menschen und der Machtverlust beim Übergang in die Altersphase gleichzeitig szenisch arrangiert werden«²²¹. Die Literaturwissenschaftlerin Hannelore Schlaffer bezweifelt jedoch, ob solche Renteneintrittsfeiern bereits als Ritus bezeichnet werden können.²²² Der

217 Vgl. Doi, Mary L.: »A transformation of ritual. The Nisei 60th birthday«, in: Journal of Cross-Cultural Gerontology, 6 (1991), S. 153–163, <https://doi.org/10.1007/BF00056753>; Pietsch-Lindt, Ursula: Tod und Sterben alter Eltern. Die Verwaisung Erwachsener als ambivalente Erfahrung in narrativen literarischen Rekonstruktionen, Opladen/Berlin/Toronto 2021, <https://doi.org/10.2307/j.ctv19prrh> h.

218 Vgl. M. L. Doi: A transformation of ritual. Mary L. Doi beschreibt in ihrem Aufsatz Transformationen der *kanreki*-Zeremonie und die Funktionen, die sie für die *Nisei* (die zweite Generation japanischer Amerikaner*innen) übernimmt.

219 Köpping, Klaus-Peter: »Altern in Japan. Der Lebenszyklus als Prozeß zwischen Pflicht und Neigung«, in: Birgit Hoppe/Christoph Wulf (Hg.), Altern braucht Zukunft. Anthropologie, Perspektiven, Orientierung, Hamburg 1996, S. 157–175, S. 169f.

220 Ebd.; vgl. auch die Beschreibung des traditionellen Ablaufs einer *kanreki*-Zeremonie von M. L. Doi: A transformation of ritual, S. 155: »According to ethnographic accounts, the retiree wore red undergarments (Embree 1939), a red kimono (Plath 1972), or a red kimono, cap and socks (Joya 1958). Red is a festive and lucky color and one associated with youth. Because one is reborn with the *kanreki*, when one donned these special clothes he symbolically returned to childhood. After age 60, men and women had increased social freedom. They were no longer bound by what Plath calls the ›somer duties of middle-adulthood‹ (1972:147). The new freedom included swearing, sexual joking, and lewd dancing.« Vgl. zu den Übergangsriten in Japan auch: Coulmas, Florian: Die Kultur Japans. Tradition und Moderne, München 2005, insbesondere S. 47–49.

221 Wulf, Christian: »Anthropologie des Alterns. Historische Relativität und kulturelle Differenz«, in: B. Hoppe/C. Wulf (Hg.), Altern braucht Zukunft, S. 24.

222 Vgl. Schlaffer, Hannelore: Das Alter. Ein Traum von Jugend, Frankfurt a.M. 2006, S. 8.

Erziehungswissenschaftler und Geragoge Meyer-Wolters geht sogar von einer derartigen sozialen Unterbestimmung des Alters aus, dass sie einer »Narrenfreiheit«²²³ gleichkomme: Seiner Auffassung nach gibt es heute – statt standardisierter Rituale – vielmehr einen Zwang zum permanenten individuellen Selbst-Entwurf – eine Praxis, die nicht nur Freiheit, sondern eben auch individuelle Überforderung bedeuten könne.

Literaturwissenschaftliche Studien zeigen, dass zumindest in den Schreibweisen literarischer Autobiografien²²⁴ und Romane über Übergänge in fortgeschrittenem Lebensalter die Struktur der Übergangsriten weiterhin ihre Wirkung entfaltet: Die Struktur der Übergangsriten – Ablösungsphase, Schwellenphase, Phase der Re-Integration – finden sich in der Topik narrativer Konstruktionen des Alterns (Doing Ageing) wieder, wird dort jedoch gleichzeitig auch wieder dekonstruiert und neu eingeschrieben (Un/doing Ageing).²²⁵

Die performativen Praktiken von biografischen Übergängen und Statuspassagen im Alter sind von besonderer (kultur-)geragogischer Relevanz, weil (kultur-)geragogische Angebote nicht nur einen Reflexionsraum für biografische Übergänge und Statuspassagen bieten können, sondern von Teilnehmenden auch explizit dazu genutzt werden, ihre biografischen Übergänge im Alter als eigen-sinnige performative Bildungsprozesse zu gestalten und Resonanzerfahrungen mit den anderen Beteiligten zu machen.²²⁶

2.4.6 Die Rolle des alternden Körpers

Überträgt man die Performativitätstheorie Judith Butlers auf das Alter, wird deutlich, dass auch die Inszenierungen des Alters und des alternden Körpers (nicht nur die Inszenierungen von Gender, auf die sich der folgende Satz Butlers bezieht) sich insofern als performativ erweisen, »als das Wesen oder die Identität, die sie angeblich zum Ausdruck bringen, vielmehr durch leibliche Zeichen oder andere diskursive Mittel hergestellte und aufrechterhaltene Fabrikationen/Erfindungen sind«²²⁷. Diese These darüber, wie ein vermeintliches Wesen des Alter(n)s oder eine bestimmte Altersidentität nicht einfach vorhanden sind, sondern performativ hergestellt werden, habe ich in meinen ersten Studien zur Altersthematik aufgestellt und am Beispiel literarischer Texte überprüft.²²⁸ Damit bin ich auf viel Zustimmung gestoßen, aber auch auf Kritik.

223 Vgl. Meyer-Wolters, Hartmut: »Altern als Aufgabe – oder wider die Narrenfreiheit der Alten«, in: *InitiativForum Generationenvertrag* (Hg.), *Altern ist anders*, S. 85–104.

224 Vgl. U. Pietsch-Lindt: *Tod und Sterben alter Eltern*.

225 Vgl. Haller, Miriam: »Altern erzählen. Rites de passage als narratives Muster im zeitgenössischen Roman«, in: D. Ferring/M. Haller/H. Meyer-Wolters/T. Michels (Hg.), *Soziokulturelle Konstruktionen des Alters*, S. 95–117; Haller, Miriam: »Die ›Neuen Alten‹? Performative Resignifikation der Alterstopik im zeitgenössischen Reifungsroman«, in: Dorothee Elm/Thorsten Fitzon/Kathrin Liess/Sandra Linden (Hg.), *Alterstopoi. Das Wissen von den Lebensaltern in Literatur, Kunst und Theologie*, Berlin/New York 2009, S. 229–247, <https://doi.org/10.1515/9783110213560.229>; M. Haller: *Undoing Age*. Vgl. zur Struktur von Übergangsriten in autobiografischen literarischen Texten auch: U. Pietsch-Lindt: *Tod und Sterben alter Eltern*.

226 Vgl. M. Haller: *Resonante Transformationen*.

227 J. Butler: *Das Unbehagen der Geschlechter*, S. 200.

228 Vgl. M. Haller: *Ageing trouble*; M. Haller: *Unwürdige Greisinnen*.

Die Kritik ähnelte derjenigen an Butlers Gender-Theorie: Durch die performativitätstheoretische Perspektive werde das Unverfügbare am biologischen und physischen Alter(n) negiert, verschattet oder zumindest zu wenig berücksichtigt. Die Literaturwissenschaftlerin Heike Hartung äußert deshalb grundlegende Zweifel, ob ein Transfer von Butlers Performativitätsverständnis auf das Alter für ein besseres Verständnis vom Alter(n) ertragreich ist: Nach ihrer Auffassung steht die leibliche Erfahrung des Alterns ebenso wie die Erfahrung von Krankheit performativitätstheoretischen und konstruktivistischen Sichten auf das Alter(n) entgegen.²²⁹

Auf diese kritische Anfrage möchte ich eingehen, indem ich hier zunächst noch detaillierter auf das performativitätstheoretische Körperverständnis eingehe, das dem Ansatz der Performativen Kulturgeragogik zugrunde liegt. In Teil C dieses Buches werde ich eine Herangehensweise erproben, in der die konkreten leibkörperlichen Performanzen des Alter(n)s in der kulturgeragogischen Praxis ins Zentrum meiner Betrachtung rücken. Hier antworte ich aber zunächst auf einer performativitätstheoretischen Ebene auf die Kritik und lege dar, worin aus meiner Sicht der besondere Ertrag der Performativitätstheorie gerade in Hinblick auf die kulturwissenschaftliche Erforschung des alternden Körpers liegt.

Aus performativitätstheoretischer Perspektive zeigt sich besonders deutlich, wie weitreichend der Einfluss von Kultur (im weiten Sinne des Begriffs) auf die Morphologie alternder Körper – so wie sie sich hier und heute zeigen – ist. Über die Zeiten hinweg hat die Gestalt alternder Körper einen signifikanten kulturellen Konstruktionsprozess durchlaufen: Besonders stark hat sie sich in den Industrienationen und Dienstleistungsgesellschaften verändert. Heute sehen viele Körper von 60-jährigen Menschen anders aus als gleichaltrige Körper vorheriger Generationen. Die Bevölkerungsentwicklung in Deutschland zeigt, dass wir im Durchschnitt auch deutlich älter werden als jemals zuvor.²³⁰ Im Vergleich mit früheren Generationen altern Körper heute also im Durchschnitt deutlich anders und sind auch länger leistungsfähig als die Körper früherer Generationen:

»Heute 70-Jährige, so lautet die an gerontologische Befunde anschließende und mittlerweile auch im Alltagswissen der Menschen fest verankerte Argumentation für gewöhnlich, entsprächen nicht nur vom äußeren Erscheinungsbild, sondern auch von ihrer körperlichen Konstitution und ihren geistigen Fähigkeiten her den 60-Jährigen

229 Vgl. Hartung, Heike: *Ageing, Gender and Illness in Anglophone Literature. Narrating Age in the Bildungsroman*, New York/London 2016, <https://doi.org/10.4324/9781315717944>, S. 18/38: »The strong culturalist emphasis in her work makes it difficult to transfer Butler's notion of performativity from the context of gender to that of age, since the embodied experience of ageing as well as illness challenges cultural and social constructivism. [...] For an approach which links Judith Butler's concept of performativity to age criticism, see Miriam Haller.«

230 Vgl. Statistisches Bundesamt: *Bevölkerung. Mitten im demografischen Wandel* (2025), <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/demografie-mitten-im-wandel.html> vom 26.10.2025: »Die Anzahl der Personen im Alter ab 70 Jahren ist zwischen 1990 und 2021 von 8 auf 13 Millionen gestiegen. Bei den höheren Altersklassen wird deutlich, dass mittlerweile nicht nur Frauen, sondern auch Männer ein höheres Lebensalter erreichen. Diese als schleichend empfundenen Prozesse werden sich in naher Zukunft deutlich beschleunigen. Insbesondere wird die Zahl der Menschen im hohen Alter ab 80 Jahre beständig steigen.«

ihrer Elterngeneration – und so analog für alle Altersgruppen: 80-Jährige seien heute so wie früher 70-Jährige, 90 sei das neue 80, und Medienberichte über bemerkenswert rüstige 100-Jährige sind mittlerweile beinahe an der Tagesordnung.«²³¹

Das ist dem Einfluss von Kultur (im weiten Sinn des Begriffs) geschuldet: Lebensstil, medizinische Versorgung, Ernährung, körperliches Training wirkt sich auf die Morphologie der alten Körper aus. Insofern sehe ich die These als erwiesen an, dass der Einfluss, den die Kultur auf die Gestalt des alternden Körpers hat, groß ist.

Keinesfalls behaupte ich aber, dass der alternde Körper komplett kulturell konstruiert sei! Von solch einer vollständigen Konstruiertheit des Körpers geht im Übrigen auch Butler nicht aus – wie sie ausführlich in ihrem Buch *Körper von Gewicht* herausarbeitet: Sie legt in diesem Buch dar, dass sie sich auch die performative Konstruktion von Geschlechtsidentität keineswegs so vorstellt, dass »jemand morgens erwache, den Schrank [closet] oder einen etwas offeneren Raum auf eine Geschlechtsidentität eigener Wahl hin durchsehe, dann diese Geschlechtsidentität für den Tag anlege und die Einkleidung abends wieder an ihren Platz zurücklege«²³².

Ebenso gehe ich nicht davon aus, dass sich die Altersidentität völlig beliebig wechseln und performativ zur Schau stellen lässt. Gerontologische Studien zeigen aber dennoch deutlich, wie groß die intraindividuelle Vielfalt des Alter(n)s ist und verweisen auf die »Kontextgebundenheit und Bereichsspezifität«²³³ des individuellen Alterserlebens:

»In unterschiedlichen Lebensbereichen gelten jeweils andere, eigene Kriterien und Regeln des Alt-Seins. Zudem hat jede ältere Person in unterschiedlichen Bereichen auch je anders geartete Fähigkeiten und Ressourcen, Anschlussmöglichkeiten und Selbsteinschätzungen. Ein und dieselbe Person kann sich etwa im Bereich von Arbeit und Beruf schon als »alt« erfahren, weil sie sich innerbetrieblich zurückgesetzt oder in ihren Kompetenzen und Qualifikationen nicht wertgeschätzt fühlt – und sich zugleich aber im Bereich von Partnerschaft und Familie noch als deutlich »jünger« empfinden, sei es, weil sie eine neue Liebesbeziehung eingegangen ist, oder weil sie durch die Geburt von Enkelkindern neue Lebensbezüge entwickelt.«²³⁴

Selbst wenn man sich also in einem Lebensbereich wie ein zehnjähriges Kind fühlen mag und in der nächsten Minute in einem anderen Kontext wie eine 70-Jährige, bleiben dennoch den Performanzen dieses unterschiedlichen intraindividuellen Alterserlebens und den Passing-Strategien, von anderen Menschen als jünger (oder älter) gelesen zu werden, Grenzen gesetzt – so virtuos die jeweilige Altersperformanz auch sein mag, so sehr das biologische Alter vom kalendarischen Alter abweichen mag und so sehr die Möglichkeiten der Kosmetik, der plastischen Chirurgie und der unzähligen Anti-Ageing-Praktiken in Anspruch genommen werden. Der Literatur- und

231 Lang, Frieder R./Lessenich, Stephan/Rothermund, Klaus: »Keine Zukunft? Alter und Altern in der ›alternden Gesellschaft‹«, in: Altern als Zukunft – eine Studie der VolkswagenStiftung, Berlin/Heidelberg 2022, S. 3, https://doi.org/10.1007/978-3-662-63405-9_1.

232 J. Butler: Körper von Gewicht, S. 14.

233 F. R. Lang/S. Lessenich/K. Rothermund: Keine Zukunft?, S. 141.

234 Ebd.

Medienwissenschaftler Thomas Küpper zeigt in seinen Arbeiten zu Mimikry und Alter, dass noch die überzeugendste Performance von Jugendlichkeit im Alter scheitern kann – und dass aber gleichzeitig gerade in diesem Scheitern ein Moment der Irritation der Norm liegen kann.²³⁵

Dieses Scheitern ist performativitätstheoretisch besonders interessant. Butler begründet ihr Interesse an den scheiternden Performanzen von Körpernormierungen und Geschlechterinszenierungen in einem Interview mit Bezug auf die biografische Bedeutung, die für sie das Kino ihrer Großeltern hatte. Damals sei ihr aufgefallen, dass ihre Großeltern ebenso wie ihre Mutter die Hollywoodstars ihrer Generation nachahmten:

»So wurde meine Großmutter langsam, aber sicher zu Helen Hayes, und meine Mutter wurde langsam, aber sicher zu einer Art Joan Crawford. Und ich denke, mein Großvater war jemand wie Clark Gable oder Omar Sharif [...]. Vielleicht ist Gender Trouble eigentlich eine Theorie, die aus meinem Versuch hervorging, daraus klug zu werden, wie meine Familienmitglieder diese Hollywood-Normen verkörperten – und wie sie es auch wieder nicht taten. Sie versuchten diese Verkörperung, aber dann gab es da auch wieder etwas Unmögliches. Und vielleicht war meine Schlussfolgerung, dass womöglich jeder, der diese Normen zu verkörpern versucht, daran scheitert – auf eine Weise, die letztlich interessanter sein mag als die Erfolge.«²³⁶

Es sind – wie Butler in ihren Studien aufzeigt – die scheiternden performativen Re-Inszenierungen der Norm, die die Norm verunsichern können. Ebenso wenig wie Judith Butlers Großeltern oder sogar Helen Hayes, Joan Crawford, Clark Gable oder Omar Sharif selbst in ihren alltäglichen Performanzen die Hollywood-Normen ihrer Zeit vollkommen verkörpern konnten, kann irgendjemand das jeweilige kulturelle Ideal von *Männlichkeit* oder *Weiblichkeit* tatsächlich vollkommen verkörpern. Genauso scheitern wir in unseren Altersperformanzen – egal wie jung oder alt wir sind – notwendig daran, das jeweilige kulturelle Idealbild von Alter bzw. Jugendlichkeit vollkommen zu verkörpern.

Butler stellt in ihrem Buch *Körper von Gewicht* die ethische Forderung auf, dass es wichtig sei, das ganze »Arsenal« von Materialitäten, die unsere Körper ausmachen, »zu-zulassen und zu bejahen«: Nämlich

»das Arsenal, das mit den Bereichen der Biologie, Anatomie, Physiologie, hormonaler und chemischer Zusammensetzungen, Krankheit, Alter, Gewicht, Stoffwechsel, Leben und Tod bezeichnet ist. Nichts davon kann geleugnet werden. Aber die Unleugbarkeit dieser »Materialitäten« besagt keineswegs, was es bedeutet, sie zu bejahen, ja, welche interpretativen Matrizen diese notwendige Bejahung bedingen, ermöglichen und beschränken. Daß jede dieser Kategorien eine Geschichte hat und Geschichtlichkeit

235 Vgl. Küpper, Thomas: »Age mimicry: A Perspective on the Young-Old«, in: *Journal of Aging Studies*, 39 (2016), S. 121–128, <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2016.06.006>; Küpper, Thomas: »Alter(n), Ambivalenz und Mimikry«, in: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 49 (2016), H. 1, S. 20–23, <https://doi.org/10.1007/s00391-015-0987-8>.

236 Transkribiert aus: Mandy, Marie (Reg.), Judith Butler. *Philosophin der Gender* (Frankreich 2006). Zitiert nach von Redecker, Eva: *Zur Aktualität von Judith Butler*. Einleitung in ihr Werk, Wiesbaden 2011, S. 20.

besitzt, daß jede einzelnen von ihnen durch die sie unterscheidenden Grenzlinien konstituiert wird und von dem konstituiert wird, was sie ausschließt, dass die Diskursverhältnisse und Machtbeziehungen Hierarchien und Überschneidungen unter den Kategorien herstellen und jene Grenzen herausfordern, das alles impliziert, daß es sich um sowohl beharrende als auch umstrittene Gebiete handelt.«²³⁷

Es handelt sich also um ein Missverständnis, wenn man Butler unterstellt, sie gehe davon aus, dass der Körper komplett kulturell konstruiert sei. Es geht ihr in ihren Schriften vielmehr gerade darum, die Grenzen der kulturellen Determination des Körpers auszuloten. In ihrer Theorie der sozialen Veränderung legt sie dar, dass sich der Mensch einer vollständigen Konstruktion durch soziale und kulturelle Normen gerade deshalb widerständig entziehen kann, weil unsere Körper eben gerade *nicht* vollständig sozial, kulturell oder diskursiv konstruiert werden können.

Wie begründet sie diese Annahme? Damit – und das ist für die Performativitätstheorie und die Performative Kulturheragogik zentral –, dass der menschliche Körper eben *altert*:

»Körper werden nicht wie räumliche Gegebenheiten bewohnt. Sie sind in ihrer Räumlichkeit auch in der Zeit unterwegs: **Sie altern** [Hervorh. d. Verf'in], verändern ihre Gestalt, verändern ihre Bedeutung – in Abhängigkeit von ihren Interaktionen – und das Netz visueller, diskursiver und taktiler Beziehungen, die zu einem Teil ihrer Geschichtlichkeit werden, ihrer konstitutiven Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Aufgrund seiner Existenz im Modus des Werdens und weil er ständig mit der konstitutiven Möglichkeit lebt, anders zu werden, ist der Körper das, was die Norm auf zahllose Weisen besetzen kann, über die Norm hinausgehen kann, die Norm umarbeiten kann und was zeigen kann, dass die Realitäten, von denen wir glaubten, wir wären auf sie festgelegt, offen für Veränderung sind.«²³⁸

Der alternde Körper ist Garant für die Möglichkeit, soziale und kulturelle Normierungen neu einzuschreiben: Das Widerständige sitzt im Altern des Körpers. Körper können soziale Normen verschieben, weil sie eben nicht ganz oder zumindest nur zeitweise die Norm verkörpern können. Bei allem medizinischen Fortschritt, Bodyshaping, Fitnesstraining, Ernährungs- und Anti-Ageing-Praktiken ist mit dem körperlichen Altern doch für die meisten Menschen auch der Umgang mit körperlichen Einschränkungen verbunden.

»Denn ganz sicher ist es so, dass Körper leben und sterben, essen und schlafen, Schmerz empfinden und Freude verspüren, Krankheit und Gewalt erleiden, und diese ›Tatsachen‹, so könnte man skeptisch erklären, können nicht als bloße Konstruktionen abgetan werden. Sicherlich muß es eine Notwendigkeit geben, die mit diesen primären und unwiderlegbaren Erfahrungen einhergeht. Dies steht außer Frage. Aber die Unwiderlegbarkeit der Erfahrungen besagt keineswegs, was es bedeutet,

237 J. Butler: Körper von Gewicht, S. 102.

238 Butler, Judith: »Die Frage nach der sozialen Veränderung«, in: Judith Butler, Die Macht der Geschlechternormen, S. 325–366, S. 344.

Erfahrungen zu bestätigen, und mit welchen diskursiven Mitteln dies zu erfolgen hat.«²³⁹

Im Scheitern an der Norm, in Akten der Desidentifikation mit der Norm – so der Clou von Butlers Ansatz – liegt jedoch eine widerständige Handlungsfähigkeit begründet: Dass das mit dem Altern des Körpers zu tun hat, wurde in den Gender Studies und Queer Studies und der gesamten Debatte um die Theorien Judith Butlers viel zu wenig thematisiert. Gerade weil wir altern und im Alter an bestimmten sozialen Normierungen fortdauernder Jugendlichkeit scheitern, können wir die Norm verschieben. Der Körper erscheint aus performativitätstheoretischer Perspektive keineswegs als eine passivische Einschreibungsfläche, die beliebig konstruiert werden kann. In kollektiven Körperperformances können Normen neu eingeschrieben werden, indem sie die Normen zwar zitieren, aber im scheiternden und desidentifizierenden Zitat der Norm kann diese gleichzeitig verschoben werden:

»Solche kollektiven Desidentifikationen können eine Neukonzeptualisierung dessen begünstigen, welche Körper von Gewicht sind und welche Körper erst noch als entscheidende Gegenstände der Reflexion auftreten müssen.«²⁴⁰

Die Performative Kulturgeragogik stellt in ihrem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse die diskursive Performativität des Alter(n)s, die leibliche Erfahrung des Alter(n)s und die ästhetisch-künstlerischen Performanzen des Alter(n)s gleichberechtigt nebeneinander. Über die – wenn auch unterschiedliche, aber doch von all denjenigen Menschen, die nicht jung sterben – geteilte leibliche Erfahrung des Alter(n)s lässt sich eine gemeinsame Verletzlichkeit erfahren, die den Sinn für unsere relationale Verbundenheit mit anderen Menschen und der Welt stärken kann.

2.4.7 Ethische Dimensionen

Butler plädiert in ihren ethischen Schriften, die jüngeren Datums sind, für eine »neue Ontologie des Körpers«²⁴¹, die sich auf die Vulnerabilität und das Gefährdetsein als allen Menschen gemeinsame – wenn auch unterschiedlich abgefederte – Bedingung menschlichen Lebens, stützt. Nehmen wir diese beiden Phänomene als allgemein geteilte Grundbedingungen menschlichen Lebens an, die die Menschen zwar unterschiedlich stark betreffen, aber letztlich doch von allen Menschen und besonders in ganz jungem sowie im hohen Alter erfahren werden, so erwachsen daraus – wie Butler darlegt – einerseits Einsichten in unsere relationale Verbundenheit mit anderen Menschen und gleichzeitig Pflichten gegenüber dem Leben aller anderen – ganz unabhängig davon, ob wir mit diesen anderen Menschen verwandt sind, ihnen in Liebe und Freundschaft verbunden sind oder nicht.²⁴²

239 J. Butler: Körper von Gewicht, S. 15.

240 Ebd., S. 24.

241 Butler, Judith: Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Aus dem Englischen von Reiner Ansén, Frankfurt a.M. 2010, S. 10.

242 Vgl. ebd., S. 21.

Auch wenn Butler Vulnerabilität als geteilte Bedingung allen menschlichen Lebens versteht, heißt das nicht, dass wir Verletzlichkeit alle gleich erleben oder in gleichem Maß von ihr betroffen sind. Durch rassistische, sexistische, homophobe, xenophobe, transfeindliche und nicht zuletzt ageistische Politiken wird Vulnerabilität vergrößert und ungleich verteilt. Neoliberale Einschnitte im Sozialsystem vergrößern die Zahl der von Armut betroffenen Menschen – darunter sehr viele ältere Menschen – und erhöhen damit das Ausmaß an Vulnerabilität. Butler spricht in diesem Zusammenhang von »Prekarität« und meint damit einen »politisch bedingten Zustand, in dem bestimmte Teile der Bevölkerung unter dem Versagen sozialer und ökonomischer Unterstützungsnetze mehr leiden und anders von Verletzung, Gewalt und Tod betroffen sind als andere«²⁴³.

Butlers philosophische Ethik basiert auf der Einsicht in die von allen Menschen geteilte Vulnerabilität:

»Unserer fortbestehenden Abhängigkeit von sozialen und wirtschaftlichen Formen der Unterstützung des Lebens entwachsen wir nicht; diese Abhängigkeit verwandelt sich nicht im Laufe der Zeit in Unabhängigkeit. Wo man auf nichts mehr bauen kann, wo gesellschaftliche und soziale Strukturen zusammenbrechen oder verweigert werden, gerät das Leben ins Schlingern oder scheitert, es wird prekär. Diese andauernde Gefährdung kann für die Betreuung von Kindern oder Alten noch schmerzlichere Folgen haben, auch für körperlich eingeschränkte Menschen, aber letztlich sind wir allesamt in dieser Lage.«²⁴⁴

Wir alle sind von Geburt an abhängig von der Fürsorge anderer Menschen, von unserer Umwelt, von Nahrung, von sauberer Luft zum Atmen, von Infrastrukturen wie Arbeit, Unterkunft oder medizinische Versorgung.

»Wir alle wurden, unabhängig von unseren späteren politischen Auffassungen, in einen Zustand radikaler Abhängigkeit hineingeboren. Wenn wir als Erwachsene an diesen Zustand zurückdenken, empfinden wir vielleicht eine gewisse Herabsetzung oder Beunruhigung oder wir wollen nichts mehr davon wissen. Jemand mit einem starken Sinn individueller Selbstgenügsamkeit wird sich vielleicht durch die Tatsache gekränkt sehen, dass er sich einmal nicht selbst ernähren und nicht auf eigenen Füßen stehen konnte.«²⁴⁵

Butler macht deutlich, dass niemand ganz autonom ist, niemand nur auf seinen eigenen Füßen stehen kann und sich niemand gänzlich allein ernähren kann.²⁴⁶ In der *Kritik der ethischen Gewalt* macht sie deutlich, dass sobald wir unsere Beschränkungen verleugnen,

243 Butler, Judith: Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Aus dem Amerikanischen von Frank Born, Berlin 2018, S. 48.

244 Butler, Judith: Die Macht der Gewaltlosigkeit. Über das Ethische im Politischen. Aus dem Amerikanischen von Reiner Ansén, Frankfurt a.M. 2021, S. 69, (Originalausgabe: *The Force of Nonviolence*. An Ethico-Political Bind, 2020).

245 Ebd., S. 58.

246 Vgl. ebd.

wir genau das verleugnen, »was an uns menschlich ist«²⁴⁷. Wenn man den Gedanken zulässt, dass man »nicht souverän sein [muss], um moralisch zu handeln; vielmehr [...] Souveränität einbüßen [muss], um menschlich zu werden«²⁴⁸, dann stellt sich in der Performativen Kulturgeragogik die Frage, ob das Riskieren von Souveränität ein Bestandteil von Bildung im Alter ist. Zumindest werden – aus dieser Perspektive betrachtet – geragogische Konzeptionen von Bildung im Alter, die eindimensional auf Leitbilder des *autonomen Alters* oder des *produktiven Alters* ausgerichtet sind, in ihrem Geltungsanspruch eingeklammert. Es liegt in der Ver-Antwortung von allen Beteiligten in der Performativen Kulturgeragogik, auf solche normativen Anrufungen in Theorie und Praxis gemeinsam im Medium der Künste nach Antworten zu suchen und auch die diesbezüglichen Ambivalenzen zum Ausdruck zu bringen.²⁴⁹

247 Butler, Judith: Kritik der ethischen Gewalt. Aus dem Englischen von Reiner Ansén, Frankfurt a.M. 2003, S. 11.

248 Ebd.

249 Vgl. zum Werte- und Qualitätsverständnis der Kulturgeragogik: Haller, Miriam: »Wann sagst du ›Wow-? Qualitäten Kultureller Bildung im Alter«, in: Kulturräume+. Das kuba-Magazin, 25 (2023), S. 7–11, <https://www.kubia.nrw/wissen/fachbeitraege/wann-sagst-du-wow/> vom 26.10.2025; Haller, Miriam/Kaminski, Christiane/Kellermann, Petra/Voets-Hahne, Sophie (2025): Strahlkraft der Kulturgeragogik. Der kuba-Qualitätsstern als Arbeitshilfe für kulturelle Bildungsangebote im Alter, <https://www.kubia.nrw/wissen/fachbeitraege/qualitaetsstern> vom 26.10.2025.

3 (Kultur-)Geragogisches Wissen

Geragogische Konzeptionen, literarische Narrationen und kulturgeragogische Praktiken als Forschungsgegenstand

In der Mitte des 20. Jahrhunderts zeichnet sich sowohl auf der Ebene des wissenschaftlichen als auch auf der Ebene des literarischen Diskurses¹ eine neue diskursive Formation ab: In diskursanalytischer Perspektive wird von der »Entdeckung des Alters«² im deutschsprachigen wissenschaftlichen und sozialpolitischen Diskurs der 1950er Jahre gesprochen. Es ist die Epoche der sogenannten Großen Rentenreform von 1957 in Deutschland, die in der Folge die soziale Figuration des Rentenalters als von Berufstätigkeit befreite eigenständige Lebensphase nach sich zieht.³ Mit der Markierung dieser Zäsur werden keineswegs die Ergebnisse der Geschichtswissenschaft negiert, die die Geschichte des Altersdiskurses von der Antike bis heute nachvollzieht.⁴

- 1 In Anlehnung an die von dem Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger entwickelte Terminologie, die seinem Konzept der *Kritischen Diskursanalyse* zugrunde liegt, spricht die vorliegende Studie vom Altersdiskurs als einem *Diskursstrang* des Gesamtdiskurses. Jäger unterscheidet im Gesamtdiskurs einer Gesellschaft verschiedene Diskursstränge, die thematische Ausschnitte aus dem Gesamtdiskurs bilden. Wie der Geschlechterdiskurs bildet der Altersdiskurs also einen der vielen Diskursstränge des Gesamtdiskurses. Die unterschiedlichen Diskursstränge werden auf verschiedenen Diskursebenen produziert und reproduziert. Unter Diskursebenen versteht Jäger die sozialen Orte (wie etwa Wissenschaft, Politik, Medien, aber auch Kunst und Literatur), von denen ausgehend Diskursstränge ihre Wirkung entfalten. Vgl. Jäger, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*, Duisburg 2001; Jäger, Siegfried: »Diskurs und Wissen. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse«, in: Reiner Keller/Andreas Hirsland/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 1 (Theorien und Methoden), Wiesbaden 2006, S. 83–114.
- 2 Göckenjan, Gerd: »Die Bedeutung der Geschichte des Alters in der Soziologie des Alters«, in: Gertrud M. Backes/Wolfgang Clemens (Hg.), *Zukunft der Soziologie des Alter(n)s*, Opladen 2002, S. 47–73, S. 49.
- 3 Vgl. Göckenjan, Gerd: »Altersbilder in der Geschichte«, in: K. Aner/U. Karl (Hg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*, S. 567.
- 4 Vgl. Herrmann-Otto, Elisabeth (Hg.), *Die Kultur des Alterns von der Antike bis zur Gegenwart*, St. Ingbert 2004; Ehmer, Josef: *Sozialgeschichte des Alters*, Frankfurt a.M. 1990; Borscheid, Peter: *Geschichte des Alters*. 16.–18. Jahrhundert, Münster 1987.

Jedoch verweist die Rede von der *Entdeckung des Alters* in den 1950er Jahren darauf, dass der Altersdiskurs in Deutschland ab diesem Zeitpunkt eine besondere Konjunktur und gravierende Neueinschreibungen erfährt.⁵ In diesem Zeitraum lässt sich im wissenschaftlichen Diskurs die Entstehung der Gerontologie als multidisziplinäre Wissenschaft beobachten. In deren Kontext formiert sich nach dem Zweiten Weltkrieg auch der geragogische Diskurs in Deutschland, der den alten Menschen als bildsam, als lern- und entwicklungsfähig, ja sogar als der Erziehung bedürftig und somit als potenziellen Adressaten von Bildungsangeboten sowie als Gegenstand der Erziehungswissenschaft entdeckt. Mit dieser Entdeckung beginnt eine einschneidende diskursive Neuformation der Lebensphase Alter und der Diskursfigur des alten Menschen, die eine bis heute anhaltende Konjunktur erfährt: Der österreichische Geragoge und Gerontologe Franz Kolland betont für den deutschsprachigen Raum rückblickend im Handbuch *Bildung in der nachberuflichen Lebensphase* von 2023: »Noch vor wenigen Jahrzehnten waren in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Begriffe wie SeniorInnenbildung und Weiterbildung im Alter völlig ungeläufig. Man sah weder einen Bedarf für Bildung im Alter noch ein Bedürfnis nach Weiterbildung alter Menschen«⁶. Im Zuge des demografischen Wandels hat sich dieses Bild gewandelt: 2022 konstatieren die Autorinnen des in erweiterter und überarbeiteter zweiter Auflage erschienenen Lehrbuchs der Geragogik, dass sich die Geragogik »in den vergangenen 50 Jahren sowohl als wissenschaftliche Disziplin als auch als einschlägige Praxis zunehmend etabliert«⁷ hat.

Der literarische Bildungsdiskurs kann – ebenso wie der philosophische⁸ – eine deutlich längere Tradition der Auseinandersetzung mit dem Wissen über Bildungsprozesse im Alter vorweisen als der erziehungswissenschaftliche geragogische Diskurs. Im literarischen Diskurs haben sich – wie die Anglistin Heike Hartung literaturgeschichtlich im Detail belegt – schon im Kontext der Gattungsgeschichte des Bildungsromans diverse Deutungs- und Erzählmuster vom Altern als Bildungsprozess etabliert: Während in den frühen Bildungsromanen des 18. Jahrhunderts das Altern zunächst vor allem als in Würde zu tragende Bürde (»the Burden Narrative of Old Age«⁹) erzählt wird, hat sich seit Goethes paradigmatischem Bildungsroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795–96) das Narrativ vom Altern als Form der Epigenese herauskristallisiert, in der das biologisch-physische Altern mit einem geistig-seelischen Bildungsprozess verschränkt wird.¹⁰ Dieses Erzählmuster ist dann vom Narrativ des Alterns als individueller, vorrangig psychischer Entwicklungsprozess abgelöst worden, das die Gattung des Bildungsromans im 19. Jahrhundert prägt.¹¹

5 Vgl. G. Göckenjan: Die Bedeutung der Geschichte des Alters in der Soziologie des Alters.

6 Kolland, Franz: »Bildung und Lernen in der nachberuflichen Lebensphase«, in: Franz Kolland/ Anita Brünner/Julia Müllegger/Vera Gallistl (Hg.), *Bildung in der nachberuflichen Lebensphase. Ein Handbuch*, Stuttgart 2023, S. 15–36, S. 16.

7 E. Bubolz-Lutz et al.: *Geragogik* (2022), S. 15.

8 Vgl. Ledl, Andreas: *Die Geschichte der Greisenbildung. Von der Renaissance bis ins 19. Jahrhundert*, Marburg 2001.

9 H. Hartung: *Ageing, Gender and Illness in Anglophone Literature*, S. 27.

10 Vgl. ebd.

11 Vgl. ebd.

Doch auch im literarischen Diskurs zeichnet sich seit den 1950er Jahren eine neue Diskursformation ab. Seitdem bevölkern so viele ältere Figuren die Gefilde literarischer Fiktion, dass sich in der Literaturwissenschaft neue Gattungsbezeichnungen etablieren: In der Literatur der Gegenwart werden Erzählungen, die alte Menschen – und immer öfter ältere Frauen – zu Protagonist*innen von Bildungs- und Entwicklungserzählungen machen, mit den Gattungsbegriffen »Vollendungsroman«¹² oder »Reifungsroman«¹³ beschrieben: Mit diesen Gattungsbezeichnungen wird im literaturwissenschaftlichen Diskurs eine seit Mitte des 20. Jahrhunderts stetig anwachsende literarische Diskursformation von Bildungserzählungen im fortgeschrittenen Lebensalter beschrieben, die das Altern als einen emanzipatorischen Prozess fortschreitender Reifung, Selbsterkenntnis und sozialer Selbstbehauptung erzählen.

Die im *Wörterbuch der Pädagogik* aufzufindende Definition des Bildungsromans, die die Gattung auf romanhafte Darstellungen vom »Werden eines Menschen von der Kindheit zum Erwachsenen«¹⁴ eingrenzt, ist insofern längst überholt und muss erweitert werden. Auch die von Simone de Beauvoir noch in den 1970er Jahren vorwurfsvoll vertretene These, dass der alte Mensch aus Sicht der Literatur »keinen guten Romanhelden« abgebe, »weil er eine fertige Persönlichkeit, erstarrt, ohne Erwartung, ohne Hoffnung« sei und weil »nichts, was ihm widerfährt, noch von Belang«¹⁵ sei, war schon damals durch die Konjunktur literarischer Erzählungen von grundlegenden Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses alter Menschen längst widerlegt. Alte Menschen scheinen im Zuge dieses diskursiven Wandels sogar zu literarisch besonders interessanten Figuren geworden zu sein, erfahren doch literarische Alter(n)serzählungen in den letzten Jahrzehnten einen regelrechten *Boom*, der nicht nur für den deutschsprachigen Literaturbetrieb¹⁶ konstatiert wird:

»Contemporary novels and stories are surprisingly well stocked with old people. Indeed their numerical presence in today's fiction is increasing at a rate at least equal to that of their burgeoning share in the world's population. [...] Often marginalized and stereotypically reduced in life, old people are now regarded by the writers of fiction as interesting; increasingly, they are now assigned major roles.«¹⁷

Auch wenn der demografische Wandel – nicht zuletzt begründet durch die Alterung der Leserschaft und der Nachfrageorientierung des Literaturmarkts – seit Mitte des 20. Jahrhunderts auch in der Altersstruktur der Bevölkerungen fiktiver Welten

-
- 12 Rooke, Constance: »Old Age in Contemporary Fiction. A New Paradigm of Hope«, in: T. R. Cole/D. D. van Tassel/R. Kastenbaum (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, S. 241–257.
 - 13 Waxman, Barbara F.: *From the Hearth to the Open Road. A feminist study in contemporary literature*, New York/Westport/London 1990. Vgl. Doblas, Rosario A.: »Moments of Ageing. The Reifungsroman in Contemporary Fiction«, in: Brian J. Worsfold (Hg.), *Women Ageing through Literature and Experience*, Lleida 2005, S. 3–12; M. Haller: *Die ›Neuen Alten?‹*.
 - 14 Böhm, Winfried: *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart 1994, S. 109f.
 - 15 de Beauvoir, Simone: *Das Alter. Essay*, Reinbek 1972, S. 179, (Originalausgabe: *La Vieillesse*, Paris 1970).
 - 16 Vgl. Seidler, Miriam: *Figurenmodelle des Alters in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Tübingen 2010, <https://doi.org/10.24053/9783823376033>.
 - 17 C. Rooke: *Old Age in Contemporary Fiction*, S. 241.

ankommt, so beinhaltet ein solch literatursoziologischer Blick doch eine verkürzte Vorstellung von Literatur. Der literarische Diskurs ist nicht auf die Repräsentation gesellschaftlicher Verhältnisse beschränkt, vielmehr unterläuft seine gegenüber anderen Diskursebenen (wie Wissenschaft, Politik oder Recht) offenere Referenzialität eine solche repräsentationslogische Beschränkung. Prägend für die Aussagemuster des Alter(n)s im literarischen Diskurs ist neben dem gesellschaftlichen der literarische Kontext selbst – wie die Arbeiten des Literaturwissenschaftlers Thomas Küpper über »Seniorität als literarisches Programm«¹⁸ zeigen: Literarische Alter(n)stopoi sind in Gattungskonventionen verankert und in dem Bestreben, sie zu durchbrechen; sie prägen die Inszenierungen von Autor*innenschaft, ja sogar insgesamt die Reflexion literarischer Evolution. Die Dimension Alter ist für den literarischen Diskurs nicht nur aufgrund des soziokulturell zu konstatierenden Altersstrukturwandels ein interessantes Phänomen, sondern gerade weil das Alter – trotz aller literarischen Aufmerksamkeit, die es in den letzten Jahrzehnten erfährt – immer noch »ein Feld der ›Irritation‹, der ›Befremdlichkeit‹, des ›Unverständlichen‹ absteckt, wird es als ästhetisches Phänomen, als Gegenstand literarästhetischer Manipulation brisant«¹⁹.

3.1 Geragogische Wissensformen als Forschungsgegenstand

Pädagogisches Wissen wird in unterschiedlichen Formen und Diskursarten formuliert. Darüber herrscht Konsens im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Vorschläge zur systematischen Differenzierung dieser unterschiedlichen Formen und Diskursarten pädagogischen Wissens bleiben jedoch umstritten. Die Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth konstatierten Anfang der 1990er Jahre eine veränderte Sicht auf die Vielfalt des Wissens über Erziehung und Bildung als ein konstitutives Spezifikum der Pädagogik: Während sich die Diskussion um die Abgrenzung der diversen Formen pädagogischen Wissens lange Zeit »linear auf das Verhältnis von Theorie und Praxis bezogen [habe] oder metatheoretische Unterschiede von Wissenschaftsansätzen in Rechnung gestellt«²⁰ wurden, komme – so Oelkers und

18 Küpper, Thomas: Das inszenierte Alter. Seniorität als literarisches Programm von 1750 bis 1850, Würzburg 2004.

19 Richter, Jörg T.: »Gerontopoetik. Vermerke zu Lebenslauf und Kohärenz am Beispiel von Paul Hardings ›Tinkers‹ (2009)«, in: Hella Ehlers/Gabriele Linke/Beate Rudloff/Heike Trappe (Hg.), Geschlecht – Generation – Alter(n). Geistes- und sozialwissenschaftliche Perspektiven, Berlin 2011, S. 81–102, S. 86.

20 Oelkers, Jürgen/Tenorth, H.-Elmar: »Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft »Pädagogisches Wissen«, hg. v. Oelkers, Jürgen/Tenorth, H.-Elmar, Weinheim/Basel 1991, S. 13–35, S. 13. Vgl. für die vorangehende Diskussion um die Qualifizierung unterschiedlicher Formen pädagogischen Wissens nach der Differenz Un/Wissenschaftlich z.B.: Brezinka, Wolfgang: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik, München/Basel 1978, <https://doi.org/10.2378/9783497008469>. Wolfgang Brezinka unterscheidet nach ihren verschiedenen Grundlagen und verschiedenen Zwecken drei Formen pädagogischen Wissens. Er grenzt das Wissen der empirischen Erziehungswissenschaft von dem der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik ab. Das Wissen der

Tenorth – in den 1990er Jahren die Vielfalt der pädagogischen Wissensformen stärker vor dem Hintergrund eines empirisch-analytischen Erkenntnisinteresses²¹ in den Blick der Erziehungswissenschaft als mit dem Ziel, durch »Einheitsformeln«²² die Differenzen aufzulösen.

Der Widerstreit zwischen unterschiedlichen Formen und Diskursarten pädagogischen Wissens wird inzwischen durchaus positiv konnotiert.²³ Hans-Christoph Koller geht aus diskurstheoretischer Perspektive vom »pädagogischen Diskurs als einem Konglomerat in sich widerstreitender Diskursarten«²⁴ aus. Im Anschluss an Peter Vogel²⁵ unterscheidet er drei zentrale widerstreitende Diskursarten des wissenschaftlichen pädagogischen Wissens: Er grenzt die empirische Erziehungswissenschaft²⁶ von der Wissensform des normativen oder handlungsorientierenden pädagogischen

empirischen Erziehungswissenschaft qualifiziert er als wissenschaftlich, wohingegen das Wissen der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik zwar rational, aber nicht wissenschaftlich seien.

- 21 Vgl. Wigger, Lothar: Zur Theorie des pädagogischen Argumentierens, Bielefeld 1995, https://iaeb.ep.tu-dortmund.de/storages/iaeb-ep/r/Mitarbeiter/Wigger-Lothar/Prof_-Wigger_Habilitation_Bielefeld-1995.pdf vom 26.10.2025.
- 22 J. Oelkers/H. Tenorth: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem, S. 14. Vgl. ebd.: »Wenn der Eindruck nicht trügt, dann versucht die Pädagogik gegenwärtig, vom Kampf der Paradigmen und damit zugleich vom Streben nach Einheit Abstand zu nehmen, sich in der Fülle ihrer Aktivitäten einzurichten und ihre so verwirrend vielfältige Gestalt weniger als Chaos zu verteufeln, denn als genuine Perspektive zu begreifen. Die Disziplin lernt den Umgang mit den Widersprüchen, die sie selbst erzeugt, [...]«
- 23 Vgl. Koller, Hans-Christoph: »Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung«, in: Ludwig Pongratz/Michael Wimmer/Wolfgang Nieke (Hg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, Bielefeld 2006, S. 108–124; Vogel, Peter: »Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 73 (1997), S. 415–427; Vogel, Peter: »Stichwort: Allgemeine Pädagogik«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (1998), S. 157–180.
- 24 Koller, Hans-Christoph: »Der pädagogische Diskurs und sein Verhältnis zu anderen Diskursarten. Eine diskursanalytische Alternative zur systemtheoretischen Betrachtung des Erziehungswesens«, in: Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr (Hg.), *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*, Frankfurt a.M. 1996, S. 110–143, S. 138.
- 25 Vgl. H. Koller: Das Mögliche identifizieren?.
- 26 Vgl. ebd., S. 110: »Die Wissensform der Empirischen Erziehungswissenschaft besteht darin, positives, empirisch fundiertes Wissen über pädagogisch relevante Sachverhalte in der sozialen Wirklichkeit zu liefern, das als Grundlage für pädagogischpraktische und bildungspolitische Entscheidungen dienen kann.«

Wissens²⁷ und dem reflexiven Wissen²⁸ ab und betont, dass der Widerstreit zwischen den unterschiedlichen Diskursarten wissenschaftlichen pädagogischen Wissens nicht aufzulösen sei, sondern vielmehr »offen zu halten oder – wo es erforderlich ist – überhaupt erst zur Geltung zu bringen«²⁹ sei.

Dietrich Benner³⁰ macht im Anschluss an Heinz-Elmar Tenorth auf das Desiderat aufmerksam, auch diejenigen Wissensformen stärker zu berücksichtigen, die in der »Abgrenzung pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Wissensformen und der Ausdifferenzierung letzterer in empirische, historische und erziehungsphilosophische Formen des Wissens nicht ohne Weiteres unterzubringen sind«³¹, wie zum Beispiel das pädagogische Wissen im literarischen Diskurs. Am Beispiel von literarischen Erzählungen verweist Benner auf die pädagogische Relevanz von Wissensformen, »in denen deutlich wird, dass unsere Welt und unser Selbst nicht in dem aufgehen, was wir in der zweiten, im engeren Sinne wissenschaftlichen Wissensform über sie aussagen«³². Auch Benner betont also gegenüber Tendenzen, von *dem* Wissen zu sprechen, die Notwendigkeit, »unterschiedlich[e] Wissensformen sowie quer zu diesen liegend[e] Diskurs[e]« zu unterscheiden und zeigt auf, wie im literarischen Diskurs die

-
- 27 Vgl. ebd.: »Eine zweite Form pädagogischen Wissens, das normative oder handlungsleitende Wissen, lässt sich beschreiben als die Formulierung normativer Aussagen über Ziele pädagogischen Handelns bzw. – in einer abgeschwächten Form – als die Angabe regulativer Prinzipien, die den pädagogisch Handelnden bei der Entscheidung für oder gegen bestimmte Maßnahmen Orientierung bieten sollen. Vogel nennt diese Wissensform »Allgemeine Pädagogik«, was allerdings insofern verwirrend ist, als die drei zu unterscheidenden Wissensformen jeweils als pädagogisches Wissen qualifiziert werden und die Allgemeine Pädagogik deshalb paradoxerweise als eine besondere Wissensform der Pädagogik firmiert. Da außerdem nicht einzusehen ist, was gerade das normativ-handlungsleitende Wissen zu einem allgemeinen Wissen machen sollte, scheint es angemessener, diese Wissensform als handlungsorientierendes Wissen zu bezeichnen.«
- 28 Vgl. ebd., S. 110f.: »Die dritte von Vogel unterschiedene Form pädagogischen Wissen schließlich zielt auf die kritische Analyse und Reflexion der beiden anderen Wissensformen, d.h. des empirischen und des normativ-handlungsleitenden Wissens, d.h. auf die Prüfung der Geltungsansprüche dieser Wissensformen sowie auf die Bestimmung ihres Verhältnisses zueinander. Bei Vogel heißt diese Wissensform Theoretische Erziehungswissenschaft. Auch diese Bezeichnung scheint wenig glücklich, da ja auch die beiden anderen Wissensformen beanspruchen, theorieförmiges Wissen hervorzubringen. Ich möchte demgegenüber vorschlagen, diese Wissensform Reflexives Wissen zu nennen, da es sich reflexiv auf andere Wissensformen und Wissensbestände bezieht.« Vgl. auch H. Koller: Der pädagogische Diskurs und sein Verhältnis zu anderen Diskursarten.
- 29 H. Koller: Das Mögliche identifizieren?, S. 123.
- 30 Benner unterscheidet zwischen dem Handlungswissen der pädagogischen Praxis, den wissenschaftlichen Theorien pädagogischen Handelns und der pädagogischen Forschung. Vgl. Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, 3. Aufl., Weinheim 1991.
- 31 Benner, Dietrich: »Wissensformen der Wissensgesellschaft«, in: Edwin Kleiner/Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Ulrike Mietzner/Ulrike Pilarczyk/Jane Schuch/Nicole Welter (Hg.), Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie, Bad Heilbrunn 2011, S. 29–42, S. 29.
- 32 Ebd., S. 34. Benner bezieht sich in diesem Aufsatz auf Daniel Kehlmanns Roman *Die Vermessung der Welt* (2005) und Amos Oz' Roman *Eine Geschichte von Liebe und Finsternis* (2004).

Bezüge und Differenzen zwischen unterschiedlichen Wissensformen rekonstruiert und reflektiert werden.³³

Als »Minimalbestimmung« dessen, was unter pädagogischem Wissen verstanden werden kann, schlagen Oelkers und Tenorth vor, darunter die »symbolisch gegebene Struktur« und »symbolisch ablösbare Form« sozialer Praktiken zu sehen, die auf Erziehung und Bildung ausgerichtet sind:

»Pädagogisches Wissen lässt sich, immer noch im Status einer Minimalbestimmung, entsprechend theoretisch behandeln und nach seinen Geltungsansprüchen diskutieren, aber auch empirisch erforschen, als Produkt einer historisch-vergleichenden Analyse gewinnen, in der konkreten Fügung von Merkmalen untersuchen und als symbolische Struktur darstellen, die sich der Praxis und den Bedingungen der Erzeugung, Nutzung und Verbreitung von ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ verdankt«³⁴.

Als Dimensionen der Analyse pädagogischen Wissens sind nach Tenorth und Oelkers erstens die *Orte* der Entstehung und Nutzung pädagogischen Wissens zu beachten, zweitens die *Funktionen* des Wissens in der gesellschaftlichen Realität, drittens die *Instanzen* seiner Beglaubigung, viertens seine *Strukturmerkmale*, fünftens seine *thematischen Eigenarten* und sechstens sind die unterschiedlichen *Arten des Wissens* zu berücksichtigen.³⁵ Die sich an diesen Ansatz zur Analyse pädagogischer Wissensformen anschließenden Beiträge widmen sich den Strukturmerkmalen, der Metaphorik, Topik und Rhetorik pädagogischer Wissensformen im wissenschaftlichen Diskurs, in Kontexten pädagogischer Praxis sowie in der Medienberichterstattung und in Parteiprogrammen. Besondere Aufmerksamkeit finden in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aber auch die pädagogischen Wissensformen in Musikstücken, Comics³⁶ und literarischen Texten³⁷.

Das Wissen der Künste über Bildung und Alter(n) trifft in der Kulturpädagogik auf eine besonders hohe Wertschätzung. Jedoch gibt es im kulturpädagogischen Diskurs (geschweige denn im pädagogischen Diskurs) bisher keine Studie, die die Performativität des wissenschaftlichen pädagogischen Wissens über Bildung im Alter mit dem Wissen der Künste über Bildung im Alter vergleicht. Dieses Desiderat soll hier am Beispiel des literarischen Diskurses erfüllt werden, um das so gewonnene Wissen dann mit dem Wissen der kulturpädagogischen Praxis zu konfrontieren. Was können diese unterschiedlichen Wissensformen zum pädagogischen Diskurs beitragen?

33 Ebd., S. 29.

34 J. Oelkers/H. Tenorth: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem, S. 21.

35 Vgl. ebd.

36 Vgl. die Untersuchung von Heinz-Elmar Tenorth zum pädagogischen Wissen im Comic am Beispiel der *Peanuts*: Tenorth, H.-Elmar: »Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft »Pädagogisches Wissen«, hg. v. Jürgen Oelkers/H.-Elmar Tenorth, Weinheim/Basel 1991, S. 291–305.

37 Vgl. J. Oelkers/H. Tenorth: Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem; Oelkers, Jürgen: »Bearbeitung von Erinnerungslast. Erziehungswissen in literarischen Texten«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft »Pädagogisches Wissen«, hg. v. Jürgen Oelkers/H.-Elmar Tenorth, Weinheim/Basel 1991, S. 393–405.

Dazu entwickelt die vorliegende Studie die oben genannten Ansätze zunächst bezogen auf die Strukturmerkmale des (kultur-)geragogischen Wissens zu einer die Diskursebenen vergleichenden Analyse geragogischer Wissensformen auf Ebene des wissenschaftlichen und des literarischen Diskurses weiter. Auf das Desiderat von unterschiedliche Diskursebenen vergleichenden Diskursanalysen in der Erziehungswissenschaft verweisen Hans-Christoph Koller und Jenny Lüders. Dabei betonen sie das bisher nicht ausreichend berücksichtigte methodische Potenzial der Foucault'schen Diskursanalyse zur Erforschung von pädagogischen Wissensformen in wissenschaftlichen sowie außerwissenschaftlichen Diskursarten und sehen darin nicht nur für die historische Bildungsforschung eine Bereicherung, sondern auch für die Analyse unterschiedlicher Formen pädagogischen Wissens der Gegenwart.³⁸

Wenn als zentraler Gegenstand von Diskursanalysen im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung »einerseits das Sprechen über Erziehung und Bildung auf der bildungspolitischen bzw. der Systemebene und andererseits das Sprechen über Lern- und Bildungsprozesse, über das eigene Ich oder das der anderen und dessen Entwicklung«³⁹ angesehen wird, so erweitert die vorliegende Studie diesen Gegenstandsbereich, macht den wissenschaftlichen Diskurs über Erziehung, Bildung und Lernen im Alter selbst zum Gegenstand der Analyse und vergleicht ihn mit dem Schreiben über Erziehung, Lern- und Bildungsprozesse im Alter auf der Ebene des literarischen Diskurses. In einem weiteren Schritt wird schließlich aus einer praxeologischen Perspektive das Wissen der kulturgeragogischen Praxis in drei Tanz- und Theaterprojekten über ästhetische Bildungsprozesse und Alter(n) einbezogen.

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie konzentriert sich dabei auf die Analyse der unterschiedlichen Aussagemuster und Strukturmerkmale (kultur-)geragogischen Wissens. Da literarische Texte als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und Reflexion jedoch heute nicht (mehr) zu den selbstverständlichen Gegenständen der Erziehungswissenschaft zählen, bietet das folgende Kapitel einen Überblick über die zentralen Positionen zu literarischen Texten als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung.

38 Vgl. Koller Hans-Christoph/Lüders, Jenny: »Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse«, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 57–76, https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_4, S. 70: Als Untersuchungsgegenstände bieten sich ihres Erachtens »sowohl die verschiedenen Formen des innerhalb der Institution *Wissenschaft* produzierten pädagogischen Wissens an (wie z.B. empirisch-analytisches, normativ-handlungsorientierendes oder kritisch-reflexives Wissen) als auch das etwa in Zeitschriften und Ratgeberliteratur kursierende vor- bzw. außerwissenschaftliche Wissen«.

39 D. Wrana: Das Subjekt schreiben, S. 112. Vgl. einführend auch Langer, Antje/Wrana, Daniel: »Diskursforschung und Diskursanalyse«, in: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 2010, S. 335–349.

3.2 Literarische Texte als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

Das erziehungswissenschaftliche Interesse an einer Rückeroberung des Gegenstandsreichs literarischer Texte ist seit der Jahrtausendwende gewachsen. Seitdem finden sich Äußerungen des Bedauerns, dass in der Entwicklung der Erziehungswissenschaftlichen Biografieforchung aus der 1978 gegründeten DGfE-Arbeitsgruppe *Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für die pädagogische Erkenntnis* »das, was damals zumindest einen wichtigen Ausgangspunkt des Neuanfangs bildete, nämlich die (Erzähl-)Literatur als ›Quelle‹ eigener Dignität, auf der Strecke geblieben«⁴⁰ sei. So widmen sich seit der Jahrtausendwende erziehungswissenschaftliche Studien wieder vermehrt der Analyse literarischer Texte.⁴¹ Auch Lehrbücher zur Einführung in die zentralen Konzepte der Erziehungswissenschaft beziehen sich – wie selbstverständlich – inzwischen wieder auf literarische Erzählungen von Bildung, Erziehung und Sozialisation.⁴² Zudem darf man auf die Ergebnisse des von Hans-Christoph Koller und Markus Rieger-Ladich geleiteten DFG-Forschungsprojekts *Zum Scheitern pädagogischer Ambitionen im Spiegel literarischer Texte* (2023–2026) gespannt sein.

-
- 40 Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus: »Einleitung«, in: Hans-Christoph Koller/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*, Bielefeld 2005, S. 7–17, S. 7, <https://doi.org/10.14361/9783839402863-intro>.
- 41 Vgl. Rieger-Ladich, Markus: »Bildung und Beschämung. Eine Lektüre von Annie Ernaux' ›Der Platz‹«, in: *Literatur und Bildung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 1 (2020), S. 70–78, <https://doi.org/10.14220/mdge.2020.67.1.70>; Rieger-Ladich, Markus: »Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60,3, 2014, S. 350–367; Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hg.), *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II*, Bielefeld 2009, <https://doi.org/10.1515/9783839410257>; May, Anja: *Wilhelm Meisters Schwestern. Bildungsromane von Frauen im ausgehenden 18. Jahrhundert*, Königstein 2006; H. Koller/M. Rieger-Ladich: *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*, Bielefeld 2005, <https://doi.org/10.1515/9783839402863>; Sauer, Paul L.: *Geleitete Leben. Pädagogische Studien zum Bildungs- und Erziehungsroman*, Teil III: Erziehungsmodelle, Frankfurt a.M. et al. 2004; Sauer, Paul L.: *Geleitete Leben. Pädagogische Studien zum Bildungs- und Entwicklungsroman*, Teil II: Bildungsmächte, Frankfurt a.M. u.a. 2002; Sauer, Paul L.: *Geleitete Leben. Pädagogische Studien zum Bildungs- und Entwicklungsroman*, Teil I: Figuren und Strukturen, Frankfurt a.M. u.a. 2000; Mollenhauer, Klaus: »Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind«. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1998), S. 487–502; Hellekamps, Stephanie (Hg.), *Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie*, Weinheim 1998; Müller, Walter/Blankertz, Herwig (Hg.), *Zauberberg erneut bestiegen*, Wetzlar 1994; Oelkers, Jürgen: »Bildung als Roman. Perspektiven des ›Tristram Shandy‹«, in: Jürgen Oelkers, *Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik*, Weinheim 1991, S. 26–40; Koller, Hans-Christoph: *Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von Pestalozzi und Jean Paul*, Weinheim 1990.
- 42 Vgl. z.B. Dörpinghaus, Andreas/Up hoff, Ina K.: *Grundbegriffe der Pädagogik*, Darmstadt 2011; Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar: *Einführung in die Theorie der Bildung*, 2. Aufl., Darmstadt 2008; Koller, Hans-Christoph: *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Stuttgart 2008.

Die von diesen Ansätzen in Erinnerung gerufene Nähe der Erziehungswissenschaft zur Literatur und zur Philologie erklärt sich vor dem Hintergrund der engen historischen Verknüpfung⁴³ und der bis heute deutlichen thematischen Überschneidungen des literarischen und pädagogischen Diskurses. Auf besonderes Interesse der historischen Bildungsforschung treffen die Gattungen des Bildungsromans und der Autobiografie – schließlich hat sich dort seit dem 18. Jahrhundert »ein gegenüber der Pädagogik eigenständiger Bildungsdiskurs entwickelt [...], der trotz Überschneidungen und Korrespondenzen nicht vollständig in die Sprache erziehungswissenschaftlicher Bildungstheorie übersetzbar ist und daher ein Potenzial von Wissen eigener Art«⁴⁴ darstellt.

Die erziehungswissenschaftliche Relevanz dieses literarischen Wissens über Bildung und Erziehung wird unterschiedlich eingeschätzt.

Übereinstimmend wird in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten die besondere Dichte literarischer Beschreibungen hervorgehoben: die erziehungswissenschaftliche Begriffs- und Theoriebildung sei schließlich

»auf Beschreibungen pädagogisch relevanter Situationen und Sachverhalte angewiesen, die als umso angemessener gelten können, je ›dichter‹ und differenzierter sie nicht nur den fraglichen Sachverhalt ›an sich‹ (der ja als solcher gar nicht zugänglich ist), sondern auch die damit untrennbar verbundenen Bedeutungen und Kontexte beschreiben. Solche ›dichten Beschreibungen‹ (Clifford Geertz) finden sich insbesondere in der erzählenden Literatur, die nicht zuletzt aufgrund ihrer sprachlichen Differenziertheit oft weit detailreichere, sensiblere, nuanciertere und deshalb eben auch ungleich genauere Darstellungen liefert als in der empirischen Forschung verwendete ›Daten‹ wie z.B. Interviews oder Beobachtungsprotokolle (um von den Daten standardisierter Erhebungsverfahren ganz zu schweigen).«⁴⁵

Anknüpfend an die Wertschätzung, die Vertreter*innen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie Wilhelm August Flitner und Otto Friedrich Bollnow im Anschluss an Dilthey in philologisch-hermeneutischer Tradition literarischen Texten zollen, sieht der Erziehungswissenschaftler Paul Ludwig Sauer im Erziehungs- und Bildungsroman das Potenzial, als regulative Idee für die pädagogische Theoriebildung der Gegenwart zu dienen.⁴⁶ Bollnows Versuch, aus literarischen Texten relativ unvermittelt ein Altersleitbild zur Orientierung der geragogischen Praxis ableiten zu wollen, stand noch ganz in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Dilthey'scher Provenienz. Diskurstheoretisch ausgerichtete Studien hingegen rücken in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Differenzen und Brüche zwischen beiden

43 Vgl. Casale, Rita: »Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur«, in: H. Koller/M. Rieger-Ladich (Hg.), *Grenzgänge*, S. 21, <https://doi.org/10.1515/9783839402863-001>.

44 Müller, Hans-Rüdiger: »Wissen vom Ich? Grenzgänge zwischen Autobiographik und Bildungstheorie«, in: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer (Hg.), *Topik und Argumentation*, Würzburg 2004, S. 75–91, S. 76.

45 H. Koller/M. Rieger-Ladich: *Einleitung*, S. 8.

46 Vgl. P. L. Sauer: *Geleitete Leben*. Teil I.

Diskursarten stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit. So sehen die Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer und Jürgen Oelkers den Erkenntnisgewinn von literarischen Texten als Quelle erziehungswissenschaftlicher Forschung darin, durch die literarische Perspektive pädagogische Theorien weniger zu affirmieren oder zu illustrieren, als sie vielmehr zu irritieren und zu problematisieren. Mollenhauer untersucht das implizite theoretische Wissen über Bildung und Erziehung in literarischen Texten, ausgehend von der Hypothese,

»dass die erzählende Literatur in herausgehobenen und bemerkenswerten Fällen, nicht nur illustriert, was ohnehin bekannt ist, nicht nur narrativ ausbreitet, was im szientistischen Wissensstand in kürzeren Formulierungen zur Hand wäre, sondern darüber hinausgehende oder intern subtiler differenzierende Vorkommnisse fingiert, in denen gleichsam heuristische Hypothesen eingehüllt sind«⁴⁷.

In der geisteswissenschaftlichen Geragogik der 1960er Jahre stand der Zugriff auf die in literarischen Texten impliziten Hypothesen über Bildungsprozesse noch im Dienst der Affirmation erziehungswissenschaftlicher Konzepte. Die Erziehungswissenschaft tendiert heute jedoch zu der Auffassung, dass literarische Erzählungen pädagogisches Wissen nicht nur formulieren und transportieren, sondern auch kritisch reflektieren und problematisieren. In Weiterführung dieser von Mollenhauer und Oelkers in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingebrachten Perspektive soll die erziehungswissenschaftliche Analyse literarischer Texte nicht nur dazu dienen, »erziehungswissenschaftliche Theorien zu verfeinern und weiterzuentwickeln«⁴⁸, sondern sie in Frage zu stellen. Diese Zielsetzung hebt nicht nur darauf ab, mit Hilfe der Analyse literarischer Texte »eine Theorie von Bildungsprozessen auszuarbeiten, die von einem bestimmten Begriff von Bildung aus[geht], den es in Auseinandersetzung mit jenen Texten weiterzuentwickeln, anzureichern und auszubuchstabieren«⁴⁹ gilt. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass literarische Texte das Potenzial haben, die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung selbst auf den Prüfstand zu stellen und somit »zur Entzauberung pädagogischer Ambitionen und zur Skepsis gegenüber einheimischen Pathosformeln beizutragen«⁵⁰. Für Rita Casale sind literarische Texte für die Erziehungswissenschaft sogar *nur* in dem Fall relevant, wenn sie einen »anderen Ort« repräsentieren, wenn sie »als die andere Seite philosophischer Wahrheiten und pädagogischer und moralischer Normen gedeutet werden«⁵¹ können. Folgt man dieser These, so sind literarische Texte für die Analyse der historischen Formen von Ageing Trouble, also von Formen einer widerständigen und kritischen Infragestellung und Neueinschreibung restriktiver normativer Alter(n)skonstruktionen im (kultur-)geragogischen Diskus, von besonderer geragogischer Relevanz.

47 K. Mollenhauer: Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, S. 50.

48 H. Koller/M. Rieger-Ladich: Einleitung, S. 10.

49 Koller, Hans-Christoph: »Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kertész' ›Roman eines Schicksallosen‹«, in: H. Koller/M. Rieger-Ladich (Hg.), Grenzgänge, S. 93, <https://doi.org/10.1515/9783839402863-006>.

50 H. Koller/M. Rieger-Ladich: Einleitung, S. 10.

51 R. Casale: Unverständliche Geschichten, S. 20.

In literarischen Texten wird in der erziehungswissenschaftlichen Debatte auch die Möglichkeit gesehen, »Dimensionen und Aspekte der Erziehungswirklichkeit [zu] erhellen, die anders nicht oder nur schwer zugänglich zu sein scheinen«⁵². Oelkers betont, dass Literatur und Erziehungswissenschaft zwar den gleichen Gegenstand haben – die Entstehung und Entwicklung von Subjektivität –, dass jedoch die moderne Literatur sich stärker der Zurichtung oder Beschädigung von Subjektivität widme als die Erziehungswissenschaft: Oelkers kritisiert, dass die Erziehungswissenschaft zu sehr an Vorstellungen des Gelingens von Erziehung und Bildung im Sinne fortschreitender positiver Entwicklungsprozesse orientiert sei und sich stärker auch den Schattenseiten von Erziehung und Bildung widmen müsse – ein Desiderat, das mit der Analyse literarischer Erzählungen einzuholen sei.⁵³ Markus Rieger-Ladich erkennt, auf Oelkers Einschätzung aufbauend, den besonderen Vorzug des modernen Romans als Datenbasis erziehungswissenschaftlicher Forschung darin, dass er gerade nicht – wie das in narrativen Interviews erhobene Datenmaterial – »für die Versuchungen der Kohärenzsicherung empfänglich und keinem Sinnpostulat verpflichtet«⁵⁴ sei. Deshalb sei der moderne Roman in der Lage, »das Disparate in aller Schärfe zu schildern, das Unzusammenhängende in seiner Sperrigkeit darzustellen und den Mangel an Erklärungsmustern ungeschönt abzubilden«⁵⁵. Armin Bernhard zeigt in seiner erziehungswissenschaftlichen Analyse von Peter Weiss' *Die Ästhetik des Widerstands* auf, dass die

»Komplexität, Prozeßhaftigkeit und widersprüchliche Struktur von Prozessen der Bildung des Menschen zum Subjekt seiner persönlichen und gesellschaftlichen Geschichte [im literarischen Text, Einf. d. Verf'in] [...] in einer Weise transparent [werden], wie sie die notwendigerweise auf Begriffsbildung beruhende pädagogische Theorie nicht zu fassen in der Lage ist«⁵⁶.

Micha Brumlik stellt vor dem Hintergrund seiner Interpretation von Philip Roths Roman *Amerikanisches Idyll* als Erzählung vom Scheitern eines Bildungsganges schließlich die These auf, dass »der pädagogische Wert der Literatur im Unterschied zu Wissenschaft in genau diesem Offenhalten und der damit unlösbaren Offenheit von Bildungsgängen besteht«⁵⁷. Mit dieser These wird dem Umstand Rechnung getragen, dass in literarischen Bildungserzählungen die Frage nach dem Gelingen oder Scheitern der erzählten Bildungsprozesse oft nicht eindeutig beantwortet wird, sondern in der offen gehaltenen

52 H. Koller/M. Rieger-Ladich: Einleitung, S. 9.

53 Vgl. Oelkers, Jürgen: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht, Weinheim/München 1985.

54 Rieger-Ladich, Markus: »Devianz und Delinquenz: Martin Z. Schröder erläutert ›Allgemeine Geschäftsbedingungen‹«, in: H. Koller/M. Rieger-Ladich (Hg.), *Grenzgänge*, S. 140, <https://doi.org/10.1515/9783839402863-009>.

55 Ebd.

56 Bernhard, Armin: Der Bildungsprozeß in einer Epoche der Ambivalenz. Studien zur Bildungsgeschichte in der ›Ästhetik des Widerstands‹, Frankfurt a.M. 1996, S. 121.

57 Brumlik, Micha: »Erziehungsromane der Jahrtausendwende«, in: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer (Hg.), *Topik und Argumentation*, Würzburg 2004, S. 59–74, S. 73.

Frage gerade die spezifische Qualität der literarischen Erzählungen von Bildung zu sehen ist.

Alle aktuellen erziehungswissenschaftlichen Ansätze, die sich auf literarische Texte beziehen, teilen die Einschätzung, »dass literarische Werke in vielen Fällen Themen behandeln, die auch im Zentrum pädagogischer Aufmerksamkeit stehen«, auch wenn sie es »in einer spezifischen, vom theoretischen Zugriff der Wissenschaft deutlich unterschiedenen Art und Weise tun«⁵⁸. Um den Differenzen zwischen wissenschaftlichem und literarischem Diskurs tatsächlich Rechnung zu tragen, fordert Mollenhauer deshalb, »nicht nur den Inhalten [...], sondern auch und besonders den formalen Strukturen seine Aufmerksamkeit zu(zu)wende(n), denn vor allem in diesen offenbart sich der ›Habit‹ – ein anderer Ausdruck für ›Regeln der sozialen Wirklichkeitskonstruktion‹«⁵⁹. Will die Erziehungswissenschaft – wie Norbert Ricken postuliert – »literarische Texte nicht bloß als Illustrationen thematischer oder struktureller pädagogischer Fragestellungen [...] lesen, sondern als Erkenntnis- und Wahrheitschancen ganz eigener Art auf[...]nehmen«⁶⁰ und die ästhetische Dimension literarischer Texte als »die Art und Weise, wie auf Welt, Andere und Selbst überhaupt zugegriffen wird«⁶¹, berücksichtigen, so hat das methodische Konsequenzen: Der etablierte Kanon der qualitativen Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft⁶² ist dann um die dem literarischen Gegenstand angemessenen literaturwissenschaftlichen Methoden der Analyse literarischer Erzählungen zu erweitern. Das von Ricken formulierte Desiderat,

»die in Literatur verhandelten pädagogischen Themen hinsichtlich ihrer Verhandlungsweise, und damit u.a. auch hinsichtlich der literarischen Konstruktion pädagogischer Probleme zu befragen, um auf diesem Umweg der Beobachtung von Beobachtungen nicht nur Einsichten in die generelle Konstitutionsproblematik pädagogischen Denkens zu gewinnen, sondern auch konkrete Konstitutionsweisen selbst ausfindig zu machen und benennen zu können«⁶³,

ist – methodisch geleitet – nur dann einzulösen, wenn die in der Erziehungswissenschaft etablierten Methoden der Text- und Argumentationsanalyse um literaturwissenschaftliche Methoden der Analyse fiktionaler Erzählungen erweitert werden: ein methodisch-methodologisches Desiderat, das in Kapitel 4 und Kapitel 5 dieser Arbeit eingelöst wird.

58 H. Koller/M. Rieger-Ladich: Einleitung, S. 8f.

59 K. Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge, S. 41.

60 Ricken, Norbert: »Unersetzbar ist das Wort der Dichter...«. Systematische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans ›Mann und Frau‹ von Zeruya Shalev«, in: H. Koller/M. Rieger-Ladich (Hg.), Grenzgänge, S. 35–49, S. 38, <https://doi.org/10.1515/9783839402863-002>.

61 Ebd., S. 47.

62 Vgl. z.B. Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 2010.

63 N. Ricken: Unersetzbar ist das Wort der Dichter, S. 37.

3.3 Auswahl des Materials. Zum Korpus der Diskursanalyse

Wie alle Diskursanalysen stößt auch die vorliegende Arbeit auf das methodische Problem der Quellenauswahl.⁶⁴ Die in der vorliegenden Studie eingeschlagene Vorgehensweise zur Zusammenstellung des Materialkorpus folgt der Methode, die der Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger, aufbauend auf Foucaults Diskurstheorie, als Methode der qualitativen Sozialforschung methodisch präzisiert und ausgearbeitet hat.⁶⁵

Zur Gewinnung des Korpus⁶⁶ wurde die *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet*⁶⁷, die *Bibliographie für Erwachsenenbildung*⁶⁸, die FIS Bildung Literaturdatenbank⁶⁹ sowie kleinere Bibliographien der Geragogik herangezogen. Für die Auswahl der literarischen Texte wurde auf die *Bibliographie der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*⁷⁰ sowie die wachsende literaturwissenschaftliche Fachliteratur zu literarischen Narrativen des Alters und Alterns zurückgegriffen. Dabei wurden deutschsprachige Romane und literarische Erzählungen sowie wissenschaftliche Texte recherchiert, die Erziehungs-, Bildungs-, Lern- und/oder Sozialisationsprozesse älterer Menschen thematisieren.

Bezüglich des zeitlichen Rahmens herrscht Konsens darüber, dass die eigentliche Geschichte der Altenbildung in Deutschland erst nach dem Zweiten Weltkrieg beginnt.⁷¹ Anfangen mit den 1950er Jahren wurden die Texte in chronologischer Reihenfolge zusammengestellt und mit Stichworten zu den gewählten Analysekatgorien in der Datenbank Citavi zusammengetragen. Auf dieser Basis werden in der Strukturanalyse⁷² des untersuchten Diskursstranges jeweils einzelne Diskursformationen diachron nach dem Kriterium der Verschiebung und Neueinschreibung von seriellen Aussagemustern

64 Vgl. M. Foucault: *Archäologie des Wissens*, S. 20: Bereits Foucault verweist auf die problematische, aber notwendige Erstellung eines Auswahlprinzips »je nachdem, ob man die dokumentarische Masse erschöpfend behandeln will, oder ob man nach statistischen Auswahlmethoden Stichproben vornimmt oder im voraus die repräsentativsten Elemente zu bestimmen versucht«.

65 Jäger, Siegfried: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*, Münster 2009.

66 Vgl. zur Methodik der Gewinnung des Materialkorpus: ebd., S. 191f.

67 Deutsche UNESCO-Kommission und Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hg.), *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet*, Frankfurt a.M., 1. 1962, 2. 1958/62(1966)–21. 1992(1993).

68 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), *Bibliographie zur Erwachsenenbildung: deutschsprachige Literatur*. Zsgest. von Peter Liebl, Bielefeld, 22. 1993(1994)–31. 2002(2003).

69 FIS Bildung Literaturdatenbank, https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fis_bildung/fis_bildung.html vom 26.10.2025.

70 Eppelsheimer, Hanns Wilhelm/Köttelwesch, Clemens (Hg.), *Bibliographie der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*, seit 1985 online verfügbar, <http://www.bdsl-online.de/> vom 26.10.2025.

71 Vgl. Arnold, Brunhilde: »Geschichte der Altenbildung«, in: Susanne Becker/Ludger Veelken/Klaus P. Wallraven (Hg.), *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*, Opladen 2000, S. 15–38; Anding, Angela: *Bildung im Alter. Bildungs- und Freizeitinteressen von älteren Erwachsenen. Beitrag zu einer Bildungstheorie des Alters*, 2. Aufl., Leipzig/Weissenfels 2006, S. 54; das Kapitel »Historische Entwicklung der Geragogik« in: Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken Eva/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate: *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns*. Das Lehrbuch, Stuttgart 2010, S. 55–65, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022779-8>.

72 Vgl. zur konkreten Vorgehensweise der Strukturanalyse: S. Jäger: *Kritische Diskursanalyse*.

voneinander unterschieden. Die leitende Frage in diesem Untersuchungsschritt ist: Wo lassen sich Brüche in den seriellen Aussagemustern des geragogischen Diskurses feststellen?

Auf die Strukturanalyse der Diskursformationen folgen jeweils Feinanalysen⁷³ von einzelnen Artikeln und Monografien oder Romanen und Erzählungen. Hier muss notwendigerweise exemplarisch verfahren werden. Für die Feinanalyse werden in synchroner Perspektive nach den Kriterien der *minimalen* sowie der *maximalen Kontrastierung*⁷⁴ diejenigen wissenschaftlichen Texte und literarischen Erzählungen ausgewählt, die in besonders ausgeprägter Weise typische Aussagemuster der jeweils historischen Diskursformation aufweisen und kontrastierend diejenigen, die in besonders ausgeprägter Weise mit stereotypen Aussagemustern einer Diskursformation brechen. Für die Feinanalysen bieten sich einerseits die im geragogischen Diskurs und in der Literaturkritik und Literaturwissenschaft bis heute besonders stark rezipierten Texte an und andererseits gerade diejenigen Texte, die in Vergessenheit geraten sind. Als Kriterium für die Auswahl von Texten aus dem geragogischen Diskurs dient also zum Ersten ihre Eignung als typisches Beispiel für andere ähnlich strukturierte Texte der Diskursformation, zum Zweiten die Häufigkeit und Kontinuität ihrer Zitation oder zum Dritten ihr expliziter Bruch mit jeweils herrschenden seriellen Aussagemustern. Für die exemplarische Feinanalyse von Texten der wissenschaftlichen Diskursebene werden deshalb insbesondere diejenigen Texte ausgewählt, die in aktuellen Darstellungen zur Geschichte der Geragogik oder Alten-, Alters- und Altenbildung besondere Erwähnung finden.

Eine umfassende Analyse des internationalen geragogischen Diskurses kann im Rahmen einer Einzelforschungsarbeit nicht geleistet werden. Der Schwerpunkt liegt deshalb in der vorliegenden Arbeit auf dem westdeutschen Diskurs. Geragogische Konzeptionen schweizerischer und österreichischer Provenienz werden bisweilen einbezogen, wobei jedoch im Rahmen dieser Arbeit der spezifische Kontext des jeweiligen nationalen Diskurses nicht berücksichtigt werden kann. Auch eine detailliertere

73 Vgl. zur Vorgehensweise bei der Feinanalyse typischer Artikel bzw. Diskursfragmente: ebd.

74 Vgl. zu den Kriterien der *minimalen* bzw. *maximalen Kontrastierung*: Keller, Reiner: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, 4. Aufl. Wiesbaden 2011, S. 113f.: »Das Prinzip minimaler Kontrastierung zielt darauf, einen spezifischen Diskurs (Typus) oder ein Teilphänomen vollständig zu erfassen, in dem nacheinander möglichst ähnliche, nur geringfügig unterschiedenen Aussagen, Texte, Situationen etc. analysiert werden, um das jeweils gemeinsame Grundmuster zu vervollständigen. Das Prinzip der maximalen Kontrastierung dient zur Erschließung der Breite des vorhandenen Datenmaterials dadurch, dass systematisch möglichst stark voneinander abweichende Fälle untersucht werden. D.h., dass nach der Analyse eines Dokuments, einer Situation etc. eine davon stark unterschiedene untersucht wird, um aus der Kontrasterfahrung sowohl Interpretationshypothesen zu gewinnen wie auch sicherzustellen, dass die Bandbreite des Untersuchungsfeldes berücksichtigt wird. Beide Kontrastierungsprinzipien können im Hinblick auf Prozesse der Rekonstruktion unterschiedlicher Diskurse in einem diskursiven Feld miteinander verbunden werden und werden so lange eingesetzt, bis das Material erschöpfend analysiert ist, sich also in Bezug auf die Forschungsfragen keine neuen Erkenntnisse mehr ergeben.«

Untersuchung geragogischer Konzeptionen der DDR wird weiterhin ein Desiderat der Forschung bleiben, das im Kontext dieser Arbeit nicht erfüllt wird.⁷⁵

Bei der Auswahl der Erzählungen und Romane wird analog verfahren. Die Strukturanalyse untersucht, welche typischen Aussagemuster und narrativen Strukturen sich auch in weiteren literarischen Alter(n)serzählungen wiederfinden. Ein besonderes Augenmerk wird jedoch auf literarische Erzählungen gerichtet, die herrschende Aussagemuster aus dem geragogischen Diskurs problematisierend aufgreifen, resignifizieren und damit diskursprägend wirken. In der Auswahl literarischer Texte für die Feinanalysen werden also diejenigen Texte bevorzugt, die jeweils herrschende Aussagemuster im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs herausfordern und kritisch in Frage stellen.⁷⁶

3.4 Zum Datenmaterial aus der kulturgeragogischen Praxis

In Teil C werden die historischen wissenschaftlichen und literarischen Diskursstrategien, die den (kultur-)geragogischen Altersdiskurs immer wieder aufs Neue resignifizieren und die jeweilige Normativität seiner Alterskonstruktionen in Frage stellen, mit aktuellen Praktiken von Ageing Trouble und Un/Doing Age in der kulturgeragogischen Praxis von drei Tanz- und Theaterprojekten mit älteren Menschen konfrontiert.

Das in diesem Teil analysierte Datenmaterial speist sich neben den Textbüchern der Stücke und Aufführungsaufzeichnungen vor allem aus den Protokollen meiner teilnehmenden Beobachtungen und Interviews mit den Akteur*innen aus der Praxis der Performativen Kulturgeragogik: dem intergenerationellen Tanz-Ensemble *Die Metabolisten* und seinen Laboren *The distant body* und *The diverse body* unter Leitung der Kölner Choreografin Silke Z., dem Senior*innen-Ensemble *OLDSCHOOL* des Schauspielhauses Köln unter der Leitung von David Vogel sowie den *Golden Gorkis* am Gorki-Theater Berlin unter der Leitung von Ron Rosenberg. In diesem Teil ist die Form des Datenmaterials der erziehungswissenschaftlichen, geragogischen und kulturgeragogischen Forschung also bereits vertrauter. Deshalb braucht es nicht so umfänglich gerechtfertigt und erläutert zu werden, wie die literarischen Texte als Gegenstand (kultur-)geragogischer Forschung. Die Ergebnisse meiner Auswertungen fußen auf einem längeren Austausch, in dem die Akteur*innen aus der Praxis sich mit meinen Texten über Ageing Trouble und Un/doing Age beschäftigt haben und ich ihre Arbeit teilnehmend beobachten durfte. Ich habe schließlich den Akteur*innen der Projekte meine Ausführungen zur Verfügung gestellt mit der Bitte, sie zu kommentieren. Die Kapitel 10, 11 und 12 sind damit nicht nur als explorative Studien zur Praxis der Performativen Kulturgeragogik zu lesen, sondern auch als

75 Vgl. zu Konzeptionen der Altenbildung in Ostdeutschland: Olbertz, Jan/Prager, Angela: »Altenbildung in Ostdeutschland vor und nach der Wende«, in: Klaus Wallraven/Susanne Becker/Ludger Veelken (Hg.), *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*, Opladen 2000, S. 125–140, https://doi.org/10.1007/978-3-663-10248-9_11.

76 Vgl. zu dieser Vorgehensweise: H. Koller/M. Rieger-Ladich: Einleitung.

Experiment einer partizipativen Responsiven Kulturpädagogischen Aktionsforschung, deren Methodik ich in Kapitel 9 beschreibe.

4 T(r)opografische Altersdiskursanalyse

Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel werden vor dem Hintergrund erziehungs- und literaturwissenschaftlicher sowie diskurstheoretischer Perspektiven auf die Topik und Rhetorik des Wissens die zentralen Kategorien der Analyse als Instrumente für die »Werkzeugkiste«¹ meiner Untersuchung der Performativität geragogischen Wissens im erziehungswissenschaftlichen und literarischen Altersdiskurs zusammengestellt. Die besondere Herausforderung einer unterschiedliche Diskursebenen übergreifenden Analyse besteht darin, heuristische Kategorien zu entwickeln, die es erlauben, methodisch geleitet sowohl nach Gemeinsamkeiten als auch nach Unterschieden in den literarischen und erziehungswissenschaftlichen Formationen geragogischen Wissens zu fragen. Die Kategorien müssen also weit genug sein, um den interdiskursiven Vergleich zuzulassen, aber dennoch hinreichend scharf, um den unterschiedlichen Formationsregeln beider Diskursebenen gerecht werden. Sie müssen erlauben, methodische Instrumente der erziehungswissenschaftlichen Argumentationsanalyse² und Rhetorikanalyse³ mit Instrumenten der literaturwissenschaftlichen Erzähltextanalyse⁴ zu verbinden.

- 1 Die häufig bemühte Metapher der *Werkzeugkiste* lehnt sich an Michel Foucaults Verständnis von »Theorie als Werkzeugkiste« an: »das soll heißen: daß es darum geht, nicht ein System, sondern ein Instrument zu konstruieren«, Foucault, Michel: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin 1978, S. 216. Vgl. auch Foucault, Michel: Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin, Berlin 1976, S. 53: »Wenn die Leute sie [die Werkzeugkiste, Anm. d. Verf'in] aufmachen wollen und diesen oder jenen Satz, diese oder jene Idee oder Analyse als Schraubenzieher verwenden, um die Machtssysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen, einschließlich vielleicht derjenigen Machtssysteme, aus denen diese meine Bücher hervorgegangen sind – nun gut, um so besser.«
- 2 Vgl. einführend Wigger, Lothar: »Argumentationsanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode«, in: B. Friebertshäuser/A. Langer/A. Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden, S. 351–363.
- 3 Vgl. einführend Koller, Hans-Christoph: »Rhetorikanalyse«, in: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch, Opladen 2003, S. 142–143, https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_57.
- 4 Vgl. Wenzel, Peter (Hg.), Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme, Trier 2004; Sommer, Roy: »Methoden strukturalistischer und narratologischer Ansätze«, in:

4.1 Begriffsklärungen: Bilder, Stereotype, Deutungsmuster und Topoi des Alter(n)s

Auf den ersten Blick scheint sich für ein solches Unterfangen das Konzept der *Altersbilder* anzubieten. Nach der Definition des *Sechsten Berichts zur Lage der älteren Generation in der BRD* sind »Altersbilder [...] individuelle und gesellschaftliche Vorstellungen vom Alter (Zustand des Altseins), vom Altern (Prozess des Älterwerdens) oder von älteren Menschen (die soziale Gruppe älterer Personen)«⁵. Studien, in denen Altersbilder erforscht werden, müssten demnach zwischen Alters-, Alterns- und Altenbildern als Forschungsgegenstand differenzieren. Der Überblick über die Forschungslage verdeutlicht jedoch, dass der Altersbild-Begriff in der gerontologischen Forschung häufig wenig differenziert genutzt wird. Somit verschwimmen die Unterschiede zwischen den Bildern vom Alter als Lebensphase oder Zustand des Altseins, den Bildern vom Altern als Prozess und den Altenbildern, d.h. den Bildern von älteren Menschen als Repräsentant*innen einer sozialen Gruppe. Zwar zeigt Burkhard Schäffer mit Bezug auf die qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung die Vorzüge dieser differenzierten Vorgehensweise auf.⁶ Dennoch bestätigt sich immer noch Hans Peter Tews Einschätzung, dass der Ausdruck *Altersbilder* in der Gerontologie zwar häufig benutzt wird, aber wissenschaftlich letztlich ein »diffuses Konzept«⁷ geblieben ist.

Mit dem zunächst so harmlos klingenden Altersbildbegriff werden in der Gerontologie soziale Konstruktionen des Alters, des Alterns und des älteren Menschen beschrieben. Der Bildbegriff suggeriert aber, dass man sich ein Altersbild unter vielen einfach aussuchen könnte. Durch ihn droht also die performative Macht des Altersdiskurses aus dem Blick zu geraten. Diskursbeherrschende Altersbilder prägen jedoch die Subjektivationen älterer Menschen.⁸ Stereotype Altersbilder bilden die kognitive Komponente von Ageismus, auf der die emotional-affektiven Vorurteile gegenüber dem Alter(n) und älteren Menschen und schließlich die ganz handfest behaviorale (verhaltensbezogene) Komponente der Altersdiskriminierung fußen.⁹

Vera Nünning/Ansgar Nünning (Hg.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*, Stuttgart/Weimar 2010, S. 91–108, https://doi.org/10.1007/978-3-476-00205-1_5.

- 5 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), *Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft*, 2010, S. 27, <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/101922/b6e54a742b2e84808af68b8947d10ad4/sechster-altenbericht-data.pdf> vom 26.10.2025.
- 6 Vgl. Schäffer, Burkhard: »Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern«, in: Jutta Ecarius/Burkhard Schäffer (Hg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Opladen/Farmington Hills 2010, S. 207–232.
- 7 Tews, Hans Peter: *Altersbilder. Über Wandel und Beeinflussung von Vorstellungen vom und Einstellungen zum Alter* (= Bd. 16 d. Schriftenreihe FORUM, hg.v. Kuratorium Deutsche Altershilfe), Köln 1995, S. 6.
- 8 Vgl. Haller, Miriam: »PassACEn. Alter(n)sbilder und Kulturelle Bildung im Alter«, in: Ruprecht Mattig/Juliane Noack Napoles/Anne Pesch (Hg.), *Pädagogische Anthropologie des Alterns und der höheren Lebensalter*, Weinheim 2026, S. 16–29.
- 9 Vgl. Kessler, Eva-Marie/Warner, Lisa Marie: *Altersbilder und Altersdiskriminierung in Deutschland*, Berlin 2023, S. 21.

Probleme hinsichtlich der Operationalisierung als Forschungskonzept bereitet der Bildbegriff insbesondere, wenn er im Singular benutzt wird, weil dann bereits die Anlage der Studie die Hypothese beinhaltet, dass es nur ein Altersbild gebe – wenn auch gegebenenfalls mit unterschiedlich wertenden Konnotationen.¹⁰ Doch auch die Rede von Altersbildern im Plural ist nicht voraussetzungslos, mag sie doch eben die Vorstellung nahelegen, die unterschiedlichen diskursiven Alterszuschreibungen und Alterskonzepte wären subjektiv beliebig wählbare Bilder und nicht ein Effekt machtvoller sozialer Beziehungen und Naturalisierungen.

Als Analysekatgorie für eine Diskursanalyse des geragogischen Wissens erscheint der Begriff des Altersbildes insofern vorbelastet, als der Bildbegriff im erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht nur etymologisch eng mit dem Bildungsbegriff verknüpft ist. Mit Menschenbildern sind in der Geschichte des erziehungswissenschaftlichen Diskurses mehr oder weniger geschlossene, normativ aufgeladene Erziehungs- und Bildungsziele verbunden.¹¹ In einer Diskursanalyse geragogischen Wissens könnte es somit leicht zur Verwirrung zwischen dem Begriff des Altersbildes als Analysekatgorie und dem Begriff des Altersbildes als normatives Ziel von Bildung im Alter kommen. Aus kultur- und insbesondere kunstwissenschaftlicher Perspektive scheint der gerontologische Gebrauch des Altersbildbegriffs zudem unglücklich, weil in der Altersforschung die visuellen und künstlerischen Altersbilder, wenn überhaupt, dann meist nur als bloße »Illustrationen gesellschaftlicher Entwicklungen« und kaum hinsichtlich ihrer spezifischen »Medialität und Bildwirklichkeit«¹² untersucht werden. Für die kulturwissenschaftliche Diskursanalyse geragogischen Wissens muss demnach der problematische Altersbildbegriff als Analysekatgorie noch weiter operationalisiert werden. Dazu wird im gerontologischen Diskurs unter anderem auf

10 Eric Schmitt gibt mit Bezug auf den *Mainstream* der gerontologischen Altersbilderforschung kritisch zu bedenken, dass »der Begriff ›Altersbild‹ im Singular nicht nur eine Homogenität der Sichtweisen von Alter, Altern und älteren Menschen (im Sinne eines ›positiven‹ oder ›negativen‹ Altersbildes) nahe legt, sondern diese Assoziation auch der Begriffsverwendung zahlreicher Fachvertreter entspricht.« Schmitt, Eric: »Altersbild – Begriff, Befunde und politische Implikationen«, in: Andreas Kruse/Martin Mike (Hg.), *Enzyklopädie der Gerontologie*, Bern 2004, S. 135–147, S. 135f.

11 Vgl. Holm, Ute: Die Konstruktion des Adressaten in der Erwachsenenbildung. Studien zur anthropologischen Perspektive der deutschsprachigen Erwachsenenbildung von 1945 bis 2000, online veröffentlicht 2011, <http://www.die-bonn.de/doks/2011-anthropologie-01.pdf> vom 26.10.2025, S. 11: Pädagogische Menschenbilder »geben nicht nur wahrgenommene Wirklichkeit wieder, sondern skizzieren auf Zukunft bezogene Vorstellungen«: »Im Sinne von Vorbildern und Mustern fordern sie zur pädagogisch zu unterstützenden Nachahmung auf.« Wegen der dem pädagogisch-anthropologischen Bildbegriff anhaftenden Konnotationen von Abgeschlossenheit und Gesamtheit ist er in neueren erziehungswissenschaftlichen Ansätzen einer reflexiven historischen Anthropologie umstritten, so dass er – wenn er nicht ganz verworfen wird – eher als Arbeitsbegriff für Inhalts- oder Diskursanalysen genutzt wird. Vgl. hierzu auch Zirfas, Jörg: *Pädagogik und Anthropologie*, Stuttgart 2004.

12 Kampmann, Sabine: *Bilder des Alterns. Greise Körper in Kunst und visueller Kultur*, Berlin 2020, S. 22.

den Stereotypbegriff, auf den Begriff der sozialen Deutungsmuster sowie auf den Toposbegriff zurückgegriffen.¹³

Ein Großteil der psychogerontologischen Forschung verwendet die Begriffe Altersbild und *Altersstereotyp* synonym.¹⁴ In der psychologischen Forschung beinhaltet der Begriff des Stereotyps die Auffassung, »dass es hinsichtlich der Eigenschaften, die Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe vermeintlich kennzeichnen, kulturell weithin geteilte Vorstellungen gibt«¹⁵ und dass diese in Meinungen und Überzeugungen (*beliefs*) oder Einstellungen (*attitudes*)¹⁶ zum Ausdruck kommen, die entweder positiv oder negativ konnotiert sind. Somit dürfte sich der Stereotypbegriff streng genommen nur auf die Altenbilder, also diejenigen Bilder beziehen, die sich auf die Gruppe der älteren Menschen richten.¹⁷ Problematisch am Stereotypbegriff erscheint außerdem die Fokussierung auf ein *Entweder/Oder* von positiven oder negativen Konnotationen. Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive wird deshalb die psychogerontologische

13 Auch das Konzept der *Subjektiven Theorien* wird in der psycho-gerontologischen Altersbilderforschung genutzt. Das Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* wurde von Norbert Groeben und Brigitte Scheele im Rahmen einer *Psychologie des reflexiven Subjekts* entwickelt. Sie verstehen unter Subjektiven Theorien organisierte Wissenssysteme von Personen, die sich auf einen bestimmten Gegenstandsbereich beziehen. Wird nach den Subjektiven Theorien des Alterns gefragt, so geht es um die »alltagspsychologischen (>naiven<) Bilder des Alter(n)s« des »Alltagsmensch[en]« davon, »wie der Prozess des Älterwerdens verläuft, wodurch sich das Leben im hohen Alter auszeichnet und wodurch die Gruppe der >älteren Menschen< typischerweise charakterisiert ist«, Filipp, Sigrun-Heide/Mayer, Anne-Kathrin: »Zur Bedeutung von Altersstereotypen«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 49–50 (2005), S. 25–31, S. 25. Dieses Forschungskonzept kommt für die vorliegende Studie nicht in Frage, weil es das spezifische Wissen fiktionaler Literatur über Bildungsprozesse im Alter nicht zu fassen vermag. Vgl. auch Filipp, Sigrun-Heide/Mayer, Anne-Kathrin: Bilder des Alters. Altersstereotype und die Beziehung zwischen den Generationen, Stuttgart/Berlin/Köln 1999.

14 Vgl. Schmitt, Eric: »Altersbilder und die Verwirklichung von Potenzialen des Alters«, in: Andreas Kruse (Hg.), Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bielefeld 2008, S. 49–65.

15 Vgl. S. Filipp/A. Mayer: Zur Bedeutung von Altersstereotypen.

16 Vgl. zum Unterschied zwischen Meinungen/Überzeugungen (*beliefs*) und Einstellungen (*attitudes*): E. Schmitt: Altersbilder und die Verwirklichung von Potenzialen des Alters, S. 49: Meinungen und Überzeugungen sind durch die »Vermittlung neuer Evidenz prinzipiell veränderbar [...], während Einstellungen durchaus auch dann beibehalten werden können, wenn sich Meinungen und Überzeugungen ändern.« Filipp und Mayer hingegen fragen danach, was den Stereotypbegriff »von Einstellungen im allgemeinen (*attitudes*), Überzeugungen (*beliefs*) und subjektiven Theorien« abgrenzt, und kommen zu dem Ergebnis, dass sich der Stereotypbegriff und der Vorurteilsbegriff ausschließlich auf soziale Gruppen beziehe, während der Einstellungsbegriff (*attitude*) weiter gefasst sei und »zur Kennzeichnung innerer Richtungs- und Verhaltensdispositionen gegenüber sozialen und nicht-sozialen Sachverhalten« genutzt werde. Während Vorurteile vor allem durch ihren »affektiven Gehalt« im Sinne einer ablehnenden Haltung gegenüber einer Gruppe definiert seien, umfassen Stereotype nach Filipp und Mayer vor allem die »kognitiven Bestandteile«, beinhalten aber im Gegensatz zu Vorurteilen nicht nur negative, sondern auch positive Elemente, S. Filipp/A. Mayer: Bilder des Alters, S. 55f.

17 Vgl. S. Filipp/A. Mayer: Bilder des Alters, S. 53: Filipp und Mayer geben zu bedenken, dass es aus »Gründen der konzeptionellen Präzision notwendig [erscheint], zwischen Einstellungen gegenüber der Gruppe der Alten als sozialer Kategorie und Überzeugungen bezüglich des Alternsprozesses zu differenzieren«.

Operationalisierung des Stereotypbegriffs als Forschungskonzept für die Analyse des Altersdiskurses kritisiert: Durch sie werde »das *Polarisierungs-Konzept* des Alters [...] nicht Gegenstand, sondern Grundlage der Analyse«¹⁸.

Ein letztes Argument gegen die Verwendung des Stereotypbegriffs in meiner Arbeit liegt darin, dass er im buchstäblichen Sinn des Wortes die Annahme einer grundsätzlichen Starrheit impliziert: Schließlich bedeutet *stereos* »starr, feststehend«¹⁹, was eine Tendenz zu ahistorischen Betrachtungsweisen von soziokulturellen Konstruktionen des Alters nahelegen würde.²⁰

Ein weiteres Konzept, das in der gerontologischen Altersbild-Forschung verwendet wird, ist das *Deutungsmusterkonzept*, so wie es der Soziologe Ulrich Oevermann als wissenssoziologische Analysekategorie entwickelt hat.²¹ Es rekurriert in seinem theoretischen Hintergrund auf die Ansätze des symbolischen Interaktionismus und der Lebenswelttheorie und schließt methodisch-methodologisch an die sogenannte *Objektive Hermeneutik* an. Studien, die nach den sozialen Deutungsmustern des Alters fragen, schließen in einer hermeneutischen Vorgehensweise von den konkreten sprachlichen Manifestationen, die ihr Datenmaterial bilden, auf sozial geteiltes implizites Wissen über Alter, Altern und alte Menschen – ein Wissen, das jedoch nach dieser Auffassung *hinter* oder *unter* den Diskursen liege. Deutungsmuster sind kein manifestes »abfragbares, bewußt verfügbares oder archiviertes Wissen, sondern ein implizites oder eben »schweigendes« bzw. »stummes« Wissen (*tacit knowledge*)«²².

-
- 18 Göckenjan, Gerd: Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters, Frankfurt a.M. 2000, S. 17.
- 19 Höffe, Otfried: Bilder des Alters und des Alterns im Wandel, in: Josef Ehmer/Otfried Höffe (Hg.), Bilder des Alterns im Wandel. Historische, interkulturelle, theoretische und aktuelle Perspektiven (= Nova Acta Leopoldina NF 99/363), Halle 2009, S. 11–21, S. 11. Der Begriff des Stereotyps stammt aus dem Druckwesen und der Pressetechnik und bedeutet aus dem Französischen übertragen: *Stéréotype* = mit feststehenden Typen gedruckt. Vgl. Nünning, Ansgar: »Stereotyp«, in: A. Nünning (Hg.), Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften, S. 204–205, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05074-8>.
- 20 Vgl. O. Höffe: Bilder des Alters und des Alterns im Wandel.
- 21 Vgl. Oevermann, Ulrich: »Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern«, in: Sozialer Sinn, 1 (2001), S. 3–33, <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0102>.
- 22 Oevermann, Ulrich: »Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung«, in: Sozialer Sinn, 1 (2001), S. 35–81, S. 51, <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103>. Vgl. auch ebd. S. 60f.: »Standardisierte soziale Arrangements der Erhebung [...] erlauben es nicht, den impliziten Vorannahmen auf die Spur zu kommen, die hinter den an der Oberfläche des Bewußtseins liegenden expliziten Antworten stehen, die in sich schon wegen ihrer Vorgegebenheit eher »clichés« ausdrücken.« Vgl. auch Kassner, Karsten: »Soziale Deutungsmuster – über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge«, in: Susan Geideck/Wolf-Andreas Liebert (Hg.), Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern, Berlin/New York 2008, S. 37–57, <https://doi.org/10.1515/9783110201956.1.37>; Meuser, Michael: »Deutungsmusteranalyse«, in: R. Bohnsack/W. Marotzki/M. Meuser (Hg.), Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung, S. 31–33, https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_9. Vgl. zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion des Deutungsmusterbegriffs: Arnold, Rolf: »Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6 (1983), S. 893–912; R. Arnold: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung.

Die Tiefenstruktur des impliziten Wissens über das Alter(n) ist demnach der eigentliche Forschungsgegenstand und das zentrale Erkenntnisinteresse von Studien, die den Deutungsmusterbegriff verwenden – weniger die sprachlich-diskursive Konstruktion. Deshalb scheidet auch der Deutungsmusterbegriff für eine performativitätstheoretisch fundierte Diskursanalyse aus.

Da sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie auf die manifesten diskursiven Strategien konzentriert und nach den Regelmäßigkeiten fragt, nach denen das geragogische Wissen vom Alter, Altern und alten Menschen auf unterschiedlichen Diskursebenen signifiziert und resignifiziert wird, bietet sich eher der rhetorische *Toposbegriff* als der Deutungsmusterbegriff als Analysekatgorie an.²³ Gegenüber dem Stereotypbegriff bietet der Toposbegriff den Vorteil, dass er weiter gefasst ist als der Stereotypbegriff.²⁴ Er verweist nämlich auf Kontinuitäten in sprachlichen Aussagemustern, aber impliziert ebenso wenig eine grundsätzliche Starrheit wie eine grundsätzliche *Positiv-Negativ-Polarisierung* der Aussagemuster. Der Toposbegriff kann deshalb als »Oberbegriff für die unterschiedlichen kommunikativen Formen – von Stereotypen, Formeln und Slogans bis zu ikonografischen Motiven bis zu rituell-performativen Mustern«²⁵ verstanden werden. Erst vom Ergebnis einer Toposanalyse ist demnach ableitbar, ob von Stereotypen gesprochen werden kann oder nicht.

Ein forschungspragmatischer Vorteil des Toposbegriffs als Kategorie der Diskursanalyse ist darin zu sehen, dass sich mit ihm an soziologisch-historische, theologische sowie literaturwissenschaftliche Interpretationen und Analysen des Altersdiskurses anknüpfen lässt, die ihn bereits erkenntnistiftend eingesetzt haben.²⁶ Im Anschluss an Christian Gnillka auf Ernst Robert Curtius' Toposverständnis beruhender literaturwissenschaftlicher Interpretation der spätantiken und frühchristlichen Alterstopik und -rhetorik hat der kulturwissenschaftlich ausgerichtete Soziologe Gerd Göckenjan das Konzept der Alterstopoi als diskursarchäologische Analysekatgorie aufgegriffen, um die diskursive Fortschreibung der antiken Alterstopik im Altersdiskurs des 18., 19. und 20. Jahrhunderts zu verfolgen.²⁷ Göckenjan versteht unter Alterstopoi »Instrumente in dem dauernden Prozeß der Formulierung und Reformulierung der Alterserwartungscodes«²⁸. An anderer Stelle bezeichnet er Alterstopoi dann auch als

23 Vgl. zur Unterscheidung des Deutungsmusterbegriffs vom Toposbegriff: Knoblauch, Hubert: »Diskurs, Kommunikation und Wissenssoziologie«, in: Reiner Keller/Andres Hirsland/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 1: Theorien und Methoden, 2. Aufl., Wiesbaden 2006, S. 209–226; Knoblauch, Hubert: »Topik und Soziologie«, in: Thomas Schirren/Gert Ueding (Hg.), *Topik und Rhetorik. Ein interdisziplinäres Symposium*, Tübingen 2000, S. 651–668, <https://doi.org/10.1515/9783110958355.651>.

24 In diesem Punkt komme ich inzwischen also zu einer anderen Einschätzung bezüglich des Verhältnisses von Topoi und Stereotypen als in meinem Aufsatz von 2004, in dem ich den Toposbegriff noch mit dem Stereotypbegriff gleichsetze. Vgl. M. Haller: *Ageing trouble*.

25 H. Knoblauch: *Diskurs, Kommunikation und Wissenssoziologie*, S. 222.

26 Vgl. Gnillka, Christian: »Altersklage und Jenseitssehnsucht«, in: *Jahrbuch für Antike und Christentum*, 14 (1971), S. 5–23; Gnillka, Christian: *Aetas spiritualis. Die Überwindung der natürlichen Altersstufen als Ideal frühchristlichen Lebens*, Bonn 1972; G. Göckenjan: *Das Alter würdigen*; D. Elm et al. (Hg.), *Alterstopoi*.

27 Vgl. G. Göckenjan: *Das Alter würdigen*.

28 Ebd., S. 32.

»Diskursstrategien«²⁹. Als die zentralen vier Diskursstrategien, die sich von der Antike bis heute im abendländischen Altersdiskurs finden, unterscheidet er die Topoi der *Altersklage* von denen des *Alterstrosts* und die Topoi der *Altersschelte* bzw. des *Altersspotts* von denen des *Alterslobs*. Mit diesen Begriffen knüpft er an Gnilkas literaturwissenschaftliche Untersuchung an, bindet sie jedoch in ein an Michel Foucaults Diskursarchäologie orientiertes diskursanalytisches Setting ein. Allerdings sucht man in Göckenjans Ausführungen vergeblich nach einer theoretisch und methodologisch fundierten Herleitung des Toposkonzepts und dessen Verbindung zu Foucaults Diskurstheorie und Methodologie. Auch die auf Göckenjans Toposbegriff rekurrierende Einleitung zum Sammelband *Alterstopoi. Das Wissen vom Alter* verweist darauf, dass der Toposbegriff für die Analyse des Altersdiskurses in forschungspragmatischer Hinsicht durchaus das Potenzial besitzt, unterschiedliche disziplinäre Zugänge zu unterschiedlichen Ebenen des Altersdiskurses zu bündeln.³⁰ In der Einleitung zu diesem Sammelband wird der Toposbegriff detailliert erläutert, aber die behaupteten Anknüpfungsmöglichkeiten der Toposforschung an die auf Foucaults Diskurstheorie rekurrierenden Ansätze der *Poetologie des Wissens* und der Diskursanalyse bleiben noch vage. In meinem Beitrag zu diesem Sammelband habe ich erste theoretisch-methodologische Überlegungen zum Toposbegriff als diskursanalytische Kategorie dargelegt.³¹ An diese Überlegungen knüpfen die folgenden Ausführungen an, um das Desiderat einer diskurstheoretisch fundierten Herleitung des Toposbegriffs als Analyse-kategorie für die Altersdiskursanalyse sowohl vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Topik und Rhetorik des pädagogischen Wissens als auch von literaturwissenschaftlichen Perspektiven auf die Topik, Rhetorik und Poetologie des literarischen Wissens einzulösen.

4.2 Zum theoretischen Hintergrund: Topik und Rhetorik des Wissens

Wer darauf hofft, mit dem Toposbegriff ein *clare et distincte* abgegrenztes Konzept vorzufinden, wird jedoch enttäuscht: Darüber, was unter Topoi zu verstehen ist, »scheint Einigkeit nicht zu bestehen, vielmehr der Satz von den vielen Köpfen und vielen Meinungen zu gelten«³², ja, »[d]ie gesamte auf Curtius folgende Toposforschung erscheint zu einem gewichtigen Teil als hartnäckig geführte Diskussion um

29 Göckenjan, Gerd: »Diskursgeschichte des Alters. Von der Macht der Alten zur ›alternden Gesellschaft‹«, in: H. Fangerau et al. (Hg.), *Alterskulturen und Potentiale des Alter(n)s*, S. 125–140, S. 128, <https://doi.org/10.1524/9783050061245.125>. Allerdings verwendet er diese Definition nicht einheitlich. Neben dem Begriff der *Diskursstrategien* benutzt er auch den Begriff der *Diskurstypen* zur Beschreibung der Topoi der Altersschelte, des Alterslobs, der Altersklage und des Alterstrosts.

30 Vgl. Brandt, Hartwin: Rezension von: Dorothee Elm/Thorsten Fitton/Kathrin Liess u.a. (Hg.), *Alterstopoi. Das Wissen von den Lebensaltern in Literatur, Kunst und Theologie*, Berlin de Gruyter 2009, in: *sehepunkte* 10 (2010), Nr. 9 [15.09.2010], <http://www.sehepunkte.de/2010/09/17325.htm> l vom 26.10.2025.

31 Vgl. M. Haller: Die ›Neuen Alten‹?

32 Breuer, Dieter/Schanze, Helmut: »Topik. Ein interdisziplinäres Problem«, in: Dieter Breuer/Helmut Schanze (Hg.), *Topik. Beiträge zur interdisziplinären Diskussion*, München 1981, S. 9–13, S. 9.

eine eindeutige und klare Definition des Topos«³³. Auch wenn die Vieldeutigkeit des Toposbegriffs oft beklagt wird, dürfte gerade sie ein Grund für die ungeheure Produktivität der geistes- und kulturwissenschaftlichen Arbeit am Toposbegriff sein, die durch poststrukturalistische Ansätze der Sprachphilosophie, Diskurstheorie und Dekonstruktion und den sogenannten *Rhetorical Turn*³⁴ noch einmal neu mobilisiert wurde. So unterschiedlich die mit dem Etikett des Poststrukturalismus notdürftig zusammengefassten Sprach- und Diskurstheorien Michel Foucaults, Gilles Deleuzes, Jacques Derridas, Paul de Mans oder Judith Butlers auch sind, so ist ihnen doch gemeinsam, dass sie mit Begriffen aus der rhetorischen Tradition arbeiten und sie im Kontext ihrer jeweiligen Theorie und Methodologie aktualisieren bzw. resignifizieren. Skeptisch gegenüber vermeintlich eindeutigen Begriffsdefinitionen begrüßen poststrukturalistische Ansätze die Mehrdeutigkeit von Begriffen im Sinne einer Heuristik, die unterschiedliche Perspektiven der Analyse bzw. unterschiedliche Lesarten eröffnet. Diese Sichtweise entbindet die kulturwissenschaftliche Debatte jedoch nicht von der Explikation der unterschiedlichen Dimensionen der Begriffsverwendung.

Im Griechischen bedeutet *Topos* Ort, Stelle. Um hinsichtlich der unterschiedlichen Dimensionen, in denen der Toposbegriff im kulturwissenschaftlichen Diskurs verwendet wird, erste Differenzierungen zu markieren, ist zwischen den rhetorisch-philosophischen, den mathematischen³⁵ und den geografischen Konnotationen des Toposbegriffs zu unterscheiden. Als *Topografie* wird in der Geografie die Beschreibung und Darstellung geografischer Örtlichkeiten bezeichnet, während im kulturwissenschaftlichen Diskurs mit dem Schlagwort der *topografischen Wende* die Konzentration auf symbolische Repräsentationstechniken und -formen räumlicher Ordnungen beschrieben wird.³⁶

Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist der rhetorisch-philosophische Toposbegriff. Er geht auf die antike Mnemotechnik zurück. Dem *Historischen Wörterbuch der Philosophie* zufolge ist der mnemotechnische Toposbegriff im 4. Jh. v. Chr. durch den Lyriker Simonides und den Dramatiker und Rhetoriker Theodektes

33 Baeumer, Max L.: »Vorwort«, in: Max L. Baeumer (Hg.), *Toposforschung*, Darmstadt 1973, S. VII–XVII, S. X. Vgl. auch Löwenstein, Sascha: »Literatur und Topik. Anmerkungen zu einer nicht selbstverständlichen Beziehung«, in: A. Dörpinghaus/K. Helmer (Hg.), *Topik und Argumentation*, S. 187–209.

34 Vgl. Sills, Chip/Jensen, George H. (Hg.), *The Philosophy of Discourse. The Rhetorical Turn in Twentieth-Century Thought*, 2 Bde, Portsmouth 1992; Dietmar, Till: »Aktualität der Metapher, Wiederkehr der Rhetorik. Zum rhetorical turn in den Humanwissenschaften«, in: *literaturkritik.de* 3 (2008), http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=11725 vom 26.10.2025; Niehues-Pröbsting, Heinrich: »Rhetorical Turn?«, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 54,6 (2006), S. 948–954, <https://doi.org/10.1524/dzph.2006.54.6.948>.

35 Vgl. Mainzer, Klaus: »Topologie«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 10, Darmstadt 1998, Sp. 1289–1290, Sp. 1289: In der Mathematik wird die Lehre von der Lage und Anordnung geometrischer Gebilde im Raum als *Topologie* bezeichnet. Topologie heißt eine »Grunddisziplin der Mathematik, die räumliche Verhältnisse und verallgemeinerte Räume unabhängig von metrischen Eigenschaften wie z.B. Winkel und Streckenmessungen untersucht«.

36 Vgl. Bachmann-Medick, Doris: »Spatial Turn«, in: D. Bachmann-Medick, *Cultural Turns*, S. 284–328.

ausgearbeitet worden, auf den sich lateinische Rhetoriker wie Cicero und Quintilian dann später beziehen:

»Um sich eine Gedankenreihe einzuprägen, bringt der Mnemotechniker deren einzelne Punkte gedanklich in Verbindung mit bestimmten, in einer festen Reihe angeordneten Örtern; anschließend braucht er nur in Gedanken die Örtter abzuschreiben, um auch die an ihnen haftende Gedankenreihe reproduzieren zu können.«³⁷

Auf diesen Begriffsgebrauch aufbauend, bezeichnet der rhetorisch-philosophische Toposbegriff die Topoi (lat. *loci*) im übertragenen Sinne als *Orte*, an denen sich die Argumente für einen Gedankengang finden lassen. Im Rahmen der rhetorischen Produktionsstadien der Rede (*Inventio*, *Dispositio*, *Elocutio*, *Memoria*, *Actio*³⁸) ist die Topik der *Inventio* zugeordnet. Der aristotelische Toposbegriff bezeichnet all diejenigen »sprachlich-sachlichen Gesetzmäßigkeiten, die in Dialektik und Rhetorik die methodische Konstruktion von Argumenten zur Erreichung vorgegebener Argumentationsziele ermöglichen«³⁹. Aristoteles' *Topica* versammelt über dreihundert konkrete Topoi, die zur Einübung in die aristotelische Methode der Dialektik für das dialektische Übungsgespräch verwendet werden können.⁴⁰

Festzuhalten bleibt, dass der rhetorisch-philosophische Toposbegriff selbst eine Trope – also eine rhetorische Figur, genauer eine Metapher – ist: Er überträgt die Vorstellung einer räumlichen Ordnung auf den *Sitz* der Argumente, die für die überzeugende Rede zu gebrauchen sind. Stefan Goldmann betont, dass die Bedeutungsvielfalt der Topik und des Topos in der Neuzeit »nur im Rekurs auf ihre antike Vorgeschichte und ihre stets durchscheinende spatiale Hintergrundmetaphorik«⁴¹ verständlich wird. In der »Verräumlichung des Denkens«⁴² sieht Goldmann den Hauptgrund für die semantische Vielfalt des Toposbegriffs seit der Neuzeit. So schwingt seine räumlich-geografische Konnotation in den unterschiedlichen geistes- und kulturwissenschaftlichen Bestimmungen des Toposbegriffs bis heute mit, wird jedoch unterschiedlich stark betont. Einerseits wird im Zuge der topografischen Wende in den Kulturwissenschaften mit dem Begriff der Topologie die Lehre und Theorie von der semiotisch-semantischen medialen Repräsentation und Konstruktion konkreter geografischer Orte, Räume und Grenzen bezeichnet und entsprechend als Topografie ihre Beschreibung und

37 Primavesi, Oliver: »Topik, Topos – Antike«, in: J. Ritter/K. Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Sp. 1263.

38 Die *Inventio* bezeichnet das Auffindung der Argumente, dem die Topik als Hilfsmittel dient. Die *Dispositio* meint die Gliederung der Rede. Die *Elocutio* bezieht sich auf die konkrete sprachliche Gestaltung (die Wahl der Worte, der rhetorischen Figuren, der kommunikativen Direktion, den Satzbau). Mit *Memoria* wird das Einprägen der Rede durch Mnemotechnik (bildliche und räumliche Vorstellungen) bezeichnet. Die *Actio* bezeichnet schließlich den öffentlichen Vortrag, bei dem stimmliche, mimische und gestische Mittel eingesetzt werden.

39 Primavesi, Oliver: »Topik, Topos I«, in: J. Ritter/K. Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Sp. 1263.

40 Vgl. O. Primavesi: *Topik, Topos – Antike*.

41 Goldmann, Stefan: »Topik, Topos III«, in: J. Ritter/K. Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Sp. 1279.

42 Ebd.

Analyse.⁴³ Andererseits wird der rhetorische Toposbegriff benutzt, um wiederkehrende semantische Muster als symbolische Ordnungen erzeugende Topik und Rhetorik des Wissens zu untersuchen. Dabei rekurriert die geografische Lesart immer wieder auch auf die rhetorische Dimension des Toposbegriff wie vice versa die rhetorische auf die räumlich-geografische. Da die rhetorische Verfasstheit des Wissens über das Alter(n) im Zentrum dieser Arbeit steht, wird hier der rhetorische Strang der geistes- und kulturwissenschaftlichen Arbeit am Toposbegriff genauer verfolgt.

4.3 Die Topik und Rhetorik pädagogischen Wissens. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven

In der erziehungswissenschaftlichen Debatte lassen sich hinsichtlich der Topik und Rhetorik pädagogischen Wissens drei zentrale Positionen⁴⁴ voneinander unterscheiden: Erstens wird im Sinne einer Topologie⁴⁵ des pädagogischen Wissens das Ziel verfolgt, die zunehmende Differenzierung unterschiedlicher pädagogischer Wissensformen systematisierend zu erfassen. Zweitens wird die Topik und Rhetorik empirisch-analytisch gewendet, indem ihre Kategorien als Instrumente für die Analyse pädagogischer Texte und Diskursarten eingesetzt werden. Diese Perspektive kann als Topografie beschrieben werden. Beide Ansätze werden drittens durch die Einbeziehung poststrukturalistischer Diskurs- und Wissenstheorien herausgefordert, wodurch die Debatte um die Topik und Rhetorik pädagogischen Wissens nochmals neu mobilisiert wird.

Zur ersten Position: Von Vertreter*innen des erstgenannten Ansatzes einer Topologie des pädagogischen Wissens wird die Topik als Möglichkeit der Sortierung und Generierung erziehungswissenschaftlichen Wissens gesehen. Topik wird hier – ganz im Sinne des antiken Topikbegriffs – als Sammlung von möglichen Orten eines argumentativen Gedankengangs verstanden. Diese Sammlung pädagogischer Argumente soll der *Inventio* und *Dispositio* pädagogischen Wissens dienen: »Sofern eine theoretische Pädagogik von kontingenten Bedingungen ausgehen muss, findet sie im topischen Denken ein mögliches Muster der Ordnung ihres wissenschaftlichen Wissens und eine theoretisch valente Methode, Argumente zu formieren und zu explizieren.«⁴⁶ Ziel dieses Ansatzes ist eine systematisch geordnete Topik der Pädagogik, nach der der »praktische Pädagoge [...] nach Maßgabe der Individualität des Zöglings und der spezifischen Umstände überlegen muss[e], welche Topoi in welcher Kombination zu befragen sind

43 Vgl. D. Bachmann-Medick: *Spatial Turn*.

44 Da die vorliegende Studie sich auf die rhetorische Dimension des Toposbegriffs konzentriert, finden die erziehungswissenschaftliche Debatten im Kontext des *Topographical Turn* sowie die erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen, die die geografische Dimension des Toposbegriffs betonen, hier keine Berücksichtigung. Vgl. hierzu z.B. Liebau, Eckart (Hg.), *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*, Weinheim 1999.

45 Vgl. zur Unterscheidung zwischen Topologie und Topografie des pädagogischen Wissens: Ruhloff, Jörg: »Verbesserung des Argumentierens mittels Topik? Oder: Argumente haben einen Anlass!«, in: A. Dörpinghaus/K. Helmer (Hg.), *Topik und Argumentation*, S. 213.

46 Dörpinghaus, Andreas/Helmer, Karl: »Vorwort«, in: A. Dörpinghaus/K. Helmer (Hg.), *Topik und Argumentation*, S. 7–8, S. 7.

und welche leitend sein sollen«⁴⁷. Die wissenschaftliche Pädagogik hingegen nutzt eine solche Topik dazu, Orte des pädagogischen Denkens zu ordnen, »die man in Gedanken aufsuchen kann, wenn man sich die Sicht auf wichtige oder gar wesentliche pädagogische Themenbereiche eröffnen will«⁴⁸. Nach Lutz Koch liegt das wissenschaftliche Ziel dieses »Projekts einer pädagogischen Topik« darin, »Geburtshelferin latenter pädagogischer Themen und Gedanken zu sein«⁴⁹. In diesen Aktualisierungen des Topos- und des Topikbegriffs im Kontext der Erziehungswissenschaft wird sowohl die materiale als auch die formale Dimension des Toposbegriffs aufgerufen. Der Topik wird sowohl eine bewahrend-tradierende als auch eine innovative Funktion zugeschrieben. So wird im Zusammenhang mit diesem Rehabilitierungsversuch der Topik als Grundlage pädagogischer Wissensgenerierung einmal mehr der Topos einer *Scienza Nuova* angeführt (und in Abgrenzung zur zeitgenössischen empirischen Erziehungs- und Bildungsforschung aktualisiert). Mit diesem rief schon einer der Ahnherren der Topikforschung, Giambattista Vico, die durch den Cartesianismus abgedrängte Topik zu einer *neuen Wissenschaft* aus, die die Grenzen der cartesianischen Erkenntnistheorie aufzeigt und zwischen topischen und kritischen Erkenntnisweisen zu vermitteln sucht.⁵⁰

Allerdings wird gegenüber einer solch topologischen Perspektive auf die Topik pädagogischen Wissens auch Skepsis geäußert, scheint sie doch den Anspruch zu erheben, ein normatives Regelsystem, eine vorgegebene disziplinäre Ordnung richtigen pädagogischen Argumentierens zu generieren, an der sich die pädagogische Praxis, die Erziehungswissenschaft und ihre Forschung orientieren soll. Jörg Ruhloff gibt zu bedenken, dass eine

»Topo-Logie von Argumenten [...] einen (geschlossenen) ›logischen Raum‹ voraussetzen [scheint], in dem jedes Argument – gegebenenfalls je im Rahmen der Sachlogik von Wissenschaftsdisziplinen – seine Stelle und sein bestimmtes Verhältnis zu allen anderen Stellen in diesem Raum hat. Sie geht einher mit dem Gedanken einer Systematik, in der eine Argument-Stelle die andere ›logisch fordert‹ und alle Stellen zusammen genommen den (jeweiligen) logischen ›Raum‹ erfüllen«⁵¹.

Ruhloff verweist darauf, dass die wissenschaftliche Gültigkeit eines (pädagogischen) Arguments niemals allein durch den Verweis auf eine ihm zugrundeliegende Topologie zu rechtfertigen ist, sondern immer der kritischen Überprüfung bedarf.⁵²

Zur zweiten Position: Die zweite Perspektive auf die Topik und Rhetorik pädagogischen Wissens lässt sich mit Ruhloff als *topografisch* beschreiben:

47 Helmer, Karl: »Anmerkungen zur Topik«, in: A. Dörpinghaus/K. Helmer (Hg.), *Topik und Argumentation*, S. 9–18, S. 16.

48 Koch, Lutz: »Zur Topik der Reflexionsbegriffe«, in: A. Dörpinghaus/K. Helmer: (Hg.), *Topik und Argumentation*, S. 171–186, S. 175.

49 Ebd.

50 Vgl. K. Helmer: *Anmerkungen zur Topik*; Fuchs, Brigitta: »Die Pädagogik Giambattista Vicos zwischen Topik und Kritik«, in: L. Koch (Hg.), *Pädagogik und Rhetorik*, S. 145–166.

51 J. Ruhloff: *Verbesserung des Argumentierens mittels Topik?*, S. 213.

52 Vgl. ebd.

»Eine Topo-*Graphie* von Argumenten ist [...] die empirisch-hermeneutische Beschreibung und die pragmatische Klassifizierung von Argumenten für unterschiedliche, unter anderem wissenschaftliche Zwecke. [...] Topo-*Graphie* ist ein historisch-philologisches Unternehmen ohne eine systematisch-leitende Idee, d.h. ohne die Vorstellung, dass die gefundenen Argumente einer ›vernünftigen‹ Ordnung entstammen oder auf eine solche Ordnung – teleologisch, evolutionär oder im Sinne der Idee einer Fortschritts- bzw. Konstruktionsaufgabe – zulaufen, so dass man zumindest einige von ihnen auch ohne Erfahrung erschließen könnte.«⁵³

Topografische Ansätze wenden die Kategorien der Topik und Rhetorik empirisch-analytisch. Vertreter*innen dieses Ansatzes geht es darum, die Topoi pädagogischer Argumentationen auf unterschiedlichen Diskursebenen empirisch-analytisch zu erfassen und gegebenenfalls in einem zweiten Schritt kritisch im Hinblick auf ihre jeweiligen Gewichtungen zu untersuchen. Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Analyse von Topoi und rhetorischen Figuren auf Ebene der Elocutio (der konkreten sprachlichen Ausarbeitung) von pädagogischen Argumentationen. Harm Paschen und Lothar Wigger haben diesen Ansatz zur Methode der *Erziehungswissenschaftlichen Argumentationsanalyse*⁵⁴ ausgearbeitet. Der Toposbegriff dient ihnen als Analyse-kategorie für pädagogische Argumentationen. Im Blick auf die Topoi des Kindes und der Kindheit untersucht Harm Paschen zum Beispiel, wie »Kind(heit) als pädagogisches Argument«⁵⁵ eingesetzt wird.

An diese topografische Methodik kann die vorliegende Studie anschließen, indem sie den geragogischen Diskurs in Hinsicht auf etwaige Regelmäßigkeiten in der Konstruktion des alten Menschen, des Alters und Alterns als geragogisches Argument untersucht. Da sich meine Studie jedoch weniger auf den einzelnen Text als vielmehr auf den inter- und transtextuellen Vergleich der Alter(n)stopik auf unterschiedlichen Diskursebenen geragogischen Wissens und auf die Arten und Weisen der Verschiebung und Dekonstruktion von Alter(n)stopoi konzentriert, bietet es sich an, die erziehungswissenschaftliche Argumentationsanalyse diskurs- und performativitätstheoretisch zu erweitern.⁵⁶ Damit ändert sich jedoch der theoretische Bezugsrahmen, insofern als poststrukturalistische Positionen einbezogen werden.

53 Ebd.

54 Vgl. L. Wigger: Argumentationsanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode; Paschen, Harm: »Zum pädagogischen Gewicht von Argumenten«, in: A. Dörpinghaus/K. Helmer (Hg.), Topik und Argumentation, S. 19–35; L. Wigger: Zur Theorie des pädagogischen Argumentierens.

55 Paschen, Harm: »Kind(heit) als pädagogisches Argument«, in: Bildung und Erziehung 39,2 (1986), S. 165–181, <https://doi.org/10.7788/bue.1986.39.2.165>. Vgl. auch Paschen, Harm: Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens, Köln 1988.

56 Auch wenn wechselseitige Bezüge zwischen diskursanalytischen und argumentationsanalytischen Methoden in der Erziehungswissenschaft gesehen und benannt werden, steht eine methodologisch begründete Verbindung beider Ansätze noch aus. Dabei sind Unterschiede hinsichtlich ihres theoretischen Bezugsrahmens und ihres Gegenstandes zu beachten. Vgl. L. Wigger: Argumentationsanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode; A. Langer/D. Wrana: Diskursforschung und Diskursanalyse.

Damit komme ich **zur dritten Position**, die mit ihrer poststrukturalistischen Positionierung beide bisher beschriebenen Perspektiven herausfordert.⁵⁷ Sie bezeichne ich als *t(r)opografische* Perspektive. Kümmt sich – wie es der Erziehungswissenschaftler Karl Helmer auf den Punkt bringt – die Rhetorik »um kontingentes, wahrscheinliches Wissen in problematischen Ausweisungen«⁵⁸, so erscheint aus poststrukturalistischer Perspektive jede Form des Wissens als kontingent. Wissen erscheint aus diesem Blickwinkel generell als abhängig von der Macht des Diskurses, die Regeln dessen zu bestimmen, was zu einer bestimmten Zeit und innerhalb bestimmter Diskursarten gesagt bzw. geschrieben werden kann, um als *wahr* wahrgenommen zu werden. Jacques Derrida bringt diese Hintergrundannahme auf den Punkt:

»Wenn die Wörter und die Begriffe nur in differentiellen Verkettungen sinnvoll werden, so kann man seine Sprache und die Wahl der Ausdrücke nur innerhalb einer Topik und im Rahmen einer historischen Strategie rechtfertigen. Mit anderen Worten, eine solche Rechtfertigung kann niemals absolut und endgültig sein. Sie entspricht einem bestimmten Kräftezustand und vermittelt ein historisches Kalkül.«⁵⁹

Poststrukturalistische Ansätze gehen vom »historischen Ursprung der Wahrheit« und ihrer rhetorischen Bedingtheit, d.h. dem »Sprachcharakter«⁶⁰ der Wahrheit aus – wie es der Philosoph Roland Barthes formuliert.

Im Anschluss an Jean-François Lyotards philosophische Theorie des *Postmodernen Wissens*⁶¹ vertritt der Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller im Rahmen der Debatte um die Topik und Rhetorik des pädagogischen Wissens die These, »daß die Bedeutung der Rhetorik angesichts der ›postmodernen‹ Verschärfung der Ungewißheitsdiagnose sich nicht darin erschöpft, solche Ungewißheit durch ein Regelwerk vernünftiger Rede zu kompensieren«⁶² – wie es Helmer und Koch für den Ansatz einer Topologie der Pädagogik nahelegen, aber es auch bei Paschen als Ziel der topografischen Analyse pädagogischer Argumentationen aufscheint. Koller sieht die erziehungswissenschaftlich relevante »Bedeutung und Chance der Rhetorik im Blick auf eine zeitgemäße Argumentationstheorie« vielmehr darin, »die Diagnose der Unsicherheit allen Wissens permanent im Bewußtsein zu halten – oder besser: zur Sprache zu bringen«⁶³. In Anlehnung an Lyotards Theorie des Widerstreits formuliert er als Ziel, die »Möglichkeit des Widerstreits offen zu halten, d.h. dem Ausschluß von

57 Vgl. Koller, Hans-Christoph: »Ungewißheit zur Sprache bringen. Zur Bedeutung der Rhetorik für eine ›postmoderne‹ Theorie der Argumentation«, in: L. Koch (Hg.), *Pädagogik und Rhetorik*, S. 170–185.

58 Helmer, Karl: »Argumentation und Zustimmung. Über einige Möglichkeiten theoretischer Rhetorik«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 68 (1992), S. 370–387, S. 370, <https://doi.org/10.30965/25890581-06804004>.

59 Derrida, Jacques: *Grammatologie*, Frankfurt a.M. 1996, S. 122.

60 Barthes, Roland: *Die Lust am Text*, Frankfurt a.M. 1974, S. 64.

61 Vgl. Lyotard, Jean-François: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, hg. v. Peter Engelmann, Wien 1993.

62 H. Koller: *Ungewißheit zur Sprache bringen*, S. 172f.

63 Ebd., S. 173.

bestimmten Sätzen oder Diskursarten entgegenzuwirken«⁶⁴ oder dazu zu verhelfen, den Widerstreit der unterschiedlichen Diskursarten in pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft zur Sprache zu bringen.⁶⁵

Als rhetorische Strategie einer Gegenwehr gegenüber der Macht einer Geltung beanspruchenden Topik des pädagogischen Wissens rückt Koller die Tropoi in den Blick. Im klassischen Griechisch bedeutet *Tropikos* Wendung. In der antiken Rhetorik dient der Terminus Tropos als Oberbegriff für rhetorische Figuren, die semantische Verschiebungen im Sinne einer »kunstvollen Vertauschung der eigentlichen Bedeutung eines Wortes oder Ausdrucks mit einer anderen«⁶⁶ evozieren. Zu den Tropen zählen u.a. die Metapher, die Metonymie, die Antonomasie, die Onomatopoeie, die Katachrese, die Allegorie, die Hyperbel, die Periphrase und die Ironie.⁶⁷ Mit Bezug auf Nietzsches Auffassung vom grundsätzlich rhetorischen Charakter der Sprache wendet Koller die Theorie der Tropoi in der dekonstruktivistischen Lesart Paul de Mans in erkenntniskritischer Weise, so dass die Grenzziehungen zwischen literarischem und philosophischen Diskurs in Frage gestellt werden. Den Tropoi im pädagogischen Diskurs – insbesondere den Tropoi der Metapher und Metonymie – schreibt Koller vor dem Hintergrund der Theorien Gérard Genettes und Paul de Mans sowohl eine kreative als auch eine skeptische Dimension zu. Tropoi – so Koller – stellen die »vermeintliche Eindeutigkeit jeder, auch der argumentativen Rede in Frage und bringen Ungewißheit zur Sprache, die sich auch durch diskursive Regelungsversuche nicht ›managen‹ oder gar zum Verschwinden bringen läßt«⁶⁸. Ziel der erziehungswissenschaftlichen Rhetorikanalyse sei es demnach, auf unterschiedlichen Diskursebenen und Diskursarten nicht nur die seriell wiederkehrenden Topoi, sondern auch die Tropoi zu analysieren, mit denen im pädagogischen Diskurs Wissen skeptisch in Frage gestellt werde. Koller geht davon aus, dass es die »Rhetorik als Analyseinstrumentarium erlaubt [...], solche Figuren in empirischen Argumentationen ausfindig zu machen und auf diese Weise jene irreduzible Ungewißheit im Bewußtsein zu halten«⁶⁹.

Daraus folgt: Diese Perspektive auf die Topik und Rhetorik pädagogischen Wissens, die ich *t(r)opografische Perspektive* nenne, zielt nicht nur auf die Analyse pädagogischer Argumentationen auf den Diskursebenen der pädagogischen Profession, der Bildungspolitik und der wissenschaftlichen Pädagogik, sondern macht auch literarische und (auto-)biografische Narrationen über Bildungs-, Lern-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse zum Gegenstand der Analyse. Die Methode einer solchen Rhetorikanalyse⁷⁰, die Kokemohr und Koller im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung weiterentwickeln, stellt rhetorische Figuren (Tropoi) als Analysekatégorien in den

64 Ebd., S. 180.

65 Koller fordert mit Bezug auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, den Widerstreit zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungstheorie bzw. -philosophie offen zu halten. Vgl. H. Koller: Das Mögliche identifizieren?.

66 Ostermann, Eberhard: »Tropen; Tropos«, in: J. Ritter/K. Gründer (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Sp. 1520–1523, Sp. 1520.

67 Vgl. ebd.

68 H. Koller: Ungewißheit zur Sprache bringen, S. 184.

69 Ebd., S. 184.

70 Vgl. einführend H. Koller: Rhetorikanalyse.

Mittelpunkt.⁷¹ Kokemohr und Koller gehen davon aus, dass in autobiografischen Narrationen von transformatorischen Bildungsprozessen

»der Sprachgebrauch unter bestimmten Bedingungen kraft rhetorischer Figuren [...] Verweisungsräume eröffnet und dadurch etwas bisher Unartikulierte oder sogar Unartikulierbares als etwas Artikulierte zu verstehen gibt, so daß Deutungen emergieren können, die ohne sie keinen Grund hätten und nicht entstünden«⁷².

In ihrem Potenzial, neue Verweisungsräume zu eröffnen, sehen Koller und Kokemohr nicht nur in methodologischer Hinsicht die zentrale Bedeutung der Tropoi als Analyse-kategorien der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung, sondern sie betonen auch in bildungstheoretischer Hinsicht die generelle Relevanz von Tropoi in Hinblick auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen, wobei sie der Figur der Ironie eine besondere Relevanz zusprechen.⁷³

Neben der Topik und Rhetorik des pädagogischen Wissens im wissenschaftlichen Diskurs und in biografischen Interviews kommt durch diesen Ansatz auch die Topik und Rhetorik des literarischen Wissens über Erziehungs-, Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse wieder stärker in den Blick der Erziehungswissenschaft. Deshalb verfolgt die vorliegende Studie diesen Ansatz und entwickelt ihn in methodologischer und methodischer Hinsicht zu einer unterschiedliche Diskursebenen umfassenden Diskursanalyse weiter. Auf dieses Desiderat machen Hans-Christoph Koller und Jenny Lüders selbst aufmerksam, wenn sie ein ihres Erachtens bisher nicht ausreichend berücksichtigtes methodisches Potenzial der Foucault'schen Diskursanalyse zur Erforschung pädagogischen Wissens betonen.⁷⁴ Die Aufgabe diskursanalytischer Verfahren in der Erziehungswissenschaft sehen sie darin, »für die je spezifische Diskursformationen in archäologischer Perspektive die Regeln zur Hervorbringung, Verbreitung und Verwendung pädagogischen Wissens zu beschreiben«, um anschließend an die Ergebnisse der archäologischen Analyse »genealogisch deren Entstehung im Kontext jeweiliger Machtverhältnisse herauszuarbeiten«⁷⁵. Zu wenig Berücksichtigung findet in diesem Ansatz jedoch weiterhin das methodologische Potenzial der Performativitätstheorie, das in Kapitel 4.8 herausgearbeitet wird.

71 Vgl. Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph: »Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung«, in: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, 2. durchges. Auflage, Opladen 1996, S. 90–102, https://doi.org/10.1007/978-3-663-09430-2_5; Koller, Hans-Christoph: *Biographie als rhetorisches Konstrukt*, in: BIOS, 6 (1993), S. 33–45; Koller, Hans-Christoph: »Schlüsselerlebnisse. Zur Rhetorik autobiografischer Erzählungen und ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse«, in: Annette Sabban/Christian Schmitt (Hg.), *Sprachlicher Alltag. Linguistik – Rhetorik – Literaturwissenschaft. Festschrift für Wolf-Dieter Stempel*, Tübingen 1994, S. 245–263.

72 R. Kokemohr/H. Koller: *Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen*, S. 101.

73 Vgl. Koller, Hans-Christoph: »Ironie als Bildungsmoment«, in: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hg.), *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*, Weinheim/München 2011, S. 49–65.

74 Vgl. H. Koller/J. Lüders: *Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse*.

75 Ebd., S. 70.

Resümierend bleibt für die Vorgehensweise der vorliegenden Studie festzuhalten, dass eine Analyse, die auch die verunsichernden Resignifikationen im geragogischen und literarischen Altersdiskurs zu erfassen sucht, mehrdimensional angelegt sein sollte. Sie sollte neben der Analyse von topisch wiederkehrenden argumentativen und narrativen Aussagemustern auch eine Analyse der Tropen bzw. der rhetorischen Figuren beinhalten. Diese stellen die Topoi gegebenenfalls in Frage und verschieben sie, bis sich die Tropoi eventuell selbst wieder zu seriell wiederkehrenden Topoi verfestigen. Die Vorgehensweise muss demnach die topografische erziehungswissenschaftliche Argumentationsanalyse mit einer tropografischen Analyse rhetorischer Figuren kombinieren. Um auch den Spezifika der Ebene des literarischen Diskurses gerecht zu werden, ist die Studie jedoch zunächst darauf angewiesen, auch die literaturwissenschaftlichen Ansätze der Topos- und Rhetorikforschung in den Blick zu nehmen.

4.4 Die Topik und Rhetorik literarischen Wissens. Literaturwissenschaftliche Perspektiven

Die diversen literaturwissenschaftlichen Ansätze der Toposforschung sind darin einig, dass der Toposbegriff nicht auf ein formal-logisches Argumentationsverfahren einzuengen ist, sondern auf wiederkehrende (aber sich im Lauf der Literaturgeschichte auch verändernde) motiv-, kontext- und figurespezifische, aber auch gattungsspezifische sprachliche Muster zu beziehen ist. Die Literaturwissenschaftlerin Frauke Berndt fasst die andauernde Debatte um die Begriffsbestimmung aus literaturwissenschaftlicher Perspektive folgendermaßen zusammen:

»Die bis heute nicht abgeschlossene Begriffsbestimmung ist deshalb davon abhängig, zu welchen Bedingungen ›Topos/Topik‹ verhandelt werden: zu den Bedingungen der Philosophie oder zu den Bedingungen der Ästhetik, die sowohl für die Materialien als auch für die mnemotechnischen Konzepte zuständig ist. Werden die Begriffe in deren Kontext und nicht wie üblich im Kontext der Dialektik eingeführt, trägt die damit verbundene Ästhetisierung der Topik dem besonderen Erkenntnisinteresse der Literaturwissenschaft Rechnung, das sich aufgrund des zur Diskussion stehenden Gegenstandes grundlegend vom philosophischen unterscheidet. Denn Literatur denkt nicht, sie *zeigt* (das, was sie denkt).«⁷⁶

Die literaturwissenschaftliche Toposforschung versteht unter Topik eine Verfahrensweise, in der sich die rhetorische Inventio mit der poetischen Einbildungskraft und somit die fiktionale Diskursebene mit anderen Diskursebenen verbindet.⁷⁷ Deshalb wird die besondere Relevanz der Einbeziehung literarischer Texte für die wissen(schafts)sgeschichtliche Toposforschung betont: Literatur zeichne sich insofern als Gegenstand der Toposforschung aus, weil sie nicht nur

76 Berndt, Frauke: »Topik-Forschung«, in: Astrid Erll/Ansgar Nünning (Hg.), *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*, Berlin/New York 2005, S. 31–52, S. 32.

77 Vgl. ebd.

»das Organon der kulturellen Einbildungskraft bzw. der Kultur als Einbildungskraft ist, deren Produkte nach Maßgabe der formal-logischen und/oder material-sprachlichen Topik analysierbar sind. Sie wird es vor allem dadurch, dass sie die Distribution und Zirkulation des Allgemeinwissens in ihren kombinatorischen Texturen reflektiert bzw. zeigt«⁷⁸.

Literarischen Texten wird demnach ein besonderes Potenzial der reflektierenden Darstellung topisch wiederkehrender Aussagemuster in der kulturellen Konstruktion des Welt- und Selbstwissens zugeschrieben.

Die Vielfalt der literaturwissenschaftlichen Ansätze zur Topik und Rhetorik literarischen Wissens umfassend darstellen zu wollen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.⁷⁹ Deshalb seien im Folgenden diejenigen Ansätze der literaturwissenschaftlichen Toposforschung herausgegriffen und in ihren Grundzügen erläutert, die bis heute einen besonders starken Einfluss auf den interdisziplinären Diskurs haben, die die erziehungswissenschaftliche Debatte ergänzen und erweitern und die method(olog)ischen Desiderate meiner Studie erfüllen: (1.) Michail M. Bachtins Theorie der literarischen Chronotopoi, (2.) Ernst Robert Curtius' historische Topik und Metaphorik und (3.) Lothar Bornscheuers Theorie der Topik als gesellschaftliche Einbildungskraft sowie (4.) diskursanalytische Ansätze in der Literaturwissenschaft, die auf rhetorische Kategorien zurückgreifen.

(1.) Ein Einstieg mit Michail Bachtins Theorie der Chronotopoi ist für einen Überblick zur literaturwissenschaftlichen Toposforschung sicherlich ungewöhnlich. Die in den Jahren 1937–38 entstandene, aber erst 1975 auf Russisch erschienene, dann 1986 in der DDR und 1989 in der BRD ins Deutsche übersetzte Arbeit des russischen Literaturtheoretikers und Altphilologen Bachtin über *Formen der Zeit und des Chronotopos im Roman. Untersuchungen zur historischen Poetik*⁸⁰ nimmt in der Entwicklung der literaturwissenschaftlichen Toposforschung eine Sonderstellung ein: Bachtins Arbeiten haben im internationalen und mit einiger Verzögerung auch im deutschsprachigen Diskurs überhaupt erst Aufmerksamkeit erfahren, nachdem Julia Kristeva Ende der 1960er Jahre mit einem Aufsatz über *Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman*⁸¹ auf Basis von Bachtins Theorie der Dialogizität des Romans das poststrukturalistische Konzept der Intertextualität entwickelt hatte. Zunächst konzentrierte sich die literaturwissenschaftliche Aufmerksamkeit auf Bachtins Theorie des Grotesken, der Lachkultur des Karnevals und der Karnevalisierung der Literatur, auf seine Theorie der Redevielfalt und der literarischen Dialogizität.⁸² Bachtins Überlegungen

78 Ebd., S. 45.

79 Vgl. für einen einführenden systematischen Überblick: ebd.

80 Vgl. Bachtin, Michail M.: *Chronotopos*, Berlin 2008.

81 Vgl. Kristeva, Julia: »Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman«, in: Jens Ihwe (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Bd. 3., Frankfurt a.M. 1972, S. 345–375, (Originalausgabe: *Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman*, in: *Critique* 23 (1967), S. 438–465).

82 Vgl. zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Bachtins: z.B. Rumpf, Horst: »Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft »Pädagogisches Wissen«, hg. v. Jürgen Oelkers/H.-Elmar Tenorth, Weinheim/Basel 1991, S. 377–389.

zum Chronotopos als literatur- und kulturwissenschaftliche Analysekategorie im deutschsprachigen interdisziplinären Diskurs wurden erst im Zuge der topografischen Wende wiederentdeckt.⁸³ In der Erziehungswissenschaft wird mit dem Begriff der *Chronotopologie* sowohl der geografische Raumbezug als auch die temporale Dimension in den Strukturen pädagogischer Prozesse hervorgehoben.⁸⁴ Jedoch spielt in der Theorie des Altphilologen Bachtin auch die rhetorische Dimension des Toposbegriffs eine zentrale Rolle. Schließlich definiert Bachtin den Chronotopos als eine »Form-Inhalt-Kategorie der Literatur«⁸⁵: Chronotopoi sind nach Bachtin kontinuierlich und epochenübergreifend wiederkehrende Erzählmuster von Zeit und Raum, die zugleich die Romanhandlung und deren Protagonist*innen in ihren Bewegungen durch Raum und Zeit prägen. Er nimmt also den Toposbegriff sowohl wörtlich – insofern als er den Raumbezug betont – als auch im übertragenen Sinne der Rhetorik und Poetik als wiederkehrendes sprachliches Strukturmoment, durch das unterschiedliche Menschen- und Weltbilder im Roman geprägt werden. Den Chronotoposbegriff als Analysekategorie einsetzend, untersucht er in historisch vergleichender Perspektive, wie raum-zeitliche Strukturschemata in literarischen Erzählungen unterschiedliche Menschenbilder im Roman prägen. Für den Roman der Antike, des Mittelalters und der frühen Neuzeit⁸⁶ entwickelt er eine Typologie von fünf Chronotopoi. Bachtin ist der Auffassung, dass jeder nachfolgende Abenteuer- oder Schelmenroman, jeder biografische oder idyllische Roman die einmal etablierten chronotopischen Muster zitiere und gleichzeitig variere. Diese unterschiedlichen Chronotopoi werden in Kapitel 5.3 detailliert erläutert, da sie ein Raster bilden, auf das hin die literarischen Topoi des Alterns als Transformationsprozess durchmustert werden können.⁸⁷

(2.) Die zweite literaturwissenschaftliche Referenztheorie, die ich flankierend einbeziehe, ist die Topostheorie von Ernst Robert Curtius. Er untersucht die formal-inhaltlichen Kontinuitäten, die das Denken und Schreiben von der Antike über das Mittelalter bis hin in die Neuzeit verbinden. In seinem einflussreichen Buch *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter* (1948) aktualisiert Curtius die antike Topik und Rhetorik als Instrument einer literaturwissenschaftlichen Textinterpretation, die sich nicht auf literarische Texte beschränkt: Ziel ist es, die »Poesie [...] in ihrem Verhältnis zur Philosophie und zur Theologie«⁸⁸ zu untersuchen. Interessanterweise sieht sich Curtius – wie später Foucault – durch die Archäologie zur Entwicklung

83 Vgl. zur Rezeptionsgeschichte: Frank, Michael C./Mahlke, Kirsten: »Nachwort«, in: M. M. Bachtin: Chronotopos, S. 201–242. Vgl. zur topografischen Wende: D. Bachmann-Medick: Spatial Turn.

84 Vgl. Bilstein, Johannes/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hg.), Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie, Weinheim 1999; E. Liebau (Hg.), Metamorphosen des Raums.

85 M. M. Bachtin: Chronotopos, S. 7.

86 Im Unterschied zu Georg Lukács' Theorie des Romans, die die Entstehung des Romans erst bei Miguel de Cervantes ansetzt und alle vorherigen epischen Texte als Epos bezeichnet, bezeichnet Bachtin auch die antiken epischen Texte mit dem Begriff Roman.

87 Vgl. zu Bachtins Chronotopos-Begriff als Analysekategorie literaturwissenschaftlicher Alter(n)sforschung: H. Hartung: Ageing, Gender and Illness in Anglophone Literature.

88 Curtius, Ernst R.: »Vorwort zur zweiten Auflage«, in: Ernst Robert Curtius, Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter (1948), 11. Aufl., Tübingen/Basel 1993, S. 9–11, S. 10.

seiner methodischen Herangehensweise inspiriert.⁸⁹ Um die wechselseitigen Bezüge von literarischen, philosophischen und theologischen Texten zu untersuchen, entwickelt Curtius die Idee einer »historischen Topik«, die zwar am antiken Begriff der Topik festhält, aber sie nicht mehr als »Teil eines Lehrgebäudes, also systematisch und normativ«⁹⁰ versteht. Mit dieser Wendung kehrt Curtius die normative und textproduktive Funktion rhetorischer und literarischer Topos-Kataloge um und verwendet den Toposbegriff nun als literaturwissenschaftliches Instrument einer historisch-vergleichenden Textinterpretation von literarischen, philosophischen und theologischen Texten, die auf wiederkehrende und sich wandelnde Formen und Motive untersucht werden. Als notwendige Ergänzung zur Untersuchung der Topoi fordert auch Curtius, die Tropoi zu berücksichtigen, und stellt somit der »historischen Topik eine historische Metaphorik zu Seite«⁹¹.

Um die wechselseitigen Bezüge zwischen literarischer und argumentativer Rede herausarbeiten zu können, stellt Curtius neben den rhetorischen Toposbegriff der Antike einen literarisch-poetischen Toposbegriff. Das antike Toposverständnis von den Topoi als »Vorratsmagazin«⁹² bzw. als »Fundgrube für den Gedankengang«⁹³ habe sich im Zuge des Niedergangs der griechischen Stadtstaaten und der römischen Republik verschoben, weil im Laufe dieses Prozesses auch die Rhetorik »ihren ursprünglichen Sinn und Daseinszweck«⁹⁴ verloren habe: Die Rhetorik sei in alle Literaturgattungen eingedrungen. In ihrer neuen literarischen Funktion seien die rhetorischen Topoi zu »Klischees« geworden, »die literarisch allgemein verwendbar sind«⁹⁵. Für die Spätantike konstatiert er jedoch auch eine umgekehrte Bewegung: Curtius zeigt auf, wie in der spätantiken Literatur neue poetische Topoi auftauchen, die dann ihrerseits aus der Poesie in die rhetorische Rede übergehen.⁹⁶ Unter poetischen Topoi versteht er sowohl zu »Klischees«⁹⁷ geronnene literarische Motive als auch »literarisch[e] Form-Elemente«⁹⁸. In Hinsicht auf den material-inhaltlichen Gehalt der poetischen Topoi als Motive weist er dauerhafte epochenübergreifende Kontinuitäten nach.⁹⁹ Er betont aber, dass mit Blick auf den topischen Wandel die stilistische Gestaltung der Topoi zu beachten sei:

89 Vgl. ebd.: Er hebt besonders auf die Technik der Luftfotografien in der Archäologie ab: »Wer auf dem Boden vor einem Trümmerhaufen steht, kann die Ganzheit nicht sehen, die die Fliegeraufnahme sichtbar macht.«

90 E. R. Curtius: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, S. 92.

91 Ebd., S. 138.

92 Ebd., S. 89: »Im antiken Lehrgebäude der Rhetorik ist die Topik das Vorratsmagazin. Man fand dort Gedanken allgemeinsten Art: solche, die bei allen Reden und Schriften überhaupt verwendet werden konnten.«

93 Ebd., S. 79.

94 Ebd.

95 Ebd.

96 Vgl. ebd., S. 92.

97 Ebd., S. 79.

98 Ebd., S. 92.

99 Als »poetische topoi« untersucht Curtius zum Beispiel die literarisch »typische Ausstattung« der »Ideallandschaft« oder des Elysium, »[a]ber auch Lebensmächte: Liebe, Freundschaft, Vergänglichkeit« (ebd.) über Epochengrenzen hinweg.

Bei allen poetischen Topoi sei der »Stil« der Aussage »historisch bedingt«¹⁰⁰. Explizites Ziel seiner literaturhistorisch-komparatistischen Topos- und Metaphernanalysen ist eine Erweiterung der »genetische[n] Erkenntnis literarischer Form-Elemente«¹⁰¹. Das »Werden neuer Topoi« interpretiert Curtius als »Anzeichen einer veränderten Seelenlage; Anzeichen, die auf keine andere Weise greifbar sind«¹⁰². Dabei ist im Zusammenhang der vorliegenden Studie von besonderem Interesse, dass Curtius in seinem Buch *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter* dem Aufkommen des *Puer-senex*-Topos in der Spätantike in den Kapiteln *Knabe und Greis* und *Greisin und Mädchen* zentrale Aufmerksamkeit widmet.¹⁰³ An diese Interpretationen knüpft Christian Gnilka in den 1970er Jahren seine Untersuchungen zum Wandel der Alterstopik an.¹⁰⁴

Im Anschluss an Curtius entfaltet sich eine disziplinenübergreifende Diskussion um die Gewichtung formaler versus material-inhaltlicher Aspekte der Topik¹⁰⁵, die hier nur verkürzt wiedergegeben werden kann¹⁰⁶: Kritisiert wird an Curtius' Ansatz, dass der Toposbegriff »nicht historisch authentisch benutzt worden«¹⁰⁷ sei und dass er zu sehr die materialen, inhaltlichen Aspekte betone.¹⁰⁸ Auch in der Erziehungswissenschaft findet sich diese Kritik an der auf Curtius aufbauenden literaturwissenschaftlichen Toposforschung.¹⁰⁹ Die Befürworter*innen einer stärkeren Gewichtung der formalen

100 Ebd.

101 Ebd.

102 Ebd.

103 Curtius datiert die Entstehung des Topos des greisen Knaben (*puer senex*) in die Spätantike und interpretiert ihn als Zeichen einer spezifischen Mentalität: »Dies ist ein topos, der aus der Seelenlage der Spätantike erwuchs. Alle frühen und hohen Zeiten einer Kultur preisen den Jüngling und ehren zugleich das Alter. Aber nur späte Zeiten entwickeln ein Menschenideal, in dem die Polarität von Jugend und Alter zu einem Ausgleich strebt«, ebd., S. 108.

104 Vgl. C. Gnilka: *Aetas spiritualis*; C. Gnilka: *Altersklage und Jenseitssehnsucht*.

105 Vgl. Kopperschmidt, Josef: »Formale Topik. Anmerkungen zu ihrer heuristischen Funktionalisierung innerhalb einer Argumentationsanalytik«, in: Gert Ueding (Hg.), *Rhetorik zwischen den Wissenschaften. Geschichte, System, Praxis als Probleme des ›Historischen Wörterbuchs der Rhetorik‹* (= *Rhetorik-Forschungen* Bd. 1), S. 53–62, S. 53f., <https://doi.org/10.1515/9783110918304.53>; Josef Kopperschmidt unterscheidet zwischen »materialer Topik« und »formaler Topik« und schlägt vor, dass unter »»Topoi« sowohl die allgemeinsten Formprinzipien möglicher Argumente zu verstehen [seien], wie [auch] die zu Motiven, Denkformen, Themen, Argumenten, Klischees, loci communes, Stereotypen usw. stabilisierten materialen Gehalte [...]«.

106 Vgl. zum Überblick über den Verlauf der Diskussion: Jehn, Peter (Hg.), *Toposforschung. Eine Dokumentation*, Frankfurt a.M. 1972; M. L. Baeumer: *Toposforschung*; D. Breuer/H. Schanze: *Topik*; T. Schirren/G. Ueding: *Topik und Rhetorik*; Wengeler, Martin: »Argumentationstopos als sprachwissenschaftlicher Gegenstand. Für eine Erweiterung linguistischer Methoden bei der Analyse öffentlicher Diskurse«, in: S. Geideck/W. Liebert (Hg.), *Sinnformeln*, S. 59–82, <https://doi.org/10.1515/9783110201956.1.59>.

107 Wengeler, Martin: *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihrer Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1969–1985)*, Tübingen 2003, S. 191, <https://doi.org/10.1515/9783110913187>. Vgl. zur Kritik an Curtius' Toposbegriff: ebd.

108 Vgl. J. Kopperschmidt: *Formale Topik*.

109 Vgl. zur Kritik einer literaturwissenschaftlichen Erweiterung des Toposbegriffs aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive: K. Helmer: *Anmerkungen zur Topik*; S. Löwenstein: *Literatur und Topik*; im selben Band die Beiträge zur Topik in Roman und Autobiografie: M. Brumlik: *Erziehungsromane der Jahrtausendwende* und H. Müller: *Wissen vom Ich?*.

Aspekte schließen an Aristoteles' Beschreibung der *allgemeinen Topoi* (*gemeinsamen Topoi*) an und wollen unter Topoi ausschließlich allgemeine argumentative Schlussregeln verstanden wissen, während die Verfechter*innen einer eher material-inhaltlich bzw. kontextspezifisch ausgerichteten Toposauffassung sich auf die Topoi beziehen, die Aristoteles in seiner *Rhetorik* als *besondere Topoi* (*eigentümliche Topoi*) aufführt.¹¹⁰ Für beide Positionen lässt sich also der Bezug zum antiken Toposbegriff herstellen.

(3.) Der Literaturwissenschaftler Lothar Bornscheuer setzt in den 1970er Jahren eine Zäsur in der Debatte: Er bezeichnet die Differenzierung zwischen formaler und materialer Topik als »Scheinalternative«¹¹¹. Für ihn sind die formale und material-inhaltliche Dimension der Sprache nicht voneinander zu trennen. Deshalb erkennt Bornscheuer in der, formale und materiale Aspekte gleichzeitig einbeziehenden, Doppeldeutigkeit des Toposbegriffs gerade dessen produktives Moment.

Er geht »bei primärer Orientierung an den Topik- und Rhetorik-Schriften des Aristoteles und Ciceros« vom Toposbegriff als einem »heuristische[n] Sammelbegriff [...] für sämtliche Gesichtspunkte, die für die intersubjektive Problemerkörterung und Meinungsbildung innerhalb eines bestimmten soziokulturellen Horizonts relevant sind« aus:

»Jeder formale oder thematische Gesichtspunkt, jede logische oder psychologische, disputationstaktische oder ethisch-normative Verhaltensregel, jedes objektive Faktum oder fiktionale Bild, jedes konkrete Beispiel oder einprägsame Merkwort *kann* unter bestimmten soziokulturellen Bedingungen den Rang eines Topos gewinnen.«¹¹²

Zur Bestimmung der Modalitäten, die einen Topos ausmachen, unterscheidet Bornscheuer vier Momente, die einen Topos im »soziokulturellen Kommunikationsgefüge« ausmachen: eine »spezifisch[e] Sprachform (Symbolizität)«, eine »in ihr zum Ausdruck kommend[e] gesellschaftlich bedingt[e] Mentalität (Habitualität)«, die »Fähigkeit zu einem schöpferischen Alternativdenken innerhalb des jeweiligen bildungssoziologischen Habitus (Potentialität)« und schließlich die »dieses Alternativdenken allererst motivierend[e] Interessen- und Sinnorientierung (Intentionalität)«¹¹³.

Bornscheuer betont, dass die Topik seit der Antike »sowohl als habituell-symbolisches Sediment wie auch als polyvalent-argumentatorisch generierendes Produktionsinstrument soziokultureller Entwicklungsprozesse«¹¹⁴ genutzt worden sei. Mit dem Verweis darauf, dass den Topoi nicht trotz, sondern gerade wegen ihrer Habitualität die Fähigkeit zur Innovation zugesprochen werden müsse, wird der Blick der Toposforschung stärker auf das Variations- und Innovationspotenzial der Topoi und weniger auf

110 Vgl. Aristoteles: *Rhetorik*, Übers. v. Christof Rapp, 2 Bde, Berlin 2002.

111 Bornscheuer, Lothar: »Neue Dimensionen und Desiderata der Topik-Forschung«, in: *Mittelaltinisches Jahrbuch*, 22 (1987), S. 2–27, S. 9.

112 Bornscheuer, Lothar: »Zehn Thesen zur Ambivalenz der Rhetorik und zum Spannungsgefüge des Topos-Begriffs«, in: Heinrich F. Plett (Hg.), *Rhetorik. Kritische Positionen zum Stand der Forschung*, München 1977 (= *Kritische Information*, 50), S. 204–212, S. 208.

113 Bornscheuer, Lothar: *Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft*, Frankfurt a.M. 1976, S. 208.

114 L. Bornscheuer: *Zehn Thesen zur Ambivalenz der Rhetorik*, S. 210.

die Kontinuitäten, die sie stiften, gerichtet. Nicht zuletzt aufgrund von Bornscheuers über die Analyse literarischer Texte hinausreichende Ausrichtung auf die Bestimmung der gesellschaftlichen Relevanz der literarischen Topik nimmt sein Ansatz großen Einfluss auf die interdisziplinäre Toposforschung. Für die erziehungswissenschaftliche Debatte ist Bornscheuers Topikverständnis insofern von besonderem Interesse, als er die Topik als Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft verstanden wissen will und mit ihr ein zeitgemäßes Bildungsmodell zu entwerfen sucht.¹¹⁵

Anknüpfend an den antiken Toposbegriff arbeitet Bornscheuer ein Toposverständnis aus, das die literarische Einbildungskraft mit der gesellschaftlichen Einbildungskraft in Bezug setzt und sich auf die Moderne ausrichtet. Bornscheuer zeigt auf, dass nicht nur die antike und mittelalterliche Literatur, sondern auch die der sogenannten Genieästhetik zugerechneten Schriften der Klassiker und die moderne avantgardistische Literatur topische Grundmuster variieren.¹¹⁶ Entgegen der »bürgerliche[n] Begründung der schöpferischen Produktivität aus der individuellen Subjektivität heraus« geht es Bornscheuer um die »Rehabilitierung der schöpferischen Einbildungskraft als einem spezifisch gesellschaftlichen Vermögen«¹¹⁷. Deshalb fordert er die »konsequente Einsicht«, »daß eine widerspruchsfreie Topostheorie eine neue, nicht originalitäts- und ausdrucksästhetisch begründete Literatur-Theorie voraussetzt bzw. nach sich zieht«¹¹⁸. Schon Bornscheuer stellt also die Vorstellung eines *autonomen*, genialisch aus sich selbst schöpfenden Autorsubjekts in Frage, auch wenn er – wie oben gezeigt – noch an der Kategorie der Intentionalität literarischer Toposverwendung festhält.

Trotzdem verwundert es vor diesem Hintergrund nicht, dass Lothar Bornscheuer bereits in den 1980er Jahren auf das Desiderat einer Verbindung von Foucaults Diskurstheorie mit der Topikforschung hinweist. Die Zukunft der Topikforschung sieht er darin, dass sie sich

»bei weiterer konsequenter Verfolgung historisch übergreifender und interdisziplinär gebündelter Fragestellungen zu einer ganz anderen Art von ›Archäologie‹ entwickeln könnte, als sie Curtius im Sinne hatte, nämlich zu einer ›Archäologie‹, die eher im Sinne von Michel Foucault nach den ›fundamentalen Codes einer Kultur‹ fragt, die ›ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchie ihrer Praktiken beherrschen‹ und die allem bewußten und allem

115 Bornscheuer fragt danach, »ob sich heute ein historisch-dialektisches Modell für die Struktur und Funktionsmomente der Einbildungskraft, d.h. letztlich ein ›Bildungs‹-Modell gewinnen läßt, nach welchem die Dialektik zwischen traditionsbildender Normativität und schöpferischer Produktivität sowohl für die mittelalterlich-feudalen wie für die bürgerlichen wie schließlich auch für die real-sozialistischen Verhältnisse grundsätzlich anerkannt bliebe; ein Modell, innerhalb dessen die historische Dialektik der europäischen Ideologie- und Kunstgeschichte über deren Verwurzelung in den realgeschichtlichen Basisprozessen hinaus ganzheitlicher verstanden werden könnte und das gerade im Blick auf die historischen Deformationen seines idealtypischen Grundrisses die Deformationen jedes humanistischen Bildungsideals unter den Bedingungen von Klassengesellschaften sichtbar machen könnte.« (L. Bornscheuer: Topik, S. 17f.).

116 Vgl. ebd.

117 Ebd., S. 18f.

118 Bornscheuer, Lothar: »Bemerkungen zur Toposforschung«, in: *Mittelalterliches Jahrbuch*, 11 (1976), S. 312–320, S. 314.

fachwissenschaftlichen Wissen (»epistemologische Ebene des Wissens«) voraus- bzw. zugrundeliegen, oft ganz unbewußt bleiben und daher nur auf der »archäologischen Ebene des Wissens« erkennbar werden.«¹¹⁹

(4.) In der Sprachwissenschaft wird inzwischen der Versuch unternommen, das Desiderat einer diskursarchäologischen Topikforschung einzulösen.¹²⁰ Durch die Verbindung mit Foucaults Diskurstheorie soll die »neu bestimmte und analytisch operabel gemachte traditionelle Topik einen absolut zentralen Stellenwert für den Bereich der interdisziplinär zu entwickelnden diskursanalytischen Methoden«¹²¹ erhalten. Gleichzeitig soll gezeigt werden, dass »das Foucault'sche Programm auf der Grundlage transdisziplinären Zusammenwirkens begrifflich wie methodisch einer umfassenden Präzisierung und erheblichen Entwicklung fähig ist«¹²². Mit Martin Wengeler, der den Toposbegriff als Kategorie der linguistischen Diskursanalyse schärft, lassen sich Topoi als kontextspezifische Muster verstehen, die für eine bestimmte Redegattung und ein bestimmtes Wissensgebiet spezifisch sind.¹²³ Diese sprachwissenschaftlichen Ansätze einer topografischen Diskursanalyse bauen zwar auf Foucaults Methodologie der *Archäologie des Wissens* auf, lassen jedoch die Berücksichtigung literarischer Narrationsmuster außen vor und konzentrieren sich auf Topoi als kontextspezifische Argumentationsmuster. Sie lassen sich von daher nur bedingt für den Werkzeugkasten der vorliegenden Studie nutzen. Auch in den literaturwissenschaftlichen Ansätzen der Diskursanalyse, die auf Foucaults Diskurstheorie und -methodologie aufbauen – wie die *Interdiskursanalyse*, die *Poetologie des Wissens* oder die Ansätze des *New Historicism* kommt der Toposbegriff immer wieder

119 L. Bornscheuer: Neue Dimensionen und Desiderata der Topik-Forschung, S. 24f. Vgl. auch Wiedemann, Conrad: »Topik als Vorschule der Interpretation. Überlegungen zur Funktion von Toposkatalogen«, in: D. Breuer/H. Schanze (Hg.), *Topik*, S. 233–255, S. 248f.: »Auf was wir hier stoßen, sind die topischen Strukturen der Wirklichkeit, einer Wirklichkeit, die ja primär nicht kategorial geordnet, sondern individuell oder kollektiv bewältigt sein will. Dazu hat jede Zeit und jede Gesellschaft eine Unzahl von Sonderrhetoriken und Sonderhermeneutiken, also sprachlichen Produktions- und Verstehensanweisungen, und in ihrem Rahmen wiederum Sondertopiken ausgebildet, in denen sich das Bezugsgeflecht der kurrenten Ideen, Dogmen, Ideologeme und Interessen widerspiegelt. Erst die strukturelle Beschreibung dieser teils konkurrierenden, teils sich ergänzenden, teils beziehungslos nebeneinanderexistierenden Modelle vermag einen Eindruck davon zu vermitteln, in welchem Maß die Sprache neben ihrer bloßen Verständigungsfunktion ein Instrument ist, um gesellschaftliches Leben zu regeln und zu beeinflussen, um Gruppen nach der einen Seite hin abzuschließen und nach der anderen zu öffnen, [...]. Diese strukturelle Beschreibung aber fällt in die Zuständigkeit des Topikers, der als Verfügungsgewaltiger über die universalen Reihen allein den Selektions- und Akzentuierungscharakter der jeweiligen Sonder- oder Realtopiken nachzuweisen vermag (vgl. die Foucaultsche Verfahrensweise).«

120 Vgl. Konerding, Klaus-Peter: »Diskurse, Topik, Deutungsmuster – zur Komplementarität, Konvergenz und Explikation sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Zugänge zur Diskursanalyse auf der Grundlage kollektiven Wissens«, in: Ingo H. Warnke/Jürgen Spitzmüller (Hg.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*, Berlin/New York 2008, S. 117–150; M. Wengeler: *Topos und Diskurs*.

121 K. Konerding: *Diskurse, Topik, Deutungsmuster*, S. 146.

122 Ebd.

123 Vgl. M. Wengeler: *Topos und Diskurs*.

vor.¹²⁴ Allerdings sucht man in ihnen vergeblich nach einer detaillierteren Explikation des Begriffs als Analysekatgorie. Trotz aller Unterschiede zwischen den diversen diskursanalytischen Ansätzen in der Literaturwissenschaft ist ihnen gemeinsam, dass sie – ähnlich wie die poststrukturalistischen Ansätze der Rhetorikanalyse in der Erziehungswissenschaft – auf die Notwendigkeit hinweisen, den Toposbegriff als diskursarchäologische Analysekatgorie mit einer Analyse der Tropoi zu verbinden. Der Literaturwissenschaftler Jürgen Link versucht, das Problem begrifflich zu lösen, indem er den Begriff der »Kollektivsymbolik« als Oberbegriff für die »Gesamtheit der sogenannten ›Bildlichkeit‹ einer Kultur, die Gesamtheit ihrer am weitesten verbreiteten Allegorien und Embleme, Metaphern, Exempelfälle, anschauliche Modelle und orientierenden Topiken, Vergleiche und Analogien«¹²⁵ einführt. Mit dem Begriff der Kollektivsymbolik wird jedoch der Unterschied zwischen Topoi als wiederkehrende Aussagemuster und denjenigen rhetorischen Figuren und narrativen Strategien, mit denen kontextspezifische Muster variiert und neu eingeschrieben werden können, eingebnet.

Als Analysekatgorie erscheint der Begriff der Kollektivsymbolik für die vorliegenden Studie zu unspezifisch. Will man an einer Differenzierung zwischen affirmativen Strategien stabiler topischer Muster und rhetorischen Strategien resignifizierender Neueinschreibung von Topoi festhalten, lässt sich hingegen an Überlegungen in Moritz Baßlers kulturwissenschaftlicher Text-Kontext-Theorie anknüpfen, mit der er den »New Historicism zu theoretisieren« und »Foucaults Archäologie zu pragmatisieren«¹²⁶ versucht. Er verweist darauf, dass es bei der Toposanalyse darauf ankomme, die Kontiguitätsverhältnisse zwischen einzelnen Topoi (verstanden als kontextspezifische Aussagemuster) nach dem Grad ihrer Erwartbarkeit¹²⁷ zu untersuchen. In einer Skalierung nach dem Grad der Vertrautheit stehe »[a]uf dem Pol der ›absoluten Neuheit‹ [...] die Tmesis, das Kontiguitätsverhältnis, durch das ein semantischer Schnitt geht (z.B. die surrealistische Metapher), auf dem Gegenpol dagegen das Stereotyp, die automatisierte Kombination, [...]«¹²⁸ Dieser Ansatz bietet somit eine begriffliche Skala an, mit der topische Aussagemuster nach dem Grad ihrer Stabilität und ihrem Potenzial zur resignifizierenden Verschiebung unterschieden werden.

124 Vgl. zusammenfassend zur Methodik und Methodologie dieser drei Ansätze: Neumeyer, Harald: »Methoden diskursanalytischer Ansätze«, in: V. Nünning/A. Nünning (Hg.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*, S. 177–200, https://doi.org/10.1007/978-3-476-00205-1_9.

125 Link, Jürgen: *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*, 4. Aufl., Göttingen 2009, S. 25.

126 Baßler, Moritz: *Die kulturpoetische Funktion und das Archiv. Eine literaturwissenschaftliche Text-Kontext-Theorie*, Tübingen/Basel 2005, S. 189.

127 Vgl. ebd., S. 264: »Die Erwartbarkeit, als Definiens der Kontiguität, die der hermeneutische Code produziert, ist eine regelhafte, was nichts anderes besagt als die Tatsache, daß die Folge Erwartung – Verzögerung – Enttäuschung/Erfüllung einem Skript folgt, das wir gewohnt sind, weil es sich in unzähligen Texten des Archives findet. Es handelt sich also um eine makrostrukturelle Form usueller Kookkurenz. In diese Rubrik gehören nicht nur gängige Narrative, sondern überhaupt Gattungs- und Textsortenmuster aller Art [...]«

128 Ebd., S. 214.

Das Erkenntnisinteresse der literaturwissenschaftlichen Rhetorikdiskussion konzentriert sich seitdem auf die »Beziehung von Regel und Abweichung«, auf die »Bewegung von der Regel zur Abweichung« sowie »von der Abweichung zur Regel«: »Wenn die Rhetorik ihren Blick auf eine Abweichung richtet, so besteht der Versuch tropologischer Bestimmung darin, die Regel für diese Abweichung zu finden«¹²⁹.

Zusammenfassend bleibt für die vorliegende Studie festzuhalten, dass Baßlers literaturwissenschaftlicher Ansatz ebenso wie Kollers erziehungswissenschaftlicher Ansatz wertvolle Anhaltspunkte für die Analyse der rhetorischen Strategien des diskursiven Wandels anbieten. Beide Ansätze beziehen sich methodisch nicht nur auf die Analyse der wiederkehrenden Regelmäßigkeiten, der topischen Muster in Argumentationen und Narrationen, sondern auch auf die Analyse der rhetorischen Figuren (Tropoi), mit denen die topisch wiederkehrenden kontextspezifischen narrativen und argumentativen Muster verunsichert, verschoben und neu eingeschrieben werden können, bevor sie selbst sich gegebenenfalls wieder topisch verfestigen. Eine den literarischen Diskurs umfassende topo- und tropografische Analyse darf den Toposbegriff keinesfalls auf Argumentationsmuster einengen, sondern muss als Topoi auch die wiederkehrenden gattungs-, motiv- und kontextspezifischen literarischen Narrationsmuster analysieren. Dazu zählen die Chronotopoi (als wiederkehrende Muster auf Ebene der narrativen Handlungsstruktur und der erzählten Zeit), aber auch wiederkehrende Muster in der literarischen Figurendarstellung und der Erzählperspektive. Diese Einsichten werden für die nun folgende poststrukturalistische Schärfung der Methodologie einer unterschiedliche Diskursebenen übergreifenden t(r)opografischen Diskursanalyse genutzt.

4.5 Eine andere Topologie und Topografie. Diskursarchäologische Perspektiven auf die Topik und Rhetorik des Wissens

Das zentrale Merkmal, das eine poststrukturalistische Auffassung der Topik von geistes- und ideengeschichtlichen hermeneutischen Ansätzen der Topikforschung unterscheidet, ist eine verschärfte Vorstellung von der reglementierenden Macht der Topik. Die diskursarchäologische Herangehensweise impliziert deshalb eine Abkehr von hermeneutischen Methoden, die die Verwendung von topischen Mustern und rhetorischen Figuren auf ein relativ frei verfügendes Autorsubjekt zurückführen. Foucault grenzt die Diskursanalyse strikt von hermeneutischen Hintergrundannahmen ab:

»Um die Formationsregeln der Gegenstände zu analysieren, dürfte man [...] sie nicht in den Dingen verwurzeln oder auf das Gebiet der Wörter beziehen; um die Formation der Äußerungstypen zu analysieren, dürfte man sie nicht auf das erkennende Subjekt oder auf eine psychologische Individualität beziehen. Ebenso wenig darf man, um die

129 Fohrmann, Jürgen: »Vorbemerkung«, in: Fohrmann, Jürgen (Hg.), Rhetorik. Figuration und Performanz, Stuttgart/Weimer 2004, S. VII–X, S. VII, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05569-9>.

Formation der Begriffe zu analysieren, sie auf den Horizont der *Idealität* oder auf den empirischen Gang der *Ideen* beziehen.«¹³⁰

Eine diskursanalytisch orientierte Toposforschung nähert sich dem Diskurs nicht hermeneutisch, sondern aus einer *archäologischen* Perspektive:

»Die Archäologie [des Diskurses, Anm. d. Verf'in] versucht, nicht die Gedanken, die Vorstellungen, die Bilder, die Themen, die Heimsuchungen zu definieren, die sich in den Diskursen verbergen oder manifestieren; sondern jene Diskurse selbst, jene Diskurse als bestimmten Regeln gehorchende Praktiken. Sie behandelt den Diskurs nicht als *Dokument*, als Zeichen für etwas anderes, als Element, das transparent sein müsste, aber dessen lästige Undurchsichtigkeit man oft durchqueren muß, um schließlich dort, wo sie zurückgehalten wird, die Tiefe des Wesentlichen zu erreichen; sie wendet sich an den Diskurs in seinem ihm eigenen Volumen als *Monument*.«¹³¹

Die Vorgehensweise konzentriert sich folglich weniger auf die hermeneutische Interpretation der sozialen Deutungsmuster als sozial weitgehend geteilte Vorstellungen *hinter den Diskursen* als vielmehr auf die Analyse der Regeln, die einen Diskursstrang zu einer bestimmten Zeit und abhängig von der Diskursebene bestimmen. Für unterschiedliche Diskursebenen (wie z.B. die Ebenen des politischen, wissenschaftlichen, juristischen oder eben auch des literarischen Diskurses) gelten unterschiedliche Regeln. Manchen Ebenen des Diskurses, wie z.B. der des literarischen Diskurses, werden größere Freiheiten hinsichtlich des Regelbruchs eingeräumt als anderen. Deshalb sind die Prozeduren der Kontrolle, Selektion und Kanalisation des Diskurses mit Foucault als struktureller Bestandteil einer jeweiligen Diskursebene zu begreifen.

Die Methode einer an Foucaults Diskurstheorie orientierten Diskursanalyse zählt inzwischen in der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Geschichtswissenschaft und den Sprach- und Literaturwissenschaften zum etablierten Methodenkanon.¹³² Dennoch lässt sich nicht von einer einheitlichen Methodologie und Methode *der* Diskursanalyse sprechen. Vielmehr wurden im Anschluss an die unterschiedlichen disziplinären Zugriffe auf Foucaults Schriften diverse methodische Ansätze entwickelt, die sich sowohl hinsichtlich des ihnen zugrundeliegenden Diskursbegriffs als auch hinsichtlich ihrer Analysekategorien und -verfahren unterscheiden.

Einer der Gründe für diese Vielfalt kann in Foucaults kontingenter Terminologie gesehen werden. Es hat Einfluss auf die methodische Vorgehensweise, ob sich ein Ansatz stärker auf Foucaults frühe Texte zur Archäologie des Diskurses oder auf seine genealogischen Schriften oder auf seine Theorie der Gouvernamentalität stützt.

130 M. Foucault: Archäologie des Wissens, S. 93.

131 Ebd., S. 198.

132 Vgl. als einführenden Überblick zur Methode der Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft: A. Langer/D. Wrana: Diskursforschung und Diskursanalyse. Vgl. als Überblick über unterschiedliche diskursanalytische Ansätze auch: R. Keller et al.: Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Vgl. auch als Überblick zur Diskursanalyse in den Literaturwissenschaften: H. Neumeyer: Methoden diskursanalytischer Ansätze; Fohrmann, Jürgen/Müller, Harro (Hg.), Diskurstheorien und Literaturwissenschaft, Bonn 1988.

Foucaults Terminologie und Diskurstheorie entwickelt und verändert sich von Schrift zu Schrift weiter. Diese begriffliche Inkonsistenz lässt sich theorieintern legitimieren: Schließlich verweigert Foucault – als eine der Funktionen des Autors, die Foucault nicht als selbstverständlich gegeben, sondern als historisch konstruiert und diskursiv reguliert versteht – explizit eine durch den*die Autor*in zu sichernde begriffliche Einheit der Texte.¹³³

Der kleinste gemeinsame Nenner von allen an Foucaults Diskurstheorie anknüpfenden diskursanalytischen Methoden kann mit Philipp Sarasin darin gesehen werden, dass sie darauf zielen, »festzustellen, was faktisch gesagt wurde und dann gleichsam zu stabilen Aussagemustern kristallisierte, die nach einiger Zeit wieder zerfallen«¹³⁴. Es verwundert daher nicht, dass in diversen Ansätzen zur Konkretisierung der diskursanalytischen Vorgehensweise auf *Topoi* und/oder *Tropoi* als Analysekategorien zurückgegriffen wird.¹³⁵ Trotzdem fehlt bisher eine ausführlichere Herleitung des Toposbegriffs als diskursarchäologische Analysekategorie aus Foucaults eigenen Schriften. Das mag daran liegen, dass der Toposbegriff in Foucaults Schriften nicht einheitlich verwendet wird und unterschiedliche Neueinschreibungen erfährt. Es lässt sich jedoch insbesondere mit Rekurs auf Foucaults frühe Arbeiten zur diskursarchäologischen Untersuchung von Wissensordnungen zeigen, dass seine Neueinschreibungen des Toposbegriffs die spatiale-geografische Dimension des Toposbegriffs mit der rhetorischen Dimension in interessanter Weise verknüpfen: Während die *Ordnung der Dinge* noch stark an das rhetorische Verständnis von Topik als diskursive Ordnung von regelmäßigen Aussagemustern anknüpft, wird in den Vorträgen zur Heterotopologie die rhetorische Dimension des Toposbegriffs mit der geografischen Dimension konkreter Orte enger verknüpft. Die methodologischen Überlegungen in der *Archäologie des Wissens* hingegen verweisen auf die Möglichkeit, den Toposbegriff als Analysekategorie zu nutzen.

Gemeinsam ist Foucaults diskursarchäologischen Schriften die Hypothese, dass nicht nur die strengen Wissenschaften wie die Mathematik, sondern auch das »empirische Wissen zu einer gegebenen Zeit und innerhalb einer gegebenen Kultur [...] eine wohldefinierte Regelmäßigkeit«¹³⁶ besitzt. Die Ordnung des Wissens, die Foucault in *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften* (1966)¹³⁷ beschreibt und deren

133 Vgl. Foucault, Michel: »Was ist ein Autor?«, in: Michel Foucault, Schriften zur Literatur, Frankfurt a.M. 1988, S. 7–31; M. Foucault: *Archäologie des Wissens*, S. 30: »Man frage mich nicht, wer ich bin, und man sage mir nicht, ich solle der gleiche bleiben: das ist eine Moral des Personenstandes; sie beherrscht unsere Papiere. Sie soll uns frei lassen, wenn es sich darum handelt zu schreiben.«

134 Sarasin, Philipp: Michel Foucault zur Einführung, Hamburg 2005, S. 106.

135 Vgl. als Überblick über die unterschiedlichen methodischen Ansätze der Diskursanalyse, die auf den Toposbegriff, aber auch auf *Tropoi* als Analysekategorien zurückgreifen: Wengeler, Martin: »Stilistische und rhetorische Phänomene auf der Ebene des Diskurses«, in: Ulla Fix/Andreas Gardt/Joachim Knappe (Hg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*, Bd. 2, Berlin 2009, S. 1630–1648; Landwehr, Achim: *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse*, Tübingen 2001.

136 Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt a.M. 1995, S. 9, (Originalausgabe: *Les mots et les choses*, Paris 1966).

137 Vgl. ebd.

Analyse er in *Die Archäologie des Wissens* (1969)¹³⁸ methodologisch untermauert, lässt sich als topografische Analyse der reguliert-regulierenden diskursiven Wissensproduktion der Humanwissenschaften lesen. Allerdings muss mit Deleuze betont werden, dass es in Foucaults diskursarchäologischen Schriften um ein »Anders denken«¹³⁹ der Topologie geht. Was den Unterschied macht, ist das andere Subjektverständnis, das Foucaults Topologie zugrunde liegt.

Eine Topik als geordnete Sammlung von stabilen kontextspezifischen argumentativen und narrativen Aussagemustern (Topoi) kann aus Foucaults diskursarchäologischer Perspektive nicht als *Vorratskammer* verstanden werden, aus der sich das redende und schreibende Subjekt je nach Gusto frei bedienen könnte. Aus diskursarchäologischer Sicht lässt sich eine Topik des Wissens als reglementierend-reglementierte raumzeitlich gebundene Ordnung der diskursiven Praxis beschreiben: Die Topik bildet ein Archiv: »eine Gesamtheit von anonymen, historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben«¹⁴⁰. Topoi erscheinen in diskursarchäologischer Hinsicht demnach nicht als relativ beliebige Klischees, sondern vielmehr als machtvolle und anonyme stabile Aussagemuster, als diskursiv regulierte Regelmäßigkeiten, die sowohl soziale Gegenstände (wie z.B. *Wahnsinn*, *Sexualität* oder *Alter*) als auch konkrete geografische Orte und Grenzen sowie die Positionen, die das Subjekt im Diskurs einnehmen kann, allererst hervorbringen! Als Konstitutionsregeln des Diskurses regulieren diese Aussagemuster das Denken und Wahrnehmen, das Handeln, Sprechen und Schreiben zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort. Nicht einzelne Subjekte schaffen den Diskurs. Vielmehr wird das Subjekt ebenso wie die Positionen, die es im Diskurs einnehmen kann, erst durch die Performativität des Diskurses hervorgebracht.

Ein weiterer Unterschied zu einigen der oben beschriebenen erziehungs- und literaturwissenschaftlichen Perspektiven auf die Topik und Rhetorik des Wissens ist darin zu sehen, dass Foucault die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Kontinuitäten der topischen Wissenskonstruktion, sondern auf die diachronen und synchronen Diskontinuitäten, die historischen Brüche und die synchrone Dispersion in den diskursiven Wissensordnungen richtet. Dabei geht er davon aus, dass sowohl die historischen Brüche als auch die Dispersion innerhalb einer Diskursformation ebenso nach Regeln gebildet wird wie die diskursiven Kontinuitäten.¹⁴¹ Diese beiden Aspekte machen Foucaults Perspektive für eine kritische Analyse der Formationen geragogischen Wissens vom Alter(n) so interessant.

138 Vgl. M. Foucault: *Archäologie des Wissens*.

139 Deleuze, Gilles: Foucault, Frankfurt a.M. 1997, S. 67, (Originalausgabe: Foucault, Paris 1986).

140 M. Foucault: *Archäologie des Wissens*, S. 171.

141 Vgl. ebd., S. 248f.

4.6 Topik und Heterotopologie. Foucaults Theorie der diskursiven »Gemengelage von Beziehungen, die Plazierungen definieren«

In seinen frühen diskursarchäologischen Schriften stoßen die *anderen* topischen Ordnungen, die *anderen* Topoi und *anderen* Räume auf Foucaults besonderes Interesse. Gleich, ob es diskursive Orte oder nicht-diskursive, also geografisch-konkrete Orte sind, interessieren ihn insbesondere diejenigen Orte, die die Regelmäßigkeit der herrschenden Ordnung des Wissens herausfordern und als *andere* Orte aus der herrschenden Ordnung ausgegrenzt scheinen. Er nennt diese besonderen Orte Heterotopien.

Im Vorwort zu *Die Ordnung der Dinge* zitiert Foucault eine »gewisse chinesische Enzyklopädie« nach einem literarischen Essay des argentinischen Schriftstellers Jorge Luis Borges über *Die analytische Sprache von John Wilkins*: Diese »gewisse chinesische Enzyklopädie« gruppiert und klassifiziert die Tiere in

»a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in diese Gruppierung gehörige, i) die sich wie Tolle gebärden, k) die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen«¹⁴².

Diese *andere* Topik bezeichnet er als Heterotopie: Sie zeigt eine konsequent andere (Un-)Ordnungsvorstellung der diskursiv geregelten Beziehungen zwischen den Worten und den Dingen auf. Mit dem Begriff der Heterotopie verweist Foucault in seinem Vorwort zur *Ordnung der Dinge* (im Original: *Les mots et les choses*) darauf, wie stark eine *andere* Topik die herrschenden Regeln in der Anordnung von Dingen und Wörtern irritieren kann. Er erkennt das besondere Vermögen literarischer Texte an, eine solche *andere* Topik zu entwerfen. Warum – so fragt Foucault – erscheint es unmöglich, eine solche (Un-)Ordnung, wie Borges' Text sie vorstellt, zu denken:

»Um welche Unmöglichkeit handelt es sich? Jeder dieser eigenartigen Rubriken kann man einen präzisen Sinn und einen bestimmbareren Inhalt geben. Einige umfassen zwar phantastische Wesen, Fabeltiere oder Sirenen, aber eben dadurch, daß sie ihnen einen eigenen Platz zuweist lokalisiert die chinesische Enzyklopädie ihre Ansteckungsfähigkeiten.«¹⁴³

Er kommt zu der Einsicht, dass nicht die Fabeltiere das Denken dieser *anderen* Ordnung erschweren, sondern

»der geringe Abstand, in dem sie neben den Hunden, die herrenlos sind, oder den Tieren, die von weitem wie Fliegen aussehen, angeordnet sind. Was jede Vorstellungs-

142 Borges, Jorge L.: »Die analytische Sprache John Wilkins«, in: Jorge L. Borges (Hg.), *Das Eine und die Vielen*. Essays zur Literatur, München 1966, S. 209–214, S. 212.

143 M. Foucault: *Die Ordnung der Dinge*, S. 17.

kraft und jedes mögliche Denken überschreitet, ist einfach die alphabetische Serie (A, B, C, D), die jede dieser Kategorien mit allen anderen verbindet.«¹⁴⁴

Eine solche literarische Heterotopie lasse die Lesenden »trotz eines bestimmten schwer zu überwindenden Unbehagens lachen«¹⁴⁵ – so wenigstens beschreibt Foucault die Wirkung, die der Text von Jorge Luis Borges auf ihn hatte. Die verschiebende performative Kraft einer solchen heterotopischen Ordnung der Dinge und Wörter zerstört im literarischen Text durch eine reflexiv-ironische Wendung die vermeintlich sichere Verortung innerhalb der herrschenden Ordnung des Diskurses. Der Tropos der Ironie wirft das Subjekt auf die eigene Verstrickung in die herrschende Topik des Diskurses zurück und stellt gleichzeitig den Geltungsanspruch der herrschenden Topik in Frage:

»Die *Heterotopien* beunruhigen, wahrscheinlich weil sie heimlich die Sprache unterminieren, weil sie verhindern, daß dies und das benannt wird, weil sie die gemeinsamen Namen zerbrechen oder sie verzahnen, weil sie im voraus die ›Syntax‹ zerstören, und nicht nur die, die die Sätze konstruiert, sondern die weniger manifeste, die die Wörter und Sachen (die einen vor und neben den anderen) ›zusammenhalten‹ läßt.«¹⁴⁶

Die Ordnung, die die Beziehungen zwischen Wörtern und Dingen regelt, wird durch die literarische Heterotopie als Konstruktion entlarvt. Ihre vermeintliche Selbstverständlichkeit wird in Frage gestellt und in ihrer Abhängigkeit von einem raum-zeitlich bedingten anonymen topischen Raster, das das Wissen einer Zeit regelt, gezeigt. In *Die Ordnung der Dinge* fragt Foucault danach,

»von wo aus Erkenntnisse und Theorien möglich gewesen sind, nach welchem Ordnungsraum das Wissen sich konstituiert hat, auf welchem ›historischen Apriori‹ und im Element welcher Positivität Ideen haben erscheinen, Wissenschaften sich bilden, Erfahrungen sich in Philosophien reflektieren, Rationalitäten sich bilden können, um vielleicht sich bald wieder aufzulösen und zu vergehen.«¹⁴⁷

Die Frage nach dem *Wo* des Wissens oder dem *Ordnungsraum* des Wissens ist dabei im doppelten Sinne als *topisch* zu verstehen. Foucault fragt sowohl nach den konkreten geografischen Räumen und Orten des Wissens als auch nach der (An-)Ordnung des Wissens im Diskurs sowie den rhetorischen Regelmäßigkeiten der Aussagen, die die Ordnung des Diskurses formieren.

Zwischen dem Erscheinen der *Archäologie der Humanwissenschaften* und der *Archäologie des Wissens* entwickelt Foucault den Heterotopiebegriff in einem Radiovortrag *Les Hétérotopies* auf France Culture (1966)¹⁴⁸ und einem Vortrag *Des espaces autres – Hétérotopies*

144 Ebd., S. 18.

145 Ebd., S. 19.

146 Ebd., S. 20.

147 Ebd., S. 24.

148 Vgl. Foucault, Michel: »Die Heterotopien«, in: Michel Foucault (Hg.), *Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*, Frankfurt a.M. 2005, S. 7–22.

vor dem Cercle d'Etudes Architecturales (1967)¹⁴⁹ weiter. Heterotopien beschreibt er nun als gekennzeichnet durch die »sonderbare Eigenschaft [...], sich auf alle anderen Platzierungen zu beziehen, aber so, daß sie die von diesen bezeichneten oder reflektierten Verhältnisse suspendieren, neutralisieren oder umkehren«¹⁵⁰. Sie reflektieren und irritieren – wie auch schon das Beispiel der *chinesischen Enzyklopädie* aus Borges' Erzählung zeigt – die jeweils herrschende Topik des Diskurses.

Foucault entwirft in diesen beiden Vorträgen das Projekt einer Heterotopologie, deren Forschungsgegenstand die »Gemengelage von Beziehungen, die Platzierungen definieren«¹⁵¹ sein solle. Rekuriert das Heterotopiekonzept, das Foucault im Vorwort zu *Die Ordnung der Dinge* skizziert, stärker auf die Vorstellung einer diskursiven Topik, die die Beziehungen zwischen Wörtern und Dingen ausgehend von der Ebene des Diskurses bestimmt, so beziehen die beiden Vortragstexte sich stärker auf nicht-diskursive Heterotopoi: geografische *andere* Orte. Foucault nennt als Beispiele u.a. Gärten, Friedhöfe, Bordelle, Theater, Bibliotheken, Schiffe und Altenheime. In Foucaults Projekt einer Heterotopologie verbindet sich also ein diskurs- und machttheoretisch resignifiziertes rhetorisches Toposkonzept mit einem geografischen Toposkonzept. Zu den *anderen* Topoi, den Heterotopien, zählt Foucault explizit auch die diskursiven Topoi des Alters sowie den konkreten geografischen Ort des Altenheims.¹⁵²

Die diskursive Topik ist nach diesem Topikkonzept insofern mit den konkreten geografischen und sozialen Topoi – den konkreten Orten, architektonischen Räumen, sozialen Institutionen und Subjektpositionen – verbunden, als die diskursive Topik sie im geografischen und sozialen Raum disponiert und kartographiert. Die diskursiven Topoi (regelmäßige Aussagemuster) und die geografischen Topoi (konkrete Orte und architektonische Räume) bestimmen auf der Ebene des »Dispositivs«¹⁵³ die konkreten Platzierungen der Subjekte im sozialen Raum. Wissensraum und Wissensform stehen in Foucaults Diskurstheorie – wie Martin Zenk es ausdrückt – demnach in einem »passagere[n]«¹⁵⁴ Verhältnis. Mit Lawrence Grossberg lässt sich das Verhältnis von

149 Vgl. Foucault, Michel: »Andere Räume«, in: Karlheinz Barck/Peter Gente/Heidi Paris (Hg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essays*, Leipzig 1991, S. 34–46.

150 Ebd., S. 38.

151 Ebd.

152 Vgl. ebd.; Haller, Miriam: »Altersbilder und Bildung. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Michel Foucaults Konzept des Alters als Heterotopie«, in: Vera von Achenbach/Barbara Eifert (Hg.), *Junge Bilder vom Alter – Werkbuch*, Essen 2010, S. 208–226. Zweitveröffentlicht online in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, <https://doi.org/10.25529/92552.556>.

153 Vgl. zum Dispositivbegriff: Foucault, Michel: »Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Département de psychanalyse der Universität Paris/Vincennes«, in: M. Foucault, *Dispositive der Macht*, S. 119f.: Foucault beschreibt mit dem Dispositivbegriff ein »entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze« zusammenfasst.

154 Zenk, Martin: »Passagen zwischen Wissensformen und Wissensräumen. Überlegungen zu den »Orten« in der Topik, Heterotopie und Utopie bei Michel Foucault«, in: Karen Joisten (Hg.), *Räume des Wissens: Grundpositionen in der Geschichte der Philosophie*, Bielefeld 2010, S. 177–210, S. 179.

diskursiven Topoi und konkreten Orten als »gelebte Geografie« veranschaulichen: Grossberg beschreibt den Diskurs als

»eine Karte der Investitionen und Zugehörigkeiten, der Identifikationen und Distanzen, der Identitäten und Differenzen, der Plätze und Vektoren, die sie miteinander verbinden (Räume). Solche Karten konstruieren ein verstreutes Set an Plätzen als temporäre Momente von Stabilität, Orte, an denen Menschen möglicherweise haltmachen und ihr ›Selbst‹ in Praktiken installieren [...]. Während die Karte oder gelebte Geografie nicht garantieren kann, wie irgendeine (kulturelle) Praxis in einem bestimmten Platz umgesetzt wird, [...] konstruiert sie doch die Linien, die die Möglichkeiten der Menschen zu einem gegebenen Zeitpunkt strukturieren und begrenzen, die Überschneidungen, die die ambigen Möglichkeiten definieren, Richtungen und Geschwindigkeiten zu ändern, und die Adressen, an denen die Menschen sich nach ihrer Wahl für verschiedenen Aktivitäten niederlassen können.«¹⁵⁵

Dieses Toposverständnis prägt die vorliegende Arbeit: Die Topoi des Altersdiskurses werden als Markierungen auf einer *Landkarte* verstanden, die anzeigt, welche Subjektpositionen von älteren Menschen eingenommen werden können und auf welche diskursiven Orte ältere Menschen festgelegt werden, wenn sie als Subjekte anerkannt werden wollen.

4.7 Topoi als serielle Aussagemuster: Die Regelmäßigkeit diskursiver Formationen

Ziel einer archäologischen Diskursanalyse, so wie sie Foucault in *Die Archäologie des Wissens* entwickelt, ist es, serielle Regelmäßigkeiten der diskursiven Praxis in einer bestimmten Zeit, in einem bestimmten geografischen Raum und auf bestimmten Ebenen des Diskurses zu untersuchen. Nach Foucault geht es in der Diskursanalyse um die Identifizierung von ähnlich strukturierten »Serien« von Aussagen, um diese dann in einem »Tableau« zusammenzustellen: Dabei gilt es, »für jede [Serie, Anm. d. Verf'in] ihre Elemente zu definieren, ihre Grenzen zu fixieren, den Typ von Beziehungen freizulegen, der für sie spezifisch ist, ihr Gesetz zu formulieren und danach die Beziehungen zwischen verschiedenen Serien zu beschreiben, um so Serien von Serien oder ›Tableaus‹ zu konstituieren.«¹⁵⁶ Das Datenmaterial wird also nach seriell wiederkehrenden kontextspezifischen Mustern von Aussagen und ihren Beziehungen untereinander untersucht. Auch wenn Foucault selbst den Toposbegriff in diesem Zusammenhang seiner methodologischen Überlegungen nicht explizit benutzt, erscheint es nach den vorangehenden Begriffsbestimmungen des Toposbegriffs plausibel, die kontextspezifischen seriellen und regelmäßigen Aussagemuster in der diskursiven Gegenstandskonstruktion, den Äußerungsmodalitäten bzw. den diskursiven Subjektpositionen, der begrifflichen Ordnung und den diskursiven

155 Grossberg, Lawrence: *What's Going On? Cultural Studies und Popularkultur*, Wien 2000, S. 305f.

156 M. Foucault: *Archäologie des Wissens*, S. 16.

Strategien, nach denen die Diskursarchäologie den Diskurs untersucht, als Topoi zu bezeichnen.

Wenn sich seriell wiederkehrende kontextspezifische Aussagemuster identifizieren lassen, spricht Foucault von einer diskursiven Formation:

»In dem Fall, wo man in einer bestimmten Zahl von Aussagen ein ähnliches System der Streuung beschreiben könnte, in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine Regelmäßigkeit (eine Ordnung, Korrelationen, Positionen und Abläufe, Transformationen) definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, daß man es mit einer *diskursiven Formation* zu tun hat, [...]«¹⁵⁷

Unter einer diskursiven Formation versteht Foucault ein »allgemeines Aussagesystem, dem eine Gruppe sprachlicher Performanzen gehorcht«¹⁵⁸.

Dieses allgemeine Aussagesystem lässt sich als machtvolle anonyme Topik verstehen, die die Diskursgegenstände, die Subjektpositionen, begrifflichen Ordnungen und diskursiven Strategien zu einer gegebenen Zeit und in einem gegebenen Raum formiert. Die diskursive Praxis, auf die Foucault sich bezieht, ist jedoch

»nicht mit dem expressiven Tun [zu] verwechseln, durch das ein Individuum eine Idee, ein Verlangen, ein Bild formuliert, noch mit der rationalen Aktivität, die in einem System von Schlußfolgerungen verwandt wird; noch mit der ›Kompetenz‹ eines sprechenden Subjekts, wenn es grammatische Sätze bildet. Sie ist eine Gesamtheit von anonymen, historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben.«¹⁵⁹

Die von Foucault in der *Archäologie des Wissens* entwickelte Methode der Analyse von Diskursformationen gliedert sich nach vier Kategorien der Analyse in vier Schritte, die jeweils unterschiedliche Perspektiven eröffnen: Es geht erstens darum, die *Formation der Gegenstände* eines Diskurses zu untersuchen, zweitens widmet sich die Analyse der *Formation der Äußerungsmodalitäten*, drittens der *Formation der Begriffe* und viertens wird die *Formation der strategischen Wahl* untersucht.

Im *ersten Schritt* fragt Foucault nach den *Diskursgegenständen*. Dabei geht er davon aus, dass der Diskurs zu einer bestimmten Zeit spezifische Gegenstände nach bestimmten Regeln überhaupt erst hervorbringt. Die Aufgabe der Diskursanalyse besteht demnach nicht darin,

»die Diskurse als Gesamtheit von Zeichen (von bedeutungstragenden Elementen, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen), sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen

157 Ebd., S. 58.

158 Ebd., S. 169.

159 Ebd., S. 170f.

diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen.«¹⁶⁰

Der Diskurs hat nach Foucault weniger eine konstative oder referierende Funktion der Bezeichnung von Gegenständen als eine performative Funktion: Der Diskurs bringt den Gegenstand allererst hervor. Aus diskursarchäologischer Perspektive werden also in Bezug auf den Diskursgegenstand *Alter* die seriellen Aussagemuster (Topoi) untersucht, mit denen das *Alter* als Gegenstand des geragogischen und des literarischen Diskurses hervorgebracht wird. Mit welchen Rastern wird der Gegenstand *Alter* als von anderen Lebensphasen abgegrenzte Lebensphase klassifiziert und unterschieden? Zu den Rastern können z.B. »statistische Verfahren, logische Muster, Beschreibungskategorien, Prinzipien der Analogie und der Opposition«¹⁶¹ zählen, aber eben auch eine narrative Konzeptstruktur des Alters als literarisches Motiv.

Zweitens fragt Foucault nach den Formationsregeln der *Äußerungsmodalitäten*. Die diskursiven Muster für die Modalitäten der Äußerung bestimmen die möglichen Subjektpositionen, die in einem Diskurs eingenommen werden können. Jürgen Link beschreibt die dieser Art diskursiv »disponierten Subjektivitäten« als »integrierende Elemente der instrumentellen Topik, über die die Klaviatur von Optionen der disponierenden Subjekte verfügen kann«¹⁶². Die Untersuchung der Formation der Äußerungsmodalitäten antwortet auf die Fragen: »Wer spricht? Wer in der Menge aller sprechenden Individuen verfügt begründet über diese Art von Sprache? Wer ist ihr Inhaber? Wer erhält von ihr seine Einzigartigkeit, sein Prestige, und umgekehrt: Von wem erhält sie wenn nicht ihre Garantie, so wenigstens ihren Wahrheitsanspruch?«¹⁶³ Es geht bei diesem Analyseschritt darum, »die Positionen und Funktionen [zu] definieren [...], die das Subjekt in der Verschiedenheit der Diskurse einnehmen«¹⁶⁴ kann. Die Analyse der Formation der Äußerungsmodalitäten geht dabei nicht von einer unterstellten Einheit eines (Autor-)Subjekts aus, die im Diskurs zum Ausdruck käme:

»In der vorgeschlagenen Analyse manifestieren die verschiedenen Modalitäten der Äußerung, anstatt auf *die* Synthese oder auf *die* vereinheitlichende Funktion *eines* Subjekts zu verweisen, seine Dispersion. [...] Man wird also darauf verzichten, im Diskurs ein Phänomen des Ausdrucks zu sehen – die wörtliche Übersetzung einer woanders vorgenommenen Synthese; man wird darin eher ein Feld von Regelmäßigkeit für verschiedene Positionen der Subjektivität sehen.«¹⁶⁵

Diskursive Äußerungsmodalitäten wie der *textimplizite Autor*, der *Erzähler* oder auch der *implizite Leser* dürfen nicht naiv mit dem *historischen Autor* oder dem *historischen Leser* identifiziert werden. Dennoch entfalten sie über den Text hinaus performative

160 Ebd., S. 74.

161 H. Koller/J. Lüders: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse, S. 61.

162 Link, Jürgen: »Dispositiv«, in: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich Johannes Schneider (Hg.), Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart/Weimar 2008, S. 237–242, S. 239.

163 M. Foucault: Archäologie des Wissens, S. 75.

164 Ebd., S. 285.

165 Ebd., S. 81f.

Effekte: Sie formieren die Subjektpositionen, die in einem bestimmten Diskurs zu einer bestimmten Zeit eingenommen werden können: »Eine Formulierung als Aussage zu beschreiben besteht nicht darin, die Beziehung zwischen dem Autor und dem, was er gesagt hat (oder hat sagen wollen oder, ohne es zu wollen, gesagt hat) zu analysieren; sondern darin, zu bestimmen, welche Position jedes Individuum einnehmen kann und muß, um ihr Subjekt zu sein.«¹⁶⁶ Die Begründung für die Verweigerung der Annahme eines kontinuierlich einen Text oder eine Gruppe von Texten bestimmenden Autors leitet Foucault aus literaturwissenschaftlichen Methoden der Romananalyse ab, die schließlich auch die Erzählerpositionen im literarischen Text von der Perspektive des historischen Autors strikt unterscheiden. Foucault verweist darauf, dass auch wissenschaftliche Texte mit unterschiedlichen Subjektpositionen operieren.¹⁶⁷ Meine Analyse der topischen Muster von diskursiven Positionen *des alten Subjekts*, wird deshalb die Formationen der Äußerungsmodalitäten sowohl im wissenschaftlichen als auch im literarischen Text berücksichtigen.

Bei der Untersuchung der *Formation der Begriffe* in einer Diskursformation geht es *drittens* darum, die *begrifflichen Ordnungen* zu untersuchen, also die jeweiligen Kombinationsmöglichkeiten. Die Abfolge der Begriffe aufeinander, ihre Anordnung und ihre Relationen untereinander werden im Hinblick auf die »diversen rhetorischen Schemata, mittels deren man Aussagegruppen kombinieren kann«¹⁶⁸ untersucht. In diesem Schritt ist die Konfiguration des Aussagefeldes zu untersuchen, in dem ein Begriff auftaucht und zirkuliert. Dabei geht es darum, Muster in der Anordnung von Aussagen zu untersuchen: »ihre chronologische Reihung, ihre argumentativ-logische Gliederung und ihre rhetorische Aufbereitung«, aber auch die Beziehungen zu anderen Aussagefeldern aus anderen Diskursformationen (wenn z.B. »Nachbardiskurse als

166 Ebd., S. 139.

167 Vgl. ebd., S. 136f.: »Vielleicht wird man sagen, daß das oft zitierte Beispiel des Romantextes keine Beweiskraft hat; oder vielmehr, daß es das Wesen der Literatur selbst in Frage stellt und nicht den Status des Subjekts der Aussagen im allgemeinen. Es sei gerade das Eigentümliche der Literatur, daß der Autor ihr fernbleibt, sich verbirgt, sich delegiert oder sich darin aufteilt. Und aus dieser Dissoziation dürfte man auf universelle Weise nicht schließen, daß das Subjekt der Aussage in allem – Natur, Status, Funktion, Identität – verschieden vom Autor der Formulierung ist. Dennoch ist diese Verschiebung nicht allein auf die Literatur begrenzt. Sie ist absolut allgemein, insoweit das Subjekt der Aussage eine determinierende Funktion ist, die aber nicht notwendig bei einer Aussage wie der anderen dieselbe ist; insoweit es eine leere Funktion ist, die bis zu einem bestimmten Punkt von indifferenten Individuen gefüllt werden kann, wenn sie die Aussage formulieren; insoweit ein einziges Individuum nach und nach in einer Folge von Äußerungen verschiedene Positionen und die Rolle verschiedener Subjekte einnehmen kann. Nehmen wir das Beispiel einer mathematischen Abhandlung. In dem Satz des Vorwortes, worin man erklärt, warum, unter welchen Umständen, als Antwort auf welches ungelöste Problem oder auf welche pädagogische Sorge, [...] kann die Position des äußernden Subjekts nur von dem Autor oder den Autoren der Formulierung eingenommen werden [...]. Wenn man umgekehrt in dem Text der Abhandlung einem Satz begegnet wie »Zwei Größen, die einer dritten Größe gleich sind, sind einander gleich«, ist das Subjekt der Aussage die absolut neutrale, gegenüber der Zeit, dem Raum, den Umständen indifferente Position, die in gleich welchem sprachlichen System und in gleich welchem Schrift- oder symbolischen Kode identisch ist, die jedes Individuum einnehmen kann, um eine solche Proposition zu bestätigen.«

168 Ebd., S. 84.

Modelle, Prämissen oder Analogien geltend«¹⁶⁹ gemacht werden). Die topografische Analyse des Altersdiskurses untersucht in diesem Analyseschritt, mit welchen Begriffen im geragogischen Diskurs der Prozess des Alterns gefasst wird: Wird das Altern als Erziehungsprozess oder als Bildungs- < Lern- oder Sozialisationsprozess figuriert? In Bezug auf die literarischen Narrationen des Alterns ist zu untersuchen, ob und wenn ja, welche chronotopischen Muster der Handlung einer literarischen Erzählung das Altern als Transformationsprozess im Sinne von Bildungs-, Erziehungs-, Lern- und/oder Sozialisationsprozessen hervorbringen.

Viertens zielt die Untersuchung der *Formation der Diskursstrategien* – die vorangehenden Analyseschritte zusammenfassend – darauf, die jeweils vorgenommene Wahl von Gegenständen, Äußerungstypen oder Begriffen, die innerhalb einer Diskursformation vorgenommen werden kann, herauszuarbeiten. Hier werden die diskursiven Brüche, die »Punkte der Inkompatibilität« innerhalb einer Diskursformation gesucht, die sich nach Foucault häufig in Form von Binarismen präsentieren:

»Die beiden inkompatiblen Elemente [seien es Gegenstände, Äußerungstypen oder Begriffe, Anm. d. Verf'in] werden auf dieselbe Weise und ausgehend von denselben Regeln gebildet; die Bedingungen ihres Erscheinens sind identisch; sie stehen auf gleicher Ebene und statt ein reines und einfaches Fehlen von Kohärenz darzustellen, bilden sie eine Alternative: selbst wenn sie in der zeitlichen Abfolge nicht gleichzeitig auftauchen, selbst wenn sie nicht die gleiche Bedeutung gehabt haben und nicht auf die gleiche Weise in der Menge der effektiven Aussagen dargestellt werden, präsentieren sie sich als Form des »entweder ... oder«. Schließlich werden sie als Aufhängungspunkte einer Systematisierung charakterisiert [...].«¹⁷⁰

Die jeweilige theoretische Wahl wird aber auch durch die »Funktion charakterisiert, die der untersuchte Diskurs in einem Feld nicht-diskursiver Praktiken«¹⁷¹ ausüben soll. In diesem Analyseschritt lässt sich die diskursarchäologische Methodik mit der Genealogie des Diskurses verknüpfen, denn hier spielt das Zusammenspiel zwischen Wissen und Macht eine zentrale Rolle, das Foucault ins Zentrum seiner späteren genealogischen Schriften stellt. Es geht hier um die Untersuchung der Diskursstrategien im Hinblick auf ihre normativen und normalisierenden Implikationen. In Bezug auf den Altersdiskurs ist dieser Punkt der theoretischen Wahl mit Bezug auf die Wahl der »Diskursstrategien«¹⁷² von Topoi der Altersklage oder des Alterstrosts, des Altersspotts, der Altersschelte oder des Alterslobs zu untersuchen. Diese an Differenz orientierte Streuung oder diese Distribution der Aussagemöglichkeiten innerhalb einer diskursiven Formation öffnet das Feld möglicher Optionen von Aussagen. In Bezug auf die diskursive Formation des Alters sind hier die mit den Topoi der Altersklage korrespondierenden

169 H. Koller/J. Lüders: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse, S. 62.

170 M. Foucault: Archäologie des Wissens, S. 96.

171 Ebd., S. 99.

172 G. Göckenjan: Diskursgeschichte des Alters, S. 128. Allerdings verwendet Göckenjan diese Definition nicht einheitlich. Neben dem Begriff der »Diskursstrategien« benutzt er z.B. auch den Begriff der »Diskurstypen« zur Beschreibung der Topoi der Altersschelte, des Alterslobs, der Altersklage und des Alterstrosts.

Topoi des Alterstrots sowie die Topoi des Altersspotts bzw. der Altersschelte in ihrer Relation mit Topoi des Alterslobs als Diskursstrategien zu untersuchen. Das reicht aber noch nicht aus, um die rhetorischen Strategien der Resignifikation von normativen und normalisierenden identitätsregulierenden Topoi des Alters, des alten Subjekts und des Alterns untersuchen zu können. Um die Resignifikationsstrategien analysieren zu können, muss die diskursarchäologische Vorgehensweise performativitätstheoretisch erweitert werden, um die Analyse von rhetorischen Strategien der Resignifikation zu ergänzen.

4.8 Tropoi. Rhetorische Resignifikationsstrategien aus performativitätstheoretischer Perspektive

Wie oben beschrieben, ist es das Ziel einer topografischen Diskursanalyse, die relativ stabilen regelmäßigen Aussagemuster der diskursiven Konstruktion des Wissens zu erfassen. Die neuere Toposforschung verweist jedoch auf das Desiderat, auch die diskursiven Strategien der Transformation und Infragestellung von Wissen und die rhetorischen Strategien der Resignifikation von identitätsregulierenden diskursiven Subjektpositionen stärker zu berücksichtigen: Wie in Kapitel 4.3. dargestellt, wird mit Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Argumentationsanalyse gefordert, in die Toposanalyse eine Analyse der Tropoi einzubeziehen, um auch diejenigen rhetorischen Strategien in den Blick zu nehmen, die pädagogisches Wissen verunsichern und den Widerstreit zwischen unterschiedlichen Wissensformen zum Ausdruck bringen. Auch der Troposbegriff ist nicht zuletzt aufgrund seiner langen Begriffsgeschichte schillernd. In der Rhetorik dient er als »Oberbegriff für eine Reihe semantischer Abweichungen vom alltäglichen Sprachgebrauch«¹⁷³. Haupttropoi sind die Metapher, die Metonymie, die Synekdoche und die Ironie, aber auch die Antonomasie, die Katachrese, die Allegorie, die Hyperbel, die Periphrase oder die Metalepse zählen zu den Tropoi. Vom rhetorischen Troposbegriff ist der philosophische Troposbegriff der antiken Skeptiker zu unterscheiden: Bei den *skeptischen Tropen* handelt es sich um von den antiken Skeptikern zusammengestellte Argumentationsweisen, »durch welche die Zurückhaltung eines positiven (dogmatischen) Urteils bewirkt werden soll«¹⁷⁴. In der neueren Rhetoriktheorie wird diese skeptische Dimension des Troposbegriffs zunehmend auch auf die Funktion rhetorischer Tropoi übertragen.

Zur theoretischen Fundierung des hier methodisch-methodologisch ausformulierten t(r)opografischen Ansatzes der Diskursanalyse ziehe ich Judith Butlers Performativitätstheorie und ihre Theorie von der »tropologischen Inauguration des Subjekts«¹⁷⁵ heran.¹⁷⁶ Butler hebt in ihrer tropologischen Subjekttheorie die von Foucault

173 E. Ostermann: Tropen; Tropos, Sp. 1520.

174 Weische, Alfons: »Tropen, skeptische«, in: J. Ritter/K. Gründer (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Sp. 1523–1524, S. 1523.

175 J. Butler: Psyche der Macht, S. 9.

176 Vgl. als Überblick zu den auf Judith Butlers Theorie aufbauenden Ansätzen der Rhetorikforschung in den Gender Studies: Tonger-Erk, Lily: »Rhetorik und Gender Studies«, in: U. Fix/A. Gardt/J. Knappe (Hg.), Rhetorik und Stilistik. S. 880–894, <https://doi.org/10.1515/9783110211405.4.880>.

in seinen genealogischen und gouvernementalitätstheoretischen Schriften bereits thematisierte Doppelfunktion einer diskursiven Unterwerfung des Subjekts, die gleichzeitig eine Ermächtigung ist, besonders hervor. In dieser Ambiguität (Doppeldeutigkeit) der diskursiven Subjektbildung, die gleichzeitig Unterwerfung *und* Ermächtigung ist, verortet sie die Möglichkeit von subjektiver (Sprach-)Handlungsfähigkeit. Die rhetorisch-tropischen Doppeldeutigkeiten in den diskursiven Bestimmungen des Subjekts werden in Butlers Theorie als Chance begreifbar, regelmäßig wiederkehrende diskursive Aussagemuster (Topoi) in der re-iterierenden Wiederholung zu verschieben und damit gegebenenfalls neue Kontexte, neue Möglichkeiten, sich als Subjekt im Diskurs zu verorten, zu eröffnen.

Den Zusammenhang zwischen der Reflexivität des Subjekts und der Ambiguität seiner diskursiven Bestimmung sowie der aus der Ambiguität resultierenden Möglichkeit der Transformation diskursiver Subjektpositionen umschreibt Butler mit dem rhetorischen Begriff der Trope: Dass die dem Subjekt eigene Macht im Prozess der Subjektwerdung sowohl bei Hegel und Nietzsche als auch bei Freud und Foucault in Formen der Reflexivität des Subjekts erkannt werde, also durch eine »Figur der Wendung gekennzeichnet [sei], eine Rückwendung auf sich selbst oder gar *gegen* sich selbst«, bewertet Butler als »rhetorisch, performativ spektakulär«¹⁷⁷. Sie beschreibt die diskursiven Figuren der (Rück-)Wendung des Subjekts auf sich selbst mit Bezug auf den griechischen Begriff *Tropikos* (= Wendung) und den lateinischen Begriff *Tropos* (= Redefigur) als »tropologische Inauguration«¹⁷⁸ des Subjekts durch den Diskurs. Damit liest Butler die diskursive *Figur* der reflexiven Rückwendung des Subjekts auf oder gegen sich selbst als diskursiv wiederkehrende rhetorische Trope, die jedoch aufgrund der Doppeldeutigkeit der diskursiven Subjektivation (sowohl Unterwerfung als auch Bildung des Subjekts) überhaupt erst zukünftige Bedeutungsverschiebungen von diskursiven Subjektpositionen möglich mache.

Die inaugurative Funktion rhetorischer Tropen beschreibt Butler nicht nur in Bezug auf die Transformation von diskursiven Subjektpositionen, sondern auch in Bezug auf Möglichkeiten der Dekonstruktion von normativ aufgeladenen Begriffen. Mit Bezug auf die antike Rhetorik definiert sie Tropen folgendermaßen:

»Tropen sind ›Abweichungen‹ von der gebräuchlichen Sprache, aber sie bringen auch Sprach- oder Gedankenfiguren hervor [...]. Eine Trope kann so gesehen eine Verbindung zwischen Begriffen herstellen, die weder als gebräuchlich noch als logisch gilt. Für unsere Zwecke bedeutet das, daß eine Trope sich nicht auf akzeptierte Versionen der Realität beschränkt. Zugleich kann eine Trope nicht funktionieren, d.h. keine neuen Bedeutungen oder Verbindungen hervorbringen, wenn ihre Abweichung vom Gebräuchlichen und von der Logik als solche nicht erkannt wird. Eine Trope setzt also bereits eine akzeptierte Version der Realität voraus.«¹⁷⁹

177 J. Butler: *Psyche der Macht*, S. 10: »Daß diese Figur [der reflexiven Rückwendung des Subjekts auf sich selbst, Anm. d. Verf.] ihrerseits eine ›Wendung‹ ist, ist rhetorisch, performativ spektakulär. ›Wendung‹ ist die Übersetzung des griechischen Wortes ›Trope‹. Die Trope der Wendung verweist somit auf und exemplifiziert zugleich den tropologischen Status der Geste.«

178 Ebd., S. 9.

179 Ebd., S. 187.

Mit Bezug auf Quintilian unterscheidet sie zwischen Tropen und Figuren: Die Funktion der rhetorischen Tropen sieht sie in der Veränderung von Bedeutungen; die der Figuren in der Transformation »formaler Sprachmuster« und »Textgenres«¹⁸⁰. Butler stellt ihre Theorie zwar in die Tradition der rhetorischen Theorie der Tropen und Figuren, aber es ist doch Vorsicht geboten, ihren Ansatz mit dem antiken Verständnis zu schnell gleichzusetzen. Christian Strub macht auf Gemeinsamkeiten, aber auch auf deutliche Unterschiede zwischen der antiken rhetorischen Tropenlehre und der Tropentheorie seit dem 19. Jahrhundert aufmerksam: Anders als in der antiken und mittelalterlichen Rhetoriktheorie wird den Tropen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts mit der Abwendung vom Gedanken einer systematischen Ontologie (und einer systematischen Topik) eine neue Funktion zugeschrieben: »Sie sind nicht mehr Gewand des eigentlich Gemeinten, sondern Verfahrensweisen, mit denen man das Konzept des »eigentlich Gemeinten« gerade unterlaufen kann.«¹⁸¹ Diese resignifizierende Neu- bzw. Wi(e)dereinschreibung des Troposbegriffs erinnert an die Funktion der *skeptischen Tropen* in der antiken philosophischen Argumentation.

An diese Neu- bzw. Wi(e)dereinschreibung knüpft Butler an, wenn sie die besondere produktive, generative und reflexive Funktion der rhetorischen Tropoi betont: »Nicht nur generiert eine Trope, die Erklärung dieser Generierung scheint auch schon die Verwendung von Tropen zu erfordern, eine Sprachoperation, die die zu erklärende Generativität zugleich widerspiegelt und umsetzt und die somit irreduktibel mimetisch und performativ ist.«¹⁸² Will man nicht nur die stabileren wiederkehrenden Topoi des Alter(n)s, sondern detailliert die Resignifikationen des Alter(n)s im (kultur-)geragogischen Diskurs untersuchen, liegt der Fokus der Analyse deshalb auch auf denjenigen rhetorischen Tropoi und Schreibweisen, durch die Alter(n)stopoi verunsichert und neu eingeschrieben werden.

180 Ebd., S.188: »Wendung« [turn] war im 17. und 18. Jh. der englische Ausdruck für »Trope« und bezog sich auf verschiedene syntaktische Sprachfiguren. [...] Manche Forscher möchten den Begriff »Figur« Ausdrücken vorbehalten, die die Bedeutung von mehr als nur einem einzelnen Wort verändern. Quintilian wendet sich gegen diese Unterscheidung und betont, daß sich diese Bedeutungsveränderung nicht auf einzelne oder mehrere Worte beschränken läßt; die Trope definiert er dann als Bedeutungsveränderung, während »Figur« eine Formveränderung bezeichnet (d.h. die Veränderung der Form eines Sprachmusters oder sogar eines Textgenres).«

181 Strub, Christian: »Ordo troporum naturalis. Zur Systematisierung der Tropen«, in: J. Fohrmann (Hg.), *Rhetorik*, S. 7–38, S. 9, https://doi.org/10.1007/978-3-476-05569-9_2.

182 Vgl. J. Butler: *Psyche der Macht*.

5 Methodik der Analyse: Kategorien einer t(r)opografischen Altersdiskursanalyse

Welche methodischen Konsequenzen haben diese theoretischen und methodologischen Überlegungen nun konkret für die Analyse des (kultur-)geragogischen Altersdiskurses?

Dem diskurstheoretischen Ansatz entsprechend, werden in der vorliegenden Studie Alter und Altern nicht als vordiskursive Phänomene gedacht, sondern als Effekte diskursiv-differentieller Praktiken, die Altersdifferenzen und Altersidentitätszuweisungen im Sinne von *Doing Age* regeln.¹ Das heißt nicht, dass körperliche biologische Alternsprozesse negiert werden. Im Gegenteil vermute ich im kreativen Ausdruck leibkörperlicher Erfahrungen des Alterns besondere Möglichkeiten für widerständige Neu- und Wi(e)dereinschreibungen von stereotypen Aussagemustern des Altersdiskurses. Ich gehe aber sehr wohl davon aus, dass auch physisch-biologische Alternsprozesse diskursiv figuriert werden. Wie sehr auch der alternde Körper soziokulturell geformt ist, wird sofort evident, wenn man heutige mit historischen Fotografien von Menschen über 60 Jahren vergleicht.

Lebensphasen wie Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter werden aus diskurstheoretischer Perspektive als Dispositiv² betrachtet.³ In der Analyse des Altersdiskurses gilt es deshalb, die diskursiven Aussagemuster zu untersuchen, die das Dispositiv *Alter* figurieren.

Im Anschluss an Foucaults Theorie und Methodologie der archäologischen Diskursanalyse werden in der vorliegenden Studie Topoi als serielle argumentative und narrative Aussagemuster untersucht. Untersucht werden 1. die *Alterstopoi*, die das Alter als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen und literarischen Altersdiskurses formieren, 2.

1 Vgl. K. R. Schroeter: *Doing Age* im Fokus von Agency, Corporeality und Embodiment.

2 Vgl. M. Foucault: Ein Spiel um die Psychoanalyse, S. 119f.: Foucault beschreibt mit dem Dispositivbegriff ein »entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze« zusammenfasst.

3 Vgl. Andresen, Sabine: »Kindheit als Dispositiv. Ein Zugang erziehungswissenschaftlicher und historischer Kindheitsforschung«, in: L. A. Pongratz et al. (Hg.), *Nach Foucault*, S. 158–175.

die *Altentopoi* als Aussagemuster der Aussagemodalitäten und Diskurspositionen des alten Subjekts und 3. die *Alternstopoi* als chronotopische Aussagemuster, die den Prozess des Alterns als geragogischen Erziehungs-, Bildungs-, Lern- und/oder Sozialisationsprozess formieren. Die vorangehenden Analyseschritte zusammenfassend werden 4. die jeweils historisch vorherrschenden Topoi der Altersklage und des Alterstrosts, der Altersschelte (bzw. des Altersspotts) und des Alterslobs als *Diskursstrategien* im Zusammenhang mit denjenigen *rhetorischen Strategien und rhetorischen Figuren (Tropoi)* untersucht, die die Topoi im Sinne von *Undoing Age*⁴ und *Un/doing Age*⁵ in Frage stellen, problematisieren und gegebenenfalls resignifizierend neu einschreiben. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei auf den Tropos der Ironie gerichtet. Die vierschrittige Vorgehensweise wird im Folgenden konkretisiert, indem die einzelnen Analysekatégorien mit jeweils spezifischen, die Untersuchung leitenden Fragestellungen verknüpft werden.

5.1 Alterstopoi. Serielle Formationen des Alters als Diskursgegenstand

Als Alterstopoi werden diejenigen seriellen Aussagemuster untersucht, mit denen das Alter als Gegenstand des wissenschaftlichen geragogischen Diskurses, des literarischen Diskurses und des Diskurses der kulturgeragogischen Praxis überhaupt erst hervorgebracht wird.

Die Analyse der Alterstopoi auf der Ebene des Altersdiskurses der geragogischen Theoriebildung und dem der kulturgeragogischen Praxis folgt der Frage, mit welchen Aussagemustern das Alter als geragogisch relevante Lebensphase oder Zustand hervorgebracht wird. Wird es kalendarisch, biologisch, psychologisch, anthropologisch oder soziologisch bestimmt? Welche Aussagemuster formieren das Alter als geragogisches Problem, dem durch Erziehung, (Kulturelle) Bildung, Lernen und/oder Sozialisation zu begegnen sei? Welche Aussagemuster des Alters dominieren in den jeweiligen Wissensformen?

In Bezug auf die literarischen Erzählungen ebenso wie die dramatischen Texte aus den kulturgeragogischen Praxisprojekten stellt sich die Frage nach den narrativen oder dramatischen Aussagemustern, die das Alter als Motiv⁶ der Handlung formieren. Motiviert das Alter die Handlung kausal, indem es in einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang eingebracht wird? Oder handelt es sich um eine finale Motivierung, bei der das Ziel des Handlungsverlaufs durch eine »numinos[e] Instanz«⁷ vorgegeben von vornherein feststeht? Oder handelt es sich um gattungstypische Kompositionsprinzipien (wie z.B. die Kompositionsprinzipien der Gattung des Bildungsromans oder der Komödie), die das Alter als Motiv der Handlung formieren? Oder lassen sich ganz andere Muster erkennen, durch die das Alter in den Texten figuriert wird?

4 Vgl. M. Haller: *Undoing Age*. Vgl. auch Kap. 2.4.

5 Vgl. M. Haller: Altersdiversität und andere Vielfältigkeiten.

6 Vgl. zur Theorie der Motivierung der Handlung: Martinez, Matias/Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, München 2002.

7 Ebd., S. 111.

5.2 Altentopoi. Serielle Formation der diskursiven Positionen des alten Subjekts

Als Altentopoi werden die seriellen Aussagemuster der Äußerungsmodalitäten und der unterschiedlichen Subjektpositionen im Altersdiskurs untersucht. Es geht hier um die Analyse von topischen Mustern in der diskursiven Konstruktion von Subjektpositionen des alten Menschen.

Die Analyse der wissenschaftlichen Texte widmet sich dabei den Aussagemustern, die den alten Menschen als Subjekt und/oder Objekt geragogischer Prozesse formieren, sowie den Aussagemustern der Äußerungsmodalitäten, die die Positionen von Geragog*innen in Wissenschaft und geragogischer Praxis bestimmen. Mit der Frage *Wer spricht?* wird in einer Diskursanalyse nicht die Frage nach der*em Autor*in als historische Person oder Textproduzent*in gestellt, sondern die Frage nach den Aussagemustern der*s impliziten Autor*in im Text⁸ bzw. den Aussagemustern der Argumentationsinstanz in ihrem Zusammenhang mit den Legitimationsstrategien geragogischen Wissens.

Die Untersuchung der Formation der Äußerungsmodalitäten innerhalb einer Diskursformation antwortet auf die Fragen: »Wer spricht? Wer in der Menge aller sprechenden Individuen verfügt begründet über diese Art von Sprache? Wer ist ihr Inhaber? Wer erhält von ihr seine Einzigartigkeit, sein Prestige, und umgekehrt: Von wem erhält sie, wenn nicht ihre Garantie, so wenigstens ihren Wahrheitsanspruch?«⁹

Dabei gilt es insbesondere die unterschiedlichen »institutionellen Plätze«¹⁰ zu berücksichtigen, von denen ausgehend die Rede legitimiert wird.

In diesem Analyseschritt geht es nicht darum, die jeweiligen historischen Autor*innen, die den geragogischen Diskurs bestimmen, in den Blick zu nehmen. Vielmehr werden die unterschiedlichen Modalitäten untersucht, in denen in dieser Diskursformation Autor*innen im Text funktionalisiert werden. Auch Autor*innen wissenschaftlicher Texte übernehmen – ebenso wie Autor*innen fiktionaler Texte – unterschiedliche Funktionen im Diskurs: Foucault unterscheidet vier »Modalitäten«, in denen die Funktion *Autor* »aus[ge]spielt«¹¹ wird. Diese Modalitäten schlagen sich in historisch und je nach Textart variablen Gewichtungen im Umgang mit Texten nieder: Der*die Autor*in fungiert *erstens* als Wertniveau, das es ermöglichen soll, Modifikationen im Werk im Rückgriff auf die Autor*innenbiografie zu erklären. *Zweitens* fungiert der*die Autor*in als Feld eines begrifflichen und theoretischen Zusammenhangs, der die Annahme der Einheit des Werks legitimieren soll. Der*die

8 Hier wird das narratologische Kommunikationsmodell mit seiner Unterscheidung zwischen dem *Autor als historische Person*, dem *Autor als Textproduzent*, dem *impliziten Autor*, dem *Erzähler*, dem *Fokalisierer* sowie analog dazu der Unterscheidung zwischen dem *Leser als historische Person*, dem *Leser als Textrezipient*, dem *impliziten Leser*, dem *fiktiven Adressaten* und dem *impliziten Beobachter* und schließlich der Ebene der Figuren auf die Analyse von wissenschaftlichen Texten übertragen. Vgl. zum narratologischen Kommunikationsmodell: Wenzel, Peter: »Zu den übergreifenden Modellen des Erzähltextes«, in: P. Wenzel (Hg.), *Einführung in die Erzähltextanalyse*, S. 5–22, S. 12.

9 M. Foucault: *Archäologie des Wissens*, S. 75.

10 Ebd., S. 76.

11 M. Foucault: *Was ist ein Autor?*, S. 22.

Autor*in fungiert *drittens* als stilistische Einheit, die sich wiedererkennen lassen soll, und *viertens* als geschichtlicher Augenblick und Schnittpunkt von außer ihm*ihr liegenden Ereignissen, die er*sie umsetzt.

Im Rahmen einer Analyse der Formation der Äußerungsmodalitäten im geragogischen Diskurs lässt sich auf die erzähltheoretische Unterscheidung zwischen realer*im Autor*in (also der historischen Person, die den Text verfasst hat) und seinen*ihren Funktionalisierungen als implizite*r Autor*in im Text zurückgreifen. Unter dem*r impliziten Autor*in versteht die Narratologie ein Konstrukt, das die Lesenden aus den einzelnen Textelementen gewinnen. Die*der implizite Autor*in unterscheidet sich von realen bzw. historischen Autor*innen, weil erstere immer nur eine Vorstellung bleiben, die sich niemals ganz mit den realen Autor*innen und deren Intentionen decken. In der Analyse der Formation der Äußerungsmodalitäten geht es darum, den Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Funktionalisierungen der*s Autor*in im Text und den Legitimationsstrategien geragogischen Wissens zu untersuchen.

Die Äußerungsmodalitäten können innerhalb dieser Diskursformation sehr unterschiedlich sein. Um ein Beispiel zu geben: In wissenschaftlichen Texten eingenommene Subjektpositionen geragogischer Wissenschaftler*innen können sich hinsichtlich der Legitimierungsstrategien ihrer Wissensproduktion von den diskursiven Legitimierungsstrategien geragogischer Praktiker*innen unterscheiden. Deren Legitimierungsstrategien differieren wiederum in Strategien, die sich auf professionelle Erfahrung berufen oder auf eine durch individuelle Betroffenheit legitimierte Wissensproduktion. Die eingenommenen auktorialen Subjektpositionen im Text differieren also hinsichtlich des Wahrheitsanspruches und ihres Anspruches auf Deutungshoheit. Wissenschaftliche Legitimationsstrategien berufen sich auf die Unterscheidung von richtig und falsch sowie auf eine methodisch überprüfbare Wissensproduktion. Die Wissenslegitimationsstrategien der Expert*innen aus der Praxis können sich zum Beispiel auf die Viabilität, die Umsetzbarkeit ihres durch berufliche Praxis gewonnenen Erfahrungswissens berufen. Die älteren Teilnehmenden aus den kulturgeragogischen Praxisprojekten können sich als Expert*innen in eigener Sache hingegen beispielsweise auf die Authentizität ihrer individuellen Erfahrung und Betroffenheit als Kriterium für ihre Glaubwürdigkeit berufen. Diese jeweils unterschiedlichen Legitimationsstrategien sind zu berücksichtigen.

In den literarischen Erzählungen werden die Subjektpositionen des alten Menschen sowohl durch die Figuren bzw. Protagonist*innen als auch durch die jeweiligen Erzählinstanzen formiert. In der Analyse der literarischen Erzählungen konzentriert sich die Analyse der *Altentopoi* auf die literaturwissenschaftliche Figurenanalyse¹² und die Analyse der Erzählsituation. Analog zu den Aussagemustern des*r impliziten Autor*in im

12 Mit *Figurenanalyse* ist hier die Analyse der Protagonist*innen von literarischen Erzählungen gemeint (nicht die Analyse rhetorischer Figuren). Vgl. zur Vorgehensweise der Figurenanalyse: Bachorz, Stephanie: »Zur Analyse der Figuren«, in: P. Wenzel (Hg.), Einführung in die Erzähltextanalyse, S. 51–67. Vgl. zur literaturwissenschaftlichen Methodik der Figurenanalyse im literarischen Altersdiskurs: M. Seidler: Figurenmodelle des Alters. Seidler knüpft methodisch an die Theorie der Analyse literarischer Figuren an, die Fotis Jannidis formuliert hat; Jannidis, Fotis: Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie, Berlin u.a. 2004, <https://doi.org/10.1515/9783110201697>. Im Unterschied zur vorliegenden Studie geht Seidler allerdings von

wissenschaftlichen Text ist in der Analyse der literarischen Altentopoi die Funktion der Aussagemuster der Erzählsituation nicht zu übersehen, denn letztlich können die literarischen Figurationen des alten Subjekts ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen Erzählsituationen nicht adäquat analysiert werden. Zu fragen ist hier nach den Aussagemustern der Erzählinstanz. Tritt die*der Erzähler*in auf der Ebene der Figuren auf (homodiegetische*r Erzähler*in bzw. Ich-Erzähler*in) oder beschränkt sich die Erzählinstanz ausschließlich auf die Ebene der erzählerischen Vermittlung (heterodiegetischer bzw. Er*Sie-Erzähler*in)? Zentral für die Analyse der Altentopoi ist dabei die Frage nach dem Alter der Erzählinstanz selbst: Handelt es sich um eine*n alterslose*n Erzähler*in oder spielt das Alter des*r Erzähler*in im Text eine Rolle? Die Analyse der Aussagemuster der Figuren konzentriert sich schließlich auf die Fragen, welche Figurenkonstellationen im literarischen Text jeweils vorherrschen und wie die einzelnen Protagonist*innen konzipiert sind.

Auch in den dramatischen Texten, die in den beiden kulturgeragogischen Theaterprojekten entstanden sind, werden die Figuren des alten Subjekts untersucht. Hier ist es die dramatische Figurenanalyse, die methodisch herangezogen wird: Werden in den Stücken dramatische Rollenfächer zitiert?¹³ Welche Figurenkonstellationen kennzeichnen das Stück?

5.3 Alternstopoi. Serielle Formation der geragogischen Begriffe und der Chronotopoi des Alterns als Prozess

Als Alternstopoi werden die seriellen Aussagemuster der geragogischen Begriffsformationen und der Chronotopoi des Alterns untersucht.¹⁴ Mit welchen Begriffen wird im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs das Altern als Prozess gefasst? Wird Altern vorrangig als biologischer, sozialer oder psychischer Prozess, als Erziehungs-, Bildungs- Lern- und/oder Sozialisationsprozess figuriert? In diesem Zusammenhang wird auch danach gefragt, welche chronotopischen Aussagemuster im geragogischen und literarischen Diskurs das Altern als Prozess formieren. In heuristischer Absicht lässt sich mit dem Erziehungswissenschaftler Hartmut Meyer-Wolters von unterschiedlichen chronotopischen »Grundmustern«¹⁵ ausgehen, die das Altern als Prozess formen:

einem repräsentationstheoretisch begründeten Verständnis des Verhältnisses von Person und literarischer Figur aus.

13 Vgl. zur Figurenanalyse im Drama: Schößler, Franziska: Einführung in die Dramenanalyse, Weimar 2012, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00505-2>.

14 Vgl. zu Bachtins Konzept des Chronotopos als Werkzeug zur Analyse von Erzählungen des Alterns im Bildungsroman: H. Hartung: Ageing, Gender and Illness in Anglophone Literature.

15 Meyer-Wolters, Hartmut: »Zeitmündigkeit als Problem«, in: J. Bilstein/G. Miller-Kipp/C. Wulf (Hg.), Transformationen der Zeit, S. 199–217, S. 203.

Meyer-Wolters unterscheidet das *chronologisch-lineare Modell*¹⁶, das *zyklische Modell*¹⁷, das *Stufenmodell*¹⁸ und das *dynamische Spiralmodell*¹⁹.

Vergleicht man die von Meyer-Wolters benannten Grundmuster des Alterns mit den literarischen Chronotopoi, die Bachtin in seinen Romananalysen herausarbeitet, so zeigen sich weitreichende Übereinstimmungen. Bachtin bezieht jedoch noch stärker das Verhältnis von zeitlichen und räumlichen Aussagemustern in seine Analysen ein. Der Chronotopos der Idylle, aber auch der Chronotopos des Rabelais'schen Romans ist nach Bachtin durch eine zyklische Zeitvorstellung gekennzeichnet. Der Chronotopos des (auto-)biografischen Romans hingegen zeigt nach Bachtin die allmähliche zeitliche oder systematische Entfaltung eines vollkommenen Charakters.²⁰ Dieser literarische Chronotopos kann nach Meyer-Wolters' Typologie dem dynamischen Spiralmodell zugeordnet werden. Den Chronotopos des abenteuerlichen Alltagsromans sieht Bachtin durch Krisenmomente und aus den Krisen resultierende Metamorphosen des*r Protagonist*in strukturiert. Dieser Chronotopos impliziere eine bestimmte Form der »Zeitreihe«, nämlich die Idee einer Entwicklung, die »nicht geradlinig, sondern sprunghaft und stockend«²¹ vor sich gehe. Auf der Basis dieses Chronotopos werde ein

»Typ der Darstellung geschaffen, der ein ganzes Menschenleben mit dessen wesentlichen Umbruchs- und Krisenmomenten erfaßt; es wird gezeigt, wie aus einem *Menschen ein anderer wird*. Dabei wird ein und derselbe Mensch in verschiedenen, ja deutlich verschiedenen Gestalten vorgeführt, die als verschiedene Zeitabschnitte und Etappen seines Lebenswegs in ihm vereint sind.«²²

16 Vgl. ebd.: »Beim linearen Modell wird Altern verstanden als mechanisches Fortschreiten auf einer Zeitlinie. Die Lebensbewegung wird chronologisch interpretiert. Der Tod ist der Endpunkt einer Lebensbewegung, die an einem Punkt X beginnt und an einem Punkt Y endet. Die Perspektive auf Altern ist neutral abstrakt. Altern erscheint als Datenfolge auf einem Zeitpfeil.«

17 Vgl. ebd.: »Die zyklische Zeitvorstellung des Lebenskreises ist als naturnahe Vorstellung älter als die lineare Zeitvorstellung. Das eigene Leben erscheint eingelassen in den Kreislauf der Natur. Leben spannt sich nicht zwischen Anfang und Ende, es kehrt im Ende zum Anfang zurück. Nihilistisch interpretiert, wird das zyklische Modell verbunden mit dem Gedanken der Gleichwertigkeit und damit der gleichen Bedeutungslosigkeit aller »Phasen«. Anfang und Ende sind gleich, es ist nicht auszumachen, was wertvoller oder weniger wert ist.«

18 Vgl. ebd.: »Das Stufenmodell oder Bogenmodell interpretiert Altern ebenfalls nicht als sukzessives Vorrücken in der Zeit, sondern als Aufstieg und Abstieg. Altern wird hier verstanden als gebrochener Prozess, wobei der Übergang zwischen den Stufen mehr oder weniger krisenhaft verläuft. In gewisser Weise wird hier dem zyklischen Modell ein Koordinatensystem unterlegt, in dem Leistung oder Erfahrung oder Wissen oder Können jeweils Funktionen der verstrichenen Zeit sind.«

19 Vgl. ebd.: »Das dynamische Modell interpretiert Altern als Aufstieg, als permanente Selbstüberhöhung, als Vollendung des Lebens, die erst im Tod endet. Jede Phase des Lebens erscheint als in sich vollendet und zugleich als Voraussetzung für die nächste Phase und so fort. Außerdem ist mit dem Modell der permanenten Selbstüberhöhung oftmals noch so etwas wie die Vorstellung einer Gesamtvollendung verbunden, die als diesseitige oder jenseitige Vollendung gedacht wird und entsprechend entweder humanistisch oder religiös zu verstehen ist. Auch hier wird vielfach angenommen, daß der jeweils erreichte Stand der Selbstvollendung eine Funktion der Zeit ist.«

20 Vgl. M. M. Bachtin: Chronotopos.

21 Ebd., S. 38.

22 Ebd., S. 40.

Dieses chronotopische Aussagemuster, das Bachtin als *Metamorphose* bezeichnet, korrespondiert mit dem Muster, das Meyer-Wolters als Stufenmodell benennt. Allerdings betont Bachtin nur das Anderswerden, wohingegen nach Meyer-Wolters das Stufenmodell mit Wertungen konnotiert ist und zunächst einen Aufstieg und danach einen Abstieg formiert. Es werden also die unterschiedlichen normativen Konnotationen von chronotopischen Aussagemustern des Alterns als Anderswerden genauer zu untersuchen sein.

Bachtins Typologie der literarischen Chronotopoi macht jedoch auch noch auf zwei weitere literarische Chronotopoi aufmerksam: Erstens beschreibt er am Beispiel des antiken griechischen Epos den literarischen Chronotopos der *dauerhaften Selbstidentität* und der Identitätsbestätigung der Protagonist*innen, die im Laufe der Handlung zwar Prüfungen bestehen, aber sich durch diese Prüfungen nicht verändern und entsprechend auch nicht altern.²³ Die Protagonist*innen bleiben im Laufe der Handlung und im Wandel der Welt immer dieselben, ihre Selbst- und Weltbilder transformieren sich nicht.²⁴ Taucht auch dieser Chronotopos in den Texten auf?

Außerdem verweist Bachtin auf die chronotopischen Aussagemuster des *Schelmenromans* und des *karnevalesken Romans*. Diese beziehen sich parodistisch auf die anderen Chronotopoi:

»Im Kampf mit der Konventionalität und dem Umstand, daß alle vorhandenen Lebensformen einem wirklichen Menschen inadäquat sind, erlangen diese Masken [von Schelmen und Narren, Anm. d. Verf'in] außerordentliche Bedeutung. Aus ihnen läßt sich das Recht ableiten, das Leben nicht zu verstehen, es durcheinanderzubringen, spöttisch nachzuahmen oder zu hyperbolisieren, das Recht parodistisch zu reden, etwas nicht wörtlich zu meinen, nicht man selbst zu sein, das Recht, das Leben durch den intermediären Chronotopos der Theaterbühne zu leiten, es als Komödie und die Menschen als Schauspieler darzustellen [...].«²⁵

Auf diese parodistische Form der Infragestellung der Chronotopoi im Schelmenroman führt Bachtin sowohl die Darstellungen des »inneren Menschen«, der »Sonderlinge« zum Beispiel bei Sterne, Goldsmith, Hippel, Jean Paul und Dickens zurück, die nach Bachtin die »schlechte Konventionalität« entlarven und eine »freie und sich selbst genügende Subjektivität« aufzeigen, als auch die Formen des körperlichen »ganzheitlichen äußeren Menschen«²⁶ im Pantagruelismus. In diesen parodistischen literarischen Chronotopoi lassen sich literarische Aussagemuster des von Meyer-Wolters formulierten geragogischen Bildungsideals der »Zeitmündigkeit« erkennen, das nach Meyer-Wolters durch die »Aufdeckung des Produktionscharakters von Zeitinterpretationen«²⁷ angestrebt werden kann.

Die Analyse wird zeigen, inwieweit diese chronotopischen Aussagemuster des Alterns den geragogischen und literarischen Altersdiskurs formieren oder ob sich weitere

23 Vgl. ebd.

24 Vgl. ebd.

25 Ebd., S. 91.

26 Ebd., S. 92.

27 H. Meyer-Wolters: Zeitmündigkeit als Problem, S. 216.

Chronot(r)opoi finden, durch die die »Chrononormativität«²⁸ des Lebenslaufs und die Konstruktionen temporaler Normalität des Alterns stabilisiert oder dekonstruiert werden.

5.4 Altersklage, Alterstrost, Altersschelte und Alterslob als serielle Diskursstrategien. Re-Signifikationsstrategien von normativen Implikationen der Alten-, Alters- und Alternstopoi

Die Ergebnisse der vorangegangenen Analyseschritte zusammenfassend werden die seriell wiederkehrenden Diskursstrategien und die ihnen inhärenten normativen Setzungen des geragogischen Diskurses und des literarischen Altersdiskurses analysiert. Hier geht es um die Analyse der jeweiligen normativen »Alterserwartungscodes«²⁹. Die Analyse der Diskursstrategien knüpft an die Typologie von Diskursstrategien an, mit der die Alterstoposforschung den historischen Wandel der Alterstopoi untersucht: Der Alter(n)sforscher Göckenjan unterscheidet im Anschluss an die antike rhetorische Tradition die Topoi der Altersklage, die mit denen des Alterstrots korrespondieren, sowie die Topoi der Altersschelte und des Altersspotts in ihrem Zusammenhang mit den Topoi des Alterslobs: Er untersucht den diskursiven Wandel innerhalb dieser Diskursstrategien von der Antike an.³⁰

Hinsichtlich der Regulierungsstrategien von Altersidentität sind Altersklage und Alterstrost gegenüber dem Alterslob und der Altersschelte als die *milderen* Diskursstrategien anzusehen:

»Altersklage und Alterstrost formulieren anthropologische Dimensionen, thematisieren Endlichkeit und Verfall, physische und soziale Verluste, den nahen Tod und mögliche Trostgründe, die Chancen und Potenzen mit Abbruch und Ende des Lebens umzugehen und diesen Sinn zu geben. [...] Die beiden anderen Diskurstypen, Altersschelte und Alterslob, dagegen polarisieren, formulieren viel direkter das, was als Alterserwartungscode bezeichnet werden kann.«³¹

28 Wanka, Anna: »Chrononormativität im Lebenslauf. Die sozialen Praktiken der Herstellung und De/Stabilisierung temporaler Normalität in der Lebensphase Alter«, in: Elisabeth Schilling/Maggie O'Neill (Hg.), *Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung*, Wiesbaden 2020, S. 133–159, S. 134. 10.1007/978-3-658-31252-7_7.

29 Vgl. G. Göckenjan: *Das Alter würdigen*, S. 25: »Der Altersdiskurs ist ein Moraldiskurs. Formuliert werden Codes der Alterserwartungen, in denen explizit oder beiläufig Alter immer wieder konstruiert, Verpflichtungen erinnert, Erwartungen modifiziert, kontinuierlich Zeitdeutungen produziert werden. Formuliert werden richtiges Verhalten, ideale Einstellungen, Orientierungschancen für Jüngere, eben Muster sozialer Ordnung. [...] In der stilisierten Form von Alterserwartungscodes oder Altersbildern thematisieren Altersdiskurse elementare Regelungsbedürfnisse, wichtige Schnittpunkte zwischen individuellem und kollektivem Leben.«

30 Vgl. ebd.; M. Haller: *Ageing trouble*; M. Haller: *Die ›Neuen Alten‹*.

31 Göckenjan, Gerd: »Die soziale Ordnung der Generationenfolge«, in: *Nova Acta Leopoldina NF* 99,363 (2009), S. 103–114, S. 104.

Im antiken Altersdiskurs bildeten sich die Diskursstrategien der Altersschelte, des Altersspotts, des Alterslobs, der Altersklage und des Alterstrosts heraus. In der antiken Altersklage wird das Alter(n) als »Verlust und Verfallsprozess«³² formiert. Die Diskursstrategie des Alterstrosts korrespondiert mit der der Altersklage dahingehend, »dass alle Altersmängel weniger auf das Alter selbst als auf Haltungen und Einstellungen der Betroffenen zurückgeführt werden, und daher die Altersklage abgewiesen werden muss«³³.

Die Diskursstrategien des Altersspotts und der Altersschelte variieren Topoi, mit denen älteren Menschen Laster zugeschrieben werden: Lüsternheit, Geschwätzigkeit, Geiz, Gier, Trunk- und Streitsucht sind wiederkehrende Topoi des antiken Altersspotts.³⁴ Die Strategie des Alterslobs variiert hingegen die Topoi der Erfahrung, Tugend, Weisheit und der deshalb den Alten gebührenden Autorität.³⁵

Göckenjan kommt in seiner Analyse des Altersdiskurses zu dem Ergebnis, dass zwar die Diskursstrategien der Altersklage und des Alterstrosts, der Altersschelte/des Altersspotts und des Alterslobs die abendländische Entwicklung des Altersdiskurses begleitet haben und sich bis heute finden: »Allerdings handelt es sich um Strategien, die historisch unterschiedlich genutzt worden sind und auch unterschiedlichen Zwecken dienen können.«³⁶ Er kommt zu dem Ergebnis, dass »Texte des 16. und 17. Jahrhunderts [...] eher der Altersschelte [folgen], das 18. Jahrhundert ist dagegen die Hochphase des Alterslobs«³⁷. Dabei darf, so Göckenjan, das Vorherrschen der Diskursstrategie des Alterslobs im 18. Jahrhundert nicht im Sinne von Peter Borscheids Einschätzung³⁸ missverstanden werden, dass sich hierin eine Epoche besonders hoher Altersschätzung ausdrücke. Vielmehr sei die Rhetorik des Alterslobs

»imprägniert mit einem Alterserwartungscode, der höchste Anforderungen an das ehrwürdige und zu ehrende Alter stellt«: »Das Lob gilt nur dem moralisch hochgestimmten, exzeptionellen Alter. [...] Anders als in historisch vorhergehenden Diskursen wird jetzt [im 18. Jahrhundert, Anm. d. Verf'in] auf dem höchst möglichen moralischen Nötigungsniveau dem Greis nahegelegt, die vorgestellte Altersrolle anzunehmen oder abzutreten.«³⁹

In Laufe der Geschichte des Altersdiskurses werden die Diskursstrategien des Alterstrosts und der Altersklage, der Altersschelte und des Alterslobs mit unterschiedlichen Topoi gefüllt. Ziel der Diskursanalyse ist es, die historisch je besonderen Topoi solcher erzieherischer Alterserwartungscodes auf den Ebenen des geragogischen und des literarischen Diskurses sowie in den aktuellen kulturgeragogischen Praxisprojekten zu identifizieren. In ihrem Zusammenspiel formulieren sie historisch unterschiedliche

32 G. Göckenjan: Diskursgeschichte des Alters, S. 128.

33 Ebd., S. 128. Als klassischer Text des Alterstrosts gilt Ciceros *Cato der Ältere. Über das Greisenalter*.

34 Ebd.

35 Vgl. ebd.

36 Ebd.

37 G. Göckenjan: Die soziale Ordnung der Generationenfolge, S. 104.

38 Vgl. Borscheid, Peter: Geschichte des Alters. 16.–18. Jahrhundert, Münster 1987.

39 G. Göckenjan: Die soziale Ordnung der Generationenfolge, S. 107.

normative Altersleitbilder, die als regulative geragogische Ideen den Altersdiskurs und die in ihm formulierten Erziehungs-, Bildungs- oder Sozialisationsziele für ältere Menschen zu einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten soziokulturellen Kontext prägen.

In einer t(r)opografischen Diskursanalyse gilt jedoch eine besondere Aufmerksamkeit den Tropoi, also denjenigen rhetorischen Figuren, argumentativen und narrativen Strategien von Undoing Age⁴⁰ und Un/doing Age⁴¹, mit denen die Alter(n)stopoi in ihrem Geltungsanspruch eingeklammert, verwirrt, verunsichert, negiert oder unterlaufen und damit resignifiziert werden. Das Augenmerk richtet sich deshalb besonders auch auf die Tropoi, also die rhetorischen Figuren (all die die ironischen Schreibweisen, Metaphern, Metonymien, Synekdochen, Antonomasien, Katachresen, Allegorien, Hyperbeln, Periphrasen oder Metalepsen), mit denen Alter(n) und Bildung in einer jeweiligen Diskursformation resignifiziert und neu eingeschrieben wird.

40 Vgl. Kap. 2.4; M. Haller: Undoing Age.

41 Vgl. M. Haller: Altersdiversität und andere Vielfältigkeiten.

B Diskursgeschichte

In Teil B entfalte ich die deutschsprachige Diskursgeschichte über Bildungsprozesse im Alter von den 1950er bis zu den 2000er Jahren. Der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung des geragogischen Diskurses in der Bundesrepublik Deutschland. Dazu vergleiche ich die Aussagemuster des Wissens über Alter, Altern und ältere Menschen im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs mit den Alter(n)stopoi und -tropoi in literarischen Erzählungen. Folgende Fragen leiten die Analyse: Was weiß die in den 1950er Jahren entstehende erziehungswissenschaftliche Subdisziplin der Geragogik über Bildungsprozesse im Alter und wie unterscheidet sich das geragogische Wissen zu dieser Zeit vom literarisch-narrativen Wissen über Bildungsprozesse im Alter? Welche sprachlichen Alterstopoi (wiederkehrende Aussagemuster des Alters) bilden dieses Wissen und mit welchen Tropoi (rhetorischen Figuren) wird es neu eingeschrieben? Wie wird also in diesen Diskursformationen auf ihre je eigene Art Ageing Trouble gemacht? In den Kapiteln 6 bis 8 konfrontiere ich das jeweilige historische wissenschaftliche Wissen über Alter(n), Bildung mit dem Wissen über Bildungsprozesse im Alter, das in literarischen Romanen und Erzählungen zum Ausdruck kommt.

6 Krisen und Neuanfänge im Alter – Revolte und Resignation

Die Performativität (kultur-)geragogischen Wissens im erziehungswissenschaftlichen und literarischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre

Es ist Konsens im geragogischen Diskurs, dass die im engeren Sinn erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit den geragogisch relevanten Aspekten des Alter(n)s und der Bildung älterer Menschen in Deutschland in den 1950er und 1960er Jahren beginnt. Das heißt jedoch keinesfalls, dass es vorher keinen Diskurs über die Formung, Prägung und Bildung älterer Menschen gegeben hätte. Die lange Diskursgeschichte von Bildung und Alter kann hier nur in sehr groben Zügen und mit Verweis auf weiterführende Literatur zusammengefasst werden. Das ist jedoch unerlässlich, weil sonst die Neueinschreibungen des Diskurses über Bildung und Alter in den 1950er und 1960er Jahren und auch seine schmerzlichen Leerstellen nicht angemessen verstanden werden können.

Der Erziehungswissenschaftler Andreas Ledl legt in seiner Monografie über die *Geschichte der Greisenbildung* die Entwicklung der Konzeptionen von Bildung im Alter von der Renaissance bis ins 19. Jahrhundert am Beispiel von Montaignes, Comenius', Schleiermachers und Schopenhauers Schriften dar und zeigt auf, wie deren Aussagemuster wiederum auf den Topoi des antiken Altersdiskurses aufbauen, den Philosophen wie Platon, Aristoteles, Cicero, Ovid, Horaz oder Seneca, aber auch Dramatiker wie Aristophanes oder die Lyrikerin Sappho maßgeblich prägten.¹ Ledl zeichnet in der Geschichte dieses philosophischen Diskurses über Bildung im Alter eine deutliche Entwicklungslinie auf, die sich in unterschiedlichen Konzeptionen des Verhältnisses von Geist und Körper im Alter manifestiert: Während Autoren wie Comenius im 17. Jahrhundert noch stärker die Aufgabe einer ganzheitlichen, Körper und Geist umschließenden Selbstbildung im Alter hervorhoben, bekam der Geist im Laufe

1 Vgl. A. Ledl: Die Geschichte der Greisenbildung. Vgl. zur Alterstopik von Altersklage, Alterslob und Altersspott seit der Antike auch: M. Haller: Ageing trouble.

der Diskursgeschichte bis zum 19. Jahrhundert gegenüber dem Körper »einen immer größeren Stellenwert zugeschrieben, dem durch Bildung Rechnung getragen werden soll«².

Diese Dominanz des Geistes gegenüber dem alternden Körper erfährt im Altersdiskurs der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert bis hin zum Nationalsozialismus eine rigorose Veränderung, wie der Historiker Heiko Stoff eindrücklich darlegt: Er kann anhand eines umfangreichen Textkorpus (das auch literarische Texte umfasst) zeigen, wie sich der Altersdiskurs seit der Jahrhundertwende immer mehr zu einem Körperdisziplinierungsdiskurs entwickelt.³ Im Zentrum dieses Diskurses um die Optimierung des alternden Körpers steht der Tropos der »natürlichen Verjüngung« durch Gymnastik und naturheilkundliche Mittel einerseits und der medizinische Tropos der »künstlichen Verjüngung«⁴ mittels Chirurgie und Hormontherapie andererseits, die zunehmend auf die Disziplinierung, Sanktionierung und Zurichtung des alternden Körpers zu jugendlicher Leistungsfähigkeit zielten. Damit erfährt das Altersdispositiv einen einschneidenden Wandel:

»Seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts bezeichnet Verjüngung zwei differente Möglichkeiten der Verbesserung des Menschen, eine ›natürliche‹ und eine ›künstliche Verjüngung‹. Während erstere die Stärkung des Körpers vornehmlich durch naturheilkundliche, körperlukulturelle und bevölkerungspolitische Praktiken meint, verweist letztere auf dessen chirurgische und hormontherapeutische Optimierung.«⁵

Der Tropos der *Verjüngung* wurde in der Krise der Moderne von der Jahrhundertwende bis zum Nationalsozialismus zum realitätsprägenden Topos des Altersdiskurses, um schließlich im Nationalsozialismus ganz von einem rassen-hygienischen Selektionsprogramm zur Verjüngung des sogenannten *Volkskörpers* abgelöst zu werden. Die Entwicklung der NS-Sozialpolitik machte – wie der Historiker Benjamin Möckel darlegt – mit dem Ziel der Verjüngung des »Volkskörpers« am Ende auch vor der Ermordung alter Menschen im Zuge der sogenannten »wildes Euthanasie«⁶ keinen Halt mehr. *Lebenswert* bzw. *Lebensunwert* des alten Menschen wurde an den Kriterien von Produktivität und Leistungsfähigkeit innerhalb der »Volksgemeinschaft« gemessen, wie die Historikerin Lil-Christine Schlegel-Voß aufzeigt:

»Man zeigte sich zuversichtlich, dass, wenn es gelänge ›jeden Deutschen jedes Jahr einmal zu <überholen>, künftig ›der Bruch der Leistungsfähigkeit nicht mehr mit 40 Jahren, sondern bei 70 Jahren liegen‹ werde. Die nationalsozialistische Arbeitsideologie war für das Alter von doppelter Konsequenz. Aus der ›Volksgemeinschaft‹ als

2 A. Ledl: Die Geschichte der Greisenbildung, S. 76.

3 Vgl. Stoff, Heiko: Ewige Jugend. Konzepte der Verjüngung vom späten 19. Jahrhundert bis ins Dritte Reich, Köln 2004.

4 Ebd., S. 13.

5 Ebd.

6 Möckel, Benjamin: »Mit 70 Jahren hat kein Mensch das Recht, sich alt zu fühlen«. Altersdiskurse und Bilder des Alters in der NS-Sozialpolitik, in: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 22,3 (2011), S. 112–135.

›Leistungsgemeinschaft‹ ließ sich eine Verpflichtung zur Arbeit über das Rentenalter hinaus ableiten, sofern der Betreffende noch leistungsfähig war. Nur demjenigen, der seine Arbeitskraft endgültig verloren hatte, sollte eine erwerbsfreie Lebensphase gewährt werden, die allerdings möglichst bald durch den Tod beendet werden sollte. Zugleich mussten all jene, die nicht nur alt oder invalide waren, sondern auch im täglichen Leben professioneller Hilfe und Betreuung bedurften, vor dem Hintergrund menschenverachtender Kosten-Nutzen-Analysen zu ›Ballastexistenzen‹ werden, die in gefährliche Nähe zu den nationalsozialistischen Euthanasieprogrammen rückten.«⁷

Unproduktiven Menschen wurde ihr Menschsein abgesprochen und ihr Subjektstatus aberkannt. Dadurch rückten Rentner*innen im Nationalsozialismus zunehmend an den Rand der Gesellschaft. Ältere pflege- und unterstützungsbedürftige Menschen wurden schließlich in den *Sog der Euthanasie* gezogen – wie Lil-Christiane Schlegel-Voß darlegt:

»Dass alte Menschen nicht prinzipiell von den ›Euthanasie‹-Aktionen ausgenommen waren, macht auch das geplante, jedoch nie in Kraft getretene ›Euthanasiegesetz‹, das seit Mitte 1940 von Spitzenfunktionären aus der Gesundheits- und Sozialpolitik diskutiert wurde, deutlich. Nach § 2 sollten ›sämtliche Fälle von seniler Demenz, die erheblich unsauber sind und außerdem der dauernden Verwahrung in einer Heil- und Pflegeanstalt bedürfen‹, unter den Geltungsbereich des geplanten Gesetzes fallen. ›Bloße Altersveränderungen‹, die nicht Folge eines ›eigentlichen Krankheitsprozesses‹ waren, wurden ausgenommen, die Unterscheidung von ›normalem‹ und ›krankhaftem‹ Alter blieb jedoch umstritten. Einig waren sich die Diskutanten dagegen über das Selektionskriterium, das die Bevölkerung in ›Unproduktive‹ und ›Produktive‹ einteilte: der Nutzen des Individuums für die ›Volksgemeinschaft‹. Die vorläufige Ausklammerung alter pflegebedürftiger Menschen aus der ›Euthanasie‹ resultierte im Wesentlichen aus zwei Gründen. (1) Zum einen waren ›die Befürworter, insbesondere die Koautoren des ›Euthanasie‹-Gesetzes, (...) alle Psychiater, die vor allem ihre Tätigkeitsgebiete im Auge hatten, und die Patientenmorde für den Fortschritt der medizinischen Wissenschaft zu nutzen versuchten‹. Der ›pervertierte therapeutische Optimismus der ›Aktion T4‹ verfiel nur insofern bei den Ältesten, als sie altgewordene ›Geistesranke‹ waren‹. (2) Zum anderen bestanden in der Reichs- und Parteispitze erhebliche Bedenken gegen eine Einbeziehung alter pflegebedürftiger Menschen in die ›Euthanasie‹, da die Blitzkriege ›keine ausreichende Deckung (...) für eine vollends entfesselte Vernichtungsmaschinerie‹ boten und die Bevölkerung nicht annähernd auf eine ›Euthanasie‹ an Menschen hohen Alters vorbereitet war. Eine Zurechnung alter, pflegebedürftiger Heimbewohner zu den ›Lebensunwerten‹ musste sich in den Augen der Öffentlichkeit gegen die gesamte Gesellschaft richten und damit die ›Heimat- und Kriegsfront in staatszersetzender Weise‹ gefährden.«⁸

Im gleichen Maße, wie ältere Menschen unter der NS-Herrschaft zunehmend gesellschaftlich ausgegrenzt und schließlich sogar umgebracht wurden, rückten sie als Objekte der Erforschung ins Zentrum wissenschaftlichen Interesses nicht nur der

7 Schlegel-Voß, Lil-Christine: *Alter in der »Volksgemeinschaft«*. Zur Lebenslage der älteren Generation im Nationalsozialismus, Berlin 2005, S. 30, <https://doi.org/10.3790/978-3-428-51547-9>.

8 Ebd., S. 268f.

Medizin und der Arbeitswissenschaft, sondern auch der Bevölkerungswissenschaft. Möckel weist darauf hin, dass der bevölkerungswissenschaftliche Diskurs schon im 19. Jahrhundert eine maßgebliche Rolle spielte, aber erst im Nationalsozialismus die wissenschaftlichen bevölkerungspolitischen Thesen in konkrete politische Praxis umgesetzt wurden.⁹ Als das maßgebliche demografische Referenzwerk der damaligen Zeit gilt das Buch *Volk ohne Jugend*, das der Bevölkerungswissenschaftler Friedrich Burgdörfer im Jahr 1932 veröffentlichte.

Burgdörfer prägte damals das Bild der »Pyramide« als Symbol für den »jungen wachsenden Volkskörper«, das Bild der »Glocke« für den »alternden«, »stagnierenden« und »stationären Volkskörper« und das Bild der »Urne« für den »überalterten« und »schrumpfenden Volkskörper«¹⁰ – Bilder, die im demografischen Diskurs bis heute (ohne auch nur mit der Wimper zu zucken) benutzt werden.

Der absolute moralische Tiefpunkt in der Geschichte des Altersdispositivs zur Zeit des Nationalsozialismus ist die Negativfolie, auf der der in den 1950er Jahren einsetzende erziehungswissenschaftliche ebenso wie der literarische Diskurs über die Bildung älterer Menschen aufliegt. Um die Entwicklung des Diskurses über Bildung im Alter angemessen analysieren zu können, muss der nationalsozialistische Topos vom *lebensunwerten unproduktiven Alter* mitgelesen und erinnert werden, der in dem Ruf nach der Ausgrenzung, Vernichtung und Ermordung jener alten Menschen gipfelte, die dem Postulat jugendlicher Leistungsfähigkeit im Kontext der sogenannten *Volksgemeinschaft* nicht zu entsprechen vermochten.

Erst dann werden die den geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre prägenden Topoi von den unterschiedlichen *Wertfiguren*, *Wertbildern* und dem *Eigenwert* des Alters in ihrem historischen Kontext verständlich. Die nationalsozialistischen Bemühungen, »die Adressaten fürsorgerischer und gesundheitspolitischer Maßnahmen »zu klassifizieren, zu sortieren und gemäß ihres <Wertes> gestuft zu behandeln«¹¹, sind die Negativfolie des in der Nachkriegszeit entstehenden geragogischen Altersdiskurses. Von dieser grenzen sich die damaligen Autor*innen in ihren Texten häufig nur implizit, aber doch durch eine deutlich andere Alterstopik ab. Dennoch: Eine ausführliche kritische Auseinandersetzung mit dem menschenverachtenden Altersdiskurs im Nationalsozialismus und dessen verheerenden Konsequenzen sucht man im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre vergeblich.

Für die nun folgenden Feinanalysen wurden aus dem Gesamtkorpus Texte ausgewählt, an deren Beispiel zentrale Alters-, Alten- und Alternstopoi des (kultur-)geragogischen Wissens der 1950er und 1960er Jahre herausgearbeitet werden, um sie anschließend mit den Aussagemustern des literarischen Diskurses zu vergleichen: Am Beispiel von Romano Guardinis *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*¹² von 1953

9 Vgl. B. Möckel: Mit 70 Jahren hat kein Mensch das Recht, sich alt zu fühlen, S. 120.

10 Burgdörfer, Friedrich: *Volk ohne Jugend*. Geburtenschwund und Überalterung des deutschen Volkskörpers (1932), Berlin 1935, S. 112–115. Vgl. hierzu auch B. Möckel: Mit 70 Jahren hat kein Mensch das Recht, sich alt zu fühlen.

11 L. Schlegel-Voß: *Alter in der »Volksgemeinschaft«*, S. 50f.

12 Guardini, Romano: *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung* (= *Weltbild und Erziehung*, Bd. 6, hg. v. Felix Messerschmid/Georg Picht/Hans Waltmann), Würzburg 1953.

werden in **Kapitel 6.1.1** die im Sinne einer praktisch gewendeten Anthropologie des Alters argumentierenden normativen Alters-, Alten- und Alternstopoi einer *Pädagogik der Lebensalter* aus den 1950er Jahren analysiert.

Anhand von Bollnows Texten zum Ansatz der von ihm so genannten *Gerontagogik* als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft werde ich dann in **Kapitel 6.1.2** die zentralen Aussagemuster des geragogischen Wissens der 1960er Jahre herausarbeiten.

Kapitel 6.1.3 fasst die maßgeblichen Diskursstrategien dieses geisteswissenschaftlichen geragogischen Diskurses zusammen, wobei auch Brüche im Diskurs, d.h. vereinzelt auftretende abweichende Aussagemuster in der Diskursformation gezielte Berücksichtigung finden.

Diesen Aussagemustern stelle ich dann in **Kapitel 6.2** den literarischen Altersdiskurs gegenüber und untersuche das geragogische Wissen dieser Zeit auf dieser Ebene des Altersdiskurses. Auch im literarischen Altersdiskurs treten seit den 1950er und 1960er Jahren ältere Menschen als Protagonist*innen von Bildungserzählungen zunehmend häufiger in Erscheinung. Es zeigt sich, dass die Verflechtungen und Bezüge zwischen der Ebene des wissenschaftlichen und des literarischen geragogischen Wissens zu dieser Zeit sehr eng sind. Wie ich in der Analyse von Bollnows Texten zeigen werde, bezieht sich Bollnow explizit auf kulturgeragogisches Wissen aus dem literarischen Diskurs und den Künsten im Allgemeinen. Aus dem zeitgenössischen literarischen Diskurs rekurriert er insbesondere auf Hermann Hesses Romane und Gedichte, um aus ihnen (kultur-)geragogische Bildungs- und Erziehungskonzeptionen abzuleiten, in denen die ästhetische Erziehung und die Auseinandersetzung mit den Künsten eine zentrale Rolle spielt. Auch von anderen Erziehungswissenschaftlern wird in dieser Zeit das literarische Wissen über die Lebensalter in Hinsicht auf geeignete Altersleitbilder für die Geragogik durchmustert, die als regulative Idee der geragogischen Praxis dienen sollen. Literarische Altersstopoi werden in dieser Diskursformation dementsprechend normativ aufgeladen. Umgekehrt finden sich auf der Ebene des literarischen Diskurses auch Bezüge zu den Alters-, Alten- und Alternstopoi des geragogischen Wissens der 1950er Jahre, wie zum Beispiel in Helma Verbeek-Cardauns Erzählung *Verbrannte Hecken*¹³ (1958), der nicht umsonst ein Zitat von Romano Guardini vorangestellt wird. Für die Feinalysen in Kapitel 6.2 werden diskursprägende literarische Texte ausgewählt, die zentrale Aussagemuster des wissenschaftlichen geragogischen Diskurses der Zeit aufrufen, die aber dessen normative Implikationen im Sinne von Ageing Trouble kritisch in Frage stellen: In **Kapitel 6.2.1** zeige ich das an Bertolt Brechts Kurzgeschichte *Die unwürdige Greisin* (1949). Es folgt **Kapitel 6.2.2** über Thomas Manns Erzählung *Die Betrogene* (1953) und **Kapitel 6.2.3** über Thomas Bernhards Roman *Frost* (1963). Alle drei zählen zu denjenigen literarischen Texten, deren narrative Aussagemuster die Normativität des wissenschaftlichen geragogischen Wissens der 1950er und 1960er Jahre herausfordern und eine Resignifikation von Alters-, Alten- und Alternstopoi einleiten, die auf der Ebene des wissenschaftlichen geragogischen Diskurses erst in den 1970er und 1980er Jahren nachvollzogen wird. In **Kapitel 6.3** vergleiche ich, die Ergebnisse der Feinalysen zusammenfassend, die wissenschaftlichen und literarischen Diskursstrategien der 1950er und 1960er Jahre.

13 Verbeek-Cardauns, Helma: *Verbrannte Hecken*. Eine Erzählung, Köln 1958.

6.1 Alterswertbilder. (Kultur-)Geragogisches Wissen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre

Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Alter als Lebensphase und seiner pädagogischen Relevanz beginnt eher zögerlich. In der 1. Folge der *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet*, die den Zeitraum 1900–1958 umfasst, finden sich unter den Rubriken *Sonstige Notgruppen* und *Sondergruppen* nur zwei Verweise auf kurze Artikel über ältere Menschen an Volkshochschulen in den Zeitschriften *Die österreichische Volkshochschule* und *Volkshochschule im Westen*. In der 2. Folge (1958–1962) werden unter der Rubrik *Andere Bevölkerungsgruppen* immerhin sechs Titel mit geragogischem Bezug genannt. In der 3. Folge (1963–1967) erscheint zum ersten Mal die Rubrik *Ältere Menschen*, in der elf Titel verzeichnet sind, und in der 4. Folge (1968–1970) sind es dann zwölf Titel. Insgesamt verzeichnet die *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet* also 31 Titel für den geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre. Die Auswahl begrenzt sich dabei jedoch ausschließlich auf Aufsätze aus dem engeren Gegenstandsbereich der Volkshochschulangebote für ältere Menschen. Die grundlegenden erziehungs- und bildungstheoretischen Artikel zur anthropologischen Geragogik, die in den 1950er und 1960er Jahren von namhaften Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – wie Romano Guardini, Eduard Spranger oder Otto Friedrich Bollnow – geschrieben wurden, bleiben in den genannten Bibliografien unberücksichtigt. Das verwundert besonders, weil diese Autoren den allgemeinen pädagogischen Diskurs in dieser Zeit maßgeblich prägen. Es bildet sich hier eine Rezeptionsschwelle zwischen dem Altersdiskurs der Allgemeinen Pädagogik und dem der Erwachsenenbildung ab, die bis heute wirksam zu sein scheint: Auch in den aktuelleren Überblicksdarstellungen zur historischen Entwicklung und Institutionalisierung der Geragogik als wissenschaftliche Disziplin und professionelle Praxis in Deutschland werden diese frühen geisteswissenschaftlich-anthropologischen Ansätze der Geragogik nur gestreift.¹⁴

Wissenschaftsgeschichtliche Überblicksdarstellungen reduzieren sowohl den wissenschaftlichen geragogischen Diskurs als auch die Praxis der Altenbildung in den 1950er und 1960er Jahren allesamt auf das Schlagwort von den im damaligen Diskurs (vermeintlich) allgegenwärtigen Defizitbildern des Alters: So zieht zum Beispiel Sylvia Kade in ihrem Standardwerk zur Geragogik den Schluss, dass die Bildung Älterer in den 1950er Jahren »einen marginalen Status ein[nahm], solange sie auf das Defizitkonzept des Alters fixiert blieb« und dass erst durch den Ausbau der psychologischen und soziologischen Gerontologie an den Hochschulen und deren Vermittlung eines »neue[n] Verständnis[ses] vom Alter« gegen Ende der 1960er Jahre ein für die Geragogik »folgenreiche[r] Paradigmenwechsel«¹⁵ einsetzt.

14 Vgl. B. Arnold: Geschichte der Altenbildung; Kade, Sylvia: Altern und Bildung. Eine Einführung, Bielefeld 2007; E. Bubolz-Lutz et al.: Geragogik (2010); E. Bubolz-Lutz et al.: Geragogik (2022).

15 S. Kade: Altern und Bildung, S. 52f.

Brunhilde Arnold fasst in ihrem Aufsatz zur *Geschichte der Altenbildung* die 1950er und 1960er Jahre als Phase der »Sozialpädagogisierung des Alters«¹⁶ zusammen, was sich in der Vorherrschaft von reparativen und sozial-kurativen Ansätzen niederschlägt.

Elisabeth Bubolz-Lutz, Eva Gösen, Cornelia Kricheldorf und Renate Schramek reduzieren den damaligen Diskurs auf eine dem Defizitbild vom Alter geschuldete »Fürsorgeperspektive«¹⁷ und gehen davon aus, dass erst in »den 1970er Jahren [...] dieses Altersbild zunehmend in Bewegung«¹⁸ gerate. Die »konzeptionelle Grundlegung der »Geragogik«¹⁹ datieren auch diese Autorinnen erst auf die 1970er und 1980er Jahre. In der Zeit davor fänden sich »[i]n der BRD [...] nur vereinzelt Ansätze, das Alter unter pädagogischem Aspekt zur Sprache zu bringen, etwa durch den Erziehungswissenschaftler Bollnow«²⁰.

Ausgehend von diesem Befund, wurde die Geschichte der Geragogik bisher als eine erst in den 1970er Jahren beginnende Emanzipationsgeschichte von den sogenannten *negativen* Altersbildern des Defizitmodells vom Alter hin zu den als *positiv* konnotierten Altersleitbildern des *aktiven Alters*, des *erfolgreichen Alters* und des *produktiven Alters* geschrieben.

Das geragogische Wissen der 1950er und 1960er Jahre diene in diesem wissenschaftlichen Narrativ vor allem als diskursive Negativfolie, vor deren Hintergrund die Entwicklung eines *positiven* geragogischen Wissens vom Alter, Altern und von alten Menschen als Erfolgsgeschichte dargestellt wurde. Dieses Narrativ soll im Folgenden nicht unhinterfragt fortgeschrieben, sondern überprüft werden.

Dazu werden die im heutigen geragogischen Diskurs in Vergessenheit geratenen Texte von so namhaften und den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs prägenden Wissenschaftlern wie Theodor Litt, Eduard Spranger, Franz Pöggeler, Romano Guardini und Otto Friedrich Bollnow und das in ihnen formulierte (kultur-)geragogische Wissen der 1950er und 1960er Jahre einer differenzierteren kritischen Re-Lektüre unterzogen. Ziel ist es, die zentralen geragogischen Aussagemuster der damaligen Zeit neu lesbar werden zu lassen. Erst dann lässt sich ihre Relevanz mit Blick auf die diskursgeschichtliche Entwicklung der Geragogik und Kulturgeragogik angemessen einschätzen.

6.1.1 Die Entdeckung des Alters im pädagogischen Diskurs der 1950er Jahre: Romano Guardinis Pädagogik der Lebensalter

Romano Guardinis (1885–1968) Werk *Grundlegung der Bildungslehre*²¹ gilt bis heute in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als eines der »Hauptwerke der Pädago-

16 B. Arnold: *Geschichte der Altenbildung*, S. 17.

17 E. Bubolz-Lutz et al.: *Geragogik* (2010), S. 48.

18 Ebd., S. 39.

19 Ebd., S. 38.

20 Ebd.

21 Guardini, Romano: *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg 1953.

gik«²². Er unternimmt darin eine Begründung der Pädagogik als Wissenschaft und entfaltet eine Bildungstheorie, die Bildung dialektisch zwischen dem Bildbegriff und dem Begriff der Begegnung verhandelt. Sein Text *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung* von 1953 basiert auf seiner öffentlichen Vorlesung über *Grundfragen der Ethik*, die er im Rahmen seiner Professur für Religionsphilosophie und christliche Weltanschauung an der Ludwig-Maximilian-Universität in München hielt. Der wissenschaftliche geragogische Diskurs der 1950er Jahre ist disziplinär nicht eindeutig einzugrenzen. Guardinis Text steht deshalb exemplarisch für die beginnende Produktion und Figuration geragogischen Wissens, die sich in dieser Zeit noch weitgehend disziplinären Grenzziehungen entzieht: Guardini verbindet in seinen Schriften Theologie, philosophische Anthropologie und Pädagogik. Die heutige erziehungswissenschaftliche Rezeption der Schriften Guardinis folgt der Einschätzung Winfried Böhm, dass Guardini zwar »weder als Lehrender noch als Forschender ein ›Fach‹ vertrat, sich vielmehr im Hinblick auf die verschiedenartigen Gebiete und angesichts der Komplexheit seiner Fragestellungen in der Not des Dilettantismus sah«²³, dass aber seine pädagogischen Schriften dennoch als »eigenständige[r] Ansatz zur Fundierung der Päd[agogik] als Wissenschaft«²⁴ anzusehen sind.²⁵ Der Beitrag, den Guardinis Texte zur Fundierung der Geragogik als Wissenschaft leisten, wird jedoch im heutigen Fachdiskurs übersehen. Keine der historischen Darstellungen zur Geschichte der Geragogik bezieht sich auf Guardini.²⁶ Für den durch anthropologische und phänomenologische Ansätze²⁷ gekennzeichneten geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre hingegen sind Guardinis Texte zur pädagogischen Bedeutung des Alters prägend: Sie werden entweder direkt zitiert oder es finden sich implizit deutliche Ähnlichkeiten in den Aussagemustern der Texte.

-
- 22 Henner, Günter: »Romano Guardini. Grundlegung der Bildungslehre«, in: Winfried Böhm/Brigitta Fuchs/Sabine Seichter (Hg.), *Hauptwerke der Pädagogik*. Durchgesehene und erweiterte Studienausgabe, Paderborn 2011, S. 178–180.
- 23 Böhm, Winfried: »Über das geistige Erbe Romano Guardinis«, in: Josef Schreiner/Klaus Wittstadt (Hg.), *Communio Sanctorum. Einheit der Christen – Einheit der Kirche*, Würzburg 1988, S. 610–623, S. 611.
- 24 Böhm, Winfried: »Guardini, Romano«, in: Winfried Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, S. 288.
- 25 Vgl. ausführlicher zur Rezeption Guardinis in der Erziehungswissenschaft: Henner, Günter: *Die Pädagogik im Denken Romano Guardinis*, Paderborn u.a. 1990; Reder, Judith: *Bildung als Selbstverwirklichung. Zur Rehabilitierung eines postmodernen Bildungsbegriffs*, Würzburg 2004; Seichter, Sabine: »Die anthropologische Frage nach dem Erwachsenen«, in: *Pädagogische Rundschau*, 5 (2006), S. 559–569.
- 26 Vgl. B. Arnold: *Geschichte der Altenbildung*; Kade, Sylvia: »Zur Vorgeschichte der Altersbildung«, in: S. Kade, *Altern und Bildung*, S. 51–60; Bubolz-Lutz, Elisabeth/Göksen, Eva/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate: »Historische Entwicklung der Geragogik«, in: E. Bubolz-Lutz et al., *Geragogik*. (2010), S. 37–54; Bubolz-Lutz, Elisabeth/Engler, Stefanie/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate: »Historische Entwicklung der Geragogik«, in: E. Bubolz-Lutz et al., *Geragogik*. (2022), S. 43–62.
- 27 Quantitative Studien und die Generierung empirischen Wissens über die Nutzung von Bildungs- und Lernangeboten durch ältere Menschen spielen in dieser Diskursformation noch keine Rolle. Vgl. als vereinzelte Ausnahme die bildungssoziologische Studie von Schulenberg, Wolfgang: *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1957.

Kennzeichnend für den geragogischen Diskurs der 1950er Jahre ist es, dass der Vorlesungs- bzw. Vortragsduktus in der gedruckten Fassung der Texte beibehalten wird. Durch diese auf die rhetorischen Mittel der mündlichen Rede setzenden Schreibweisen schreibt sich die enge Verbindung von wissenschaftlich-theoretischer Auseinandersetzung mit geragogischer Praxis in die Texte ein. Die argumentativen Aussagemuster des Textes sind in ihrer Didaktik also selbst auf geragogische Wirkung ausgerichtet. Diese Verquickung von Wissenschaft und geragogischer Praxis ist kein Spezifikum der Texte Romano Guardinis. Auch andere Texte im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1950er Jahre – wie die Aufsätze von Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie Theodor Litt²⁸ oder Eduard Spranger²⁹ oder der Ansatz der Psychologin und Pädagogin Lilly Zarncke³⁰ – verbinden theoretische Reflexion direkt mit (kultur-)geragogischer Praxis, was sich auch hier in der Publikationsform niederschlägt: Bevorzugtes Medium sind Radiovortragsreihen³¹, die anschließend als Sammelband und »Lesebuch für die alte Generation«³² veröffentlicht werden, aber gleichwohl auch im Fachdiskurs zitiert werden. Die Herausgeberin der WDR-Vortragsreihe Edith Mendelssohn Bartholdy (die in den 1950er Jahren als freie Redakteurin des WDR und als Dozentin der Volkshochschule Köln die Altersthematik zum Schwerpunkt ihrer Arbeit macht) beschreibt Sendereihe und Buchpublikation als »ein Mittel«, um »die alten Leute ansprechen und gleichzeitig die jüngeren Generationen erreichen zu können«, damit sie sich »bewußt und syste-

-
- 28 Vgl. Litt, Theodor: »Lob des Alters«, in: Das Heidelberger Studio. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks, Der alte Mensch in unserer Zeit. Eine Vortragsreihe, Stuttgart 1958, S. 7–19.
- 29 Vgl. Spranger, Eduard: »Innere Wandlungen«, in: Edith Mendelssohn Bartholdy (Hg.), Der Lebensabend, (Sendereihe des Westdeutschen Rundfunks), Gütersloh 1958, S. 75–77; Spranger, Eduard: »Altsein als Aufgabe«, in: Das Heidelberger Studio. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks. Der alte Mensch in unserer Zeit. Eine Vortragsreihe, Stuttgart 1958, S. 129–142.
- 30 Vgl. Zarncke, Lilly: »Das Alter als Aufgabe«, in: E. Mendelssohn Bartholdy (Hg.), Der Lebensabend, S. 78–85.
- 31 Neben Wissenschaftler*innen aus den Disziplinen der Pädagogik, der Psychologie, Soziologie, Medizin, Ökonomie und Klassischen Philologie sprechen in diesen Radiovortragsreihen Expert*innen aus der Praxis. Vgl. Althaus, Paul/Bürger, Max/Heupke, Wilhelm u.a.: Der alte Mensch in unserer Zeit. Eine Vortragsreihe des Süddeutschen Rundfunks, Stuttgart 1958; E. Mendelssohn Bartholdy (Hg.), Der Lebensabend; Mendelssohn Bartholdy, Edith (Hg.), Souverän altern. Zur Psychologie des Alterns und des Alters, Zürich/Stuttgart 1962.
- 32 Mendelssohn Bartholdy, Edith: »Vorwort«, in: E. Mendelssohn Bartholdy (Hg.), Der Lebensabend, S. 11–13, S. 11. Vgl. zu ihrem Ansatz auch: Mendelssohn Bartholdy, Edith: »Einleitung«, in: E. Mendelssohn Bartholdy (Hg.), Souverän altern, S. 9–12, S. 10: »Mit den Sendungen, die ich am Westdeutschen Rundfunk begann, ist mein erstes Ziel erreicht worden: Zu Männern und Frauen in der zweiten Lebenshälfte, selbst wenn sie einsam sind, und sogar zu unbeweglichen Kranken zu sprechen und sie zu interessieren. Sie sind mit Erfolg zum Nachdenken über ihre eigene Situation angeregt und zum Verbessern ihrer Lage aus eigener Kraft ermutigt worden. Niemals hat meine Arbeit karitativen Charakter angenommen, niemals ist das von irgendeinem Hörer erwartet worden. Aber die zahlreich zustimmende Hörerpost befriedigte mich nicht, weil ich meine Hörer nicht sah, sie sich nur schriftlich äußern konnten. Daher versuchte ich, auf der Volkshochschule in Köln für Menschen über sechzig Jahre Arbeitsgemeinschaften unter dem Titel »Das Altern erlernen« einzurichten. Hier konnte ich mit den alten Leuten persönlich reden, mit ihnen diskutieren und erfahren, wie das Dargebotene auf sie wirkte.«

matisch auf das eigene Alter vorbereiten«³³. Als weitere Zielgruppe werden diejenigen angesprochen, »die in ihrem Lebens- und Berufskreise Pflichten gegenüber betagten Menschen haben«³⁴.

Alterstopoi

Alter wird im geragogischen Diskurs der 1950er Jahre im Rahmen einer anthropologischen Argumentation normbiografisch als eine eigenständige Lebensphase von den Lebensphasen der Kindheit, der Jugend und des Erwachsenenalters abgegrenzt. Genaue chronologische Eingrenzungen der Lebensphase Alter werden vermieden. Auch das soziale Kriterium des Renteneintrittsalters ist im geragogischen Diskurs der frühen 1950er Jahre für die Bestimmung des Alters als Lebensphase nicht mehr und noch nicht wieder relevant.³⁵ In Gardinis Text *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung* geht es um eine aufwertende anthropologische Bestimmung des *inneren Wesens* vom Alter als Lebensphase.³⁶ Die Unterscheidung zwischen einem *inneren* geistigen und einem *äußeren* physischen und sozialen Alter ist ein topisch wiederkehrendes Aussagemuster im geragogischen Diskurs der 1950er Jahre. Als Gegenstand des geragogischen Diskurses wird aber nur das sogenannte *innere Alter* identifiziert: Die Konstruktionen des geragogischen Wissens vom Alter beschränken sich in den 1950er Jahren auf die »seelisch-geistigen Wirkungen«³⁷ des Alters. Vom inneren Alter als Formation von sinnstiftenden Selbstverhältnissen in der letzten Lebensphase wird das äußere Alter abgegrenzt. Unter äußerem Alter werden ökonomische und sozialpolitische Aspekte der Lebenssicherung,³⁸ der Aspekt der Arbeitsfähigkeit oder -unfähigkeit³⁹ sowie das physische Alter zusammengefasst. Diese Aspekte werden

33 E. Mendelssohn Bartholdy: Vorwort, S. 11.

34 Ebd., S. 12.

35 Das Renteneintrittsalter liegt in den 1950er Jahren bei 65 Jahren. Die Rente der Arbeiter*innen und Angestellten bemisst sich nach dem jeweils in die Invalidenversicherung oder die Angestelltenversicherung eingezahlten Kapital. Das Rentenniveau ist niedrig, Altersarmut weitverbreitet. Viele ältere Menschen können ihren Lebensunterhalt nicht ohne familiäre Hilfe und/oder zusätzliche Arbeit bestreiten. Durch Krieg und Inflation sind etwaige private Ersparnisse geschmolzen. Erst nach der sogenannten *Großen Rentenreform* von 1957, mit der das Kapitaldeckungsverfahren zugunsten des Umlageverfahrens aufgegeben und eine dynamische Anpassung der Rentenhöhe an die Bruttolohnentwicklung eingeführt wird, erhöht sich die Rentenhöhe spürbar.

36 Eine Ausnahme bildet die empirisch-soziologische Arbeit von W. Schulenberg: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung.

37 T. Litt: Lob des Alters, S. 9.

38 Sozialpolitische Argumentationsmuster, wie der Verweis auf die in den 1950er Jahren herrschende Altersarmut und die sozialpolitische Debatte um die *Große Rentenreform* von 1957, mit der die Rentenversicherung vom Kapitaldeckungsverfahren auf das Umlageverfahren umgestellt wurde, spielen im geragogischen Diskurs dieser Zeit eine untergeordnete Rolle. Vgl. z.B. L. Zarncke: Das Alter als Aufgabe, S. 79; Zarncke unterscheidet als Gegenstand der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Alter den »seelischen Inhalt des Feierabends« von den »Äußerlichkeiten der Lebenssicherung im Alter«.

39 Vgl. T. Litt: Lob des Alters, S. 11: »Über Arbeitsfähigkeit und -unfähigkeit entscheidet die Natur, und gegen ihren Spruch gibt es keine Berufung. Die innere, die seelische Haltung aber, in der der altgewordene Mensch seinen Platz in der Gesellschaft einnimmt und ausfüllt, ist nicht ein von Natur Gegebenes, in das man sich wohl oder übel zu schicken hätte – sie ist ein lebendiges

explizit nicht zum engeren Gegenstandsbereich des pädagogischen Wissens vom Alter sowie der geragogischen Praxis gezählt – was als ein Reflex auf den NS-Altersdiskurs mit seiner Konzentration auf die Disziplinierung des alternden Körpers hin zur produktiven Leistungsfähigkeit gelesen werden kann – aber in den Texten dieser Zeit nicht expliziert wird. Spranger grenzt als pädagogisch relevant konsequent die »[i]nnere[n] Wandlungen« und die »geistige Bewältigung«⁴⁰ von den äußeren, d.h. bei Spranger den physischen Alterserscheinungen, ab: Das physische Alter »fällt den Ärzten zu« – so Spranger: »Wir halten uns an die seelisch geistigen Erscheinungen«⁴¹. Jedoch dürfe – so Spranger weiter – nicht vergessen werden, dass das äußere Alter als »all dies üble Beiwerk noch mitverarbeitet werden muß, wenn das geschehen soll, was hier im Mittelpunkt der Erörterung steht – wenn aus dem Greisenalter noch etwas gemacht werden soll, was für einen selbst und für die Mitmenschen lohnt«⁴². Das äußere Alter – das biologische und/oder soziale Alter – wird einerseits als etwas Naturgegebenes und andererseits als gesellschaftliche, ökonomisch-sozialpolitische Determinante angesehen: Beides entziehe sich dem geragogischen Zugriff.⁴³ Im Zentrum des geragogischen Diskurses steht in dieser Zeit die normative Bestimmung der Möglichkeiten des Selbst, ein sinnstiftendes Verhältnis zum nahenden Tod und zu physischen Alterserscheinungen zu entwickeln und trotz der konstatierten Tendenz zur sozialen Abwertung des Alters gegenüber der Jugend ein auf dem Eigenwert des Alters aufbauendes Selbstbild auszubilden. Diese wiederkehrenden Aussagemuster, die auf den *Eigenwert* des Alters zielen, lassen sich als Versuch der Abgrenzung zu den NS-Alterstopoi vom *lebensunwerten unproduktiven Alter* lesen.

Die Aussagemuster, mit denen im beginnenden geragogischen Diskurs der spezifische Gegenstand geragogischen Wissens formiert wird, finden sich in konzentrierter Form in Guardinis Text über die ethische und pädagogische Bedeutung der Lebensalter: Ziel seines Ansatzes ist es, auf der Basis einer »Phänomenologie des Lebensverlaufes«⁴⁴ normativ-ontologisch das *innere Wesen* und den ethisch-pädagogischen Sinn des Alters zu bestimmen. Mit dem Signifikanten *Alter* wird eine eigenständige Lebensphase bezeichnet, die Guardini von der pränatalen Lebensphase, den Lebensphasen der Kindheit, der Jugend, der Mündigkeit und der Reife unterscheidet. Jeder Phase wird ein spezifischer Eigenwert⁴⁵ zugeschrieben, der aus einer phänomenologischen Wesensbestimmung abgeleitet wird. Der Lebensphase des Alters wird schließlich die Weisheit als Eigenwert und ethisches Leitbild für eine gelingende Vervollkommenung der Bildung der Person im Alter zugeordnet: »Alter [ist] eine eigene Gestalt, deren Sinn wohl

Sein, in dessen Gestaltung zwar viel Vorgegebenes, d.h. Angeborenes eingeht, das aber, als Ganzes genommen, durch seinen persönlichen Träger gemodelt und ausgerichtet sein will.«

40 E. Spranger: Innere Wandlungen, S. 75.

41 E. Spranger: Altsein als Aufgabe, S. 132f.

42 Ebd.

43 Vgl. T. Litt: Lob des Alters.

44 R. Guardini: Die Lebensalter, S. 38.

45 Vgl. zur Frage nach dem *Wesen* und dem *Eigenwert* des Alters auch: E. Spranger: Altsein als Aufgabe, S. 133: »Was kann aus dem höchsten Alter alles noch herausgeholt werden, das positiven Wert hat und aus den früheren Lebensstufen nicht herausgeholt werden kann?«

durch das Wort ›Weisheit‹ bestimmt werden kann.«⁴⁶ Mit dieser Argumentation werden Bestimmungen abgewehrt, in denen das Alter »nur in Einschränkungen zum Ausdruck [kommt] – darin, daß es weniger leistungsfähig, weniger elastisch ist usf.«⁴⁷. Das »usf.« verdeutlicht, dass die zeitgenössischen Topoi der Altersklage und der Altersschelte als bekannt vorausgesetzt werden. Diese Topoi – die heute mit dem Begriff vom *Defizitmodell des Alters* bezeichnet werden – identifiziert Guardini in seinem Aufsatz *Vom Altwerden* explizit als Relikte des nationalsozialistischen Altersdiskurses:

»Hat nicht in den kaum vergangenen braunen Jahren weithin der unmenschliche Maßstab des lebenswerten beziehungsweise lebensunwerten Lebens gegolten? Und von ihm her die Meinung, wertvoll sei nur das junge Leben; der alte Mensch hingegen entmutige und beirre es? Ganz abgesehen davon, daß er nicht mehr produktiv sei, die Allgemeinheit belaste und daher beseitigt werden müsse?«⁴⁸

Auch Spranger wendet sich gegen solche allein auf die Arbeitsleistung bezogene Wertbestimmungen des Alters:

»Unsere abendländische Kultur, besonders aber unsere Zeit neigt dazu, die Leistungswerte allen anderen voranzustellen. Wäre die Arbeitsleistung der einzige Maßstab, so wären die ersten 15 Lebensjahre fast gar nichts wert, und mit den Jahren, die etwas noch auf das 70. folgen, sähe es mindestens in der Wirtschaft wenig günstig aus. Es gibt aber noch andere Werte für den Menschen selbst und für die Gesellschaft, als die nach Quantität und Qualität meßbare Arbeitsleistung.«⁴⁹

Guardini setzt den nationalsozialistischen Alterstopoi vom *lebensunwerten unproduktiven Alter* den Topos der *Altersweisheit* als geragogisch relevanten positiven Eigenwert des Alters entgegen. Als Legitimation für dieses geragogische Wissen vom Alter dient der Verweis auf die Phänomenologie als Methode der Wesensbestimmung sowie der Verweis auf die klassische Anthropologie, die christliche Ethik, aber auch die subjektive Erfahrung des Autors wird legitimierend hinzugezogen.

Das Argumentationsmuster von der Weisheit als Eigenwert des Alters, verbindet das Alter mit den pädagogischen Begriffen der Aufgabe und der Prüfung.⁵⁰ Altersweisheit wird als Bild oder auch als *Wertbild* beschrieben, das als Bildungsziel angestrebt werden soll. Um das Bild der Altersweisheit zu verwirklichen, müsse der alte Mensch die »Krise

46 Guardini, Romano: »Vom Altwerden«, in: E. Mendelssohn Bartholdy (Hg.), *Der Lebensabend*, S. 40–49, S. 44.

47 R. Guardini: *Die Lebensalter*, S. 49.

48 R. Guardini: *Vom Altwerden*, S. 41. Vgl. auch L. Zarncke: *Das Alter als Aufgabe*, S. 5; Zarncke widmet ihr Buch »Den Alten aus der Verbannung von Theresienstadt«.

49 E. Spranger: *Altsein als Aufgabe*, S. 132.

50 Vgl. zum Begriff der *Prüfung*: W. Böhm: *Wörterbuch der Pädagogik*, S. 555: »P[rüfungen] sind arrangierte Situationen, in denen bestimmte Leistungsvollzüge provoziert werden, um diesen zugrundeliegende Fähigkeiten, Wissen, Können und Dispositionen zu messen. Vom Ergebnis dieser Leistungsmessungen wird ein Aussagewert über spätere (mögliche) Leistungen erwartet, und häufig ist die Vergabe von Berechtigungen und Aufstiegsmöglichkeiten an sie geknüpft.«

der Loslösung«⁵¹ positiv bewältigen. Um diese *Aufgabe* und *Prüfung* zu bestehen, müsse das Altern und die eigene Endlichkeit angenommen und bejaht werden.⁵² Dieser Topos vom Alter als Aufgabe prägt die gesamte geragogische Diskursformation der 1950er Jahre – auch wenn der Inhalt der Aufgabe unterschiedlich bestimmt wird.⁵³ Das Alter sei nicht nur als »Gabe« aufzufassen, sondern als »Aufgabe«⁵⁴. Übereinstimmend wird die Aufgabe darin gesehen, das physische Altern und den nahenden Tod anzunehmen.⁵⁵ Als weitere Aufgaben werden die Umgestaltung der mitmenschlichen Beziehungen genannt,⁵⁶ der bilanzierende Rückblick in die Vergangenheit und die Rekapitulation der

51 R. Guardini: Die Lebensalter, S. 43.

52 Vgl. ebd.

53 Vgl. auch L. Zarnke: Das Alter als Aufgabe, S. 78: »Es ist recht charakteristisch für unsere Zeit, daß die materielle Sicherung des Alters als Aufgabe der Allgemeinheit und des einzelnen gesehen wird, während die Vorsorge für das seelische Wohl im Alter ganz vergessen wird. Das also ist jene Aufgabe, auf die wir alle, in welchen Jahren wir uns auch befinden, uns zu besinnen haben.« Vgl. auch T. Litt: Lob des Alters, S. 12: »So ist für den Menschen wie sein ganzes Sein überhaupt so auch eine jede der von ihm zu durchschreitenden Altersstufen sowohl Gabe als auch Aufgabe, sowohl ein Vorrat an vielfach bestimmbar inneren Möglichkeiten als auch die wählende Entscheidung zwischen diesen Möglichkeiten.«

54 T. Litt: Lob des Alters, S. 11: »Gelobt zu werden verdient das Alter nicht als eine Gabe, die uns fertig in den Schoß fiele und lediglich genossen zu werden brauchte. Ob und wie weit es gelobt zu werden verdient, das bestimmt sich danach, was der für sich verantwortliche Mensch aus dieser Gabe zu machen weiß. Die Gunst, die er erfährt, wenn er ohne Schwächung des Geistes in hohe Jahre gelangt, ist das Angebot einer Möglichkeit, die so gut verscherzt und ausgeschlagen, wie angenommen und fruchtbar gemacht werden kann.«

55 Vgl. z.B. L. Zarnke: Das Alter als Aufgabe, S. 82: »Als erstes kommt es darauf an, das Ja zu dieser letzten Strecke des Lebensweges zu finden. Ist die grundlegende Aufgabe erfaßt: die Bejahung des Alters als einer notwendigen und wertvollen Stufe der eigenen Entwicklung, so ergeben sich daraus eine Reihe weiterer Aufgaben.« Vgl. ebd., S. 85: »Ebenso schwerwiegend ist die [...] Aufgabe, die sich aus dem Blick auf die Zukunft ergibt. Irgendwann wird der Schritt aus diesem Leben in das Jenseits getan werden müssen. Das Alter ist die letzte und größte Zeit der Übung für das Leben in der kommenden Ewigkeit. Deshalb ist es notwendig, daß die Beziehung zu Gott neu aufgebaut wird.« Vgl. auch E. Spranger: Altsein als Aufgabe, S. 138f.: Auch hier ist die Auseinandersetzung mit Sterben, Tod, Jenseits und Ewigkeit die »höchst[e] Form der Sinngebung, die unter günstigen Umständen dem altgewordenen Menschen noch gelingen kann.« »Im höchsten Alter muß man lernen, allmählich zwischen Diesseits und Jenseits zu stehen.«

56 Vgl. L. Zarnke: Das Alter als Aufgabe, S. 83: »Aus dem Ja zum Alter ergibt sich als zweite Aufgabe eine Neugestaltung der mitmenschlichen Beziehungen«.

eigenen Lebensgeschichte,⁵⁷ die Kondensation der Erfahrungen,⁵⁸ aber auch eine »Umwertung aller Werte«⁵⁹ und deren Überprüfung auf Wertbeständigkeit.

In Guardinis Text wird als zentrale Aufgabe des Alters die Erlangung von Altersweisheit benannt. Dazu müsse eine Prüfung bestanden werden, die in der Bewältigung der Krise des Alters liege. Sie bestehe im Gewährwerden der Zeitlichkeit und Endlichkeit der eigenen Existenz. Die Prüfung könne negativ oder positiv ausfallen: »Ob und wie sie aber bestanden wird, hängt davon ab, wie weit das Ende angenommen wird und der Hinweis befolgt wird, der aus der Vergänglichkeit und dem Dünnerwerden der Dinge kommt.«⁶⁰ Die metaphorische Wendung vom »Dünnerwerden der Dinge« ruft den Topos von einer dem Alter zugeschriebenen nachlassenden Intensität im Erleben aus dem rhetorischen Fundus der Vanitas-Topoi auf: Im Alter entstehe der Eindruck, dass die Zeit schneller vergehe und dass das Erlebte sich wiederhole. Beide Eindrücke werden im Text personifiziert, insofern als sie als Hinweise gelesen werden können, die befolgt werden sollen: Sie sollen zur Bejahung des Alterns und zur Akzeptanz der Endlichkeit der eigenen Existenz anregen: »Die positive Bewältigung der Krise besteht in der Annahme des Alterns. In der Annahme des Endens, ohne ihm weder zu verfallen – noch es gleichgültig oder zynisch zu entwerten.«⁶¹ Die Krise des Alters durch die affirmative Annahme der eigenen Endlichkeit kann in Guardinis Konzeption letztlich nur durch das christliche Vertrauen auf die das eigene endliche Selbst transzendierende Unendlichkeit Gottes bewältigt werden. Alter als Lebensphase der krisenhaften Erfahrung der eigenen Endlichkeit wird hier aus der Perspektive der christlichen Jenseitsvorstellung sinnstiftend überformt. Die endliche Verfasstheit des Einzellebens wird durch die christliche Vorstellung von der Unendlichkeit Gottes transzendiert. Wer aber die christliche Vorstellung der Postmortalität annehme, dem winke der Lohn der Altersweisheit. Um zu dieser letzten Bildungsstufe im Sinne einer Voll-Endung des Lebens zu gelangen, bedürfe es jedoch der *positiven* Bewältigung der *negativen* Erfahrung eigener Endlichkeit

57 Vgl. ebd., S. 84: »Viele Alte sind sich zu wenig bewußt, welchen Schatz an Erfahrungen sie besitzen und wie sie diesen in der Gegenwart einsetzen können. Und damit ist die dritte Aufgabe gemeint: das rückblickende Verstehen der eigenen Lebensgeschichte.« Vgl. auch T. Litt: Lob des Alters, S. 15: Der alte Mensch ist als der »mit der Aufgabe der Bilanzziehung Betraute gekennzeichnet und ausgezeichnet«.

58 Vgl. E. Spranger: Altsein als Aufgabe, S. 135f.: »Erstens genügt es nicht, von aufgehäuften Erfahrungen zu sprechen. Sie können ein bloßes Gewirr von Erlebtem sein. [...] Nicht die summierten Erfahrungen sind fruchtbar, sondern die kondensierten. Darunter verstehe ich, daß der Rohstoff der Erlebnisse innerlich verarbeitet worden ist. Es muß gleichsam durchgerechnet sein, was auf das Konto des blinden Schicksals gehört, was auf das Konto menschlicher Sinnesart, was auf die Seite besonnenen Gestaltens. Fortuna, der Leichtsin, die Leidenschaft, Schuld und Gewissen gehen über die Bühne des Lebens. Zeitstil, Volkscharakter, Situation werfen ihren farbigen Lichtkegel auf dies Spiel. Der Anteil so verschiedener Mächte muß in der persönlichen Erfahrung besonnen auseinandergelegt sein.«

59 Ebd., S. 137: »Beim Eintritt in das letzte Lebensalter muß noch einmal eine »Umwertung aller Werte« stattfinden. Diesmal aber handelt es sich nicht um die willige Anpassung an das Allerneueste, damit man doch nicht ganz dahinten bleibe. Jetzt muß geprüft werden, was allenfalls noch unter dem Gesichtspunkt der Ewigkeit Bestand haben könnte«.

60 R. Guardini: Die Lebensalter, S. 46.

61 Ebd., S. 47.

im Rahmen einer *Alterskrise*. Ohne sich der Negativität dieser Erfahrung zu stellen – so der Umkehrschluss –, kann Altersweisheit als letzte Bildungsstufe nicht erreicht werden. Die Metapher der Lebensstufen prägt den geragogischen Diskurs der 1950er Jahre. Sie speist sich aus der Ikonographie der Lebenstreppe, die im 18. und 19. Jahrhundert ihre Blütezeit hatten.⁶² Für die Lebenstreppeendarstellungen des 18. und 19. Jahrhunderts sind der Aufstieg bis zum mittleren Lebensalter und danach der Abstieg kennzeichnend. Hingegen wird das Alter in der geragogischen Diskursformation der 1950er Jahre im wissenschaftlichen Diskurs als letzte und höchste Stufe auf der Treppe zur Personwerdung imaginiert. Diese höchste Stufe kann erst erklommen werden, wenn die normativ bestimmten Bildungsaufgaben⁶³ bewältigt worden sind.

Altentopoi

Analog zur Weisheit als Wertbild der Lebensphase Alter bildet in Guardinis Text der *weise Mensch* die »Wertfigur«⁶⁴ für den gebildeten alten Menschen. Jeder Lebensphase wird in dieser Diskursformation eine »Lebensgestalt« zugewiesen, »die man nicht voneinander ableiten«⁶⁵ könne: den Lebensgestalten des Kindes, des jungen Menschen, des mündigen Menschen, des reifen Menschen und des alten Menschen werden jeweils spezifische normativ aufgeladene »Wertfiguren«⁶⁶ oder »Wertbilder«⁶⁷ zugeordnet. Diese Wertbilder bilden die binär strukturierten, normativ aufgeladenen Subjektpositionen, mit denen das *alte Subjekt* diskursiv konstruiert wird.⁶⁸ Welche Subjektposition man einnehmen kann, ist davon abhängig, wie die jeweils »besonderen sittlichen Aufgaben«⁶⁹ einer jeweiligen Lebensphase bewältigt werden. In Bezug auf die Lebensfigur des alten Menschen dient der »weise Mensch«⁷⁰ als positive Wertfigur. Er hat die »Krise der Loslösung«⁷¹ bestanden: »Er ist der, der um das Ende weiß und es annimmt. Damit ist nicht gesagt, daß er sich darauf freue – obwohl es als seltenen Fall sogar das gibt –, sondern die immer aufrichtiger werdende Bereitschaft zu dem, was sein muß.«⁷² Dieser *weise Alte* wird mit folgenden Topoi aus der Diskursstrategie des Alterslobs charakterisiert: »Einsicht, Mut, Gelassenheit, Selbstachtung, Aufrechterhaltung des gelebten Lebens, des geschaffenen Werkes, des verwirklichten Daseinssinnes«⁷³. Er zeichne sich durch »Verhaltensweisen« aus, »welche aus dem Durchsichtigwerden des

62 Vgl. Ehmer, Josef: »Lebenstreppe«, in: Friedrich Jaeger (Hg.), Enzyklopädie der Neuzeit, Bd. 7, Stuttgart/Weimar 2008, Sp. 50–55.

63 Vgl. zur stufentheoretischen Bestimmung von Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer Sicht: Erikson, Erik H.: *Identity and the Life Cycle*, New York 1959.

64 R. Guardini: *Die Lebensalter*, S. 9.

65 Ebd.

66 Ebd.

67 Ebd., S. 59.

68 Vgl. die gleichfalls bipolar normativen Altentopoi bei: E. Spranger: *Altsein als Aufgabe*, S. 135: »Von denen, die innerlich nicht mehr weiterwachsen, können wir gebührend schweigen; erst recht von denen, die vertrotteln. Reden wir von denen, die noch aufwärts gehen!«

69 R. Guardini: *Die Lebensalter*, S. 10.

70 Ebd., S. 47f.

71 Ebd., S. 43.

72 Ebd., S. 47.

73 Ebd.

Lebens, aus der Fähigkeit der Unterscheidung und des Urteils hervorgehen«⁷⁴. Der weise Alte sei dadurch gekennzeichnet, dass er »sich mit seiner Existenz eins weiß und immer aufs neue durch die Annahme eins macht«⁷⁵. Bildungsziel ist es, auch im Durchgang durch die Krise des Alters die »Selbigkeit der Person«⁷⁶ im Wandel ihrer Zustände zu bewahren oder – in heutiger Terminologie ausgedrückt: durch die reflexive sowie emotionale Bewältigung der Negativität der Endlichkeitserfahrung eine konsistente und harmonisch in sich geschlossene Altersidentität auszubilden.

Wenn hingegen das Altern und das nahende Lebensende nicht angenommen werden, sei die Prüfung nicht bestanden: Dann »entsteht der alte Mensch im schlimmen Sinn; genauer gesagt, jener, der nicht ›alt‹ werden will«⁷⁷. Gleich zwei negative Konstruktfiguren zum *weisen Alten* konnotieren die Subjektpositionen des *jungen Alten*: Die erste Figur ist die des jungen Alten, der sich »an das vergehende Lebensstadium klammert; sich stellt, als wäre er noch jung – woraus sich ebenso verhängnisvolle wie klägliche Konsequenzen ergeben«⁷⁸. Zur Kennzeichnung dieser negativen Subjektposition werden die Topoi der Altersschelte aufgerufen: »des Neides gegen die Jungen ... des Ressentiments gegen das geschichtlich Neue ... der Schadenfreude über die Mängel und das Mißlingen des Aktuellen« gekennzeichnet«⁷⁹. Die zweite negative Wertfigur, die aufgerufen wird, »kapituliert vor dem Altwerden, gibt das Leben im ganzen preis und klammert sich an das, was noch da ist«: »Altersmaterialismus« sei die Konsequenz: »das Essen und Trinken, das Bankkonto, der bequeme Sessel«, aber auch der »senile Eigensinn«, die »Geltungssucht, das Tyrannisieren der Umgebung [...], um daraus das Gefühl zu ziehen, man sei noch etwas«⁸⁰. Diese Verhaltensweisen werden nicht nur dem einzelnen Subjekt zu Lasten gelegt, sondern den herrschenden Altersnormen der Zeit zugeschrieben, die die »Lebensform des jungen Menschen«⁸¹ als Maßstab für den alten Menschen setzen würden. Erst unter einer gesellschaftlich vorgegebenen Prämisse, die die »Lebensform des jungen Menschen« als Norm setze, sei »der alte Mensch nur ein verminderter junger«⁸².

Gegen eine allein auf Jugendlichkeit zielende gesellschaftliche Altersnorm – wie sie zur Zeit des Nationalsozialismus bis zur letzten Konsequenz durchgesetzt wurde – wird nun das »Vertrauen auf die Kunst der Ärzte, das Leben zu verlängern«⁸³ anders gedeutet: Das Vertrauen »auf Heilmethoden, die magisch wirken sollen – die Schwindelkünste der Mode und der Kosmetik« führe nur zu »Schein und Lebensbetrug«⁸⁴. Das immer noch herrschende gesellschaftliche Idealbild des jungen Erwachsenen wird

74 Ebd., S. 49.

75 R. Guardini: Vom Altwerden, S. 43.

76 R. Guardini: Die Lebensalter, S. 7. Vgl. ebd.: »Die Verschiedenheit der Zustände hebt die Einheit nicht auf, sondern diese behauptet sich in jener.«

77 Ebd., S. 46.

78 Ebd.

79 Ebd., S. 47.

80 Ebd., S. 46.

81 Ebd., S. 49.

82 Ebd.

83 Ebd.

84 Ebd.

kritisiert. Es verhindere, dass das Wesen des Alters zu seinem Eigenrecht komme: Wenn das Altwerden jedoch »zurückgeschraubt« werde, entstehe »das Idealbild des Menschen, der immer zwanzig Jahre hat, bei Männern wie bei Frauen – ein ebenso törichtes wie feiges Geschöpf«⁸⁵. Gleichzeitig gehe mit dem jungen Erwachsenen als lebensphasenübergreifendem normativen Leitbild »das Kind verloren, und an seine Stelle tritt der kleine Erwachsene«⁸⁶. Beides bedeute eine »Verarmung des Lebens«⁸⁷, der der *implizite Autor* im Text mit seinem Plädoyer für die Beachtung des Eigenwerts der unterschiedlichen Lebensphasen advokatorisch als »Sachwalter«⁸⁸ des Kindes sowie des alten Menschen entgegentritt.

Die Figur »des Erziehers« taucht in Guardinis Text explizit benannt zunächst nur in Bezug auf die Erziehung von Kindern auf: Die Figur wird als »Sachwalter des kindlichen Lebensanliegens gegenüber den Interessen der Erwachsenen – freilich auch gegenüber den Instinkten des Kindes selbst«⁸⁹ eingeführt. Der *Erzieher* habe »dafür zu sorgen, daß es wirklich Kind sein könne«⁹⁰. Diese unter Bezugnahme auf Nohls Pädagogik entwickelte Erziehenden-Konstruktion impliziert, dass die Deutungshoheit darüber, was es bedeutet, Kind zu sein, bei den Erziehenden liegt. Dem »Erzieher« wird die Lebens- und Wertfigur des »ernüchterten Menschen«⁹¹ zugeschrieben. Der »ernüchterte Mensch« habe die »Krise der Grenze« bewältigt, ohne zum »Skeptiker oder Verächter«⁹² zu werden, indem er die Grenzen der eigenen Kraft, »die Eingeschränktheiten, Unzulänglichkeiten, Kümmerlichkeiten des Daseins sieht und annimmt«⁹³. Er hat den »Charakter [...] der Entschlossenheit«⁹⁴ entwickelt. Die »Krise der Grenze« wird als einzige der zwischen den einzelnen Lebensphasen zu bewältigenden Krisen am kalendarischen Alter festgemacht. Sie setze nach der Lebensphase des »mündigen Menschen« ein, die »etwa vom Ende der zwanziger Jahre bis Mitte der vierziger«⁹⁵ reiche. Es wird jedoch auf die »fließende[n] Grenzen« verwiesen: »[E]s gibt vielerlei Momente, unter deren Einfluß sie [die Phase des mündigen Menschen, Anm. d. Verf.] früher oder später einsetzen beziehungsweise enden kann«⁹⁶.

Im Argumentationsverlauf wird deutlich, dass sich die Figur des impliziten Autors im Text in diese Figur des Erziehers einschreibt. Auf diese Weise fällt den stets im Plural angesprochenen impliziten Leser*innen die Figur des *Zöglings* zu. Das verallgemeinernde, die impliziten Leser*innen vereinnahmende *Wir* dient zur Kennzeichnung dieser diskursiven Subjektposition des impliziten Autors als *Sachwalter der Zöglinge*. An einigen Stellen wird die Argumentation jedoch auch durch ein *Ich* verantwortet –

85 Ebd., S. 50.

86 Ebd.

87 Ebd.

88 Ebd., S. 26.

89 Ebd.

90 Ebd.

91 Ebd., S. 42f.

92 Ebd., S. 41.

93 Ebd., S. 42.

94 Ebd., S. 43.

95 Ebd., S. 38.

96 Ebd., S. 38f.

insbesondere wenn die phänomenologische Wesensbestimmung einer Lebensphase zunächst durch die subjektive Sichtweise des impliziten Autors legitimiert wird, dann aber im Verlauf des Argumentationsgangs zunehmend verallgemeinert, gegen mögliche Einwände des*r impliziten Leser*in verteidigt, um schließlich doch als allgemeine Wesensbestimmung normativ gesetzt zu werden.⁹⁷ Die Leser*innenansprache im Text weist ihnen die diskursive Subjektposition eines Zöglings zu, der zwar schon im Vorwort der Herausgeber zu »eigene[m] Mit- und Weiterdenken«⁹⁸ aufgefordert wird und auch als eine Figur charakterisiert ist, die Einwände⁹⁹ gegen die Argumentation erheben könnte, letztlich aber die Wesensbestimmung, die der implizite Autor vornimmt, annehmen soll.

Die Figur des impliziten Autors im Text nennt weder ihr kalendarisches Alter noch ordnet sie sich selbst einer Lebensphase zu, was für den geragogischen Diskurs der 1950er Jahre ungewöhnlich ist, zählt doch die Legitimation des dargestellten Wissens durch die subjektive Alterserfahrung zu den zentralen Aussagemustern des geragogischen Wissens der 1950er Jahre.¹⁰⁰ Der historische Autor Romano Guardini war zur Veröffentlichung des Textes im Jahr 1953 68 Jahre alt. In anderen Texten Guardinis wird die Legitimität des geäußerten geragogischen Wissens explizit an die eigene subjektive Erfahrung des Alters gebunden.¹⁰¹ In *Die Lebensalter* fällt jedoch auf, dass sich der implizite Autor in seinen Aufforderungen zum *Mitdenken* insbesondere an die »Älteren« wendet: »Wollen Sie also bitte selbst überlegen, wie Sie die Dinge sehen. Dabei wende ich mich vor allem an die Älteren von Ihnen, die in ihrer eigenen Erfahrung bereits einen Anhaltspunkt für eine solche Überlegung haben.«¹⁰² Damit wird auch in diesem Text der subjektiven Alterserfahrung in Bezug auf die Fähigkeit zur ethischen und

97 Vgl. z.B. ebd., S. 20f.: »Der Grundcharakter dieser neuen Lebensgestalt ist, wenn ich recht sehe, durch zwei Momente bestimmt. Ein positives: die Aufstiegskraft der sich betonenden Persönlichkeit wie der durchdringenden Vitalität – ein negatives: der Mangel an Wirklichkeitserfahrung. [...] Zugleich fehlt aber, wie schon gesagt, und wie es nicht anders sein kann, die Erfahrung für die Wirklichkeit. [...] Vielleicht wenden Sie ein, das über den Idealismus dieses Lebensalters Gesagte möge für die Jugend früherer, behüteter Zeiten zutreffen. Die heutige habe keine Illusionen; sie habe durch Drittes Reich, Krieg und Nachkrieg gelernt; sei realistisch, ja skeptisch, wenn nicht zynisch. [...] Das alles ist beim jungen Menschen noch nicht der Fall – oder aber er ist gar kein junger Mensch, sondern ein vorzeitig gealterter. [Kursivsetzung durch die Verf'in zur Hervorhebung des Argumentationsgangs]«

98 Messerschmid, Felix/Picht, Georg/Waltmann, Hans: »Vorwort der Herausgeber«, in: R. Guardini: *Die Lebensalter*, S. 5.

99 Vgl. R. Guardini: *Die Lebensalter*.

100 Vgl. T. Litt: Lob des Alters, S. 9f.: »Sie werden es einem, der selbst zur Gruppe dieser Verzehrter [vorher der »unnützen Brotesser« Anm. d. Verf'in] gehört, nicht verargen, wenn er dem Problem auch noch andere, weniger beunruhigende Seiten abzugewinnen versucht.« Statt nach den volkswirtschaftlichen Wirkungen fragt Litt deshalb nach den seelisch-geistigen Wirkungen des Alters und der zunehmenden Zahl alter Menschen. Vgl. auch E. Spranger: *Altsein als Aufgabe*, S. 132: »Über die Psychologie dieser Altersstufe habe ich schon mit 50 Jahren tapfer geredet und geschrieben; aber noch aus ungeschützter Fernsicht heraus. Heute, 25 Jahre später, weiß ich, daß die eigentlichen Anfechtungen des Altseins gerade vom Leibe herkommen.«

101 Vgl. R. Guardini: *Vom Altwerden*, S. 40: »Nun kann natürlich über das Alter nur reden, wer etwas davon weiß; wirklich etwas davon wissen aber kann nur jener, der selbst darin steht. Sonst spricht er aus der Geisteshaltung des Jüngeren, [...]«

102 R. Guardini: *Die Lebensalter*, S. 38.

pädagogischen Wesensbestimmung der Lebensalter eine zentrale Rolle zugeschrieben. Ebenso wie das Wissen vom Alter wird übrigens auch das Wissen über die Geschlechter durch subjektive Erfahrung legitimiert: Mit Rekurs auf mangelnde subjektive Erfahrung entschuldigt der implizite Autor in einer Devotionsformel im Epilog, warum »die ganze hier gegebene Schilderung in erster Linie vom Mann her gesehen ist«: »Sie von der Frau her zu sehen und zu zeichnen, fühle ich mich nicht berufen. Das zu tun, wäre Aufgabe einer Frau«¹⁰³. Erst am Ende des Textes wird also darauf verwiesen, dass die normativen Subjektpositionen (die sogenannten Wertfiguren), die der Text konstruiert, männlich konnotiert sind. Der Verweis auf das Geschlecht des Ich im Text dient hier sowohl als salvatorische Entschuldigung für die vorherrschend männliche Perspektive als auch für den Versuch, das dargestellte Wissen durch subjektive Erfahrung und Introspektion zu legitimieren. Andere identitätsrelevante Kategorien wie die der Klassenzugehörigkeit oder der Herkunft werden erst gar nicht benannt.

Alternstopoi

Die Aussagemuster des Alterns variieren in dieser Diskursformation den Chronotopos des *dynamischen Spiralmodells*, den der Erziehungswissenschaftler Meyer-Wolters folgendermaßen beschreibt:

»Das dynamische Modell interpretiert Altern als Aufstieg, als permanente Selbstüberhöhung, als Vollendung des Lebens, die erst im Tod endet. Jede Phase des Lebens erscheint als in sich vollendet und zugleich als Voraussetzung für die nächste Phase und so fort. Außerdem ist mit dem Modell der permanenten Selbstüberhöhung oftmals noch so etwas wie die Vorstellung einer Gesamtvollendung verbunden, die als diesseitige oder jenseitige Vollendung gedacht wird und entsprechend entweder humanistisch oder religiös zu verstehen ist. Auch hier wird vielfach angenommen, daß der jeweils erreichte Stand der Selbstvollendung eine Funktion der Zeit ist.«¹⁰⁴

Allerdings kombiniert Guardinis Argumentation den Chronotopos der Spirale mit einem Stufenmodell permanenten Aufstiegs. Dieses Stufenmodell unterscheidet sich strikt vom seit dem 17. Jahrhundert populären Chronotopos der Lebenstreppe, mit dem der Übergang der Kindheit zur Jugend und zum Erwachsenenalter als Aufstieg und den Übergang vom Erwachsenen zum Greis als Abstieg imaginiert wird.¹⁰⁵ In Guardinis Konzeption dient die Metapher der Stufe zur Charakterisierung der den Selbstbildungsprozess vorantreibenden und dynamisierenden Krisen, die zwischen den einzelnen Lebensphasen zu überwinden sind. Die letzte Stufe der Bildung im Alter wird in Guardinis Konzeption christlich überformt. Sie dient als Brücke in die Transzendenz der Postmortalität. In dieser Argumentation dient die christliche Religion zur Sicherung und Legitimation der Vorstellung von einer Gesamtordnung menschlichen Lebens. Dieses Argumentationsmuster grenzt sich strikt von der humanistischen Argumentation einer postmortalen Transzendenz des endlichen Einzellebens in der Gattung, der Geschichte oder der Nation ab:

¹⁰³ Ebd., S. 51f.

¹⁰⁴ H. Meyer-Wolters: Zeitmündigkeit als Problem, S. 203.

¹⁰⁵ Vgl. J. Ehmer: Lebenstreppe.

»Am wenigsten Wert ist jene Deutung, die sagt: ich werde in meinen Kindern oder in meinem Volk weiterleben. Sie verfälscht den Sinn des Gemeinten. Mehr noch: Sie stellt es in den Dienst gerade des Vergehenden. Wer mit Ernst vom Ewigen redet, meint nicht das Immer-Weiter, ob das nun ein biologisches oder ein kulturelles oder ein kosmisches sei. Das Immer-Weiter ist die schlechte Ewigkeit [...]. Ewigkeit ist nicht ein quantitatives Mehr, und sei es unmeßbar lang, sondern ein qualitativ Anderes, Freies, Unbedingtes. Das Ewige steht nicht in Beziehung zum Bios, sondern zur Person. Es hebt sie nicht im Immer-Weitergehen auf, sondern erfüllt sie im absoluten Sinn.«¹⁰⁶

Der Ewigkeitsbegriff bezieht sich in diesem Argumentationsmuster nicht auf die christliche Vorstellung vom »zeitlose[n] Reich«¹⁰⁷ Gottes. Auch wenn die Vorstellung einer Gesamtvollendung als »stehendes Leben« in Guardinis *Grundlegung der Bildungslehre* beschränkt auf das »absolute Dasein Gottes«¹⁰⁸ gesehen wird, wird in *Die Lebensalter* die Aufgabe des alten Menschen darin gesehen, sich dieser Stufe so weit wie möglich anzunähern und sich dem »Nicht-Vergehenden«¹⁰⁹ im Bewusstsein des eigenen Vergehens zu widmen:

»Das Bewußtsein von diesem Nicht-Vergehenden wächst in dem Maße, als das Vergehen in Aufrichtigkeit angenommen wird. Wer vor ihm davonläuft, es verdeckt oder verleugnet, bekommt es nicht zu Bewußtsein. Entsprechendes gilt für das, was wir das Dünnwerden des Daseins nannten. Darin wird deutlich, daß das Leben mehr meint, als sich selbst. Das Endliche wird transparent für das Absolute.«¹¹⁰

Das *Enden* wird dabei als letzter Alternsprozess mit dem Topos der Vollendung konnotiert:¹¹¹

»Denken wir an die Doppelbedeutung, die das Wort ›enden‹ hat und die in der Verbindung mit dem Eigenschaftswort ›voll‹ zutage tritt. ›Voll-Enden‹ heißt wohl zu Ende bringen, aber so, daß darin das sich erfüllt, worum es geht. So ist der Tod nicht das Nullwerden, sondern der Endwert des Lebens [...]. Die Alten haben von der ›ars moriendi‹ gesprochen, von der Kunst des Sterbens, und damit sagen wollen, es gebe ein falsches und ein richtiges Sterben: das bloße Ausrinnen und Zu-Grunde-Gehen – aber auch das Fertig- und Vollwerden, die letzte Verwirklichung der Daseinsgestalt.«¹¹²

106 R. Guardini: *Die Lebensalter*, S. 48.

107 R. Guardini: *Vom Altwerden*, S. 46.

108 R. Guardini: *Grundlegung der Bildungslehre*, S. 11.

109 R. Guardini: *Die Lebensalter*, S. 48.

110 Ebd.

111 Vgl. zum Topos der Vollendung im Alternsprozess auch: E. Spranger: *Innere Wandlungen*, S. 76: »Es ist – das Spiel des Todes mit dem Leben. Erst wenn dies Geheimnis ihm nahegerückt ist, vollendet sich der Mensch. [...] Vertieft man sich in diese Verwandlung, die hier stattfindet, so tritt im Erleben des Doppelspiels von Leben und Todeserwartung ein Drittes leise hervor: das unzerstörbare Selbst. Das erscheinende Ich mag das Produkt von Vererbung, Entwicklung, Umwelt, Schicksal und Erziehung sein. Dahinter aber liegt jenes Selbst, das die Inder ›âtman‹ genannt haben. Es ist ein erster Beobachter, ein gewissenhafter Beurteiler, ein stummer Richter; kurz: ein innerer Regulator.«

112 R. Guardini: *Vom Altwerden*, S. 43.

Altern wird damit zu einem Bildungsprozess, der als Fertig- und Vollwerden der Person konzipiert wird und in der Vollendung der Person am Ende des Lebens gipfelt. Dieser Bildungsprozess wird jedoch nicht als »einförmiger Fluß« vorgestellt, sondern gliedert sich in sechs verschiedene Phasen, die »jeweils in sich geschlossen sind«¹¹³ und durch spezifische Krisen voneinander getrennt sind.

Die Metaphorik einer chrononormativen Geschlossenheit der einzelnen Lebensphasen findet sich in einem Text des Pädagogen und Philosophen Spranger über das *Altsein als Aufgabe* nochmals gesteigert, indem die einzelnen Lebensphasen jeweils als »Käfige« imaginiert werden:

»Ohne gefragt zu werden, wird der Mensch je nach Spanne von Jahren in einen anderen Käfig versetzt. Der schreibt ihm vor, wie er körperlich wachsen oder verfallen wird. Er schreibt ihm aber auch den Rahmen und Rhythmus vor, in dem er seelisch erleben, werten und sich verhalten wird. [...] Die frühen Käfige werden als leidlich empfunden. Der späteste ist unbeliebt. Für alle aber gilt: wesentlich abändern kann man sie nicht. Man kann sich nur in jedem mehr oder weniger gut einrichten und muß versuchen, wie es auf englisch heißt, »to make the best of it.«¹¹⁴

Das geragogische Wissen vom Altern bezieht sich auch bei Spranger ganz auf die »geistigen Möglichkeiten«, die

»sich gerade auf Grund der Situation im spätesten Käfig eröffnen. Es sind seelische Verwandlungen gemeint, aus denen jeder etwas machen könnte, unter der doppelten Voraussetzung, daß er fortfährt, an sich zu arbeiten und daß der Druck vom Leibe und der Außenwelt her eine solche Nachblüte nicht verhindert.«¹¹⁵

Neben der Erfahrung der eigenen Endlichkeit werden hier die leibliche Erfahrung des Alterns und der soziale Druck der Außenwelt als potenziell negative Erfahrungen benannt, die den Bildungsprozess des Selbst – verstanden als einen durch Arbeit am eigenen Selbstverständnis vollzogenen seelischen Wandlungsprozess – in der Lebensphase Alter überhaupt erst herausfordern, aber auch verhindern können.

Romano Guardini versteht unter Bildung in seiner 1928 erstmals veröffentlichten *Grundlegung der Bildungslehre* ein »[b]ildendes Tun am eigenen Sein wie an dem des andern«¹¹⁶. Bildung wird dabei als eine »Form des Werdens« der Person verstanden: »Das, was zu sein mein Wesen ausmacht, bin ich nicht von vornherein, sondern werde es im Lauf der Zeit«¹¹⁷. Der Bildungsbegriff bezeichnet hier einen dialektischen Prozess der

113 Ebd., S. 44.

114 E. Spranger: *Altsein als Aufgabe*, S. 131. Vom »Käfig des Greisenalters« nimmt Spranger an, »daß man ihn durchschnittlich mit 65 Jahren bezieht« (ebd., S. 132).

115 Ebd., S. 135.

116 Vgl. zum Begriff der Person: R. Guardini: *Grundlegung der Bildungslehre*, S. 18: »Wie sehr das Moment des Geistigen den Werbe- und Bildungsimpuls aus aller naturhaften Selbstverständlichkeit herausrückt, wird in jenem Moment deutlich, in welchem das Geistsein sich gleichsam vollendet: in der Person. Person ist sich selbst besitzender Geist. Sich selbst besitzend in der Eigengehörigkeit des Bewußtseins und der Freiheit, in der Eigengehörigkeit des einmaligen Soseins.«

117 Ebd., S. 11.

Personwerdung, der in einer dauerhaften Spannung, einer »Dialektik zwischen Phase und Ganzheit«¹¹⁸ steht. Wenn auch die »körperlich-seelischen Zustände« des Menschen ständig wechseln, so liege die ethische und pädagogische Aufgabe darin, dennoch die »Selbigkeit der Person« im Wandel der Zustände zu wahren: »Die Verschiedenheit der Zustände hebt die Einheit nicht auf, sondern diese behauptet sich in jener.«¹¹⁹ Dialektik meint bei Guardini nicht wie bei Hegel ein *Aufheben* von Gegensätzen in Form einer Synthese, sondern eine beständige Spannung zwischen den Gegensätzen. Entsprechend seines Bildungsverständnisses sucht Guardini das »Pädagogisch-Eigentliche«¹²⁰ in einem dauerhaften Spannungsverhältnis zwischen der Bildung auf ein (Wert-)Bild¹²¹ hin und dem Freiheitsspielraum des Individuums. Nach seinem Verständnis liegt das *Pädagogisch-Eigentliche* also genau zwischen der

»Bestimmung der Festigkeit, ein Strukturelles, Vorgegebenes. Etwas, das die Identität des Seins garantiert, die Einheit des Baues und der Entwicklung; was die Möglichkeit gibt, dass der werdende Mensch durch die Bewegung des Werdens hin und durch die Vielheit seiner Phasen, in der Mannigfaltigkeit der Faktoren des eigenen Seins, wie in der Vielzahl seiner Bestimmungen – dass er durch all diese Vielheit hindurch sich selbst besitzt und wiedererkennt«¹²²

und einem Bildungsverständnis, das *Bewegung und Begegnung*¹²³ – »etwas Dynamisches; Freiheit für die Initiative; Spielraum des Werdens; Offenheit der Bewegung; Möglichkeit des Unvorhersehbaren«¹²⁴ in den Vordergrund stellt. Analog zu dieser Form von dialektischem Bildungsverständnis wird jeder Lebensphase einerseits ein festes (Wert-)Bild und andererseits ein dynamisches Moment zugeschrieben. Das dynamische Moment der Begegnung und Bewährung resultiert aus den jeweils »typisch[en] Krisen«¹²⁵, die es als Übergang von einer Lebensphase in die andere zu bewältigen gilt.¹²⁶ Normativ gesetztes Ziel des stufenhaft vorgestellten ansteigenden Bildungsprozesses ist es, nicht an einem Wertbild und einer Phase festzuhalten, »wenn sie schon ausgelebt sein sollte, und eine neue an der Zeit ist«, wie ein »infantiler Mensch, der seinem Alter nach mündig

118 R. Guardini: Die Lebensalter, S. 38.

119 Ebd., S. 7.

120 R. Guardini: Grundlegung der Bildungslehre.

121 Vgl. zum Zusammenhang von Bild und Bildung: R. Guardini: Grundlegung der Bildungslehre.

122 Ebd., S. 38.

123 Vgl. zum Zusammenhang von Bildung, Bewegung und Begegnung: ebd.

124 Ebd., S. 38.

125 R. Guardini: Die Lebensalter, S. 8f.: »Zwischen der Altersstufe des Kindes und der des jungen Menschen die Krise der Pubertät . zwischen der des jungen und des mündigen Menschen die der Erfahrung . zwischen der des mündigen und des reifen die des Grenzerlebnisses . zwischen dem reifen und dem alten Menschen die der Loslösung.«

126 Vgl. ebd., S. 51: Der Phase des »Leben[s] im Mutterschoß« folgt die Krise der Geburt, der Lebensphase der Kindheit die Krise der Pubertät, der Lebensphase der Jugend die Krise der »Erfahrung der Wirklichkeit«, der Lebensphase der Mündigkeit, die Krise der »Innwerdung der Grenzen«, der Phase der Reife die Krise der »Erfahrung des Endes«, der Lebensphase von »Alter und Weisheit« folgt schließlich der Tod.

sein sollte, aber noch die Gefühls- und Charakterhaltung des Kindes hat«¹²⁷. Gleichzeitig darf eine spätere Phase auch nicht vorweggenommen werden oder eine Phase so sehr auf die »folgende hingeordnet« sein, »daß sie sich gar nicht in ihrem eigentlichen Wesen entfalten kann«¹²⁸. Jede Phase sei

»um des Ganzen willen da, und um jeder anderen Phase willen; ihre Schädigung schädigt das Ganze und jedes Einzelne. So steckt im jungen Menschen die richtig oder falsch gelebte Kindheit; im mündigen der Elan des jungen Menschen; im reifen die Leistungs- und Erfahrungsfülle des mündigen; im alten das Erbe des gesamten Lebens – hineingewandelt in seine Gestalt, so wie wir sie beschrieben haben«¹²⁹.

Bildung gelingt nach Guardini dann, wenn der Mensch sein Selbst gemäß den normativ gesetzten Wertbildern der einzelnen Lebensphasen immer wieder neu gestaltet, die negativen Erfahrungen der Krisen zwischen den einzelnen Lebensphasen reflexiv positiv wendet und trotz des krisenhaften Wandels die Selbigkeit der Person bewahrt. Die letzte und höchste Stufe, die es zu bewältigen gilt, ist dann die *Voll-Endung* des Selbst in der positiven Annahme der eigenen Endlichkeit angesichts der Unendlichkeit einer christlichen Jenseitsvorstellung, die das eigene Selbst transzendiert. Lebensphasen übergreifendes Bildungsziel ist es, in der Stufenfolge trotzdem eine kohärente Selbigkeit und Einheit der Person zu bewahren.

6.1.2 Erste Ansätze zur Disziplinierung (kultur-)geragogischen Wissens in den 1960er Jahren: Otto Friedrich Bollnows anthropologische Gerontagogik

Otto Friedrich Bollnows (1903–1991) Artikel über *Das hohe Alter* von 1962 wird als Gründungstext der Geragogik und »erste theoretische Bestimmung« der Gerontagogik als »neue Disziplin der Pädagogik«¹³⁰ angesehen. In ihm entwirft der damals 59-jährige Pädagoge und Philosoph Bollnow das Programm einer »Gerontagogik« als »Lehre von der Erziehung der alten Menschen«¹³¹. Mit dem Neologismus Gerontagogik konzipiert er eine neue Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Der Begriff ist von dem griechischen Wort *geraios/geraros* (alt bzw. der Alte) und *ago* (Ich führe hin, ich geleite, ich zeige den Weg) abgeleitet. Mit ihm fasst Bollnow analog zur Pädagogik und Andragogik wissenschaftliche Disziplin und geragogische Praxis zusammen.

Drei Jahre später entwickelt der 1944 geborene Psychologe und Pädagoge Hilarion Petzold – ohne direkten Bezug auf Bollnow – unter dem Begriff der Geragogik eine Systematik für die Geragogik als angewandte Gerontologie. In dieser neuen Disziplin und

127 Ebd., S. 9.

128 Ebd.

129 Ebd., S. 51.

130 B. Arnold: Geschichte der Altenbildung, S. 18.

131 O. F. Bollnow: Das hohe Alter, S. 385.

Profession soll das »Wissen über das Altern und über alte Menschen [...] umsetzungsfähige Formen finden«¹³². Dieser Begriff wird sich im Diskurs schließlich durchsetzen.

Das Alter ist in der diskursiven Formation der 1960er Jahre zwar immer noch vorrangig Aufgabe der Selbstbildung, aber es wird zunehmend eine erzieherische Aufgabe gegenüber denjenigen älteren Menschen formuliert, die zu der von den Autoren favorisierten Art der Selbstbildung nicht in der Lage seien. Als Aufgabe der Erziehungswissenschaft wird es angesehen, ein Altersbild zu formulieren, auf das hin das Erziehungs- und Bildungsverständnis einer professionalisierten geragogischen Praxis orientiert werden soll. Diese ersten Ansätze zur Disziplinierung des geragogischen Wissens in Abgrenzung zum Wissen der Geriatrie sowie der Psychologie und der Soziologie des Alters unterscheiden den geragogischen Diskurs der 1960er Jahre von den Diskursformationen der 1950er Jahre. Die zunehmende Disziplinierung zeigt sich auch in den Veröffentlichungsformen: Wird in den 1950er Jahren der wissenschaftliche geragogische Diskurs vornehmlich auf der Ebene von (anschließend in Sammelbänden publizierten) öffentlichen Vorträgen und Radiobeiträgen geführt, so verlagert er sich im Laufe der 1960er Jahre in die erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften und Monografien.

Verglichen mit dem geragogischen Diskurs der 1950er Jahre schwindet der Einfluss des theologischen Diskurses. Stattdessen ist es nun die Existenzialphilosophie, die als Bezugsdisziplin der Geragogik hervorsteht. In der geragogischen Diskursformation der 1960er Jahre wird der Existenzialismus zwar als problematische Herausforderung betrachtet, aber doch auch als wichtiger Bezugspunkt, auf den mit einer noch stärkeren Berücksichtigung der »unstetigen Formen in der Erziehung«¹³³ (zu denen Bollnow die Lebensphasen-Krisen zählt) reagiert wird. Im Zentrum dieser Diskursformation steht die Betonung der »kreative[n] Handlungsfähigkeit«¹³⁴ älterer Menschen, die kulturgeragogisch gefördert werden soll. Deshalb werden in den 1960er Jahren die Literatur und die Künste zur zentralen Bezugsebene des geragogischen Diskurses. Bollnows Ansatz rekurriert ebenso wie Günter Schulz' 1962 veröffentlichte Arbeit über die *Problematik der Lebensalter. Thema und Aufgabe für die Erwachsenenbildung*¹³⁵ überwiegend auf literarisches Wissen vom Alter und Altern und auf den besonderen Altersstil im Werk älterer Künstler,

132 Petzold, Hilarion: »Bildungsarbeit – Geragogik. Angewandte Gerontologie als Bewältigungshilfe für das Altwerden, das Alter und im Alter« (1965), in: Hilarion Petzold (Hg.), *Mit alten Menschen arbeiten. Bildungsarbeit, Psychotherapie, Soziotherapie*, München 1985, S. 11–30, S. 11, (Originalausgabe: »Géragogie – nouvelle approche de l'éducation pour la vieillesse et dans la vieillesse«, in: Publications de L'Institut St. Denis 1 (1965)).

133 Bollnow, Otto F.: *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*, Stuttgart 1959.

134 H. Petzold: *Bildungsarbeit – Geragogik*, S. 14: »Von unterschiedlicher Seite haben Sartre und Marcel die kreative Handlungsfähigkeit des Menschen hervorgehoben, seine Ausrichtung auf das, was er tut und was er denkt, und damit seine Möglichkeit, das Leben, das durch memorierte Vergangenheit und imaginierte Zukunft sowie durch persönliche und soziale Einflüsse bestimmt wird, zu strukturieren. Wenn man diese Zusammenhänge erkennt und umsetzen kann, wird man nicht nur vom Alter bestimmt, sondern man hat die Chance, zumindest sein Alter zu bestimmen.« [Kursivsetzung im Original]

135 Schulz, Gerhard: *Die Problematik der Lebensalter. Thema und Aufgabe der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1962.

der als beispielgebend für ältere Menschen im Allgemeinen aufgewertet wird. In dieser Diskursformation wird die Geragogik als Kulturgeragogik profiliert.

Trotzdem bleiben viele Gemeinsamkeiten mit den Aussagemustern der 1950er Jahre erkennbar.¹³⁶ Weiterhin dominiert die anthropologisch-phänomenologische Perspektive die Argumentation.¹³⁷ Die Geragogik der 1960er Jahre versteht sich explizit als »normative praktische Anthropologie«: Es geht ihr »um die Erhebung des alten Menschen zu sich selbst«, in der »sich die pädagogische Perspektive«¹³⁸ auf das Alter eröffne – so Ewald Heller, der im Anschluss an Bollnow die anthropologische Fundierung der Geragogik fortführt. Ziel der geragogischen Argumentationen ist es weiterhin, phänomenologisch das spezifische *Wesen* des Alters zu bestimmen und daraus einen positiven Eigenwert des Alters abzuleiten. Auf diese Weise soll ein Altersbild als Leitbild beschrieben werden, auf das hin die Bildung und Erziehung des alten Menschen in der Praxis orientiert werden soll. Dieses Altersbild soll als regulative Idee von Bildungs- und Erziehungsprozessen des alten Menschen dienen. Ziel dieser Ansätze ist eine »positiv[e] anthropologische Deutung«¹³⁹ des Alters, des alten Menschen und des Alterns.¹⁴⁰

136 Bollnows Ansatz der Gerontagogik baut auf Guardinis Ansatz auf, auch wenn er ihn in seinen Texten zur Gerontagogik nicht explizit zitiert. Bollnow übernimmt vor allem die Topoi von den die Bildungsprozesse im Alter dynamisierenden Momenten von Krise und Begegnung. Vgl. zur Beziehung der beiden Ansätze: Guardini, Romano/Bollnow, Otto F.: *Bildung und Begegnung*, Würzburg 1956.

137 Vgl. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: »Vorwort«, in: Günter Schulz: *Die Problematik der Lebensalter. Thema und Aufgabe der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1962, S. 5: »Menschen aller Altersgruppen finden sich in den Veranstaltungen der Volkshochschulen. Es ist ein besonderer Vorzug ihrer Arbeit, daß sie zu der Begegnung der Generationen führen kann. Soll diese aber für alle sinnvoll sein, sollen die dabei auftretenden Schwierigkeiten gelöst werden, genügt nicht allein methodisches Geschick. Es erscheint ratsam, sich auf die anthropologischen Grundlagen zu besinnen, die das Verhältnis von Lebensalter und Lebenseinstellung prägen.« Vgl. allgemein zur Dominanz der anthropologischen Perspektive in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung der 1950er und 1960er Jahre: U. Holm: *Die Konstruktion des Adressaten in der Erwachsenenbildung*.

138 Heller, Ewald: »Der alte Mensch in unserer Zeit. Ein Beitrag in anthropologisch-gerontagogischer Absicht«, in: *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, 5 (1965), S. 531–541, S. 534. Vgl. auch Heller, Ewald: *Altwerden als Problem der modernen Welt. Ein anthropologisch-pädagogischer Versuch*, Tübingen 1974.

139 Ewald Heller: »Der alte Mensch in unserer Zeit. Ein Beitrag in anthropologisch-gerontagogischer Absicht«, in: *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, 5 (1965), S. 531–542, S. 532.

140 Vgl. z.B. E. Heller: *Der alte Mensch in unserer Zeit*, S. 532f.: »Damit ist zugleich der Punkt erreicht, von dem aus die statistischen Sachverhalte einer positiven anthropologischen Deutung erschlossen werden können; denn die Erhöhung des menschlichen Durchschnittsalters bedeutet dann die erhöhte Chance und Wahrscheinlichkeit, den gleichsam dem Menschen zugemessenen Daseinsrahmen zu durchlaufen und die in ihm angelegten Möglichkeiten zu realisieren. Es ist deshalb von vornherein fragwürdig und geradezu irreführend, die aufgezeigte demographische Revolution als Überalterung oder Vergreisung zu bezeichnen; dadurch werden die statistischen Sachverhalte in einem bereits negativ wertenden Begriff gefasst, der eine unkritische Deutung des Phänomens impliziert, indem es als anormal gesetzt und damit in eine vorbelastete Perspektive gerückt wird.«

Die folgende Feinanalyse konzentriert sich auf Bollnows Artikel über *Das hohe Alter*, der zuerst 1962 in der *Neuen Sammlung* erscheint. Dieser Text wird heute zu den *Wegweisenden Werken zur Erwachsenenbildung*¹⁴¹ gezählt und fehlt in kaum einem Überblick zur Geschichte der Geragogik. Allerdings wird der Artikel in der heutigen Rezeption zu wenig im Kontext von Bollnows Gesamtwerk verortet, in das er eng verwoben ist. Schließlich übernimmt Bollnow den Aufsatz – ergänzt um gliedernde Zwischenüberschriften – in seinen Band *Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie*¹⁴² von 1966, und seine Monografie über *Anthropologische Pädagogik* von 1971 beinhaltet ebenfalls ein Kapitel über die *Erziehung des hohen Alters*¹⁴³, das auf die Argumentationsmuster des Textes von 1962 zurückgreift. Die Einbindung der Geragogik in Bollnows Konzept einer pädagogischen Anthropologie bzw. einer anthropologischen Pädagogik¹⁴⁴ gilt es, in der Analyse der Aussagemuster ebenso zu berücksichtigen wie den engen Zusammenhang des Artikels mit Bollnows Aufsatz *Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung*¹⁴⁵. Mit diesem Aufsatz greift Bollnow den Topos der Verjüngung wieder auf, der von der Jahrhundertwende bis zum Nationalsozialismus auf immer verheerendere Weise diskursprägend war.¹⁴⁶ Bollnow grenzt sich jedoch explizit vom Topos der Verjüngung des alternden Körpers zur Erhaltung von jugendlicher Leistungsfähigkeit (der den NS-Altersdiskurs prägte) ab und argumentiert stattdessen für eine geistige Verjüngung als Fähigkeit zum Neuanfang als anzustrebendes Bildungsziel im Alter.

Dennoch: Eine explizite kritische Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Altersdispositiv sucht man bei Bollnow ebenso wie bei den anderen den geragogischen Diskurs der 1960er Jahre prägenden Erziehungswissenschaftlern vergeblich. An keiner Stelle seiner geragogischen Schriften ruft Bollnow – der selbst NSDAP-Mitglied, Mitglied des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, des NSD-Dozentenbundes und Mitglied der Sturmabteilung (SA) war¹⁴⁷ – seine Zeitgenoss*innen

141 Vgl. Schneider, Käthe: »Das hohe Alter« (1962) von Otto Friedrich Bollnow«, in: Rald Koerrenz/ Elisabeth Meilhammer/Käthe Schneider (Hg.), *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*, Jena 2007, S. 401–408.

142 O. F. Bollnow: *Das hohe Alter*.

143 Vgl. das Kapitel *Die Erziehung des hohen Alters*, in: ebd.

144 Im Anschluss an Werner Loch unterscheidet Bollnow zwischen anthropologischer Pädagogik und pädagogischer Anthropologie. Vgl. O. F. Bollnow: *Anthropologische Pädagogik*, S. 36: Während die anthropologische Pädagogik »die Erziehung im umfassenden Rahmen des menschlichen Daseins« versteht, greift die Fragestellung der pädagogischen Anthropologie »über die eigentlichen Erziehungsphänomene hinaus und betrachtet das ganze menschliche Leben unter dem Gesichtspunkt der Erziehung«.

145 Bollnow, Otto F.: »Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung«, in: *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, 5 (1965), S. 542–555. Die enge Verbindung beider Aufsätze wird durch die aufeinanderfolgende Anordnung des Artikels *Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung* und des Artikels *Das hohe Alter* in *Krise und neuer Anfang* betont. Vgl. also auch die leicht überarbeitete Fassung von Bollnow, Otto F.: »Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung«, in: Otto F. Bollnow, *Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie*, Heidelberg 1966, S. 34–47.

146 Vgl. Kap. 6; H. Stoff: *Ewige Jugend*.

147 Vgl. Horn, Klaus-Peter: *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur*

zu einer kritischen Aufarbeitung des Nationalsozialismus und zur kritischen Reflexion der eigenen Verflechtung in Nationalsozialismus und Krieg auf. Ebenso entzieht sich Bollnow auch selbst einer kritischen Aufarbeitung seiner Verantwortung und Haltung zum Nationalsozialismus.¹⁴⁸ Auch wenn er 1959 in seinem Text über *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung* die »Abgründe der menschlichen Natur« seiner eigenen Generation anspricht, formuliert er passivisch und nimmt so für die gesamte Generation wie auch für sich selbst eine Opferperspektive in Anspruch:

»Es war die Erfahrung von so viel menschlicher Schwäche und Gemeinheit, die unsre Generation in den vergangenen Jahren am eignen Leibe gemacht hatte, es war der erschütternde Blick in so viel Abgründe der menschlichen Natur und in so viel Fragwürdigkeiten der gesamten menschlichen Situation, daß dem Erzieher der Glaube an einen aus der Verschüttung nur wieder freizulegenden und sich nach innerem Gesetz von selbst entfaltenden guten Kern im Menschen als eine Illusion erscheinen mußte, der nachzuhängen leichtsinnig, wenn nicht verantwortungslos ist.«¹⁴⁹

Alterstopoi

Die Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Phänomen des hohen Alters begründet Bollnow vor dem gesellschaftlichen Hintergrund einer steigenden Lebenserwartung, dem steigenden Anteil alter Menschen an der Gesamtbevölkerung, dem Zerschneiden großer Familienverbände, aber vor allem damit, dass es nicht genüge, »den Menschen durch ärztliche Hilfe ihre Altersbeschwerden zu erleichtern und sie durch gelegentliche Unterhaltung von ihnen abzulenken«, sondern sie »zu einer richtigen Auseinandersetzung mit ihrem Alter und zu einer sinnvollen Erfüllung der darin gelegenen Möglichkeiten anzuleiten«¹⁵⁰.

Alter wird somit nicht mehr nur als Aufgabe der Selbstbildung gedeutet, sondern als erzieherische Aufgabe und damit auch als Gegenstand der Erziehungswissenschaft bestimmt. Die wissenschaftliche Gerontagogik habe die Aufgabe, Antworten auf die Frage zu finden, wie eine solche »richtige Auseinandersetzung«¹⁵¹ mit dem Alter aussehen kann und welche Möglichkeiten im fortgeschrittenen Lebensalter als sinnvolle anzustreben

Expansion, Bad Heilbrunn/Obb. 2003. Vgl. zu Bollnows nationalsozialistische Erziehungsziele propagierenden Aufsatz *Das neue Bild des Menschen und die pädagogische Aufgabe* (1935): Klappenecker, Gabriele: Offenheit für die Fülle der Erscheinungen. Das Werk Otto Friedrich Bollnows und seine Bedeutung für eine phänomenologisch orientierte Religionspädagogik, Stuttgart 2007, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023144-3>. Vgl. zur Verstrickung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den Nationalsozialismus: Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine »Göttinger Schule« 1932–1937, Weinheim/Basel 2002, S. 76: Klafki und Brockmann kommen zu dem Ergebnis, dass bei Bollnow 1933 eine »Selbstgleichschaltung« stattfand, so dass sein »Parteibeitritt im Grunde nur noch eine Formalität darstellte«.

148 Vgl. Kahl, Paul: Otto Friedrich Bollnow in der NS-Zeit, Gutachten, erstellt im Auftrag der Otto Friedrich Bollnow-Gesellschaft im Januar 2019, leicht bearbeitet im April 2020, https://bollnow-gesellschaft.de/getmedia.php/_media/ofbg/202008/885vo-orig.pdf vom 19.05.2023.

149 O. F. Bollnow: *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S. 14.

150 O. F. Bollnow: *Das hohe Alter*, S. 385.

151 Ebd.

seien. Diese Aufgabe setze zunächst »ein klares Bild vom Alter« voraus: »Wir brauchen ein angemessenes und überzeugendes Bild vom Alter, um darauf alle Hilfe und [...] alle Erziehung zu beziehen.«¹⁵² Dazu müsse die wissenschaftliche Gerontagogik ein Wissen vom Alter »in einem positiven Sinn«¹⁵³ entwickeln.

War Guardini noch von einem katholisch geprägten Altersleitbild ausgegangen, so wird in Bollnows Texten der Begriff des Altersbildes, auf das hin die Bildung und Erziehung des alten Menschen ausgerichtet werden soll, neu eingeschrieben. Auch in seiner Argumentation bezieht sich der Altersbildbegriff nicht einfach auf *ein* Bild unter vielen anderen Altersbildern. Der Bildbegriff bezeichnet vielmehr eine regulative Idee, die der geragogischen Erziehungspraxis zugrunde gelegt werden soll. Allerdings resignifiziert Bollnow den geragogischen Bildbegriff, insofern als er dem festen, statischen Bildbegriff Guardinis, mit dem das Bildungsziel inhaltlich festgelegt wird, den Begriff des *offenen Bildes* entgegensetzt. Auf diese Weise wird der Bildbegriff dynamisiert: »Wir dürfen also nicht mit der Voraussetzung eines geschlossenen Bildes vom Menschen an die Untersuchung herangehen, vielmehr muss gerade offen bleiben, wie weit sich die verschiedenen Beiträge widerspruchsfrei zu einem geschlossenen Bild vereinigen lassen.«¹⁵⁴ Dass die klassisch-anthropologische Frage nach dem Wesen des Alters und nach dem geragogischen Leitbild für die Erziehung der alten Menschen jedoch immer auch Antworten provoziert, die zur Schließung tendieren und das Telos des alten Menschen gerade nicht als offene Frage stehen lassen, zählt zu den Paradoxa der Argumentationsmuster der anthropologischen Geragogik der 1960er Jahre.

Ähnlich der Argumentation in Guardinis Texten wenden sich auch die Aussagemuster des geragogischen Wissens in den 1960er Jahren gegen die Defizitbilder des Alters. Auch Bollnow sucht in Analogie zum kindlichen Lebensalter nach der »in sich selber ruhende[n], nicht vom Erwachsenen her zu begreifende[n] Eigengesetzlichkeit«¹⁵⁵ des Alters: Es sei »nicht weniger vollkommen, sondern nur anders als die mittleren Lebensjahre«¹⁵⁶. Ebenso wie Guardini verweist Bollnow auf die Phänomenologie als Methode, die Eigengesetzlichkeit und das Wesen des Alters zu erforschen. Er bezieht sich jedoch an keiner Stelle auf seine eigene subjektive Alterserfahrung, sondern durchmustert Sprichwörter, Redensarten und literarische Texte, in denen das Alter thematisiert wird. Ziel des Zugriffs auf diese Diskursebenen ist es, Zugang zur »allgemeinen Lebenserfahrung«¹⁵⁷ zu bekommen. Dieser Weg der phänomenologischen Umschau stößt auf die traditionellen Topoi des Alterslobs: »Heitere Ruhe«, »Abgeklärtheit«, »überlegene Weisheit«, »Güte«, »Erfahrung« und »Vernunft« bzw. die »Fähigkeit zu einem ruhig überlegenen, maßvoll ausgleichenden und alle einseitigen Überspitzungen vermeidenden Denken«¹⁵⁸.

152 Ebd., S. 386.

153 Ebd.

154 O. F. Bollnow: Anthropologische Pädagogik, S. 129.

155 O. F. Bollnow: Das hohe Alter, S. 387.

156 Ebd.

157 Ebd., S. 391.

158 Ebd., S. 390.

»Erkaltete Gefühlsansprechbarkeit«, »Mißtrauen«, »Gereiztheit«, »mürrisch-verdrossene Grundstimmung«, »Geschwätzigkeit« sowie der »lüsterne Greis« zählt Bollnow zu den Topoi des Alters-»Spottes«¹⁵⁹ ebenso wie der »weitverbreitete Geiz« und die »häufige immer hemmungsloser werdende Hingabe an die sinnlichen Genüsse beim Essen und Trinken«¹⁶⁰.

Die Argumentation stützt sich zunächst auf die Topoi der Altersklage, mit denen das Alter als »Nachlassen der körperlichen wie auch der geistigen Leistungsfähigkeit«¹⁶¹ gekennzeichnet wird. Alter wird in diesem Aussagemuster zunächst als körperlicher und geistiger Abbauprozess bestimmt. Hierin wird die Krise des Alters gesehen. Ziel – sowohl der Argumentation als auch des anzustrebenden Bildungsprozesses – ist es jedoch, die Topoi der Altersklage reflexiv umzuwerten und ihren positiven Eigenwert zu erschließen. Die Altersklage-Topoi des physischen Nachlassens der Kräfte werden in Bollnows Konzeption zu Topoi des Alterslobs umgewertet, denn, »was sich bei den Alterserscheinungen zunächst als lästige Schwäche aufdrängt, [enthüllt] bei näherer Betrachtung zugleich einen guten Sinn und [erweist] sich geradezu als Ausdruck eines besonderen Vorzugs des hohen Alters«¹⁶². Dieses »Prinzip der Interpretation«¹⁶³ – nämlich im vermeintlich Negativen das Positive zu suchen – ist gleichzeitig Methode der anthropologischen Argumentation als auch Beispiel für Bildungsprozesse im Alter. Bildung wird auf diese Weise als ein Prozess beschrieben, in dem der ältere Mensch die Topoi der Altersklage positiv zu wenden sucht und nach den positiven Möglichkeiten und Chancen Ausschau hält, die sich durch ein Nachlassen der physischen Kräfte eröffnen. Zum Beispiel ermögliche – so Bollnow – ein nachlassendes Gedächtnis neue Inspiration und größere Freiheit der Kreativität: Positiv betrachtet, könne es dazu führen, »daß das Denken aus dem Zwang der Gewohnheiten befreit, die Dinge jetzt noch einmal in den Urzustand zurücknehmen könne und imstande sei, daraus die neue Vision entstehen zu lassen«¹⁶⁴. Positiv konnotiert wird also ein durch eine andere leibliche Verfasstheit angestoßenes Anderswerden des Selbst- und Weltverhältnisses, eine Befreiung aus erstarrten Gewohnheiten des Denkens und eine neue Sicht auf die Dinge.

Als Beleg für die besonderen Vorzüge, die aus vermeintlichen Defiziten des Alters resultieren, benennt Bollnow das Spätwerk von Künstlern und den künstlerischen »Altersstil«, der sich dadurch auszeichne, dass sich »die festen Konturen der Dinge und die bestimmten, gegeneinander abgesetzten Lokalfarben auflösen und alles Einzelne in das durchgehende Ganze einer Gesamtbehandlung eingeschmolzen wird«¹⁶⁵. Goethes Alterswerk dient hier als Vorbild für eine in ihm zum Ausdruck kommende »Altersweisheit«, die sich – typisch für den »Altersstil« – darin ausdrücke, dass die »fest gestalteten Formen wieder fließend zu werden beginnen«¹⁶⁶.

159 Ebd.

160 Ebd., S. 391.

161 Ebd., S. 388.

162 Ebd.

163 Ebd., S. 389.

164 Ebd., S. 388.

165 Ebd., S. 392.

166 Bollnow, Otto F.: »Die Wandlung in der Auffassung vom Menschen im 19. Jahrhundert«, in: O. F. Bollnow, *Krise und neuer Anfang*, S. 88–107, S. 93.

Die Krise des Alters ermöglicht – so das zentrale Aussagemuster dieser Diskursformation – den Aufbau »eine[r] neue[n] und geistigere[n] Welt«¹⁶⁷, in der ein neues Selbst-, Wirklichkeits- und Weltverhältnis aufgebaut wird. Alter wird in den geragogischen Konzeptionen der 1960er Jahre als »Auftauchen des Körperlichen in der Leiblichkeit des alten Menschen« bestimmt: Damit wird das »Leibliche [...] dem alten Menschen zur Aufgabe, mit der er sich in der richtigen Weise auseinandersetzen muß«¹⁶⁸. Erst durch die leiblich erfahrenen Alterskrisen bietet – so das geragogische Wissen der 1960er Jahre – das Alter die Möglichkeit, ein neues Selbst- und Weltverhältnis zu entwickeln, das »die sich umstrukturierende Leiblichkeit sich zu eigen macht und in das persönliche Leben hineinnimmt«¹⁶⁹. Diese Möglichkeiten zu erkennen und im Durchgang durch die Negativität der leiblich erfahrenen Alterskrise zu verwirklichen, führe zu »Altersweisheit und Altersgüte«¹⁷⁰. Hierin wird die »letzte im Alt-Werden gelegene Reifungsaufgabe«¹⁷¹ gesehen. Im Gegensatz zu der zunächst negativ erfahrenen *Krise der Loslösung*, von der Guardini spricht, und die in der religiös transzendenten Annahme der eigenen Endlichkeit positiv zu bewältigen sei, betont Bollnow die als Impuls und Anlass der Transformation zu einem neuen Selbst- und Weltverhältnis notwendige Negativität der leiblichen Alterserfahrung. Topoi der Altersklage – wie »lästige Schwere, Mühsal, Plage, Verlust«¹⁷² – bilden die Folie der Argumentation.¹⁷³ Sie werden jedoch resignifiziert, indem sie zu Topoi des Alterslobs gewendet werden: Nach diesem Argumentationsmuster ermöglichen erst die leiblichen *Alterskrisen* im Alter einen Neuanfang im Sinne der Bildung eines neuen Selbst- und Weltverhältnisses.

Altentopoi

Ebenso wie Guardini kritisiert Bollnow eine zeitgenössische Tendenz, den Maßstab des Erwachsenen auch an ältere Menschen anzulegen und defizitorientiert im »Greis nur [...] den wieder geschrumpften Erwachsenen« zu sehen. Vielmehr gehe es darum, den alten Menschen »nicht mehr an einem außer ihm gelegenen Maßstab des »normalen« Menschen der mittleren Lebensjahre zu messen [...], sondern ihn in seinem eigenen Wesen zu betrachten«¹⁷⁴.

Die Aussagemuster, mit denen im geragogischen Diskurs der 1960er Jahre die Subjektpositionen *des alten Menschen* in essentialistischer Weise diskursiv bestimmt werden, sind dennoch bivalent: Sie schreiben die Subjektpositionen Älterer innerhalb einer zweiwertigen normativen Hierarchie fest, die sich bereits in Guardinis Ansatz

167 O. F. Bollnow: Das hohe Alter, S. 393.

168 E. Heller: Der alte Mensch in unserer Zeit, S. 537.

169 Ebd.

170 O. F. Bollnow: Das hohe Alter, S. 394.

171 Ebd., S. 396.

172 E. Heller: Der alte Mensch in unserer Zeit, S. 537.

173 Vgl. ebd., S. 536: »Wird dieser Leib von vornherein übersprungen, dann wird zugleich die drohende Korruptibilität, die ganze dunkle und tragische Seite des alternden und des alten Menschen ausgeklammert, und man gerät leicht in Gefahr, ein überhöhtes und verklärtes Bild des alten Menschen zu entwerfen, das sich in keiner Weise mit seiner faktischen Seinsverfassung deckt.«

174 O. F. Bollnow: Das hohe Alter, S. 387.

find. Bollnow unterscheidet zwischen denjenigen älteren Menschen, denen die Reifungsaufgabe im Durchgang durch die leiblichen Alterskrisen und die Umwertung physischer Einschränkungen in einen positiven, neuen geistigen Wesenszug gelingt, und denjenigen, die an dieser Aufgabe scheitern: »Vielleicht sind es nur wenige, denen diese letzte im Alt-Werden gelegene Reifungsaufgabe gelingt«¹⁷⁵, aber diejenigen, denen sie gelingt, sind dann durch »gütige Zuwendung«, »stille Heiterkeit« und »überlegene Weisheit« gekennzeichnet; die anderen hingegen durch »rücksichtslose Selbstbezogenheit«, »nörgelnde Verdrossenheit« und »törichtes Geschwätz«¹⁷⁶. Es sei jeweils »derselbe Wesenszug, der sich in den entgegengesetzten Richtungen äußern kann, je nachdem, ob dem Menschen die Bewältigung seiner Altersaufgaben gelingt oder nicht«¹⁷⁷.

Eine zweite diskriminierende Differenzlinie unterscheidet zwischen demjenigen alten Menschen, der sich selbst »mit seinem eigenen Alter in der richtigen Weise auseinanderzusetzen« weiß, und demjenigen, dem erzieherisch dabei geholfen werden müsse, »sich mit den Aufgaben seines eigenen Alters auseinanderzusetzen«¹⁷⁸. Letzterer, also gleichzeitig derjenige, der durch »rücksichtslose Selbstbezogenheit«, »nörgelnde Verdrossenheit« und »törichtes Geschwätz«¹⁷⁹ zeigt, dass er die Reifungsaufgabe des Alters nicht allein bewältigen könne, soll erzogen werden: »Und das ist eine echt erzieherische Aufgabe, die es in aller Demut zu ergreifen gilt, wenn die alten Menschen selber, wie es eine vielfältige Erfahrung lehrt, mit dieser Aufgabe nicht mehr fertig werden.«¹⁸⁰

Bollnow konstatiert, dass in den 1960er Jahren zwar die medizinische Entwicklung dazu geführt habe, »die Menschen körperlich am Leben erhalten«, aber die »medizinische Kunst« könne »nicht in demselben Maß den Verfall ihrer geistigen Kräfte aufhalten [...], so daß die alten Menschen heute vielfach, um ein gelindes Wort zu gebrauchen, ›wunderlicher‹ geworden sind als in früheren Zeiten«¹⁸¹. Diesem nicht näher beschriebenen *Wunderlich-Werden* soll geragogisch, d.h. im Kontext dieses Aufsatzes erzieherisch, entgegengewirkt werden. Die »erzieherische Aufgabe« wird darin gesehen, alte Menschen »zu einer richtigen Auseinandersetzung mit ihrem Alter und zu einer sinnvollen Erfüllung der darin gelegenen Möglichkeiten anzuleiten«¹⁸².

Um Vorbilder und Leitbilder für das durch ältere Menschen anzustrebende Bildungs- bzw. Erziehungsideal zu formulieren, greift Bollnow auf die Künste zurück und führt einerseits fiktive literarische Figuren und zum anderen die Diskursfigur

175 Ebd., S. 396.

176 Ebd.

177 Ebd.

178 Ebd.

179 Ebd.

180 Ebd.

181 Ebd., S. 385.

182 Ebd.; vgl. auch Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: Vorwort, S. 5: »Die Phasen seines Lebens zu durchleben, sein ›Stufenglück‹ zu finden, erscheint als Aufgabe des Menschen. [...] Darum zu wissen, sich darauf einzulassen, ohne selbst Therapie oder Seelsorge übernehmen zu wollen, wird den Mitarbeitern der Volkshochschulen bei ihrer Bildungsaufgabe helfen.«

des *alten Künstlers* als anzustrebendes Ideal ein. Damit wird eine bis ins hohe Alter anhaltende *kreative Transformations- und Umgestaltungsfähigkeit* der eigenen Existenz zum Bildungsziel erhoben. Als Beleg werden Beispiele für die »einwandfrei vorliegenden Leistungen der alten Menschen«¹⁸³ im Bereich der Künste angeführt. Wolle man bei der Untersuchung der kulturellen Objektivationen des Alters zu »gesicherten Ergebnissen« kommen, gelinge das »am besten, wenn man sich an die Werke der großen Künstler, der Maler und der Dichter oder auch der großen Philosophen hält; denn hier hat man etwas Festes, an das man sich bei der weiteren Untersuchung halten kann«¹⁸⁴. So konstatiert Bollnow für die Spätwerke Goethes und Hölderlins einen »typischen Altersstil«¹⁸⁵, der eine eigene Qualität aufweise:¹⁸⁶ Das Spätwerk Goethes und Hölderlins kennzeichne ein »Zurücktreten des Individuellen« und eine besondere »Distanziertheit der Darstellung«¹⁸⁷. In diesen stilistischen Aspekten drücke sich ein *Wesen des Alters* aus, das als allgemeines Bildungsziel generalisiert wird. Der ältere Mensch solle zur Welt in zunehmende Distanz rücken, da dieser Abstand erst die Möglichkeit zu einem neuen, tieferen Selbst- und Weltverständnis im Alter eröffne. Mit dem Verweis auf den Dichter Friedrich Hölderlin bindet Bollnow die kreative Transformationsfähigkeit des alten Menschen jedoch explizit nicht an ein höheres chronologisches Alter. Den »typischen Altersstil« sieht er auch im Spätwerk von Künstlern wie Rembrandt oder Hölderlin realisiert, die in jüngerem Alter gestorben sind: Auch in deren – in kalendarisch jüngerem Lebensalter entstandenen – Spätwerken lasse sich der »Wesensausdruck des alten Menschen«¹⁸⁸ lesen.

Als literarische Figur, die er als Vorbild für den Bildungsgang älterer Menschen verstanden wissen will, hebt Bollnow die Figur des *Fibel* aus Jean Pauls Roman *Leben Fibels* (1812) hervor. In *Fibel* erkennt er das »am tiefsten dringende Zeugnis«¹⁸⁹ eines Altenbildes, das dem alten Menschen eine besondere Freiheit und eine spezifische Sicht auf die Welt zuspreche. Jean Pauls Romanfigur sieht Bollnow als *Zeugnis* dafür, wie erst im »Durchgang« durch die »häßlichen Auswirkungen der Alterskrisen« die »echten Wesenszüge des Alters«, nämlich »überlegene Weisheit«, »gütige Zuwendung«, Gelassenheit und Zeitenthobenheit sowie »stille Heiterkeit«¹⁹⁰ als Bildungsaufgabe bewältigt werden können. Auch wenn anerkannt wird, dass es »[v]ielleicht [...] nur wenige [sind], denen diese letzte im Alt-Werden gelegene Reifungsaufgabe gelingt«¹⁹¹, wird die fiktive Figur des *Fibel* als normative Subjektposition aufgerufen, auf die hin die

183 O. F. Bollnow: Das hohe Alter, S. 391.

184 Ebd.

185 Ebd.

186 Ebd.

187 Ebd., S. 393.

188 Ebd., S. 392.

189 Ebd., S. 394.

190 Ebd., S. 396.

191 Ebd.

geragogische Praxis orientiert werden soll. Fibel wird nämlich als Greis *neugeboren*, »mit neuen Ideen«¹⁹² – geistig verjüngt:

»Er mochte etwan erst hundert Jahr alt sein, als er in einer sein Leben wiedergebärenden Nacht von neuem zahnnte und unter Schmerzen wilde Entwicklungs-Träume durchlebte. [...] Dann träumte er nach Mitternacht: er halte ein breites Sieb in Händen und müsse durchaus dessen Geflecht auseinanderziehen; das fest geflochtne Sieb und der Holz-Rand ängstigten ihn unsäglich, und nichts konnt' er zerreißen als träumend sich selber, bis er endlich plötzlich statt des Siebes die ganze große lichte Sonne in seinen Händen hielt, welche ihm blendend ins Gesicht schien. – Er erwachte neugeboren und entschlief wie auf wogenden Tulpen wieder. Da träumte er, er sei *ein* Jahr alt nach dem Hundert – und sterbe als ein schuldloses einjähriges Kind ohne Erden-Weh und Erden-Schuld und finde droben seine Eltern, welche ihm einen ganzen Zug von seinen Kindern entgegenführten, die ihm auf der Erde unsichtbar geblieben, weil sie bloß wie helle Engel ausgesehen. Er stieg aus dem Bette nicht nur mit nahen neuen Zähnen, sondern mit neuen Ideen. Der alte Fibel war abgebrannt, und der rechte Phönix stand da und sonnte die Farben-Schwingen. Er war verklärt auferstanden aus keinem andern Grabe als aus dem Körper selber.«¹⁹³

Im Gegensatz zu den Altentopoi im geragogischen Diskurs der 1950er Jahre wird damit der literarische Senex-pueri-Topos des *jungen*, ja des *kindlichen Alten* aufgerufen – jedoch nicht als Topos der Altersschelte, sondern als Topos des Alterslobs. Mit dem Topos der Verjüngung greift Bollnow zwar wieder auf die von der Jahrhundertwende bis zum Nationalsozialismus genutzte Alterstopik der Verjüngung zurück, schreibt sie aber neu ein. Es geht ihm explizit nicht um Verjüngung im Sinne der Erhaltung produktiver körperlicher Leistungsfähigkeit, sondern um eine *geistige Verjüngung*.

Bollnow begreift die *innere Verjüngung* als Fähigkeit zum Neubeginn und zur Loslösung aus festen Gewohnheiten. Das sei die Bildungsaufgabe alter Menschen, der sich jedoch auch chronologisch jüngere Menschen zu stellen hätten: »Nicht nur der älter werdende Mensch hat die Aufgabe, seine Jugend auf dem Wege der Wiederherstellung immer neu zu verwirklichen, sondern auch für den jungen Menschen kann die geistige Jugend auf dem Wege einer Wiederherstellung gewonnen werden.«¹⁹⁴ Schließlich dürfe das »strahlende Bild der leiblichen Jugend [...] uns nicht die Tatsache verstellen, daß im geistigen Sinne die Menschen alt zur Welt kommen und sich ihre Jugend erst erwerben müssen. Sie müssen erst durch den ganzen Wust der überkommenen Lebensformen durchbrechen, um zu ihrem eigensten Leben zu gelangen«¹⁹⁵. Die geistige Verjüngung wird zu einem geragogischen Bildungsziel erklärt, durch das nicht mehr tragfähige »überkommene [...] Lebensformen« kreativ durchbrochen werden sollen.

Die Altentopoi aus dem geragogischen Diskurs der 1950er Jahre werden somit vom kalendarischen Alter und den normbiografischen Vorstellungen, die die Lebenspha-

192 Paul, Jean: »Leben Fibels, des Verfassers der Bienrodischen Fibel (1812)«, in: Jean Paul (Hg.), Sämtliche Werke Abteilung I, Bd. 6, Frankfurt a.M. 1996, S. 365–562, S. 537, <https://doi.org/10.1515/9783112465547>.

193 Ebd.

194 O. F. Bollnow: Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung, S. 552.

195 Ebd.

senmodelle im geragogischen Diskurs der 1950er Jahre prägen, entkoppelt. Auf diese Weise wird im geragogischen Diskurs der 1960er Jahre der bildsame, kreative, zur inneren Verjüngung und Transformation fähige alte Mensch unabhängig von seinem jeweiligen kalendarischen Alter als normative Subjektposition eingeschrieben: ein Künstler der geistigen Verjüngung, der die Negativität der leiblichen Alternserfahrung und die Negativität erstarrter Gewohnheiten immer wieder aufs Neue als Impuls zur (ästhetischen) Gestaltung und Kreation neuer Selbst- und Weltverhältnisse nutzt, dabei jedoch dennoch die Kontinuität seiner Person wahrt.

Alternstopoi

Entsprechend dem neu semantisierten Senex-pueri-Topos vom sich zyklisch innerlich verjüngenden Alterskünstler, werden auch die Alternstopoi im geragogischen Diskurs der 1960er Jahre neu eingeschrieben: Altern bezeichnet nach Bollnow gleichzeitig einen körperlichen Abbauprozess sowie einen notwendigen Prozess der Erstarrung und Verfestigung von Gewohnheiten, der jedoch – positiv gewendet – transformatorische Bildungsprozesse der geistigen Verjüngung überhaupt erst ermöglicht:

»Wenn wir diesen Vorgang, in dem dem Menschen das Leben also erstarbt und fest wird, als Altern und im extremen Fall als Vergreisung bezeichnen, dann ergibt sich hier die Aufgabe für den Menschen, sich diesem Prozeß der Verfestigung entgegenzustemmen und die ursprüngliche Lebendigkeit des Lebens in ausdrücklicher Anstrengung wiederzugewinnen. Diese Aufgabe bezeichnen wir sinngemäß als Verjüngung.«¹⁹⁶

Das dynamisierende Element der negativen Erfahrung von Alternskrisen und deren positiver Bewältigung in stufenhaft aufeinander aufbauenden *Lebensphasen*¹⁹⁷ aus dem geragogischen Diskurs der 1950er Jahre wird in diesem Argumentationsmuster aufgegriffen, aber resignifiziert: Die für den Bildungsgang positiv zu nutzende Negativität der Erfahrung des Nachlassens physischer Kräfte sowie der Endlichkeitserfahrung wird in dieser Diskursformation nicht – wie im Diskurs der 1950er Jahre – als Möglichkeit einer letzten Steigerung des Selbst zur Selbst-Voll-Endung konstruiert. Vielmehr verschmelzen Altern und Bildung in einem zyklischen Prozess durch einen immer

196 Ebd., S. 548.

197 Vgl. zum Begriff des Lebensphase im geragogischen Diskurs der 1960er Jahre: Pöggeler, Franz: Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen, Paderborn 1964, S. 77: Pöggeler leitet den Phasenbegriff in seiner Relevanz für die Erwachsenenbildung und Geragogik von Guardinis Begriff der Lebensphase ab. In Abgrenzung zum psychologischen und biologischen Begriffsverständnis betont Pöggeler, dass der Begriff der Phase stärker als mit *Entwicklung* mit *Bildung* zusammengedacht werden müsse. »Man hat sich daran gewöhnt, die Phasen menschlichen Reifens kurzum als *Entwicklungsphase* zu bezeichnen; doch jede tiefergehende Darstellung der Lebensphasen läßt immer wieder zusammen mit der Entwicklung auch die Bildung manifest werden. Das ist schon deshalb erforderlich, weil *menschliche* Entwicklung primär geistige Entwicklung ist und aus ihr erst die rein psychische bzw. die somatisch-biologische Entwicklung ihren Sinn bekommt. [...] Der Mensch entwickelt sich in seinem Menschsein nicht »von selbst«, mag auch vieles an der menschlichen Entwicklung als etwas automatisch sich Vollziehendes erscheinen.« Pöggeler spricht deshalb immer dann von »Bildungsphasen« (ebd., S. 78), wenn es um die *richtige* Verwirklichung der Wertgestalt einer Lebensphase geht.

wieder aufs Neue aus Verfestigung und Erstarrung erwachsenden Impuls zu Neuanfang und geistiger Verjüngung. In Bollnows Text *Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung* werden Alternskrisen als Effekt von Erstarrung und Verfestigung von Gewohnheiten gedeutet, woraus für den Menschen von Geburt an und immer wieder aufs Neue die Aufgabe der geistigen *Verjüngung* erwachse.¹⁹⁸ Bollnow leitet diese Konzeption von der existenzphilosophischen Vorstellung ab, dass »in existentieller Sicht die Eigentlichkeit der Existenz nur nachträglich der immer schon vorhandenen Verfallenheit abgerungen werden kann«: Somit ist auch die »Lebendigkeit des Leben nichts, was je am Anfang gestanden hätte, sondern was erst in der ausdrücklichen Anstrengung der zunächst vorhandenen Verfestigung abgewonnen werden muß«¹⁹⁹. Neben Aussagemustern aus dem existenzphilosophischen Diskurs übernimmt Bollnow Aussagemuster des Alterns aus dem literarischen Diskurs und setzt sie zur Legitimation des dargestellten geragogischen Wissens vom Altern ein.

Dient in Bollnows Text *Das hohe Alter* Jean Pauls Roman vom *Leben Fibels* als literarisches Aussagemuster für Altern als Prozess des Neuanfangs und der Verjüngung, so wird dieses Alternskonzept in seinem Aufsatz *Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung*²⁰⁰ anknüpfend an die Alternstopoi in Hermann Hesses Roman *Die Morgenlandfahrt* (1932)²⁰¹ sowie Hesses Gedicht *Stufen* (1941)²⁰² weiterentwickelt.²⁰³ Aus Hesses Roman, dessen »Held im späteren Alter noch einmal zu einem neuen Anfang einsetzt«, leitet Bollnow eine Bildungskonzeption ab, in der »der neue Anfang [...] als sittliche Aufgabe erscheint«²⁰⁴. Mit dem Topos des Neuanfangs wird ausschließlich auf Prozesse der inneren Verjüngung abgehoben. Die geragogische Differenzierung zwischen *innerem* und *äußerem Alter(n)* wird demnach beibehalten. Weiterhin wird der Gegenstand, auf den sich das geragogische Wissen bezieht, auf die *inneren*

198 Vgl. O. F. Bollnow: *Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung*; F. Pöggeler: *Der Mensch in Mündigkeit und Reife*, S. 176: »Wie unangenehm die phasenverbindenden Krisen für den Einzelnen auch sein mögen –: sie sind nicht so sehr Vorgänge der Schwächung und Chaotisierung der jeweils erreichten Wertbilder, sondern vielmehr Wandlungen zu neuen, reiferen Lebensformen hin. Der Einzelne muß diese Krisen als ganz persönliche, ihm in seiner Individuation immer neu gestellte Aufgaben begreifen und lösen. In ihnen wird etwas preisgegeben, um etwas Neues zu gewinnen.«

199 O. F. Bollnow: *Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung*, S. 552.

200 Der Text geht zurück auf Bollnows Rede zur Verleihung des Hermann-Hesse-Preises an Hubert Fichte am 2. Juli 1965 in Karlsruhe, wurde dann abgedruckt in der Zeitschrift *Neue Sammlung* (Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung, 5 (1965), S. 542–555). Danach wurde der Text in O. F. Bollnow: *Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie*, Heidelberg 1966, S. 34–47 veröffentlicht. Die von Hermann Hesses Roman *Morgenlandfahrt* ausgehenden Eingangspartien der Vortragsfassung und ihrer Veröffentlichung von 1965 und die an ihn wieder anknüpfenden Schlussbetrachtungen fehlen in dieser Fassung.

201 Hesse, Hermann: »Die Morgenlandfahrt« (1932), in: Hermann Hesse (Hg.), »Demian« und »Die Morgenlandfahrt« (= Reihe des Nobelpreises für Literatur Nr. 41), Frankfurt a.M. 1946, S. 221–302.

202 Hesse, Hermann: »Stufen« (1941), in: Hermann Hesse (Hg.), *Stufen. Alte und neue Gedichte in Auswahl*, Frankfurt a.M. 1961, S. 199.

203 Vgl. zu den Alter(n)stopoi in literarischen Texten von Hermann Hesse die Anthologie: Michels, Volker (Hg.), Hermann Hesse. *Mit der Reife wird man immer jünger. Betrachtungen und Gedichte über das Alter*, Frankfurt a.M. 1990. Vgl. zur theoretischen Auseinandersetzung Hesses mit dem Stufenmodell der Lebensphasen: Hesse, Hermann: *Stufen der Menschwerdung*, Olten 1947.

204 O. F. Bollnow: *Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung*, S. 546.

Alternsprozesse, auf die reflexiv-kreative Arbeit am alternden Selbst eingeschränkt. Physische Verjüngungsversuche durch medizinische Eingriffe sowie *Verjüngung* durch »Kleidung und Gehabe«²⁰⁵ werden als äußerliche Versuche der Flucht vor dem Alter strikt abgelehnt. Innere Verjüngung hingegen habe nichts mit der Flucht vor dem Alter zu tun, sondern sei vielmehr als bewusste Bejahung des Alters zu begreifen. Als maßgeblicher Impuls für einen solchen Prozess der »inneren Verjüngung« wird der »Übergang zum sogenannten Ruhestand«²⁰⁶ genannt. Der »bewußte und fruchtbare Übergang in das hohe Alter« biete »eine besondere Gelegenheit und Bewährung dieses Verjüngungsprozesses«²⁰⁷. Hermann Hesse habe diese »Erfahrung des neuen Anfangs« in dem Gedicht *Stufen* »ausgesprochen«²⁰⁸.

Stufen

Wie jede Blüte welkt und jede Jugend
Dem Alter weicht, blüht jede Lebensstufe,
Blüht jede Weisheit auch und jede Tugend
Zu ihrer Zeit und darf nicht ewig dauern.
Es muß das Herz bei jedem Lebensrufe
Bereit zum Abschied sein und Neubeginne,
Um sich in Tapferkeit und ohne Trauern
In andre, neue Bindungen zu geben.
Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
Der uns beschützt und der uns hilft zu leben.

Wir sollen heiter Raum um Raum durchschreiten,
An keinem wie an einer Heimat hängen,
Der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen,
Er will uns Stuf' um Stufe heben, weiten.
Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise
Und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen,
Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen.
Es wird vielleicht auch noch die Todesstunde
Uns neuen Räumen jung entgegenenden,

205 Ebd., S. 544f.: »Neuerdings scheint die Erfüllung dieses Verlangens [nach Verjüngung, Anm. d. Verf'in] mit medizinischen Mitteln in den Umkreis der Möglichkeiten zu rücken. Man versucht durch Drüsenverpflanzung und hormonale Beeinflussung den Alterungsprozeß zu verzögern und teilweise sogar rückgängig zu machen. Doch können wir von diesen noch sehr problematischen Versuchen hier wohl absehen. Auch die in der Gegenwart weit verbreitete Tendenz, sich in Kleidung und Gehabe auf einen jugendlichen Eindruck hin zu stilisieren und so das wahre Alter zu verdecken, an die jugendlichen Großmütter und Großväter, brauche ich nur am Rande zu erinnern; denn es handelt sich dabei nur um den mehr oder weniger gelungenen Versuch, die Jugend oder doch den Schein der Jugend zu bewahren, nicht aber um eine Verjüngung im eigentlichen Sinn, d.h. um die Rückkehr zu einem schon einmal verlassenen Ausgangspunkt.«

206 Ebd., S. 546.

207 O. F. Bollnow: Das hohe Alter, S. 548.

208 O. F. Bollnow: Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung, S. 546.

Des Lebens Ruf an uns wird niemals enden ...
 Wohlan denn, Herz, nimm Abschied und gesunde!²⁰⁹

Die Alternstopoi, die Bollnow im Anschluss an Hesses Gedicht als geragogisches Argumentationsmuster nutzt, rufen den Chronotopos auf, den Meyer-Wolters als *zyklischen Chronotopos* des Alterns beschreibt: »Die zyklische Zeitvorstellung des Lebenskreises ist als naturnahe Vorstellung älter als die lineare Zeitvorstellung. Das eigene Leben erscheint eingelassen in den Kreislauf der Natur. Leben spannt sich nicht zwischen Anfang und Ende, es kehrt im Ende zum Anfang zurück«²¹⁰. Bollnow selbst erinnert daran, dass er mit diesem Modell an Alternstopoi der Romantik anschließt:

»Einer solchen Betrachtungsweise liegt eine Auffassung der menschlichen Lebensentwicklung zugrunde, die das einfache Modell eines Aufstiegs bis zu einer gewissen Höhe und eines daran anschließenden Abstiegs ablehnt, die vielmehr die Abfolge der menschlichen Lebensalter, von der Kindheit bis zum Greisentum, als den Gestaltwandel von qualitativ verschiedenartigen, aber untereinander grundsätzlich gleichwertigen Formen betrachtet.«²¹¹

Zentral für diese geragogische Konzeption sind – wie Bollnow selbst hervorhebt – die Vorstellungen vom »Kreislauf« des Lebens, in dem die Phasen wechseln, ohne daß eine bestimmte unter ihnen als die höchste herausgehoben ist« und »von der ›zweiten Kindheit‹, in der das Alter wieder in eine gewisse Nähe und Verwandtschaft zur Kindheit gelangt«²¹². Ziel dieses Prozesses ist es nicht, »das Leben noch einmal zu durchlaufen, sondern die Fehler zu vermeiden, die Versäumnisse nachzuholen, kurz, das neue Leben besser zu erfüllen als beim ersten Mal«: Es handele sich also nicht um die »künstliche Bewahrung oder Wiederherstellung eines vergangenen Zustands«, sondern »um ein Zurückgehen, um einen neuen Anlauf zu nehmen«²¹³. In expliziter Abgrenzung zum geragogischen Wissen der 1950er Jahre geht es in dieser Konzeption nicht »um neue und höhere Stufen, die nach dem Durchlaufen der früheren erreicht werden sollen, sondern um eine immer wieder neu zu vollziehende Leistung des Lebens, in der es eine verfehlte Entwicklung zurücknimmt und an einem früheren Zeitpunkt, eben vor dem Beginn der Fehlentwicklung, wieder einsetzt«²¹⁴. Es bleibt offen, ob Bollnows Betonung des Topos vom Neuanfang unter Zurücknahme der »Fehlentwicklung« auch als Rekurs auf die NS-Zeit gemeint war. Explizit wird jedenfalls dieser Bezug im Text nicht hergestellt.

Die Alternstopoi werden insofern sowohl mit dem Begriff der Erziehung als auch mit dem Bildungsbegriff verbunden, als sie auf einen die gesamte Lebensspanne umfassenden Gestaltungs- und Selbstgestaltungsprozess des Menschen bezogen werden. Um den Begriff der Erziehung im geragogischen Kontext zu rechtfertigen, verknüpft er ihn mit dem Begriff der Bildsamkeit.

209 H. Hesse: *Stufen* (1941), S. 199.

210 H. Meyer-Wolters: *Zeitmündigkeit als Problem*, S. 203.

211 O. F. Bollnow: *Das hohe Alter*, S. 387.

212 Ebd., S. 388.

213 O. F. Bollnow: *Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung*, S. 545.

214 Ebd., S. 547.

Ein Bildungsprozess müsse sich zwar immer wieder in »festen Formen objektivieren«, aber weil »jede Formung des Lebens zugleich eine Verfestigung ist, in der das Leben erstarrt«, müssen in Bildungsprozessen die zu Gewohnheiten geronnenen festen Formen immer »wieder abgeworfen werden [...], um die ursprüngliche Lebendigkeit des Lebens wieder freizulegen«²¹⁵. Mit diesem Verweis auf ein Verständnis des Alterns als plastischer Prozess einer immer wieder aufs Neue zu beginnenden, nie zum Abschluss kommenden kreativen Selbstwerdung wird der Einwand entkräftet, »daß es sinnwidrig sei, von einer Erziehung des alten Menschen zu sprechen; denn erziehen könne man nur junge und formbare Menschen, die alten aber seien fertig in ihrem Wesen, fast erstarrt schon, und darum nicht mehr erziehbar«²¹⁶. Die Geragogik der 1960er Jahre resignifiziert somit Herbarts Begriff der Bildsamkeit, indem sie ihn auch auf den alten Menschen bezieht. Damit wendet sie sich explizit gegen Herbarts Diktum, dass der Erwachsene nicht mehr bildsam sei und die Festigkeit des Erwachsenen ihn für Erziehung unerschließbar werden lasse.²¹⁷ Gegenüber Herbarts Verständnis von Bildsamkeit, der den Begriff auf ein »Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit«²¹⁸ einschränkt, wird im geragogischen Diskurs der 1960er Jahre der Begriff dahingehend erweitert, dass durch die zunächst negative Erfahrung von lebensphasenbezogenen Krisen im positiven Sinne Bereiche der Unbestimmtheit eröffnet werden können, die im Übergang von einer Lebensphase in die andere eine Neubestimmung des Selbst überhaupt erst ermöglichen.

Dabei bleibt Bildung in Bollnows Texten immer »an die Sprache gebunden«: »Nur als ein über sein Wort verfügendes Wesen kann der Mensch im eigentlichen Sinn ›er selbst«

215 Ebd., S. 550f.

216 O. F. Bollnow: Das hohe Alter, S. 386.

217 Vgl. E. Heller: Der alte Mensch in unserer Zeit, S. 541: »Vergegenwärtigt man sich die Revision der Freudschen Grundannahme (›alte Leute sind nicht erziehbar‹), dann scheint es notwendig, endlich auch im Bereich der Pädagogik die gerontagogische Perspektive auf den alten Menschen hin zu öffnen. Der inzwischen revidierten Behauptung Freuds ließe sich im Bereich der Pädagogik eine ähnlich zentrale Aussage Herbarts gegenüberstellen, die im § 4 des ›Umriss pädagogischer Vorlesungen‹ seinen Begriff der Bildsamkeit erläutert und bis heute das pädagogische Denken bestimmt: ›Die Festigkeit der Erwachsenen bildet sich innerlich fort und wird dem Erzieher unerschließbar.‹ Zumindest die Erfahrungssätze der Psychotherapeuten legen den Pädagogen nahe, solche apriorischen Aussagen über die Entfaltungs- und Wandlungsmöglichkeiten des alten Menschen auf dem Boden vorliegender Erfahrungen zu diskutieren.« Vgl. auch F. Pöggeler: Der Mensch in Mündigkeit und Reife, S. 214: »Manche Menschen haben auch [...] noch in der Lebenswende oder noch später im Alter einen neuen Lebenslauf beginnen müssen, als sie ihre politische (und damit auch menschliche) Vergangenheit als einen Irrtum verabschiedeten, vertrauend auf die Chance neuen Anfangs. Die Chance solchen Anfangs spricht nicht nur für ein Hochmaß an menschlicher Anpassungsfähigkeit; man muß hier von Bildsamkeit reden, die mehr ist, nämlich die ›Fähigkeit, sich auf ein Ziel hin zu entwickeln. Bildsamkeit ist demnach die Entwicklungsfähigkeit seelischer und geistiger Anlagen. Sie ist die Eigenschaft des Menschen, über einen gegenwärtigen Zustand der Person durch verschiedene Einlässe ... hinauslangen zu können.« – Das Erlebnis der Bildsamkeit gehört zu den erfreulichsten Erfahrungen des alternden und alten Menschen. Die Bildsamkeit läßt sich noch im Alter Akte, Taten und Entscheidungen zu, die in ihrer Art vorher nicht möglich waren und als neu empfunden werden.«

218 Herbart, Johann F.: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835), Paderborn 1964, S. 5.

werden.«²¹⁹ Analog zu diesem Bildungsbegriff meint Erziehung, »daß es nicht nur eine Erziehung zur Sprache gibt, sondern eine Erziehung durch die Sprache und daß die Sprache hier eine Funktion erhält, die von der Weltauffassung bis zur Selbstwerdung des Menschen die gesamte Erziehung durchdringt«²²⁰. Wenn Bollnow die »erzieherische Aufgabe« darin sieht, ältere Menschen »zu einer richtigen Auseinandersetzung mit ihrem Alter und zu einer sinnvollen Erfüllung der darin gelegenen Möglichkeiten anzuleiten«²²¹, dann ist immer auch ästhetische Erziehung gemeint. Dichtung erscheint in dieser Konzeption als »Verjüngung der Sprache« und deshalb gleichzeitig als »Mittel zur Verjüngung des Menschen«:

»Die abgeblaßten und abgenutzten Wörter werden mit einer neuen Anschaulichkeit erfüllt und strahlen so in einem neuen Glanz. Gedankenlos gebrauchte Bilder und Wendungen werden auf ihre ursprüngliche Wurzel zurückgeführt und füllen sich von da aus mit einem neuen Leben. Die Wörter gewinnen wieder eine neue Bedeutsamkeit«²²².

Die Künste seien »imstande, den Menschen aus seinem erstarrten und gedankenlos gewordenen Leben herauszureißen, ihn die Wirklichkeit neu sehen zu lassen und zu neuer Auseinandersetzung zu zwingen«²²³. Sie werden als besonders geeignet angesehen, »das Werk der Verjüngung am alternden Menschen«²²⁴ zu erfüllen. In besonderer Weise eignen sich nach Bollnow literarische Erzählungen über das Alter(n) als Gegenstand der ästhetischen Erziehung des alten Menschen. In der Dichtung lerne nicht nur der junge Mensch

»selber sehen und empfinden; seine Gefühle wachsen in dem Masse, wie er Dichtung aufzunehmen und zu verstehen lernt; sein Leben formt sich nach dem Vorbild der Idealgestaltung, die ihm die Dichtung entgegenbringt. Er selber wird ein anderer im Umgang mit der Dichtung, und Fähigkeiten wachsen in ihm, die ohne diesen Einfluss gar nicht zur Entfaltung gekommen wären, und nehmen eine Gestalt an, die durch die aufgenommene Dichtung bestimmt ist.«²²⁵

Bollnow ist damit nicht nur als Diskursstifter der Geragogik anzusehen, sondern auch der Kulturgeragogik.

6.1.3 Zusammenfassender Überblick der Diskursstrategien im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre

Die bisher herrschende Forschungsmeinung, dass die Geragogik in den 1950er und 1960er Jahren vom »Defizitkonzept des Alters«²²⁶ geprägt sei, wird durch die diffe-

219 O. F. Bollnow: Die Macht des Worts, S. 39f.

220 Ebd., S. 10.

221 O. F. Bollnow: Das hohe Alter, S. 385.

222 O. F. Bollnow: Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung, S. 554.

223 Ebd., S. 555.

224 Ebd.

225 O. F. Bollnow: Anthropologische Pädagogik, S. 20.

226 S. Kade: Altern und Bildung, S. 52.

renzierte Analyse der Aussagemuster des wissenschaftlichen geragogischen Wissens dieser Zeit widerlegt. Im expliziten Wissen um die rhetorische Tradition der Alterstopoi werden in dieser Diskursformation zwar die Topoi der Altersklage aufgerufen, jedoch nur mit dem Ziel, sie positiv zu konnotieren und damit als Topoi einer Diskursstrategie des Alterslobs neu einzuschreiben.²²⁷ Die Negativität der Endlichkeitserfahrung (Guardini) und die Negativität der leiblichen Alter(n)s Erfahrung (Bollnow) werden dabei zunächst als Topoi der Altersklage eingeführt, um damit das Moment der Krise als Übergangsphänomen von einer Lebensphase in die andere zu markieren. Die Negativität der Alterskrisen wird also in den Argumentationsmustern dieser Zeit positiv umgewertet, indem sie zur notwendigen Bedingung für die Möglichkeit von Selbstbildungsprozessen im Alter erklärt wird: Sie wird zur Bedingung der Möglichkeit für die Selbstvervollkommung (Guardini) oder Selbstveränderung (Bollnow) des alten Subjekts.

Festzustellen ist auch, dass die Altentopoi des wissenschaftlichen geragogischen Diskurses der 1950er und 1960er Jahre nur männliche Subjektpositionen konstruieren, die einer bivalenten, d.h. binär wertenden Hierarchie unterworfen sind. Um diese Hierarchie der Subjektpositionen zu begründen, wird die Diskursstrategie der Altersschelte eingesetzt. Der Tropos des *jungen Alten* (als rhetorische Figur ein Oxymoron) ist im geragogischen Diskurs der 1950er Jahre die negativ besetzte Subjektposition, die gescholten wird. Dieser wird der *weise Alte* als positive Wertfigur und anzustrebendes Bildungsziel entgegengesetzt. In Bezug auf den Topos des weisen Alten kommt es im Laufe der 1960er Jahre zu einer folgenreichen Resignifikation. Der Topos wird neu konnotiert: Zeichnete sich der weise Alte im geragogischen Diskurs der 1950er Jahre dadurch aus, dass er das Alter annimmt, indem er im Kontext der christlichen Jenseitsvorstellung seine eigene Endlichkeit akzeptiert und transzendiert, so wird der weise Alte in der Diskursformation der 1960er Jahre zu einem *Künstler der Verjüngung*: Die ästhetische Existenz, die sich bis ins hohe Alter immer wieder aufs Neue geistig zu erneuern, neu zu entwerfen und zu transformieren weiß, wird zum Bildungsziel. Mit dieser Neusemantisierung des weisen Alten setzt die diskursive Formation des jungen Alten als affirmativ gesetztes geragogisches Altersleitbild ein: Entkoppelt vom biologischen und kalendarischen Alter wird *geistige Jugendlichkeit* in dieser Diskursformation zu einem immer wieder aufs Neue bis ins hohe Alter anzustrebenden Bildungsziel, das im geragogischen Diskurs bis heute rezipiert wird.

Mit Ausnahme des Senex-pueri-Topos des jungen Alten wird im geragogischen Diskurs der 1950er Jahre die Diskursstrategie der Altersschelte und des Altersspotts selten genutzt. Eine weitere Ausnahme bilden Argumentationsmuster, die in den zeitgenössischen psychologischen und soziologischen Begründungsansätzen der Altenbildung zum Tragen kommen. Die Diskursstrategie des Altersspotts und der Altersschelte dient in diesen Argumentationen zur Markierung von Verhaltensweisen des alten Menschen, denen geragogisch entgegengewirkt werden solle. Einer der am häufigsten auftretenden Topoi der Diskursstrategie des Altersspotts und der

227 Vgl. E. Spranger: *Altsein als Aufgabe*, S. 133: »Jakob Grimm hat in seiner schönen Rede über das Alter gesammelt, was das Volk darüber an Spott und Klage zu sagen weiß.«; T. Litt: *Lob des Alters*; O. F. Bollnow: *Das hohe Alter*.

Altenschelte ist der oder die *lüsternen Alte* (auch der *verliebte Alte*/die *schamlose Alte*). Auf diesen Topos bauen die Aussagemuster in der Begründung der »Altenpädagogik«²²⁸ auf, die Lilly Zarncke 1957 aus psychologisch-pädagogischer Perspektive vorlegt: Im Zentrum dieser Argumentation stehen Methoden geragogischer Sexualerziehung und die Frage nach den angemessenen »pädagogischen Mitteln«, um »unrichtigen Verhaltensweisen«²²⁹ von alten Menschen entgegenzuwirken. Auch wenn direkte Bestrafungen und körperliche Züchtigung (!) explizit abgelehnt werden, wird zu drastischen Maßnahmen geraten.²³⁰ So sei, wenn »eine abgelegene Sitzzecke auf einem der seltener begangenen Flure zum Treffpunkt alter ›Pärchen‹ und zum Schauplatz von Unsittlichkeiten geworden ist [...] Anlaß zur Umgestaltung des Korridors gegeben und zur unauffälligen Kontrolle des Zugangs«²³¹. Außerdem sei – um ein weiteres Beispiel zu nennen –

»Gemeinschaftstanz als vorherrschender oder einziger Inhalt einer Veranstaltung für alte Menschen [...] abzulehnen. Es wäre peinlich und unverantwortlich, wenn dadurch auch nur bei einigen der alten Teilnehmer erotische und sexuelle Erwartungen erregt würden, auf deren Erfüllung im allgemeinen doch verzichtet werden muß. Wenn über sexuelle Zuchtlosigkeiten alter Männer und Frauen untereinander und – wie immer wieder berichtet wird – auch in Form von Verbrechen an Kindern geklagt werden muß, dann besteht doch aller Anlaß, Vorsicht walten zu lassen. Niemals sollten alte Menschen sich darüber beklagen dürfen, daß sie durch die Atmosphäre eines Heimes in einer bereits bestehenden sexuellen Triebhaftigkeit befestigt oder in sexuelle Erregungen und Unordnungen hineingezogen worden seien.«²³²

Zarnckes Argumentation affirmiert den Topos der*s *lüsternen Alten* aus der Diskursstrategie der Altersschelte, um auf dieses Argumentationsmuster eine Konzeption von Altenpädagogik aufzubauen, die sich als *schwarze Geragogik* beschreiben lässt.

Auch die strukturfunktionalistische soziologische Begründung der Notwendigkeit einer »eigene[n] Alterserziehung« und »eigene[r] Schulen für das Alter«²³³, die der Soziologe René König in einem 1960 veröffentlichten Beitrag über *Die strukturelle*

228 Zarncke, Lilly: »Altenpädagogik«, in: Lilly Zarncke (Hg.), *Das Alter als Aufgabe. Alterspsychologie als Grundlage der Altersfürsorge*, Freiburg 1957, S. 186–199.

229 Ebd., S. 188.

230 Vgl. ebd.

231 Ebd.

232 Ebd., S. 197. Vgl. auch ebd. S. 197f.: Eine weitere »Führungsaufgabe besteht darin, Gutes und Schönes, das Richtige und Wahre, zur Anschauung zu bringen und dadurch gleiche Strebungen in den einzelnen Alten zu bestärken. Warum also Bilderwände in Altersheimen mit Grotteskdarstellungen des Menschen in Szenen sexueller Werbung erstellen? Stätten der Altenbetreuung sind nicht die geeignete Ausstellungsgalerie für Werke junger Künstler, die unter ästhetischen Gesichtspunkten bemerkenswert sein können und öffentliche Unterstützung verdienen, inhaltlich aber so unbestimmt, ja so anstößig sein können, daß ein alter Mensch gern auf das Betrachten verzichtet oder zu seinem Schutze davon ferngehalten werden sollte.«

233 König, René: »Die strukturelle Bedeutung des Alters in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften«, in: König, René (Hg.), *Soziologische Orientierungen*, Köln 1960, S. 134–146, S. 141: »Was uns nützt, sind aber gewissermaßen eigene Schulen für das Alter, denen vor allem das aus anderen Zeiten stammende Vorurteil im Wege steht, daß ›Alter eine Erfüllung‹ sei, während es heute

Bedeutung des Alters in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften (1960) fordert, setzt deutlich stärker als die anthropologischen pädagogischen Argumentationen auf die Diskursstrategie der Alterschelte. Die Aufgabe der Altenbildung wird dort darin gesehen, »verschiedenen Formen des abweichenden Verhaltens«²³⁴ alter Menschen vorzubeugen. In »Alterschulen« solle dafür Sorge getragen werden, den durch die Verrentung drohenden »Pensionierungsschock«²³⁵ abzufedern. Das im sozialpolitischen Diskurs der 1960er Jahre vielzitierte Schlagwort des *Pensionierungsschocks* wird hier jedoch nicht als Topos der Altersklage aufgerufen, sondern als Topos der Altersschelte: Die sogenannte Alterserziehung soll nach König nämlich den Versuchen von Über-65-Jährigen entgegenwirken, »trotz Pensionierung noch eine Arbeit zu finden und auszuüben«²³⁶. Das wird als abweichendes Verhalten, ja, als »Delikt« gewertet: nämlich als »eine Erweiterung dessen, was man im Deutschen als »Schwarzarbeit« bezeichnet, das heißt Arbeit außerhalb der gesetzlich erlaubten Lebensphase beziehungsweise in einem Lebensabschnitt, von dem man eine Beteiligung an wirtschaftlicher Arbeit nicht mehr erwartet«²³⁷. Mit Bezug auf nicht weiter belegte »Indizien« aus der Kriminalistik werden außerdem »spezifische Verbrechen des höheren Lebensalters« aufgezählt, wie das »Betrugsdelikt«, das »bis ins höchste Alter« kontinuierlich zunehme, sowie »Sittlichkeitsdelikte an Minderjährigen und Kindern, bei denen die Beteiligung der höheren Altersklassen ganz ungewöhnlich hoch«²³⁸ sei. Auch dieses Argumentationsmuster nutzt also den Topos der »*lusternen Alten* zur Altersschelte. Statt des Bildungsbegriffs stehen in diesen Aussagemustern neben dem Begriff der Erziehung die Begriffe der Sozialisation und der Enkulturation im Vordergrund:

»Während das Gefühl für den Sozialisierungsprozeß und die »Enkulturation« in der Kindheit und Jugend denkbar ausgeprägt ist, fehlt eine entsprechend aufgegliederte Vorstellung über den Aufbau einer eigenen Alterskultur. Ich möchte meinen, daß hier eine der wesentlichsten Aufgaben der Erwachsenenbildung in unserer Zeit liegt. Genau wie der Mensch erst lernen muß, sich allgemein auf dem Feld der Gesellschaft zu bewegen, so muß er auch lernen, die für das Alter angemessenen Lebensformen zu entwickeln.«²³⁹

Die geragogische Aufgabe der Erwachsenenbildung wird – auch hierin stark von den anthropologischen Begründungsmustern der Geragogik abweichend – in der Unterstützung von Sozialisierungsprozessen gesehen. Nach diesem Argumentationsmuster ist es die Aufgabe der organisierten Erwachsenenbildung, gesellschaftliche Anpassungsleistungen bei der Gruppe der *alten* Menschen zu befördern. *Alter* wird in diesem Argumentationsmuster bereits kollektiviert und als Abgrenzungsmerkmal

in Wahrheit in völliger Hilflosigkeit vor den Anforderungen an neue Akte des Lernens und der Anpassung steht.«

234 Ebd., S. 142.

235 Ebd., S. 141.

236 Ebd., S. 143.

237 Ebd.

238 Ebd., S. 142.

239 Ebd. Vgl. ausführlicher zum Diskurs über Sozialisation im Alter: M. Haller: Sozialisation im Alter.

für die Konstruktion einer sozialen Gruppe bzw. einer Zielgruppe der organisierten Erwachsenenbildung genutzt. Gleichzeitig steht im Zentrum der anthropologischen geragogischen Argumentationen die *Wesensbestimmung* des *alten* Subjekts und die theoretische Konzeption von gegebenenfalls durch Erziehung zu unterstützenden Bildungsprozessen im Alter.

6.2 Revolte, Resignation und emanzipatorische Bildungsprozesse im Alter. Kulturgeragogisches Wissen in literarischen Erzählungen der Nachkriegszeit

Auch im literarischen Altersdiskurs werden seit den 1950er und 1960er Jahren Bildungsprozesse älterer Protagonist*innen zunehmend häufiger zum Thema gemacht. Auf dieser Diskursebene fallen besonders die Erzähltexte über ältere Frauen auf, die Emanzipationsprozesse durchlaufen. Bereits an dieser Sujetpräferenz zeigt sich, dass der literarische Diskurs dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Bildung im Alter vorgängig ist, dominieren in letzterem in dieser Zeit doch immer noch nur männliche Subjektpositionen.

Für die folgenden Feinanalysen wurden Texte ausgewählt, die zentrale Aussagemuster des wissenschaftlichen geragogischen Diskurses dieser Zeit aufrufen, sie jedoch in normativer Hinsicht deutlich in Frage stellen: Bertolt Brechts Kurzgeschichte *Die unwürdige Greisin* (1949), Thomas Manns Erzählung *Die Betrogene* (1953) und Thomas Bernhards Roman *Frost* (1963).

6.2.1 »Schule der Freiheit und Welteroberung«: Bertolt Brechts Kalendergeschichte *Die unwürdige Greisin* (1949)

Aus dem Exil zurückkehrt, veröffentlicht Bertolt Brecht (1898–1956) 1949 in einer Textsammlung mit dem Titel *Kalendergeschichten* die Erzählung *Die unwürdige Greisin*²⁴⁰. In seinen Notizen zur Gliederung des Inhaltsverzeichnisses der *Kalendergeschichten* kennzeichnet Brecht diese Erzählung mit den Schlagworten »Schule der Freiheit und Welteroberung« und »echter Freiheitskampf«²⁴¹. In dieser Erzählung wird jedoch eine gänzlich andere Schule des Alters entworfen als die von dem Soziologen König geforderte *Alterschule*, die vor allem anderen deren Anpassungsleistungen an die Gesellschaft unterstützen soll. Die *Kalendergeschichte* erzählt die Emanzipationsgeschichte der 72-jährigen Frau B. aus der Perspektive eines Enkelkindes: Nach dem Tod ihres Mannes gestaltet Frau B. ihre letzten beiden Lebensjahre nicht länger konform zu gesellschaftlichen Altersnormen und familiären Rollenerwartungen. Über die Innenperspektive der Frau B. erfährt man nichts; erzählt werden nur die Reaktionen

240 Brecht, Bertolt: »Die unwürdige Greisin«, aus: Bertolt Brecht, *Kalendergeschichten* (1949), in: Werner Hecht/Jan Knopf/Werner Mittenzwei/Klaus-Detlef Müller (Hg.), *Bertolt Brecht – Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, Bd. 18, Berlin/Weimar/Frankfurt a.M. 1995, S. 427–432.

241 Brecht, Bertolt: »Kommentar zur ›unwürdigen Greisin‹«, aus: B. Brecht, *Kalendergeschichten* (1949), in: Werner Hecht et al. (Hg.), *Brecht – Werke*, S. 575–576.

der Umwelt auf das veränderte Verhalten der Frau B. Zur biografischen Rekonstruktion greift die Ich-Erzählerfigur – das inzwischen erwachsene Enkelkind, dessen Geschlecht unbestimmt bleibt – auf die Briefe des als einziger Sohn der Großmutter in der Heimatstadt verbliebenen Onkels zurück. In diesen Briefen berichtet der Sohn seinen Geschwistern zunehmend alarmiert über den veränderten Lebenswandel der Mutter und seine vergeblichen Interventionsversuche. Als weitere Quelle dienen der erzählenden Figur die Berichte des eigenen Vaters, der seine Mutter während ihrer letzten beiden Lebensjahre einmal während einer Geschäftsreise besucht hat. Außerdem steht der erzählenden Figur noch eine Fotografie zur Verfügung, die die Großmutter auf ihrem Totenbett zeigt. Anhand dieser drei *Quellen* rekonstruiert der*die Ich-Erzähler*in die einzelnen Phasen des Emanzipationsprozesses der Großmutter. Im Zentrum der Erzählung stehen die moralischen Wertungen der anderen Familienmitglieder gegenüber dem Transformationsprozess, den die Mutter bzw. Großmutter durchläuft. Besonders thematisiert werden die vergeblichen Versuche des in der Stadt verbliebenen Sohnes, seine Mutter zur Einhaltung gesellschaftlicher Konventionen und familiärer Verpflichtungen zu bewegen und seine sich im Verlauf des Prozesses steigernde Klage über die »unwürdig[e] Aufführung«²⁴² der Mutter. Der*die Erzähler*in schließt sich jedoch in einem abschließenden Kommentar den Wertungen der anderen Familienmitglieder nicht an, sondern kommt zu einer positiven Einschätzung des Transformationsprozesses der Großmutter. Aus dem Blickwinkel der nachfolgenden Generation erscheint die Veränderung keineswegs als verwerflich, sondern als Geschichte einer gelungenen Emanzipation.

Alterstopoi

Das Alter wird in Brechts Kalendergeschichte vornehmlich als soziale Rolle reflektiert, die besonders strikten ethisch-moralischen Wertungen unterliegt. Als Altersindikatoren dienen das kalendarische Alter der Frau B., aber vor allem ihr sozialer Status als Witwe eines Lithographen sowie als Mutter und Großmutter. Diskutiert wird die aus der Sicht des Sohnes »unwürdig[e] Aufführung unserer lieben Mutter«²⁴³, die ihrer Rolle als Großmutter und als alleinstehende alte Frau nicht gerecht werde. *Unwürde* ist der titelgebende zentrale Begriff der Erzählung, der mit der Formulierung der »unwürdigen Aufführung«²⁴⁴ aufgegriffen wird. Während die Metapher der *Aufführung* den theatralen Rollencharakter des *Alters* markiert, indiziert das Adjektiv *unwürdig* die ethisch-moralische Wertung, der diese *Aufführung* unterzogen wird. Die pejorative Wertung wird im Laufe der Erzählung jedoch ironisch in Frage gestellt, da aus der Perspektive der Enkelgeneration das von der Elterngeneration abqualifizierte Verhalten der Großmutter alles andere als *unwürdig* erscheint: Das Enkelkind erzählt die Transformationsgeschichte der Großmutter als vorbildhaften Emanzipationsprozess. Aus dieser Perspektive wird die »unwürdige Aufführung«²⁴⁵ der Großmutter zum Zeichen ihrer besonderen Alterswürde.

242 B. Brecht: »Die unwürdige Greisin«, S. 430.

243 Ebd.

244 Ebd.

245 Ebd.

Durch die Erzählkonstruktion, die die Perspektive der mittleren Generation auf das Verhalten der Großmutter mit der Perspektive der Enkelgeneration konfrontiert, werden zwei unterschiedliche Alterskonzepte gegenübergestellt: einerseits ein den jeweils historischen sozialen Erwartungshaltungen gegenüber angepasstes Alterskonzept (das aus Perspektive des Enkelkindes als fremdbestimmt erscheint) und andererseits ein Konzept des emanzipierten selbstbestimmten Alters, das die Möglichkeit zu einem *zweiten Leben*, einem *neuen Leben* im Alter eröffnet. Aus dieser Perspektive erscheint der Lebenslauf in zwei Phasen unterteilt, die als *zwei Leben* grundsätzlich voneinander unterschieden werden:

»Genau betrachtet lebte sie hintereinander zwei Leben. Das eine, erste, als Tochter, als Frau und als Mutter, und das zweite einfach als Frau B., eine alleinstehende Person ohne Verpflichtungen und mit bescheidenen, aber ausreichenden Mitteln. Das erste Leben dauerte etwa sechs Jahrzehnte, das zweite nicht mehr als zwei Jahre.«²⁴⁶

Aus Perspektive der erzählenden Figur besteht das erste Leben aus »langen Jahre[n] der Knechtschaft«, das zweite Leben aus »kurzen Jahre[n] der Freiheit«²⁴⁷ am Ende des Lebens. Die Lebensphase des Alters wird so zum Synonym für die Möglichkeit freiheitlicher Selbstbestimmung und Autonomie. Beide Lebensphasen – also auch das durch Pflichterfüllung und Rollenkonformität geprägte *erste Leben* der Großmutter – werden jedoch zum »Brot des Lebens« gezählt, das die Großmutter »ausgekostet« und »aufgezehrt« habe »bis auf den letzten Brosamen«²⁴⁸. Mit dieser Erzählung wird das Aussagemuster von der *späten Freiheit* eingeführt, das dem Topos des angepassten Alters entgegengestellt wird.

Dieser Topos von der *späten Freiheit des Alters* wird im geragogischen Diskurs erst in den 1980er Jahren aufgegriffen werden.²⁴⁹

Altentopoi

Bereits der Titel *Die unwürdige Greisin* bringt einen geschlechtsspezifischen Altentopos ins Spiel, mit dem die Literatur über Jahrhunderte hinweg den gesellschaftlichen Rückzug, Armut, Keuschheit und Askese der alten Frau als *fromme Witwe* lobt und andererseits die *lustige Witwe* (häufig auch sexuell konnotiert als die *wollüstige Witwe*) für ihre unangepasste *ausschweifende* Lebensweise tadelt oder verspottet.²⁵⁰ Diskursstrategisch interessant ist, dass beide diskursiven Subjektpositionen in dieser Erzählung an einer einzigen Figur durchgespielt werden. In Kontrast und Konflikt stehen hier nicht zwei einzelne Altenfiguren, von denen eine ethisch-moralisch höher gewertet wird als die andere, sondern die unterschiedlich wertenden Perspektiven der unterschiedlichen Familiengenerationen auf die Würde oder Unwürde der alten Frau. Die Topoi des

246 Ebd., S. 431.

247 Ebd., S. 432.

248 Ebd.

249 Vgl. Kap. 7.1.2.

250 Vgl. zu den Topoi der *frommen* und der *wollüstigen* sowie der *armen* und der *reichen* Witwe: Ingendahl, Gesa: Witwen in der Frühen Neuzeit. Eine kulturhistorische Studie, Frankfurt a.M. 2006.

Altenspotts und der Altschelte werden aus Perspektive der erwachsenen Kinder aufgerufen: Gescholten werden aus dieser Perspektive eine luxuriöse Lebenshaltung, altersunangemessene Beschäftigungen und ein der sozialen Schicht und Stellung als Witwe als unpassend erscheinender gesellschaftlicher Umgang. So zählt Frau B.'s Wunsch, finanziell von den Kindern unterstützt allein im Haus zu leben, aus deren Blickwinkel zu den ersten Anzeichen des Luxus, den sie sich gestattet. Es folgen Kinobesuche, regelmäßiges Essen im Gasthof, Rotweintrinken und schließlich eine Kutschfahrt sowie der Besuch des Pferderennens. Das alles bedeutet aus Sicht der Generation der Kinder »hinausgeworfenes Geld« und »Geld hinauszuwerfen, war nicht respektabel«²⁵¹. Das Kino zählt aus der Perspektive der erwachsenen Kinder überdies nicht zu den für eine alte Frau angemessenen sozialen Räumen. Es ist sexuell konnotiert: Es werden »Tragödien der Leidenschaft« gezeigt, und »[e]igentlich gingen nur Halbwüchsige hin oder, des Dunkels wegen, Liebespaare. Eine einzelne alte Frau mußte dort sicher auffallen.«²⁵² Als unangemessener gesellschaftlicher Umgang erscheinen aus Sicht ihrer Kinder die Besuche bei einem als Sozialdemokrat bekannten Flickschuster und seinen Freunden sowie die Freundschaft mit dem Küchenmädchen des Gasthofs, das vom Sohn als »Krüppel«²⁵³ bezeichnet wird. Erst nach ihrem Tod erfahren die Kinder, dass Frau B. eine Hypothek auf ihr Haus aufgenommen hat und mit dem Geld vermutlich dem Schuster die Gründung einer neuen Existenz in einer anderen Stadt ermöglicht hat. Gemäß der Erwartungshaltung der Söhne müsste Frau B. ihre Familie unterstützen, indem sie den noch in der Stadt lebenden Sohn mit seiner Familie in ihr Haus aufnimmt und seine Frau im Haushalt unterstützt. Frau B. verweigert dieses Ansinnen und bittet auch den von außerhalb zu Besuch kommenden anderen Sohn nicht, bei ihr zu übernachten. Sie lehnt es außerdem ab, mit diesem Sohn das Grab ihres verstorbenen Mannes zu besuchen. Die familiären Kontakte hält sie in »sehr lose[r] Verbindung«²⁵⁴. Interventionsversuche des Sohnes hinsichtlich ihres Umgangs mit dem Flickschuster, der »kein Verkehr« für sie sei, wehrt sie ab:

»Der Buchdrucker deutet in einem Brief an, daß er seine Mutter darauf hingewiesen, aber einen recht kühlen Bescheid bekommen habe. ›Er hat etwas gesehen‹, war ihre Antwort, und das Gespräch war damit zu Ende. Es war nicht leicht, mit meiner Großmutter über Dinge zu reden, die sie nicht bereden wollte.«²⁵⁵

Frau B. rechtfertigt ihr verändertes Verhalten nicht. Nachdem seine Interventionsversuche keinen Erfolg haben, will der Sohn einen Arzt hinzuziehen, was jedoch von dem anderen Sohn verhindert wird. Dieser Sohn – der Vater der erzählenden Figur – urteilt vorsichtiger und sagt seinem Bruder, »er solle die alte Frau machen lassen, was sie wolle«²⁵⁶. Aber auch sein Befremden wird deutlich, selbst wenn ihm von der Ich-Erzählfigur

251 B. Brecht: Die unwürdige Greisin, S. 428.

252 Ebd.

253 Ebd., S. 430.

254 Ebd., S. 427.

255 Ebd., S. 428f.

256 Ebd., S. 430.

eine »gute Portion Humor«²⁵⁷ zugebilligt wird: Auch seine Toleranz kommt jedoch an ihre Grenzen, wenn er »wenigstens pro forma«²⁵⁸ erwartet, von der Mutter eingeladen zu werden, bei ihr im Haus zu übernachten, worauf sie früher stets bestanden hatte.

Durch die Ich-Erzählfigur werden die Perspektiven des Onkels und des Vaters auf ihre Mutter relativiert und in Frage gestellt. In der Perspektive des Enkelkindes wird die Großmutter zum Vorbild einer emanzipierten alten Frau. Die Topoi der Altersschelte werden durch diese Erzählperspektive zu Topoi des Alterslobs umgewertet. Die konventionellen Vorstellungen des Onkels und des Vaters von einem *würdevollen* altersgemäßen Verhalten werden auf diese Weise als Formen der Fremdbestimmung und Unterdrückung entlarvt. Die aus der Diskursstrategie der Altersschelte und des Altersspotts stammenden Altentopoi der *unwürdigen Alten* und der *lustigen Witwe* werden auf diese Weise zu Topoi des Alterslobs resignifiziert. Unter dem verfremdenden Blick der aus der Enkelgeneration stammenden Erzählfigur erscheinen die Erwartungshaltungen, die Frau B. von ihrer Familie entgegengebracht werden, als Signaturen eines längst überholten Diskurses. Die Erzählung historisiert den Topos der *unwürdigen Alten* und markiert so das scheinbar Dauerhafte in den Normierungen vermeintlich altersgemäßen Verhaltens (samt den essentialisierenden *Alterswertbildern* des zeitgenössischen wissenschaftlichen geragogischen Diskurses) als vergänglich und veränderbar: Sie werden als abhängig von gesellschaftlichen Bedingungen dargestellt (und nicht als anthropologische Grundkonstanten verallgemeinert). Die konsequente Bereitschaft der Großmutter, sich neue Räume zu erschließen und außerhalb der Familie aufgeschlossen auf ihr bisher unbekannte Menschen zuzugehen, die weder ihrer Generation noch ihrer Schicht zugehören, wird positiv konnotiert. Mit dieser Resignifikation setzt die Erzählung neue Maßstäbe für die diskursive Subjektposition der *emanzipierten alten Frau*.

Zu diskutieren wäre, inwieweit bereits Hedwig Dohms Novelle *Werde, die Du bist* (1894)²⁵⁹ die Figur der *unwürdigen Alten* als Topos der emanzipierten älteren Frau resignifizieren und diskursstrategisch als Alterslob nutzt. Jedoch geht dieser Text in der Neusemantisierung der Topoi der Altersschelte zu Topoi des Alterslobs nicht so konsequent vor wie Brecht in seiner Erzählung *Die unwürdige Greisin*. Seiner Zeit zu weit voraus, entfaltet Dohms Novelle auch nicht eine derartige diskursive Wirkungsmacht wie Brechts Erzählung, die nicht nur hohe Verkaufszahlen²⁶⁰ verzeichnet, sondern

257 Ebd.

258 Ebd., S. 429.

259 Dohm, Hedwig: »Werde, die Du bist!«, in: Hedwig Dohm (Hg.), *Wie Frauen werden. Ich werde, wie du bist*, Breslau 1894. Vgl. weiterführend zu Hedwig Dohms Novelle: M. Seidler: *Figurenmodelle des Alters*, S. 47.

260 Der Erstdruck der *Kalendergeschichten* erscheint 1949 im Gebrüder Weiß-Verlag, Berlin (West) in 20.000 Exemplaren, gefolgt von zwei Lizenzausgaben im Mitteldeutschen Verlag, Halle/Saale und im Verlag Neues Leben, Berlin (Ost) mit je 10.000 Exemplaren, die ebenfalls schnell vergriffen sind. Die Lizenzausgabe, die ab 1953 im Rowohlt-Verlag herausgegeben wird, setzt bis 1956 100.000 Exemplare ab. Vgl. Knopf, Jan: »Nachwort«, in: Brecht, Bertolt, *Kalendergeschichten*, Frankfurt a.M. 2003, 141-151, https://doi.org/10.1007/978-3-476-05613-9_7.

auch als Schullektüre Karriere macht.²⁶¹ *Die unwürdige Greisin* kann für die positive Konnotation der Subjektposition der *emanzipierten alten Frau* als diskurstiftend angesehen werden. Sie wird noch im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs nach der Jahrtausendwende als positives Beispiel für Bildung im Alter als gelungene Emanzipation einer älteren Frau zitiert.²⁶²

Alternstopoi

Zu Beginn der Erzählung wird das kalendarische Alter von Frau B. auf 72 Jahre datiert. Im Zentrum der Erzählung stehen ihre letzten beiden Lebensjahre bis zu ihrem Tod mit 74. Das *Altern* der Frau B. wird als dialektischer Prozess erzählt. »Mit kärglichen Mitteln hatte sie fünf Kinder großgezogen – von den sieben, die sie geboren hatte. Davon war sie mit den Jahren kleiner geworden.«²⁶³ Die dialektische Gegenüberstellung des Großziehens der Kinder mit dem Kleinerwerden von Frau B. scheint das Altern zunächst auf einen biologischen Prozess des körperlichen Schrumpfens einzugrenzen. Da das Kleinerwerden jedoch komplementär mit dem Großziehen der Kinder verschränkt wird, geht es über die Bezeichnung eines körperlichen Prozesses hinaus. In metaphorischer Wendung wird der physische Prozess auf die soziokulturell bedingt geschrumpften Möglichkeiten und Einschränkungen der Selbstgestaltung der alternden Frau übertragen: Es ist das Selbst von Frau B., das im Laufe des ersten Lebens – in dem sie weit weniger für sich selbst als für andere lebt – zu kurz gekommen ist. Es kann erst im Alter im buchstäblichen Sinn wieder wachsen. Das Ergebnis des als Emanzipationsprozess erzählten Bildungsprozesses der Protagonistin wird mit einem Bild am Ende der Erzählung zusammengefasst, wenn die erzählende Figur eine Fotografie heranzieht, die die Großmutter auf dem Totenbett zeigt. Das Bild wird folgendermaßen interpretiert: »Man sieht ein winziges Gesichtchen mit vielen Falten und einen schmallippigen, aber breiten Mund. Viel Kleines, aber nichts Kleinliches.«²⁶⁴ Dieses Resümee am Ende der Erzählung greift die Rede vom physischen Altern, dem *Kleinerwerden* zu Beginn der Erzählung auf und überträgt das physische Erscheinungsbild auf die Bildung des Charakters, die die Großmutter zum Ende ihres Lebens so kultiviert hat, dass sie sich für das Enkelkind physiognomisch aus ihrem Totenbild ablesen lässt. Nichts Kleinliches, d.h. im Umkehrschluss Großzügigkeit, Toleranz und geistige Aufgeschlossenheit stehen am Ende dieses Alternsprozesses, der als Bildungsprozess – buchstäblich auf ein Bild hin – erst im Tod abgeschlossen und vollendet wird.

Das Altern wird in der Erzählung *Die unwürdige Greisin* in zwei Phasen unterteilt: Es werden zwei Leben voneinander unterschieden. Erst das Alter ermöglicht den Beginn eines *zweiten Lebens*, jedoch nur, wenn ein Prozess der Emanzipation, der Selbstbefreiung

261 Vgl. Sauer, Michael: »Die unwürdige Greisin – Modell der Emanzipation«, in: Michael Sauer (Hg.), Brecht in der Schule. Beiträge zu einer Rezeptionsgeschichte 1949–1980, Stuttgart 1984, S. 176–181; Dahle, Wendula: »Eine ›unwürdige‹ Fachdidaktik? Anlässlich der Kalendergeschichte von B. Brecht, ›Die unwürdige Greisin‹, als Schullektüre«, in: Winfried Menninghaus/Klaus R. Scherpe (Hg.), Literaturwissenschaft und politische Kultur, Stuttgart/Weimar 1999, S. 248–257.

262 Vgl. B. Pichler: Autonomie im Alter; Radebold, Hartmut: »Die unwürdige Greisin. Muss sie sich schämen?«, in: Psychotherapie im Alter 7,3 (2010), S. 379–388.

263 B. Brecht: Die unwürdige Greisin, S. 427.

264 Ebd., S. 432.

vollzogen wird, der durch die konsequente Bereitschaft, »neue Wege zu gehen, jetzt, wo ihr Leben sich neigte«²⁶⁵, gekennzeichnet ist. Altern ermöglicht in dieser Erzählung Neuanfänge – die jedoch nicht – so wie bei Bollnow als Verjüngung beschrieben werden. Die Neuanfänge der *unwürdigen Greisin* sind radikal anders als ihre bisherigen Gewohnheiten und greifen auch nicht auf Muster ihrer Jugend zurück. Sie schlägt buchstäblich »neue Wege«²⁶⁶ ein, wenn sie sich mit dem Kino, dem Gasthaus, dem Pferderennen und vor allem dem Haus des Flickschusters neue soziale Räume ebenso erschließt wie neue soziale Kontakte, die sie zu engen Freundschaften ausbaut. Altern wird somit zu einem emanzipatorischen Selbstbildungsprozess – eben zum »echte[n] Freiheitskampf«²⁶⁷ stilisiert.

Dass die Erzählung selbst didaktisch ausgerichtet ist, betonen Brechts Notizen zur inhaltlichen Gliederung der *Kalendergeschichten*: »Die Schule der Freiheit und Welteroberung – Die unwürdige Greisin – (echter Freiheitskampf)«²⁶⁸. Auch der Gattungsbegriff der *Kalendergeschichte*, den Brecht als Titel für den Erzählungsband wählt, verweist explizit auf den didaktischen Impetus der in ihm versammelten Erzählungen. Nicht von ungefähr knüpft Brecht mit diesem Gattungsbegriff an die lange Tradition einer literarischen Gattung an, für die per definitionem der »lehrhafte Zweck formbestimmend«²⁶⁹ ist. Diese – sozusagen mesodidaktischen Aspekte – schlagen sich in einer mikrodidaktischen Erzählkonstruktion nieder, in der die Erzählperspektive des Enkelkindes die Rezeption lenkt. Diese Erzählinstanz, die anhand von Quellen die Biografie der Großmutter rekonstruiert, übernimmt somit gleichzeitig die Funktion der*s impliziten Leser*in, da der*die Erzähler*in ebenso wie die*der Leser*in die Quellen selbst lesen und bewerten muss. Die Erzählung von dem transformatorischen Emanzipationsprozess der Großmutter erzählt somit gleichzeitig einen Lernprozess der Ich-Erzählfigur. Dieser Prozess des Umlernens wird jedoch nicht eigens thematisiert und reflektiert, sondern ist der Erzählung selbst inhärent: Im Laufe der Interpretation der Quellen lernt die erzählende Figur, die Quellen zunehmend unabhängiger von den ihnen inhärenten normativen Setzungen zu bewerten und sich eine eigenständige Meinung zu bilden.²⁷⁰ Durch die Wahl einer Ich-Erzählfigur,

265 Ebd., S. 429.

266 Ebd.

267 Brecht, Bertolt: »Kommentar zur ›unwürdigen Greisin‹«, aus: Prosa 3. Sammlungen und Dialoge, in: Brecht, Bertolt, Werke, Bd. 18, Frankfurt a.M. 1995, S. 575–576.

268 Ebd.

269 Lange, Victor: »Epische Gattungen«, in: Wolf-Hartmut Friedrich/Walther Killy (Hg.), Das Fischer Lexikon. Literatur II, 1. Teil, Frankfurt a.M. 1965, S. 209–235, S. 214. Vgl. auch Knopf, Jan: Geschichten zur Geschichte. Kritische Tradition des ›Volkstümlichen‹ in den Kalendergeschichten Hebels und Brechts, Göttingen 1972, https://doi.org/10.1007/978-3-476-99694-7_3, S. 18: Mit Brechts Kalendergeschichten wird in der Literaturwissenschaft eine Neufassung des Begriffs der Kalendergeschichte verbunden, da er bei Brecht »nicht mehr eine ›volkstümliche kurze Erzählung, oft anekdotischen Charakters mit belehrend-erbaulicher Tendenz: [bezeichne], sondern Geschichten, die den traditionellen Begriff ›volkstümlich‹ historisieren und die moralische Bewertung der von ihr behandelten Historie nicht scheuen, Geschichten, die aufklärerisch, kritisch, fortschrittlich und für den Humanismus sind.«

270 Vgl. zu dieser Lesart ausführlicher: Payrhuber, Franz-Josef: »Die unwürdige Greisin«, in: Franz-Josef Payrhuber (Hg.), Bertolt Brecht. Literaturwissen für Schule und Studium, Stuttgart 1995, S. 149–152.

die die Geschichte der Großmutter nur auf der Basis von Quellen – den Briefen des Onkels, den Erzählungen des Vaters und einem Totenbild – erzählen kann und in der Erzählung eine Form historischer *Quellenkritik* betreibt, um sich ein eigenes Urteil zu bilden und nicht unreflektiert die Werturteile anderer zu übernehmen, werden die in den *Quellen* formulierten negativen Werturteile in Frage gestellt. Diese *historisierende*²⁷¹ Erzählkonstruktion ermöglicht einen verfremdenden Blick auf die restriktive Sichtweise des Onkels. Die Konfrontation der Perspektiven ermöglicht eben den *Verfremdungseffekt*, den Brecht nicht nur im Drama, sondern auch in seinen Erzählungen als von der Wissenschaft in die Kunst zu übernehmende »Technik des Irritiertseins gegenüber landläufigen ›selbstverständlichen‹, niemals angezweifelte Vorgängen«²⁷² nutzt. Durch die literarische Technik des *Verfremdungseffekts* soll die unreflektierte Identifikation der Leserschaft mit den literarischen Figuren unterlaufen werden.

6.2.2 »Das Seelische nur eine Ausstrahlung des Körperlichen«? Leiblichkeit und Bildung in Thomas Manns Novelle *Die Betrogene* (1953)

Thomas Manns (1875–1955) im Jahr 1953 veröffentlichte Erzählung *Die Betrogene*²⁷³ spielt im Düsseldorf der 1920er Jahre. Die 50-jährige Witwe Rosalie von Tümmeler, deren Mann zehn Jahre zuvor verstorben ist, verliebt sich in Ken Keaton, den 24-jährigen Englischlehrer ihres Sohnes Eduard. Von Eduard und Anna, ihrer Tochter, werden der lebenslustigen Witwe jedoch höchstens Formen mütterlicher Zuneigung gegenüber dem jüngeren Mann zugebilligt. Rosalie verweigert den Rat ihrer Kinder und emanzipiert sich im Laufe der Erzählung von den herrschenden Moralvorstellungen und sozialen Geschlechternormen. Nachdem sie zu ihrer Liebe zu Ken Keaton steht und Anzeichen dafür sieht, dass ihr Begehren erwidert wird, setzen bei ihr Blutungen ein, die sie fälschlich als wiedereinsetzende Menstruation feiert. Tatsächlich sind die Blutungen jedoch Symptome von Gebärmutterkrebs. Als es schließlich zum ersehnten Kuss kommt, stirbt Rosalie bald darauf an der Krankheit, deren Symptome sie zuvor als *Verjüngung* gedeutet hatte.

Ebenso wie in Brechts Erzählung ist es die Generation der erwachsenen Kinder, die die ältere Generation zu erziehen trachtet und zu normgerechtem Verhalten ermahnt. Auch in Manns Novelle streiten die Topoi der »Alterswürde«²⁷⁴ (des »würdigen

271 Vgl. zur Technik der »Historisierung« und des »V[erfremdungs]-Effekts in der Schauspielkunst: Brecht, Bertolt: »Neue Technik der Schauspielkunst (etwa 1835–1941)«, in: Bertolt Brecht (Hg.), *Gesammelte Werke*, Bd. VII, *Schriften zum Theater*, Frankfurt a.M. 1967, S. 337–388, S. 347: »Wir kommen hiermit zu einem entscheidenden Technikum, der Historisierung. Der Schauspieler muß die Vorgänge als historische Vorgänge spielen. Historische Vorgänge sind einmalige, vorübergehenden, mit bestimmten Epochen verbundene Vorgänge. Das Verhalten der Personen in ihnen ist nicht ein schlechthin menschliches, unwandelbares, es hat bestimmte Besonderheiten, es hat durch den Gang der Geschichte Überholtes und Überholbares und ist der Kritik vom Standpunkt der jeweilig darauffolgenden Epoche aus unterworfen. Die ständige Entwicklung entfremdet uns das Verhalten der vor uns Geborenen.«

272 Ebd.

273 Mann, Thomas: »Die Betrogene« (1953), in: Thomas Mann, *Die Betrogene und andere Erzählungen*, Frankfurt a.M. 2001, S. 169–242.

274 Ebd., S. 184.

Matronenstands«²⁷⁵) mit den Topoi des Altersspotts bzw. der Altersschelte (der »schamlose[n] Alte[n]«²⁷⁶). Die Infragestellung der sozialen Altersnormen erfolgt auch in dieser Erzählung durch die Perspektivierung des Erzählten. Die Erzählung konfrontiert die Perspektive der zentralen Figur Rosalie mit der Perspektive ihrer Tochter Anna. Anders als die *unwürdige Greisin* in Brechts Erzählung wird Rosalie jedoch nicht durch eine Erzählinstanz flankiert, die ihren Emanzipationsprozess ausdrücklich lobt. Die Handlung wird von einer heterodiegetischen Erzählinstanz geschildert, die als Figur nicht in der Geschichte auftaucht. Diese Erzählinstanz kennt die Selbst- und Weltverhältnisse aller Figuren, stellt jedoch die Perspektiven Rosalies und Annas ins Zentrum der Erzählung. Ihre widerstreitenden Sichtweisen werden mit einem wohlwollenden, aber ironisch distanzierenden Blick erzählt. Die Erzählinstanz selbst bietet keine letztgültige sinnkonstituierende Perspektive an, wird doch selbst der Titel *Die Betrogene* am Ende der Erzählung durch die Figur der Rosalie als Fehlinterpretation abgewiesen. In selbstreflexiver Weise zeigt die Erzählung, wie (nicht nur) die Aussagemuster des Alters, des alten Subjekts und des Alterns durch die Perspektivenvielfalt der Kunst gleichzeitig konstruiert und dekonstruiert werden können.²⁷⁷

Alterstopoi

Im Text werden unterschiedliche Aussagemuster des Alters miteinander konfrontiert: Die medizinischen Aussagemuster des physischen Alters prallen auf naturmystische und romantische Alterstopoi vom Kreislauf der Natur. Die herrschenden sozialen Altersnormen werden in ihrem Widerstreit mit der psychischen Altersidentität der Protagonistin dargestellt. Die Tochter Anna ermahnt die Mutter dazu, ihr psychisches, *gefühltes* Alter doch endlich harmonisch den sozialen Altersnormen und ihrem körperlichen Alter anzupassen. Doch Rosalie besteht auf ihre eigene Bildung einer von sozialen Altersnormen sowie ihrem biologischen Alter unabhängigen psychischen Altersidentität: Schließlich habe sie »ein Gemüt [...], das von Würde und vom verehrten Matronenstande noch gar nicht viel wissen will und in Widerspruch steht zur Vertrocknung des Körpers«²⁷⁸.

Rosalie unterscheidet drei sozial unterschiedlich geachtete Lebensalter der Frau: »Kind«, »Weib« und »unfähige Alte«²⁷⁹. Als entscheidend für die soziale Einteilung und Bewertung der Lebensphasen sieht sie das biologische Merkmal der Fortpflanzungsfähigkeit an:

275 Ebd. S. 193.

276 Ebd.

277 Vgl. zur selbstreflexiven Struktur der Erzählung ausführlicher: Lorenzen-Peth, Jennifer: Erzählperspektive und Selbstreflexion in Thomas Manns Erzählungen. Sinnkonstitution und Sinndestruktion, Kiel 2008, S. 204: Lorenzen-Peth deutet *Die Betrogene* als »eine einzige fulminante Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen der Literatur, eine Neusemantisierung zu leisten, der hermeneutische Zirkel des Lesers wird in einer ständigen Reflexion über ihn in prägnanter Weise ins Werk geholt«.

278 Ebd., S. 185.

279 Ebd., S. 182.

»Wenn es uns nicht mehr geht nach der Weiber Weise, dann sind wir eben kein Weib mehr, sondern nur noch die vertrocknete Hülle von einem solchen, verbraucht, untauglich, ausgeschieden aus der Natur. [...] Aber für uns Frauen sind alles in allem fünfunddreißig gesetzt für unser Blut- und Weibesleben, für unser Vollmenschentum, und wenn wir fünfzig sind, da sind wir ausgedient, da erlischt unsere Fähigkeit, zu gebären, und vor der Natur sind wir bloß noch Gerümpel.«²⁸⁰

Nach dieser *biologisch* begründeten Alterskonzeption bildet für die Frau die Menopause den Übergang in die Lebensphase des Alters. Dass nach dieser Definition das Alter bei Frauen eher einsetzt als bei Männern, sieht Rosalie als entwürdigende Ungerechtigkeit an: »Bei den Männern, da braucht es, glaube ich, ihr Leben lang nicht zu enden. [...] Was sind auch fünfzig Jahre für einen Mann?«²⁸¹ Sie versucht deshalb, auch die Vorteile des Alters für die Frau zu sehen: Nach langen Jahren als Objekt der männlichen Begierde ermöglicht das Alter Rosalie den begehrenden – hier männlich konnotierten – Blick. Ihr neu entwickeltes weibliches Selbstbewusstsein als begehrendes Subjekt gründet auf ihrer gegenüber dem jüngeren Mann größeren sexuellen Erfahrung: »Diesmal bin ich's, die begehrt, von mir aus, auf eigene Hand, und habe mein Auge auf ihn geworfen wie ein Mann auf das junge Weib seiner Wahl – das machen die Jahre, mein Alter macht es und seine Jugend. Jugend ist weiblich und männlich das Verhältnis des Alters zu ihr.«²⁸² Zur Legitimation ihres Begehrens stützt sich Rosalie auf Volksbräuche²⁸³, die Bibel²⁸⁴ und naturmystische Allegoriebildungen, die die Wiederkehr der Jahreszeiten auf das menschliche Alter übertragen: Rosalie erlebt ihr Alter als einen »Seelenfrühling«²⁸⁵. Als Metapher ihres ambivalenten Zustands dient ihr die Herbstzeitlose, die dem Krokus zum Verwechseln ähnlich sieht und doch in einer anderen Jahreszeit blüht.²⁸⁶ Als einen »Freund« pflegt sie, im Düsseldorfer Hofgarten eine 100-jährige Eiche zu begrüßen, bei der einige Äste zwar schon abgestorben sind, »andere dagegen, einzelne nur, aber bis hoch hinauf, begrünt im Frühling sich noch mit den immer heilig gehaltenen, zackig gebuchteten Blättern, aus welchen man Siegeskränze flicht«²⁸⁷. Dass die Zeichen der Natur jedoch bisweilen zweideutig und dementsprechend nicht leicht zu deuten sind, erfahren Rosalie und Anna schon zu Beginn der Erzählung: Angelockt vom süßen Moschusduft, entdecken sie während eines Spazierganges, dass der Geruch »in seiner zweideutigen Übergänglichkeit und Ambivalenz« von dem »verwesten Kadaver irgendeines kleinen Waldgeschöpfes«²⁸⁸ stammt.

Am Ende der Erzählung scheint im Streit um die Deutungshoheit über das Alter zunächst die naturwissenschaftliche Sichtweise auf das Alter die Oberhand zu

280 Ebd. S. 184.

281 Ebd.

282 Ebd. S. 193f.

283 Vgl. T. Mann: Die Betrogene, S. 193: »Ich aber bin mit der Lebensrute geschlagen, er selbst, der Nichtsahnende, hat mich damit gefitzt und gepfeffert, Schmackostern hat er mir angetan!«

284 Vgl. ebd., S. 183: Verweis auf das »Fruchtbarkeitswunder« der Sara.

285 Ebd., S. 195.

286 Vgl. ebd., S. 225.

287 Ebd., S. 180.

288 Ebd., S. 179.

gewinnen: Der objektivierende naturwissenschaftlich-medizinische Blick identifiziert die Blutungen, die Rosalie irrtümlich als wiedereinsetzende Menstruation gedeutet hat, als Symptom des Gebärmutterkrebses – der Krankheit, an der sie schließlich stirbt. Diese biologisch-medizinische Deutung des Alters wird durch die Erzählinstanz insofern unterstützt, als der Erzählduktus am Ende der Erzählung von medizinischen Fachtermini dominiert wird. Auch der Titel *Die Betrogene* deutet darauf hin, dass die Erzählinstanz der naturwissenschaftlich-medizinischen Perspektive auf das Alter folgt. Der Titel steht jedoch im Widerstreit zu dem von der zentralen Figur geäußerten Selbstverständnis: Rosalie widerspricht ihrer Tochter Anna und stellt noch kurz vor ihrem Tod ausdrücklich klar, dass sie sich nicht von der Natur betrogen sieht: »Anna, sprich nicht von Betrug und höhnischer Grausamkeit der Natur.«²⁸⁹ Rosalies subjektive Perspektive behält damit in der Erzählung gegenüber dem objektivierenden medizinischen Blick im buchstäblichen Sinn das letzte Wort: Sie selbst fühlt sich nicht als von der Natur *Betrogene*, sondern empfindet es im Gegenteil als eine Gnade der Natur, dass ihr Tod und Alter in Gestalt von »Auferstehung und Liebeslust«²⁹⁰ erschienen sind.

Altentopoi

In der Novelle wird der Alterschelte-Topos der »schamlose[n] Alte[n]«²⁹¹ (aus der Tradition des *Senex-amans*-Topos²⁹² und des *Vetula*-Topos²⁹³) dem Altenlob-Topos des »würdige[n] Matronenstand[s]«²⁹⁴ gegenübergestellt. Die bipolaren Wertungen dieser Tradition der Altentopik werden in der Erzählung jedoch insofern aufgebrochen, als die altersheterogene Liebe aus Perspektive der Protagonistin und in Sympathie mit dem altersungleichen Paar erzählt wird. Auf diese Weise wird der Topos der *verliebten Alten* aus der Diskursstrategie des Altersspotts und der Altersschelte herausgelöst. Die Perspektivik der Erzählung knüpft damit an Goethes in *Wilhelm Meisters Wanderjahre* eingebettete Novelle *Der Mann von fünfzig Jahren*²⁹⁵ (1821) an, indem sie den darin ethisch-moralisch aufgewerteten Topos des *verliebten Alten* nun auch für die Frau neu verhandelt.²⁹⁶ Mann hat an Goethes Neusemantisierung des *Senex-amans*-Topos zuvor

289 Ebd., S. 241.

290 Ebd.

291 Ebd., S. 193.

292 Vgl. zum *Senex-amans*-Topos den Eintrag *Alte*, *Der verliebte* in Frenzel, Elisabeth: *Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte*, Stuttgart 1992, S. 1–11.

293 Vgl. zum *Vetula*-Topos allgemein: Menninghaus, Winfried: *Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung*, Frankfurt a.M. 1999. Vgl. mit Bezug auf Thomas Manns *Die Betrogene* zur Tradition des *Vetula*-Topos: Schößler, Franziska: »Die Frau von fünfzig Jahren«. Zu Thomas Manns Erzählung »Die Betrogene«, in: *Sprachkunst. Beiträge zur Literaturwissenschaft* XXXI,1 (2000), S. 289–306.

294 T. Mann: *Die Betrogene*, S. 193.

295 von Goethe, Johann Wolfgang: »Der Mann von fünfzig Jahren« (1821), in: Johann Wolfgang von Goethe, *Werke*. Hamburger Ausgabe, Bd. 8, München 1998, S. 167–224.

296 Vgl. Schonlau, Anja: »Altersliebe im Alterswerk. Thomas Manns Novelle »Die Betrogene« aus der Perspektive des »Michelangelo-Essays«, in: *Thomas Mann Jahrbuch*, 20 (2007), S. 27–42, S. 39: »Thomas Mann greift mit der Altersliebe ein traditionsreiches Motiv auf, das Anfang des 19. Jahrhunderts durch Goethe aus der [sic!] Umfeld der »niedrigen« Komödie aufgewertet und avantgardistisch erneuert worden ist«.

bereits mit der Figur des 50-jährigen Schriftstellers Gustav von Aschenbach angeknüpft, der sich in *Der Tod in Venedig* (1913) in den jungen Tazio verliebt.²⁹⁷ In *Die Betrogene* wird nun die Geschichte einer »Frau von funfzig Jahren«²⁹⁸ auf neue Weise erzählt, indem der Vetus-Topos der *schamlosen Alten* neu eingeschrieben wird.

Die Figur der Tochter Anna übernimmt den Part, die nonkonforme Altersperformanz der Mutter zu schelten:

»Wie du doch wieder sprichst, Mama, und wie du die Würde schmäht und zu verschmähen scheinst, die der älteren Frau gebührt, wenn sie ihr Leben erfüllt hat und von der Natur, die du doch liebst, in einen neuen und milden Stand überführt wird, einen Würdenstand höherer Liebenswürdigkeit, worin sie den Menschen, Nächsten und Ferneren, so viel noch zu geben, zu sein vermag. [...] [J]edenfalls haben alle gesitteten Völker immer der Matrone die ausgesuchteste Ehrerbietung entgegengebracht, haben sie geradezu heilig gehalten, und heilig halten wollen wir dich in deiner lieben, reizenden Alterswürde.«²⁹⁹

Rosalie jedoch will ihre Liebe zu Ken Keaton – gegen den eindringlichen Rat ihrer Tochter Anna, sich zum »würdigen Matronenstand«³⁰⁰ hin zu entwickeln – ausleben und auskosten. Im Selbstgespräch verneint Rosalie die Frage: »Bin ich eine schamlose Alte?«³⁰¹, denn schließlich schäme sie sich durchaus, jedoch nicht vor der Gesellschaft, sondern allein vor Ken Keatons Jugend. Sie setzt sich gegen die Ermahnungen ihrer Tochter durch und sieht sich in ihrer Leidenschaft alsbald durch das vermeintliche Wiedereinsetzen ihrer Menstruation von der *Natur* selbst dazu *legitimiert*, um ihn zu werben.

Mit Rosalie von Tümmel als Figur der *verliebten Alten* kontrastieren die jungen Figuren der Tochter Anna und Ken Keatons. Beide Figuren unterlaufen jedoch Vorstellungen eines unversehrten jugendlichen Körpers, denn auch ihren jungen Körpern sind Zeichen von Behinderung und Verletzlichkeit eingeschrieben: Ken Keaton hat nur eine Niere; die Tochter hinkt. Anna erscheint in ihrer Altersperformanz *älter* als die Mutter, was darauf zurückgeführt wird, dass sie »mit einem Klumpfuß geboren, der [...] sie [...] eigentlich von aller Teilnahme an jugendlichem Leben ausgeschlossen hatte«³⁰². Es kommt so zu einer permutierenden Verunsicherung der kulturell eingeschriebenen Differenz von jungen und alten Subjektpositionen.

Auch die kulturellen Einschreibungen der Differenz von Natur und Kunst werden in Frage gestellt: Die als »Naturfreundin«³⁰³ charakterisierte Rosalie, deren Bewunderung

297 Vgl. Mann, Thomas: *Der Tod in Venedig und andere Erzählungen* (1913), Frankfurt a.M./Hamburg 1960, S. 7–66. Vgl. zu Differenzen und Parallelen zwischen *Der Tod in Venedig* und *Die Betrogene*: M. Haller: Unwürdige Greisinnen; Herwig, Henriette: »Altersliebe, Krankheit und Tod in Thomas Manns Novellen ›Die Betrogene‹ und ›Der Tod in Venedig‹«, in: H. Michael Piper (Hg.), *Jahrbuch der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf* 2008/2009, Düsseldorf 2010, S. 345–359, <https://doi.org/10.1515/9783110720037-037>.

298 Vgl. F. Schöfler: *Die Frau von funfzig Jahren*.

299 T. Mann: *Die Betrogene*, S. 184.

300 Ebd., S. 193.

301 Ebd.

302 Ebd., S. 171.

303 Ebd., S. 169.

sich jedoch vornehmlich auf die kultivierte Natur der Hofgärten und Parkanlagen konzentriert, besitzt,

»obgleich sonst nicht sehr klug, einen ungewöhnlichen, nicht etwa boshaften, sondern rein sympathetischen Scharfblick für alles weibliche Leben, das seelische und das physische, für alles, was die Natur dem Weibe auferlegt hat, so daß ihr in ihrem Kreise nicht leicht ein Vorgang und Zustand dieses Bezirks entging«³⁰⁴.

Doch ihre Fähigkeit, den weiblichen Körper zu lesen, lässt Rosalie auf sich selbst bezogen im Stich. Der »naiven Lebendigkeit«³⁰⁵ von Rosalie ist die Figur ihrer Tochter entgegengesetzt, eine der abstrakten Malerei verpflichtete vergeistigte Künstlerin von »sinnender Kühle«³⁰⁶. Rosalie hofft vergeblich auf ihren Zuspruch, als sie sich künstlich mit Hilfe von Schminke zu verjüngen trachtet bzw. sich nun auch äußerlich ihrer gefühlten Jugendlichkeit anzugleichen versucht:

»Sage, wer ist denn die Künstlerin von uns beiden, – ich oder du? Nie hätte ich gedacht, daß du an Vorurteilslosigkeit so hinter deiner Mutter zurückstehen könntest – und nicht bloß hinter der, sondern auch hinter der Zeit und ihren freieren Sitten! In deiner Kunst bist du so fortgeschritten und betreibst das Allerneueste, so daß ein Mensch von meinem schlichten Verstande mit Mühe nur folgen kann. Aber moralisch scheinst du weiß Gott wann zu leben [...]«³⁰⁷

Scheint es zu Beginn der Erzählung so, als ob in einer einfachen Antithese Anna die Kunst und Rosalie die Natur verkörpere, so werden solchermaßen schematische dialektische Deutungsversuche – wie im Folgenden gezeigt wird – im Verlauf der Erzählung konsequent ins Leere geleitet.

Alternstopoi

In der Erzählung wird der romantische Chronotopos vom ewigen Kreislauf der Natur und vom Altern als Verjüngung, der auch Bollnows geragogische Schriften prägt, aufgegriffen. Seit jeher fühlt sich Rosalie dem Frühling verbunden: »Es ist nicht zu sagen, wie sie den Frühling liebte, ihre Jahreszeit, in der sie geboren war, und die ihr, so behauptete sie, von jeher ganz persönlich geheime Ströme von Gesundheit und Lebenslust zugeführt habe.«³⁰⁸ Die Jahreszeitenmetaphorik strukturiert auch die erzählte Zeit: Im Frühling wird zu Beginn der Erzählung der 50. Geburtstag Rosalies gefeiert; im Frühling des folgenden Jahres stirbt sie und die Erzählung endet.

Auch die Topoi von der verjüngenden Kraft der Alterskrise werden eingesetzt. Zu Beginn der Erzählung leidet Rosalie an ihrem Geburtstag unter »organisch-kritischen Vorgängen ihrer Jahre, dem stockenden, bei ihr unter seelischen Widerständen sich

304 Ebd., S. 174.

305 Ebd., S. 171.

306 Ebd.

307 Ebd., S. 218f.

308 Ebd., S. 175.

vollziehenden Erlöschen ihrer physischen Weiblichkeit³⁰⁹. Im Laufe der Erzählung überwindet sie den krisenhaft erfahrenen »Übergangszustand«³¹⁰. Sie verjüngt sich nicht nur psychisch, sondern scheinbar auch physisch. Am Ende der Erzählung entpuppen sich jedoch die Zeichen der physischen Verjüngung tatsächlich als Anzeichen von Krankheit und Tod. Der Chronotopos vom Altern als physischer Verjüngungsprozess wird auf diese Weise negiert und als Täuschung entlarvt. Die Möglichkeit geistiger Verjüngung jedoch wird – übereinstimmend mit den Aussagemustern in Bollnows Texten – affirmativ bestärkt.

In der Erzählung werden zwei unterschiedliche Bildungskonzeptionen miteinander konfrontiert: Anna geht davon aus, dass es der Körper ist, »der sich die Seele schon bildet nach seinem Stande«³¹¹. Rosalie hingegen widerspricht in ihren Selbstgesprächen der Auffassung ihrer Tochter und stellt dieses Wirkungsverhältnis in Frage: »Das Seelische nur eine Ausstrahlung des Körperlichen, sagt Anna, und dieses bildet sich die Seele schon nach seinem Stande? Anna weiß viel, Anna weiß gar nichts.«³¹² Umgekehrt geht Rosalie nämlich davon aus, dass die Seele den Körper bildet: durch das »Naturwunder« ihres »Seelenfrühlings« habe sich auch ihr Körper verjüngt und tatsächlich lässt »ihre Erscheinung damals ein Neuerblühen, eine Verjüngung ins Auge fallen [...], über die man ihr Komplimente machte«³¹³. Voller Stolz glaubt sie schließlich, angesichts der vermeintlich wieder einsetzenden Menstruation die Bildungskonzeption ihrer Tochter widerlegen zu können: »Nicht so, daß die Seele ergeben den Körper sein Werk an ihr tun und sich von ihm überführen läßt in den würdigen Matronenstand, sondern umgekehrt, umgekehrt, liebes Kind, so, daß die Seele sich als Meisterin erweist über den Körper.«³¹⁴ Doch auch diese Bildungskonzeption wird durch den Gang der Erzählung widerlegt. Rosalie interpretiert die Zeichen ihres Körpers falsch. Auf diese Weise werden beide Sichten auf den Körper-Seele-Dualismus als vereinfachend ironisiert. Manns Erzählung lässt sich damit als ironischer Kommentar zu den Topoi der körperlichen und/oder geistigen Verjüngung lesen, die auch den zeitgenössischen geragogischen Altersdiskurs prägen.

Trotz der ironischen Relativierungen wird die Transformation, die Rosalie in ihrem letzten Lebensjahr durchläuft, als leiblich erfahrener Bildungsprozess erzählt. Ihre Auseinandersetzung mit dem alternden Leib ermöglicht ihr einen Emanzipationsprozess von sozialen Rollenerwartungen zu einem neuen Selbstbewusstsein als ältere Frau. Um sich gegen ihre Tochter zu behaupten, die sie ermahnt, ihre Zärtlichkeit für Ken Keaton doch »aufs Mütterliche abzustellen«³¹⁵ oder durch einen Umzug in den Taunus am besten ganz der nonkonformen Liebe zu entsagen, bedient sich Rosalie einer theatralen Hyperaffirmationsstrategie, sozusagen einer Alters-»Travestie«, mit der sie die verletzenden Ratschläge ihrer Tochter zitiert, aber gleichzeitig ironisch wendet und zurückweist:

309 Ebd., S. 170.

310 Ebd., S. 171.

311 Ebd., S. 185.

312 Ebd., S. 195.

313 Ebd., S. 195f.

314 Ebd., S. 214.

315 Ebd., S. 211.

»Frau von Tümmler verstand sich da zu einer skurrilen, ihrer Tochter zugedachten und von jenem Gespräch mit ihr inspirierten Aufführung, mit der sie gewisse Ratschläge Annas verspottete und zugleich aus der Travestie ihren Nutzen zog. [...] ›Und Du Söhnchen, nimm von Mama Rosalie einen ernsten Verweis und laß Dir sagen, daß ihr Haus nur Leuten von gesetzten Sitten [...] offensteht [...]. [...] Denn tust du's wieder und beszerst dich nicht, unartiges Söhnchen, so verweise ich dich aus der Stadt, weißt Du das wohl? Ich schicke dich an einen stillen Ort im Taunus, wo zwar die Natur sehr schön ist, es aber keine Versuchungen gibt [...].‹ Und sie ließ von seinem Ohr, nahm Abschied von der Nähe seines Gesichtes, sah Anna noch einmal mit bleicher Verschmitztheit an und ging.«³¹⁶

Diese Passage zeigt nicht nur, wie die zentrale Figur ihr neues Selbstverständnis in Handlung umzusetzen weiß, sondern dient auch als selbstreflexiver Metakommentar zu den performativen Strategien des Textes, mittels ironischer Hyperaffirmation von normativen Aussagemustern des Alters und des Alterns die Topoi des Altersspotts und der Altersschelte neu zu semantisieren. Der Text verweigert eindeutige Festlegungen von Aussagemustern des Alterns durch die bis ans Ende der Erzählung konkurrierenden Perspektiven. Dabei bleibt die erzählende Instanz in ironischer Distanz zu ihren Figuren. Die Leserschaft bleibt auf die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten zurückgeworfen, die die Innenperspektive Rosalies, Annas Perspektive des Beharrens auf sozialen Altersnormen sowie die medizinische Diagnose am Ende der Erzählung eröffnen. Durch die ironisierende Erzählweise nimmt die Erzählinstanz ihre Autorität und Deutungshoheit zurück und verweigert eine eindeutige Festlegung der Deutung: Indem das letzte Wort Rosalie überlassen wird, die sich explizit nicht als *Die Betrogene* verstanden wissen will, wird selbst der Titel der Erzählung ironisch unterlaufen.

6.2.3 »Und alles ist trotz dieser vielen hundert und tausend Druckfehler meisterhaft!« Radikale Negativität von Bildung im Alter in Thomas Bernhards Roman *Frost* (1963)

Thomas Bernhards (1931–1989) Roman *Frost* aus dem Jahr 1963 ist handlungsarm. Im Zentrum des Romans stehen die Selbst-, Anderen- und Weltreflexionen, die der Protagonist, der Kunstmaler Strauch, in seiner letzten Lebensphase anstellt, für die er Wien verlassen und sich in einen Gasthof im oberösterreichischen Weng einquartiert hat. Der Künstler reflektiert über seine im Alter zunehmende Entfremdung von sich selbst, von seinen Mitmenschen, der Welt und von seinem Körper. Eine harmonische Versöhnung dieser Ich-Dissoziation erscheint ihm als Unmöglichkeit, ja, als unstatthafte Täuschung. Allein die Wut, die er gegen seine Umwelt richtet, die leibliche Wahrnehmung des Schmerzes und der monologische Redefluss seiner Reflexionen bleiben ihm als Strategien der Revolte gegen den ebenso gefürchteten wie ersehnten endgültigen Selbstverlust. Diente dem Künstler in seiner Jugend das *Bildermalen* als Möglichkeit, sich selbst auszudrücken und sich die Welt im Bild anzueignen, so verschreibt er sich in seiner letzten Lebensphase gänzlich dem

316 Ebd., S. 212f.

sprachlichen Auflösen von Bildern. In seinen Erzählungen reflektiert er die Kunst des *Bilderauflösens*, in deren dekonstruktiver Bewegung er die einzige ihm verbleibende Macht der schöpferischen Imagination erkennt. Die Konstruktion des Romans beruht darauf, dass der monologische Redefluss des Malers in direkter oder indirekter Rede von einem 23-jährigen Medizinstudenten wiedergegeben wird. Der Medizinstudent, der seine Famulatur (das Praktikum während des Medizinstudiums) im Schwarzacher Krankenhaus absolviert, verfasst diesen Bericht im Auftrag des Bruders von Strauch, einem Chirurgen, der als Assistenzarzt für den Famulus zuständig ist. Dieser Arzt gibt dem Studenten den Auftrag, in das Dorf Weng zu fahren, um dort seinen Bruder – zu dem er persönlich seit 20 Jahren keinen Kontakt hatte – zu beobachten und ihm darüber Bericht zu erstatten.³¹⁷ Der Bericht des Famulus bildet den Roman. Er gliedert sich in ein *Forschungstagebuch* mit 27 Tagebucheinträgen – einen Eintrag pro Tag –, gefolgt von sechs Briefen an den Assistenzarzt.

Forschungsobjekt des jungen Medizinstudenten, der sich im Rahmen seiner Famulatur zum ersten Mal in der Praxis bewähren soll, ist die Krankheit des alten Malers, die er jedoch bis zum Schluss nicht diagnostizieren kann. Mit dem medizinischen Fachwissen der Zeit scheint sie nicht zu fassen zu sein. Das Fachvokabular des Famulus jedenfalls versagt. Mit Rekurs auf Søren Kierkegaards existenzialphilosophischen Begriff der *Krankheit zum Tode*³¹⁸ bezeichnet sie der Maler selbst als »Todeskrankheit«³¹⁹. Ist der Famulus am Anfang seines Auftrags noch wohlgemut, eine angemessene Methode der medizinisch-wissenschaftlichen Berichterstattung gefunden zu haben, so verliert er im Laufe der 27 Tage zunehmend die wissenschaftliche Distanz. Er wird immer stärker in die Vorstellungs- und Begriffswelt des Malers hineingezogen und gerät mehr und mehr in die Position eines Schülers von Strauch, der – wie erst im Laufe des Romans deutlich wird – früher auch als Lehrer gearbeitet hat. Es gelingt dem Famulus immer weniger, eine eigene Position gegenüber Strauch zu behaupten. Dieser Prozess bildet sich in den Schreibweisen der Tagebucheinträge und Briefe ab: Dokumentiert der Famulus zunächst noch akribisch genau die Sätze des Malers und grenzt sie von seinen eigenen Kommentaren und Überlegungen ab, so übernimmt er im Laufe des Forschungstagebuchs den Sprachduktus des Malers auch für seine eigenen Anmerkungen. Auch der Schreibduktus in den Briefen des Famulus an den Assistenzarzt passt sich mehr und mehr den Formulierungen des Malers an. Als er sich dem Einfluss Strauchs gar nicht mehr entziehen zu können meint, bricht er aus Selbstschutz schließlich den Auftrag ab und reist ab. Ins Schwarzacher Krankenhaus zurückgekehrt, erfährt er aus der Zeitung, dass Strauch als vermisst gilt und die Suche nach ihm wegen anhaltender Schneefälle abgebrochen wurde. Am selben Tag beendet er seine Famulatur und nimmt sein Studium in Wien wieder auf.

317 Vgl. Bernhard, Thomas: Frost (1963), Frankfurt a.M. 1994, S. 12: Der Auftrag lautet: »Beschreibung seiner Verhaltensweisen, seines Tagesablaufs, Auskunft über seine Ansichten, Absichten, Äußerungen, Urteile. Einen Bericht über seinen Gang. Über seine Art zu gestikulieren, aufzubrausen, ›Menschen abzuwehren‹. Über die Handhabung seines Stockes.«

318 Kierkegaard, Søren: Die Krankheit zum Tode (1849), Hamburg 1995.

319 Ebd., S. 229.

Bernhards Roman *Frost* wird von der literaturwissenschaftlichen Forschung als Bildungsroman gelesen, der als »Gegenstück«³²⁰ zum Bildungsroman des 18. Jahrhunderts die postmoderne Problematik eines auf die harmonische Herausbildung persönlicher Individualität, Autonomie und Kreativität ausgerichteten modernen Bildungsideals am Beispiel des alten Menschen auffächert. Mit seinem Protagonisten, dem alten Maler Strauch, rekurriert der Roman auf ein buchstäblich *in die Jahre gekommenes*, teleologisch auf Selbstvervollkommenung und Selbstverwirklichung ausgerichtetes Individualitätskonzept³²¹ der Moderne – wie es in Goethes für die Gattung des Bildungsromans prototypischen Wilhelm-Meister-Romanen entworfen wird. Wilhelm Meisters jugendliches Ansinnen »mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden«³²² wird in *Frost* als Zwang, man selbst sein zu müssen, entlarvt:

»Ja, ich bin ich selbst. Sehen Sie: mein ganzes Leben lang! ... Und ich bin niemals ausgelassen gewesen! Niemals! Nicht froh! Nicht, was man glücklich nennt. Weil immer die Sucht zum Außergewöhnlichen, Eigenartigen, Exzentrischen, zum Einmaligen und Unerreichbaren, weil überall diese Sucht, was die Folterungen des Geistes anbelangt, mir alles verdorben hat.«³²³

Goethes *Wilhelm Meister* wird in Bernhards Roman als Zitat einer Gattungstradition aufgerufen, die sich nicht mehr *fehlerlos* umsetzen und einlösen lässt: »Sie können sich vorstellen, wie das ist, wenn man sich selbst aufschlägt wie ein Buch und lauter Druckfehler darin entdecken muß, einen nach dem andern, auf jeder Seite wimmelt es von Druckfehlern! Und alles ist trotz dieser vielen hundert und tausend Druckfehler *meisterhaft*!«³²⁴ Im Bildungsroman des 18. und 19. Jahrhunderts ist es der heranwachsende Held, der sich durch Wirren und Hindernisse, Familie, Liebe, Reisen, Freundschaften, das Theater und die Kunst selbst bildet und gebildet wird, so dass er schließlich entweder seinen Platz in der Gesellschaft annehmen kann oder an der Gesellschaft gerade durch seine gesteigerte Individualität scheitert. In *Frost* ist es ein *alter Meister* – ein alter Künstler, der sein Beharren auf Originalität und Individualität gegenüber einer durch Krieg und Nationalsozialismus roher und gewaltsamer gewordenen Welt nur noch durch die Perfektion in einer Kunst der Auflösung einlösen kann, die in seiner dissoziativen Selbstauflösung und schließlich dem Verschwinden des Malers gipfelt. Was von dieser künstlerisch-virtuosen Selbstauflösung bleibt, ist der von einem

320 Sorg, Bernhard: Thomas Bernhard, München 1992, S. 38f.

321 Vgl. Voßkamp, Wilhelm: »Wilhelm Meisters ›Theatralische Sendung‹ und dessen ›Lehrjahre‹ im 20. Jahrhundert bei Botho Strauß und Thomas Bernhard«, in: Goethe-Jahrbuch 116 (1999), S. 168–177, https://doi.org/10.1007/978-3-476-02710-8_15, S. 170: »Die Grundvoraussetzung für Goethes *Wilhelm Meister-Romane* bildet ein modernes Individualitätskonzept, das in der (verweltlichten) Tradition protestantisch-pietistischen Denkens von einem einmaligen, unverwechselbaren, aber auch unabgeschlossenen und entwicklungsfähigen Subjekt ausgeht. [...] Diesem modernen Individuum in seiner Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit wird eine Vervollkommenungsmöglichkeit zugerechnet, seine ihm als Mensch aufgegebene ›Pflicht‹, sich zu ›perfektionieren‹.«

322 von Goethe, Johann Wolfgang: »Wilhelm Meisters Lehrjahre« (1795/96), in: Johann Wolfgang von Goethe, Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. 7, München 1998, S. 7–610, S. 290.

323 Ebd., S. 34.

324 Ebd.

Medizinstudenten dokumentierte, sich in scheinbar endlosen Wiederholungen und Variationen ergehende wutschnaubend-revoltierende Wortschwall des Malers, der zwar keinen harmonischen Gesamtzusammenhang der Bildungsbiografie, sondern nur noch »eine Aneinanderreihung von Meisterstücken«³²⁵ erkennbar werden lässt, aber als letzter Sprechakt des alten Künstlers das romantische Versprechen einer Vereinigung von Leben und Kunst – wenn auch in der Negativität der Selbstauflösung – doch noch realisiert.³²⁶ Auf diese Weise wird in dem Roman – wie der Literaturwissenschaftler Hans Höller es formuliert – »[d]ie Apparatur der hohen Kunstideale und Selbstbilder, diese Krücken, an denen wir uns aufrichten, [...] mit der kreatürlichen Realität der zum Tode kranken Einzelnen in die Enge geführt«³²⁷. Dennoch bleibt diese »Apparatur« in der Negation als strukturelles Aussagemuster präsent.

Alterstopoi

Diese narrative Strategie des Aufrufens und anschließenden Auflörens und Auslöschens von zentralen Aussagemustern betrifft auch die Alterstopoi. In den Selbstbeschreibungen des Malers Strauch spielt Alter eine zentrale Rolle. Gleich beim ersten Zusammentreffen von Student und Maler verweist Strauch auf sein Alter. Der Student solle bei ihren gemeinsamen Spaziergängen voraus gehen: »Ich bin ja ein alter Mann.«³²⁸ Bezieht sich die Selbstbeschreibung als »alter Mann« anscheinend auf eine körperliche Differenz zum 23-jährigen Famulus, so wird im Laufe des Romans diese Alterskonnotation widerlegt: »Der Maler lief mir plötzlich davon. Mit unheimlicher Altersgeschwindigkeit. Ich rief ihm nach: ›Warten Sie doch!‹ Aber er hörte nicht.«³²⁹ Durch das Kompositum *Altersgeschwindigkeit* wird nun statt *Langsamkeit* die *Geschwindigkeit* zum Kennzeichen des Alters. Die zunächst aufgerufene Gleichsetzung von Alter mit eingeschränkter körperlicher Leistungsfähigkeit wird auf diese Weise aufgelöst.

Auch das kalendarische Alter des Malers bleibt im Ungewissen: »Wenn Sie wüßten, wie alt ich dem Kalender nach bin, Sie würden erschrecken«, sagte er. »Sie stellen sich sicher vor, ich sei ein alter Mann, womit die Jungen ja schnell zur Hand sind. Es würde Sie vor den Kopf stoßen.«³³⁰ Wie alt der Maler nach dem Kalender ist, bleibt während des gesamten Romans im Dunkeln.

325 Ebd.

326 Vgl. zu Bernhards Schreibweisen der Selbstauflösung: W. Voßkamp: Wilhelm Meisters, S. 174f.: »An die Stelle selbstreflexiver Identität treten bei Bernhard Formen der Selbst- und Fremdbeobachtung. Die Form dieser Selbst- und Fremdbeobachtung des einzelnen ist das Aufschreiben; Aufschreiben als Ergebnis von Dauerbeobachtung und Dauerreflexion. Dies erfordert immer neue Anstrengungen der Beschreibung und ›Korrektur‹, die sich bei Thomas Bernhard in einer Rhetorik der Wiederholung und Übersteigerung ausdrückt. [...] Die dauernde ›Korrektur‹-Arbeit ist bei Bernhard als Selbstkorrektur angelegt, die schließlich zur Selbstzerstörung und Selbstvernichtung führen kann. [...] Das Aufgeschriebene im Buch ist so das Ergebnis der ›Negation‹.«

327 Höller, Hans: »Selbstporträts des Künstlers als alter Mann. Zu typischen Figuren bei Thomas Bernhard, Franz Grillparzer und Adalbert Stifter«, in: Franz Gebesmair/Manfred Mittermayer (Hg.), Bernhard-Tage Ohlsdorf 1999 (Materialien), Weitra o.J., S. 201–214, S. 204.

328 T. Bernhard: Frost, S. 14.

329 Ebd., S. 108f.

330 Ebd., S. 16.

Kindheit, Jugend und Alter werden zunächst als qualitativ voneinander zu unterscheidende Lebensphasen eingeführt. Doch auch diese Differenzierung wird aufgelöst. Topoi des Alterslobs, mit denen im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der *Eigenwert* der einzelnen Lebensphasen bestimmt und normativ aufgeladen wird, werden auf diese Weise ebenso in Frage gestellt, wie die Idee eines stufenweise fortschreitenden Selbstvervollkommnungsprozesses. Für Strauch nimmt »seine Kindheit auf einer linken Straßenseite ihren Anfang und führe steil bergauf. ›Von da an habe ich immer ans Abstürzen gedacht. Ans Abstürzenkönnen, es mir gewünscht und vielerlei Versuche in dieser Richtung...«³³¹

Die Jugend sei im Unterschied zur Kindheit generell »ein Fehler.« Der Fehler des Alters sei wieder, die Fehler der Jugend zu sehen. Es kann vorkommen, daß ein junger Mensch mitten in seiner Jugend aufhört, jung zu sein«, sagte er [...].«³³²

Entgegen der Annahme vom Eigenwert der Lebensphasen, seien – wie Strauch doziert – Jugend und Alter mit den gleichen Eigenschaften behaftet: »Beim jungen Menschen sagt man: ja, das gibt sich! Beim alten aber sagt man: das ändert sich nicht! Tatsächlich aber sind die Eigenschaften der Jugend und die Eigenschaften des Alters ein und dieselben Eigenschaften!«³³³ Die Idee der Bildsamkeit erscheint auf diese Weise schon in Bezug auf die Jugend als Illusion. Einzig die Aussagemuster der *Kindheit* entkommen der narrativen Auflösungsstrategie. Allerdings müsse dazu die Kindheit besonders *gepflegt* werden: »Die Kindheit läuft immer noch mit wie ein kleiner Hund, der einmal ein froher Gefährte gewesen ist und den man jetzt pflegen und schienen muß, ihm tausenderlei Medikamente eingeben, damit er einem nicht unter der Hand stirbt.«³³⁴ Dennoch bildet auch die Kindheit keinen utopischen Gegenentwurf, an dem sich das Selbst im Alter aufrichten könnte. Schließlich werde die Kindheit durch die Schule verdorben, was die gesamte weitere Biografie beeinträchtigen könne: »Selbst für mich als Erwachsenen waren die Schulhäuser große Angstgebäude. Die Schulhausangst, wie überhaupt die Schulangst, ist die furchtbarste Angst, die es gibt. An ihr gehen die meisten Menschen zugrunde. Wenn nicht als Kind, so später. Man kann mit Sechzig noch an der Schulangst sterben.«³³⁵ Für den Maler beginnt sein Alter mit dem Tag, an dem ihm klar wird, »daß nichts aus mir wird. Ich wollte es aber, wie jeder Mensch, nicht glauben und zog das Fürchterliche noch Jahre hinaus. Dann, am Tag, bevor ich [nach Weng, Anm. d. Verf'in] abreiste, schlug es mir mit aller Wucht auf den Kopf«³³⁶. Als utopische Gegenwelt imaginiert der Maler frühere Zeiten und eine Welt

331 Ebd., S. 70.

332 Ebd., S. 117.

333 Ebd., S. 206.

334 Ebd., S. 71.

335 Ebd., S. 174.

336 Ebd., S. 33f. Vgl. auch ebd., S. 82: Dem Famulus prophezeit der Maler: »Ich würde eines Tages eine Schwelle überschreiten, in einen Park hinein, der riesengroß ist, ja unendlich, eine Schönheit, ein kunstvoller Einfall reihe sich in diesem Park an den andern. Pflanzen und Musik wechselten in seiner Natur auf die wundervollste Weise mathematisch und dem Gehör aufs äußerste zuträglich bis in die höchsten Vorstellungen der Verfeinerung hinauf ab: aber durchwandern, also ausnützen, könne ich diesen Park überhaupt nicht, denn er bestehe aus tausenderlei kleinen und kleinsten quadratischen und rechteckigen und kreisförmigen Inselchen, Rasenstücken, die so für sich seien,

von »Herrenhäusern und Schlössern«, in der alles »brauchbare Beziehungen zueinander [hat], keine Irrtümer, der Zufall und das Böse sind ausgeschlossen. Einfachheit wölbt sich wie ein klarer Himmel über das, was man denkt. [...] Gesetze ohne Gewalt haben hier Geltung. Geist und Charakter sind schön in der Menschennatur vereinigt«³³⁷. In dieser Gegenwelt ist auch das »Alter [...] plötzlich wieder zur Schönheit fähig, die Jugend wohl wie ein Vorgebirge«³³⁸. Diese Aussagemuster vom Aufstieg zur Schönheit des Alters in einer Welt der »Menschenwärme, die ohne die Spur des Verbrechens ist«³³⁹, ist jedoch für immer verloren. Durch den Krieg seien die Menschen buchstäblich vom Frost gezeichnet und deshalb der *Todeskrankheit* verfallen, die durch keine Erinnerung an frühere *wärmere* Zeiten geheilt werden könne:

»Es gibt viele vom Frost gezeichnete Männer.« [...] »Im Krieg, müssen Sie wissen, sind den Männern die Füße von den Beinen und die Ohren von den Köpfen herunter erfroren. Durch Gedanken, die immer an derselben Stelle ziehen, durch einen Zustand, der Jahrtausende von einem weg ist, oder wenigstens durch eine schöne Erinnerung kann man sich selber Wärme erzeugen, sogar Hitze, aber nur bis zu einem schließlich doch erfolglosen Grad. [...] Heute existieren keine wirklichen Menschen mehr, nur Totenmasken von wirklichen Menschen. [...] Ein Scheinleben, das zu keinem wirklichen Leben mehr fähig ist.«³⁴⁰

Der Winter ist die Jahreszeit, in der folgerichtig die Erzählung spielt.

Eine Sinnstiftung durch christliche Transzendenzvorstellungen – so wie sie im geragogischen Diskurs der 1950er Jahre als *Aufgabe des Alters* formuliert wird – erscheint als Möglichkeit verschüttet. Die Wissenschaft habe den Bereich des Glaubens abgelöst und damit auch alle Anhalts- und Orientierungspunkte aufgelöst:

»Wie doch alles zerbröckelt ist, wie sich doch alles aufgelöst hat, wie sich doch alle Anhaltspunkte aufgelöst haben, wie jede Festigkeit sich verflüchtigt hat, [...] sehen Sie, wie aus den Religionen und den A-Religionen und aus den in die Länge gezogenen Lächerlichkeiten aller Gottesanschauungen nichts geworden ist, gar nichts, sehen Sie, wie der Glaube sowie der Unglaube nicht mehr da sind, wie die Wissenschaft, die heutige Wissenschaft [...] alles hinausgeworfen und hinauskomplimentiert und hinausgeblasen hat in die Luft, wie das alles jetzt Luft ist... Hören Sie: alles ist nur mehr Luft, alle Begriffe sind Luft, alle Anhaltspunkte sind Luft, alles ist nur mehr Luft...«³⁴¹

daß ich dasjenige, auf dem ich stünde, nicht verlassen könne. »Immer ist gerade so viel und so tiefes Wasser dazwischen, daß es unmöglich ist, von einer Insel auf eine andere zu gelangen. In der Vorstellung, die ich habe. Auf dem Rasenstück, auf das man, man weiß nicht wie, gelangt ist, auf dem man zu bleiben gezwungen ist, ginge man endlich zugrunde, sterbe auf ihm an Hunger und Durst. »Die Sehnsucht, den ganzen Park durchschreiten zu können, tötet einen.«

337 Ebd., S. 230.

338 Ebd.

339 Ebd.

340 Ebd., S. 247f.

341 Ebd., S. 153.

Gegenüber der Ursprungsutopie, in der das Alter noch »zur Schönheit fähig«³⁴² war, bleibt das Alter in dieser Nachkriegswelt nur noch auf die Fähigkeit reduziert, körperliche Schmerzen und seelische Qualen auszuhalten. Die Beherrschung des Schmerzes wird zur letzten Möglichkeit der Selbstvergewisserung: »...ich beschränke mich auf die verwünschten Fähigkeiten des Alters; so ist es mir möglich, mit meiner Qual Schritt zu halten. Da, diese Pflöcke«, sage der Maler, »ich könnte mir jeden einzeln in mein Gehirn rammen!«³⁴³ Bollnows Umwertungen von Topoi der Altersklage zu Topoi des Alterslobs, die eine positive Sichtweise von körperlichen Einschränkungen im Alter anbieten, erscheinen aus dieser Perspektive als euphemistisch. In *Frost* wird die radikale Affirmation leiblicher Schmerzerfahrung und Ich-Dissoziation zur letzten Möglichkeit der Selbstzentrierung und Vergewisserung über einen letzten Rest von Autonomie, die in der Beherrschung des Schmerzes liegt: »Man will an sich selber beobachten, was man aushalten kann: auf dem Wege zur äußersten Unempfindlichkeit und Überempfindlichkeit qualvoll in Zeitabständen die Schmerzenssäule hinauf [...] Freiwillig auferlegte Zwangsqualen, die dazukommen, die ich mir zusätzlich schaffe.«³⁴⁴ Die Fähigkeit zur Schmerzerfahrung wird in diesen Aussagemustern zum Topos des Alterslobs: Alter wird mit einer leiblichen Schmerzerfahrung gleichgesetzt, die zwar das Ich von sich selbst entfremdet, ihm aber durch die Unmittelbarkeit der Schmerzerfahrung und die Fähigkeit, den Schmerz zu ertragen, gleichzeitig eine Zentrierung des Selbst ermöglicht.

In Jean Améry's Essay *Über das Altern* von 1968 werden diese Alterstopoi fortgeschrieben:

»Ich bin Ich im Alter durch meinen Körper und gegen ihn: ich war, als ich jung war, ohne meinen Leib und mit ihm. Ich werde, wenn ich erst das Stadium des Alterns überschreite und in die Armee der Alten einrücke, nur noch Körper sein und sonst nichts, bis ich schließlich nicht mehr ich, noch sonst irgend etwas sein werde [...]«³⁴⁵

Diese Aussagemuster bestimmen das Selbst im Alter durch Schreibweisen der Ambiguität. Die Vorstellung vom alten Selbst, das sich *durch* und *gegen* den eigenen Körper durchsetzt und dabei aber auch immer wieder dissoziiert, verweist auf die auch in Guardinis und Bollnows Texten betonte Bedeutung der Negativität leiblicher Alter(n)serfahrungen sowie der Erfahrung von Endlichkeit als Voraussetzung von Selbstbildungsprozessen im Alter. So wird sowohl in Bernhards Roman *Frost* als auch in Améry's Essay *Über das Altern* durch Schreibweisen der Ambiguität die Vorstellung einer harmonischen Versöhnung des Selbst mit der Negativität dieser leiblichen Erfahrungen ad absurdum geführt, ja – wie Améry es formuliert – als »niederträchtige Duperie«³⁴⁶ entlarvt.

Dem geragogischen Topos vom positiven *Eigenwert des Alters* wird bei Bernhard ebenso wie bei Améry eine radikale Ambivalenz, d.h. eine unauflösbare, dauerhaft

342 Ebd., S. 230.

343 Ebd., S. 46.

344 Ebd., S. 47f.

345 J. Améry: *Über das Altern*, S. 50f. (Kursivschreibung im Original).

346 Ebd., S. 10.

oszillierende Doppelwertigkeit des Alters entgegengesetzt: *Alterswürde* wird durch diese Aussagemuster durch Anerkennung der unaufhebbaren Ambivalenz von »Revolte und Resignation«³⁴⁷ gekennzeichnet.³⁴⁸

Altentopoi

Die bipolare Figurenkonstellation des Romans stellt der Figur des jungen Wissenschaftlers die Figur des alten Künstlers³⁴⁹ entgegen. Wenn am Anfang des Romans der junge Wissenschaftler den Auftrag annimmt, den alten Künstler einer medizinischen Beobachtung zu unterziehen, ihn also zum Forschungsobjekt zu machen, so verschiebt sich im Laufe der Erzählung diese Figurenkonstellation. Der alte Künstler gewinnt die Oberhand. Strauch wird zur übermächtigen Erzieherfigur, deren Einfluss sich der junge Wissenschaftler nicht mehr zu entziehen weiß. Der Alte wird zum Lehrer, der Student zum Schüler. Die Figuration der Protagonisten lässt sich somit unschwer einerseits als seit Jean-Jacques Rousseaus *Émile* (1762) topisch wiederkehrende Rollenfiguration des Bildungsromans lesen. Andererseits stehen die Figuren stellvertretend für eine Konfrontation von *junger Wissenschaft* mit dem *alten Künstlertum* – und zeigen auf, wie die Figur des Künstlers als ästhetisches Bildungsideal der Moderne an seine Grenzen geführt wird.³⁵⁰ Dieses Ideal droht zwar im Roman, von der Wissenschaft abgelöst zu werden, behauptet sich jedoch in diesem Text paradoxerweise gerade in seiner *Auflösung* gegen die *Wissenschaft*. Die Figuration erscheint wie am Reißbrett entworfen: »ein Viertel meiner Existenz ist der Begriff der Belehrung, ein Viertel ist der Begriff der Abscheu, ein Viertel ist der Begriff der Hinfälligkeit und ein Viertel ist der Begriff des Nichtsmehrundnochnichts«³⁵¹, so summiert der Alte die Bestandteile seiner Existenz. Im Kontrast zur Figur des alten Künstlers und Lehrers in ihrer körperlichen Hinfälligkeit, ihrer seelischen Entfremdung und ihrer Wut gegen die Welt, umreißt die Figur des 23-jährigen Studenten die Position des auf Entwicklung ausgerichteten jungen Subjekts. Von der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem alten Maler als Forschungsobjekt verspricht er sich nicht nur einen weiteren

347 Ebd.: Améry beschreibt seinen Ansatz als einen »Akt der Rebellion, die aber totale Akzeptation des Unentrinnbaren und Skandalösen widersprüchlich voraussetzt«.

348 Vgl. zur Anthropologie des Alterns in Jean Amérys Essay: M. Brinkmann: Traum und Albtraum des Alterns, S. 166: »Indem er Schmerz, Leid, Negation und Entfremdung zu seiner eigenen Sache macht und sich zugleich gegen sie erhebt, ergreift der Alternde seine Chance »wahrhaft in Würde zu altern« (Améry 86). In Würde altern heißt also: ich anerkenne das Altern in allen seinen resignativen Konsequenzen, aber ich finde mich nicht damit ab und behaupte darin gegen alle Rollenzwänge, Diktate und Entfremdungen meine persönliche Freiheit.«

349 Zum Topos des *alten Künstlers* gehört, dass der Künstler in seiner Schöpfungskraft an Grenzen stößt. Die versiegende Kreativität erhofft der alte Künstler durch eine Reise, den Kontakt zu jungen Menschen oder eine neue Liebe wiederzuerwecken. Vgl. z.B. die Figur des Aschenbach in: Mann, Thomas: »Der Tod in Venedig« (1913), in: T. Mann, Der Tod in Venedig und andere Erzählungen, S. 7–66.

350 Vgl. zum Topos des *alten Künstlers* in der Diskursformation der 1950er Jahre: Benn, Gottfried: Altern als Problem für den Künstler, Vortrag, gehalten am 7. März 1954 in der Villa Berg, Stuttgart und am 8. März 1954 in der Bayerischen Akademie der Schönen Künste im Prinz-Carl-Palais, München/Berlin 2006.

351 T. Bernhard: Frost, S. 292.

Schritt in der beruflichen Ausbildung, sondern erhofft sich auch einen persönlichen Bildungsprozess. Der Famulus nimmt den Auftrag seines Vorgesetzten euphorisch an und freut sich auf einen »wichtigen Abschnitt meiner mehr und mehr doch eigentlich medizinischen Existenz, ja meiner ganzen Entwicklung«³⁵². In seinem ersten Brief an den Assistenzarzt berichtet er, dass der alte Maler auf ihn eine »ungeheure Faszination« ausübe, der er sich aber »gewachsen« fühle: »Daß ich die mir vorgeschriebene Linie des klaren, berechnenden Verstandes in dem mir von Ihnen zugewiesenen Bereich beizubehalten in der Lage bin [...], erachte ich als möglich und in der Folge als selbstverständlich.«³⁵³ Er sucht nach einer geeigneten wissenschaftlichen Methode, den Maler zu erforschen.³⁵⁴ Schließlich glaubt er, in der »phänomenologischen« Herangehensweise eine seinem Untersuchungsgegenstand adäquate »wissenschaftliche – nicht medizinisch-wissenschaftliche! – Forschungsmethode gefunden« zu haben, einen Weg »der Entdeckungen, einen solchen der nebeneinander-ineinander-untereinander verlaufenden miteinander korrespondierenden Anschauungsmöglichkeiten«, der – wie er hofft – »brauchbare Ergebnisse zeitigen wird«³⁵⁵. Dabei ist er sich bewusst, dass er auf »unglaublich labiler, zeitweise »unzurechnungsfähiger« dokumentarischer Grundlage«³⁵⁶ arbeitet. Dennoch hofft er, mit diesem »ungemein phänomenologischen, in sich selbst zurückgenommene[n] Scheitern, dieses in Ordnung und innerhalb seiner Ordnung in Gegensatz zu seiner Ordnung zu bringen«³⁵⁷.

Weigert sich der Maler zunächst »die Wege dorthin, wo er jetzt sei, für den, der sie nicht kenne, noch nicht kenne, aufzuzeigen«³⁵⁸, so tut er es schließlich doch und setzt den Studenten der »ungeheuren Verführung zum Frost«³⁵⁹ aus: »Ein junger Mensch muß sehen, was leiden, was leiden und absterben heißt, was es heißt am lebendigen Leib zu verfaulen.«³⁶⁰ Während gemeinsamer Wanderungen erzählt der Maler dem Famulus sein Leben und reflektiert in scheinbar endlosen Monologen sein revoltierend-resignierendes Selbst- und Weltverhältnis.

Der Famulus versucht zunächst noch, seine Lebensgeschichte und seine Sichtweisen der wütenden Resignation des alten Künstlers entgegenzusetzen. Er erzählt von Ausflügen mit Freunden, Weihnachten mit den Eltern und Geschwistern: »Daß wir uns immer Briefe schreiben und Sorgen machen umeinander. Daß wir Häuser wissen, die für uns immer offen sind.«³⁶¹ Der Maler hört sich

352 Ebd., S. 298.

353 Ebd., S. 296.

354 Vgl. ebd., S. 128: »Eigentlich müßte ich ein Schema haben, so etwas wie eine Tabelle, auf der ich alles, wie es sich in dieser Sache gehört, in Ordnung bringe, jeden Abend die einen Zahlen von hoch oben herunterschiebe, die anderen von tief unten hinauf, daß, was zuhächst ist, zuunterst kommt und umgekehrt.«

355 Ebd., S. 297.

356 Ebd.

357 Ebd.

358 Ebd., S. 79.

359 Ebd., S. 304f.

360 Ebd., S. 108.

361 Ebd., S. 117.

»alles an, ohne mich auch nur ein einziges Mal zu unterbrechen, auch die vielen von mir gegangenen Irrwege hinauf und hinunter, wo von viel Sicherheit und Zusammensein und von Alleinsein die Rede war, von Mangel an Selbstbewußtsein, von viel Vertrauen, von Aufbegehren und Unterschieden, von plötzlichem Stehenbleiben und auch Zurückgehen, [...], wo Menschen sich gegenseitig erneuerten, Kummer war nach Tagen des Übermuts und Flüsse sich hinzogen, wo man langsam verlernte zu leben und wieder fand, was schon verloren war, [...]«³⁶².

Allerdings kann er im weiteren Verlauf immer weniger eine solche positive und erwartungsfrohe Perspektive auf die eigene Entwicklung aufrechterhalten: »Die Leute sagen, ich mache eine ›ganz gute Entwicklung‹ durch. Die Eltern sind froh, daß aus mir etwas wird. Aber ich weiß nicht, was aus mir werden wird. Ein Arzt? Das wäre unheimlich.«³⁶³ Am 14. Tag gesteht er sich seine zunehmende Verunsicherung ein, fühlt sich jedoch immer noch in der Lage, dem Einfluss des Malers zu widerstehen:

»Der Assistent schickte mich in dem Glauben her, ich sei fähig, Einflüsse, die mich angreifen, abzuwehren. Ja, das muß man natürlich, sogenannte schlechte Einflüsse von Menschen, mit denen man umgeht, umzugehen gezwungen ist, abwehren, nicht in sich eindringen lassen. [...] Ich bin natürlich in Gesellschaft des Malers ständig schlechten Einflüssen ausgesetzt. Aber ich sehe sie, und ich kann genau unterscheiden, wo die schlechten Einflüsse anfangen, wo die schlechten Einflüsse nicht gut sind, denn schlechte Einflüsse können gut sein. Wahrscheinlich wird sich diese Begegnung aber erst viel später einmal auf mich auswirken.«³⁶⁴

Jedoch geht ihm im weiteren Verlauf sowohl die persönliche als auch die wissenschaftliche Distanz und damit auch seine Differenzierungsfähigkeit verloren. Er konstatiert, dass er sich »zeitweise in ebensolchen Mystizismen«, in einem der »verstandesmäßigen Klarheit entronnenen Vor-Wissenschaftsdenke[n]«³⁶⁵ bewege wie der Maler. Sprachlich zeichnet sich dieser Prozess darin ab, dass sich der Schreibduktus des Famulus mehr und mehr den Sprechweisen des Malers anpasst. Die positive Wissenschaft versagt: Weder mit den positivistischen Wissensformen der Medizin noch mit einer phänomenologischen Herangehensweise bekommt der Famulus den alten Künstler zu fassen.³⁶⁶ Sind zu Beginn des Romans die Überlegungen und Deutungen des Famulus noch deutlich von den Aufzeichnungen der Monologe des Malers abzugrenzen, so besteht das Forschungstagebuch bald nur noch aus den Erzählungen des Malers, die der Berichterstatter in direkter oder indirekter Rede akribisch wiedergibt. Anfangs

362 Ebd., S. 118.

363 Ebd., S. 51.

364 Ebd., S. 136.

365 Ebd., S. 300.

366 Vgl. zur Ablehnung »positiver Wissenschaftlichkeit« bei J. Améry: Über das Altern, S. 9: »Wer im Sinne positiver Wissenschaftlichkeit sachhaltige Aussagen erwartet, Erkenntnisse, die ihm helfen könnten, sein Leben auf einen bestimmten Zustand – eben den des Alterns – einzurichten, der muß von diesem Buche enttäuscht werden: ich habe nichts dergleichen anstreben können. [...] jede Hoffnung aber auf Wissenschaftlichkeit, ja sogar auf logische Stringenz mußte aufgegeben werden.«

kann der Famulus zumindest noch die Macht der *Auflösungskunst* beschreiben, die der Maler perfektioniert hat und der dann zunehmend auch der junge Wissenschaftler unterliegt: »Der Maler Strauch gehört zu denen, die alles flüssig machen. Was sie anrühren, schmilzt. Der Charakter, das Festeste, ›Mich kann man nicht sehen, weil man nichts sehen kann‹, hat er gesagt.«³⁶⁷ Schließlich kann der Student dem alten Künstler gar nichts mehr entgegensetzen: »Ich bin ihm ja ausgeliefert. [...] Er schiebt ganz einfach seine Hinfälligkeit in Form von Sätzen in mich hinein, wie photographische Bilder in einen Lichtbildapparat, der dann diese Schrecken an den immer vorhandenen gegenüberliegenden Wänden meiner (und seiner) selbst zeigt.«³⁶⁸ Der Alte hat – in der Wahrnehmung des Jungen – seine »Hinfälligkeit« sprachtechnisch so perfektioniert, dass er seine Sätze gleich Dias in einen Projektor schieben kann, der die Bilder direkt in das Selbst des jungen Menschen projiziert. Er kann sich dieser Kunst der Selbstbildprojektion und -produktion, die die platonische Höhle und ihre Schattenbildnisse technisch perfektioniert hat, nicht mehr entziehen. Um nicht völlig in den Bann des Malers gezogen zu werden, reist er ab. Der Maler hingegen verschwindet: »Der Berufslose G. Strauch aus W. ist seit Donnerstag vergangener Woche im Gemeindegebiet von Weng abgängig. Wegen der herrschenden Schneefälle mußte die Suchaktion nach dem Vermißten [...] eingestellt werden.«³⁶⁹ Die Selbstausslöschung ist vollzogen. Die Vermutung, dass es sich um einen Freitod handelt, liegt nahe, wird aber nicht eindeutig bestätigt.³⁷⁰

Als metatextueller Kommentar zur Figurenkonstellation des Romans lässt sich das Gedankenexperiment lesen, das der Maler mit dem Studenten anstellt. Hier wird die Kunst des *Bilderauflösens* verdeutlicht, die mit Techniken der Suggestion arbeitet: Der Student soll sich einen Menschen vorstellen:

»einen Menschen mit dem Phantastischen auf dem Rücken, mit der Enttäuschung über seine Gesellschaft, die, weit entfernt von allen Gesellschaftsschichten, alles darauf angelegt hat, ihn in sein Ende hineinzuruinieren, einen Menschen mit einem ungeheuerlichen Gedächtnis, mit diesem Begriff, der einfach königlich anwendbar ist, nicht mehr steigerungsfähig, nicht mehr schrumpffähig... Diesen Menschen zwingen Sie gemeinsam mit mir, hinein in eine Felsschlucht, Sie herrschen ihn an, Sie ohrfeigen ihn, Sie simplifizieren ihn... [...] Also wir haben jetzt einen Menschen auf dem Weg in die Hölle in Bewegung gesetzt, in einer Zeit, die man den siebten Entschöpfungstag nennen könnte [...] ... dieser Mensch mag ja noch immer Anhaltspunkte einer ihn fesselnden Welt in sich haben, Mutter und Vater zum Beispiel, Städte und wissenschaftliche Übungen, Handwerksvorstellungen, [...]. [...] Haben Sie dieses Bild?« Ich sage: ›Ja, ich habe dieses Bild.«³⁷¹

367 T. Bernhard: Frost, S. 111.

368 Ebd., S. 304f.

369 Ebd., S. 316.

370 Vgl. das spätere Aufgreifen dieser Aussagemuster im philosophischen geragogischen Wissen über den Freitod bei Améry, Jean: *Hand an sich legen* – Diskurs über den Freitod, Stuttgart 1976.

371 T. Bernhard: Frost, S. 291f.

Dieses *Bild* löscht der Maler nun aus, indem er die Figur in eine immer ausweglosere Lage treibt und sie schließlich sterben lässt: »...wie seine Füße plötzlich versagen, wie alles an diesem Menschen versagt, wie es versagen muß... wie dieser Mensch, wie dieser Lehrer verlischt, wie er tot ist, der Lehrer ist tot...«³⁷². Durch diese Kunst der Auslöschung wähnt sich der Künstler als Schöpfergott, als kreativer *Auctor*, der – sei es auch nur in der Negation – seine Imaginations- und Schöpfungsmacht bewahrt:

»Jetzt sehen Sie«, sagte der Maler, »erschaffe ich mir wieder meine Welt: jetzt bin ich wieder im ersten Schöpfungstag, im zweiten Schöpfungstag, in der Vorstellung aller brauchbaren Schöpfungstage... der Lehrer ist aufgelöst in der Luft meiner exemplarischen Zustände, der Lehrer ist aufgelöst in die Antwortlosigkeit, in die »Gesichtslosigkeit«. Der Lehrer ist einer wilden Verhexung intellektuellen Grauens zum Opfer gefallen, einem sich aufbäumenden tierischen Intellektualismus...«³⁷³

Dieser Kunst der Bilderauflösung kann der junge Student keine eigene Illusions- und Imaginationsmacht mehr entgegensetzen – im Gegenteil muss er machtlos anhören, wie sein konstruktiveres Bild von der Figur eines Lehrers vom Maler vereinnahmt und desillusioniert wird:

»Nun weiß ich zu gut«, sagte der Maler, »daß Sie in den Möglichkeiten allein meiner Handlungsweise den Lehrer betreffend, ganz anders vorgegangen wären, Sie hätten ihn eingebaut in eine idyllische Friedfertigkeit, in einen alltäglichen Tagesablauf, in die Schwingungen jugendlicher Feinnervigkeit, in die verstümmelten Laster, in die verstümmelten Traurigkeiten, in die verstümmelten Vorstellungen von Ende und Abtreten, wie sie die Jugend auszeichnen, wie sie die Jugend ermöglicht, nicht in die großen Laster, nicht in die großen Traurigkeiten, nicht in die großen Vorstellungen von Ende und Abtreten, wie sie das Alter auszeichnen... Sie hätten den Lehrer eingeschlossen in Ihrer gemeinen Lüge, Sie hätten ihn, sagen wir: einfach leben lassen!«³⁷⁴

Nach diesem »Versuch«, diesem manipulativen Gedankenexperiment, in dem »das Gehirn plötzlich nur mehr Maschine ist«, ist der Student am Ende seiner Kraft: »ich bin so erschöpft, ich bin unglaublich erschöpft ...«³⁷⁵. Weder die *positive* Wissenschaft noch seine jugendliche Illusionsfähigkeit hilft dem Studenten dabei, der *Auslöschungskunst* des Malers noch etwas entgegenzusetzen.

Alternstopoi

Die Alternstopoi variieren existentialphilosophische Aussagemuster, wie sie sich in Søren Kierkegaards Schrift *Die Krankheit zum Tode* von 1849 finden, die jedoch im geragogischen Diskurs der 1960er Jahre durch Amérays 1968 erschienenen Essay *Über das Alter. Revolte und Resignation* aktualisiert werden. Altern wird als Prozess lebenslangen

372 Ebd., S. 294.

373 Ebd., S. 294f.

374 Ebd., S. 294.

375 Ebd., S. 295f.

Sterbens beschrieben. Dabei wird der Begriff der Krankheit zur Metapher des Alterns: In Bernhards Frost wird *Altern* als »Todeskrankheit«³⁷⁶ bezeichnet und bei Améry als »unheilbare Krankheit«³⁷⁷. An dieser Krankheit leide der Mensch eigentlich ab seiner Geburt. Die Krankheit könne jedoch in der letzten Lebensphase zunehmend weniger verdrängt werden.

»Der Todeskranke, oder besser der Todkranke, geht in seine Todeskrankheit hinein, zuerst staunend, dann sich fügend. Die Todeskrankheit macht den von ihr Befallenen vor, sie seien eine Welt für sich. Dieser Täuschung verfallen die Todeskranken, die Todkranken, und sie leben von da an in dieser Täuschung, in ihrer Todeskrankheit, in der Scheinwelt ihrer Todeskrankheit, nicht mehr in der Welt der Wirklichkeit.«³⁷⁸

Das Einsetzen der Todeskrankheit fällt – nach der Selbstdiagnose des Malers – mit dem Bewusstwerden der Unmöglichkeit von Neuentwürfen des Selbst und des eigenen Lebenswegs zusammen:

»Die Krankheit ist ja gerade da aufgetreten, wo nichts mehr war... meine Untersuchungen sind stehengeblieben, auf einmal habe ich gesehen: nein, diese Mauer übersteige ich nicht! Das war so: ich mußte einen Weg finden, den ich noch nicht gegangen bin... Die Nächte waren schlaflos, stumpf, grau... manchmal bin ich aufgesprungen: und sah langsam alles Erdachte falsch werden, wertlos werden, alles wurde nacheinander, folgerichtig, wissen Sie, sinn- und zwecklos...«³⁷⁹

Fortan kann der Tod nicht mehr verdrängt werden, sondern erscheint als Ende und Ziel einer nun einsetzenden Selbst-Auslöschung, in der sich das Selbst ein letztes Mal gegen die Ohnmacht gegenüber seiner eigenen Endlichkeit behauptet und gleichzeitig von sich selbst erlöst wird: »Der Tod bedeutet Freisein von allem; vor allem vor mir selbst.«³⁸⁰ In der Lesart des Literaturwissenschaftler Wilhelm Voßkamp sind Bernhards Romane deshalb auch

»keine Lehrstücke [...], richtig zu leben (vgl. Goethes Hinweis: »Gedenke zu leben«), sondern richtig zu sterben. Darin ist Thomas Bernhard mit Michel de Montaigne (und damit auch mit Goethe) noch immer verbunden in jener Autorengemeinschaft, die den Anspruch auf Selbstbildung nicht aufgegeben hat. Nur im Schreibprozeß selbst liegt auch eine Form des individuellen Überlebens. Noch in der Doppelheit von Schrift und Tod (als der anderen Seite des Lebens) und der selbstkritischen Aufhebung des Vervollkommnungsprinzips im Auslöschungsbegehren bewahrt Bernhard (im Benjaminschen Sinne) die Tradition des Bildungsromans«³⁸¹.

376 T. Bernhard: Frost, S. 229.

377 J. Améry: Über das Altern, S. 44.

378 T. Bernhard: Frost, S. 229.

379 Ebd., S. 28.

380 Ebd., S. 85.

381 W. Voßkamp: Wilhelm Meisters »Theatralische Sendung«, S. 176.

Der Chronotopos vom Altern als stufenweiser Bildungsprozess der Selbstvervollkommnung – wie er bei Guardini zu finden ist – wird auf diese Weise zitiert, aber verworfen. Das Telos stufenweiser Selbstvervollkommnung ist in diesem Narrativ seit der inkomensurablen Erfahrung der Weltkriege und den Abgründen der eigenen Verstrickung in den Nationalsozialismus ebenso verloren wie alle Hoffnung auf einen verjüngenden Neuanfang (Bollnow):

»Im Augenblick verliere das, worauf es für das Leben ankomme seinen ganzen Wert. [...] »Für den oben Angekommenen stellt sich jedenfalls heraus, daß es Oben nicht gibt. So jung war ich wie Sie, da beruhigte es mich schon längst, zu wissen, daß nichts einer Anstrengung wert ist. Und es beunruhigte mich. Heute erschreckt es mich wieder. In diesem Erschrecken habe ich die Orientierung verloren.«³⁸²

Aussagemuster wie die von Bollnow oder Mann bemühten Topoi *naturhafter* zyklischer Verjüngung werden als Hintergrundfolie aufgerufen, jedoch ebenso ad absurdum geführt: »Stellen Sie sich einen Baum vor, von dem man erwartet, daß er noch einmal Früchte trägt, und der enttäuscht, indem er einfach keine Früchte mehr bekommt.«³⁸³. Ähnlich ergeht es den Aussagemustern von Bildung als emanzipatorischem Selbstwerden im Alternsprozess, als ein Finden oder Wiederfinden des authentischen Selbst, das sich im Alter aus der Entfremdung durch Fremdbestimmung befreit – wie sie in Brechts *Die unwürdige Greisin* zu finden sind. Auch diese geragogischen Alternstopoi werden zwar aufgerufen, aber ebenso als illusorisch entlarvt: »Er lehnte sich immer gegen Oben auf, »bis es nicht mehr da war« für ihn. »Eine Auflehnung muß irgendwo ankommen«, sagte er. Seine Auflehnungen kämen nirgends mehr an.«³⁸⁴

Die Abkehr von all diesen Bildungsidealen des Alters führt jedoch nicht zu einer generellen Absage an die Vorstellung von Selbstbildung, denn auch das Bild vom Verzicht auf Bildungsanstrengungen wird als Gegenbild aufgerufen:

»Die Wirtin sei ein Beispiel für Menschen, die gar keine Anstrengung unternehmen, weil sie nichts, was etwas mehr ist als alltäglich, aus sich machen wollen, es sei denn etwas mit der Zeit fürchterlich Abstoßendes, wozu es aber gar keiner Anstrengung bedarf, nur eines allgemeinen Gehenlassens. Sie erscheine ihm, dem Maler, manchmal vor seinem Bett, im Geist, so wie ein Bild erscheint, einfach auftaucht aus dem Unterbewußtsein, [...]. Das Bild sei ihm zu einem geheimen Gegner geworden wie andere Bilder auch, [...].«³⁸⁵

In Bernhards Roman werden die Grenzen von Bildungszielen wie Individualität, Autonomie und Emanzipation austariert. Das von Goethe für die Figur des jungen

382 T. Bernhard: Frost, S. 19f.

383 Ebd., S. 243. Auch die mechanistischen Aussagemuster dieses Typus greifen nicht mehr. Vgl. ebd. S. 212: »Die kalte Luft, glaube ich, wird mich wieder in Gang bringen, so wie Aufziehen ein Uhrwerk wieder in Gang bringt. Aber das ist doch nur eine Täuschung. Die Anstrengungen und die Schliche, mich wieder in Gang zu bringen, werden jetzt immer schwieriger.«

384 Ebd., S. 68.

385 Ebd., S. 63f.

Wilhelm Meister formulierte Bildungsideal, »mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden«³⁸⁶, wird in Bernhards Roman *Frost* mit dem Eingeständnis des alten Künstlers konfrontiert: »Ich wußte nie, was anfangen. Mit dem, was auf einen zukommt, Einflüsse, Umwelt, Ich, mit dem wurde ich nicht fertig. Mit dem, was nun einmal in mir immer gewesen ist.«³⁸⁷ Die Formulierung, nicht mit sich selbst und nicht mit seiner Umwelt *fertig* zu werden, ist doppeldeutig und verweist einerseits darauf, dass Bildung als Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt nicht auf bestimmte Lebensphasen begrenzt ist, sondern lebenslang andauert und dass sie andererseits immer das Risiko des Scheiterns und der Überforderung birgt. Auch in den existentialistischen Variationen der Alternstopoi bleiben die Aussagemuster des Alterns mit der Vorstellung von lebenslangen Selbstbildungsprozessen verbunden, auch wenn ihnen die Radikalität notwendigen Scheiterns zugeschrieben wird. Ziel dieser Form von lebenslänglicher Bildungsbemühung ist die Auslöschung des Selbst. Sie wird als eine Dissoziation von sich selbst imaginiert, deren Ziel es ist, endlich vom eigenen Selbst befreit zu sein.

6.3 Zusammenfassung: Ageing Trouble im (kultur-)geragogischen Wissen der 1950er und 1960er Jahre

Übereinstimmend wird sowohl in den literarischen als auch in den erziehungswissenschaftlichen Texten die Bedeutung der Krise als Impuls und Anlass für Bildungsprozesse im Alter betont. Dass die negative krisenhafte Erfahrung von Endlichkeit, alternder Leiblichkeit oder von restriktiven sozialen Altersnormierungen reflexiv produktiv für Selbstbildungsprozesse im Alter zu nutzen ist, zählt zu den Kernaussagen des geragogischen und literarischen Wissens vom Alter, vom alten Menschen und vom Prozess des Alterns in den 1950er und 1960er Jahren. Das geragogische Wissen dieser Zeit, das bis heute vorschnell mit Schlagworten wie *Defizitkonzept des Alters* oder *negative Altersbilder* etikettiert und disqualifiziert wird, erinnert an ein im heutigen geragogischen Diskurs verdrängtes Wissen um die Relevanz der Negativität für Bildung im Alter.³⁸⁸

Das geragogische Wissen in Literatur und Erziehungswissenschaft unterscheidet sich jedoch deutlich hinsichtlich der Haltungen zur Normativität von altersspezifischen Bildungsaufgaben. Der wissenschaftliche geragogische Diskurs legt normative altersspezifische Bildungsaufgaben fest. Wird das normative Bildungsziel, wie zum Beispiel das der geistigen Verjüngung von älteren Menschen verfehlt, so gilt die Prüfung als

386 J. W. von Goethe: Wilhelm Meisters Lehrjahre, S. 290.

387 T. Bernhard: *Frost*, S. 29.

388 Vgl. zum vergessenen Aspekt der *Negativität* von Bildung im Alter im heutigen Diskurs: Brinkmann, Malte: »Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82,1 (2006), S. 322–338, <https://doi.org/10.30965/25890581-082-03-90000006>; M. Brinkmann: Traum und Albtraum des Alterns; M. Haller: Altersbilder und Bildung. Vgl. allgemein zur Relevanz von Negativität und negativen Erfahrungen für Bildungs- und Lernprozesse: Benner, Dietrich (Hg.), Erziehung – Bildung – Negativität (= 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim/Basel 2005.

nicht bestanden. Im direkten Gegensatz dazu werden auf der Ebene des literarischen Diskurses Bildungsprozesse im Alter als Emanzipationsprozesse von solchermaßen normativen sozialen und/oder anthropologisch-ontologisierenden Altersnormen erzählt. Damit ist der literarische Altersdiskurs der 1950er Jahre dem geragogischen Diskurs um zwei Jahrzehnte voraus: Emanzipatorische Konzeptionen von Bildung im Alter werden im geragogischen Diskurs erst in den 1970er Jahren formuliert. Außerdem wird im literarischen Diskurs die Geschlechterdifferenz der sozialen Altersnormen, der »Double Standard of Aging«³⁸⁹, wie bei Brechts oder Manns Texten gesehen, viel früher als im wissenschaftlichen Diskurs kritisch reflektiert.

Im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs werden Topoi der Altersklage zu Topoi des Alterslobs umgewertet und pathetisch überhöht. In den literarischen Narrationen dominieren jedoch Resignifikationsstrategien, die die Topoi des Altersspotts und der Altersschelte zunächst mit der Trope der Ironie aufgreifen und schließlich positiv gewendet zur Erzählung von Emanzipationsprozessen der älteren Frau nutzen. Während in Brechts Erzählung die Witwenschaft der Protagonistin als soziales Merkmal für den Eintritt in die Lebensphase Alter herangezogen wird, ist es in Manns Erzählung das physische Merkmal der Menopause, dass das Alter der weiblichen Protagonistin bestimmt. Beide Erzählungen arbeiten mit der Konfrontation unterschiedlicher generationeller Perspektiven auf die soziale Rolle der alten Frau in der Familie. Die normativen Wertungen von Verhaltensweisen, die aus Perspektive der Generation der erwachsenen Kinder als unwürdig erscheinen, werden dabei entweder durch die Gegenüberstellung mit der eigenen Perspektive der Älteren ironisch konterkariert (wie bei Mann) oder aus der Perspektive der Enkelgeneration (wie bei Brecht) insgesamt umgewertet: Von sozialen Altersnormen emanzipiertes selbstbestimmtes Verhalten wird durch diese Neusemantisierung von Topoi des Altersspotts zum Kennzeichen von Alterswürde. Durch diese literarischen Schreibweisen der ironischen Subversion von restriktiven Altersnormen im Sinne von Ageing Trouble werden jeweils zeitgenössische Topoi der Altersschelte aufgegriffen und mit Hilfe von Tropoi der Ironie als Alterslob neu eingeschrieben.³⁹⁰ Während die Aussagemuster des wissenschaftlichen geragogischen Diskurses das Alter ontologisieren und nach dem Wesen des Alters als anthropologische Konstante suchen, wird es in den literarischen Erzählungen schon in den 1950er

389 Sontag, Susan: »The Double Standard of Aging«, in: Lawrence R. Allmann (Hg.), *Readings in adult psychology*, New York 1977, S. 285–294 (Original in: *Saturday Review* 55 (1972), S. 29–38).

390 Als weiteres Beispiel für die literarische Resignifikationsstrategie von Altersnormen durch Neusemantisierung von Topoi des Altersspotts lässt sich Ilse Aichingers Erzählung *Das Fenster-Theater* (1953) heranziehen. Vgl. Aichinger, Ilse: »Das Fenster-Theater« (1953), in: Ilse Aichinger, *Der Gefesselte. Erzählungen I*, Frankfurt a.M. 2002, S. 83–85. Was aus dem Blickwinkel der Nachbarsfrau (mittlere Generation) als unsittliches Verhalten des alten Mannes ihr gegenüber erscheint, entpuppt sich – nachdem sie die Polizei verständigt hat – als *Fenster-Theater*, das der alte Mann für einen kleinen Jungen aufführt, der vom Fenster des gegenüberliegenden Hauses zuschaut – ein Stockwerk über der Wohnung der Frau. Die Kurzgeschichte endet mit dem entlarvenden Lachen des kleinen Jungen: »Er lachte, strich mit der Hand über das Gesicht, wurde ernst und schien das Lachen eine Sekunde lang in der hohlen Hand zu halten. Dann warf er es mit aller Kraft den Wachleuten ins Gesicht« (ebd., S. 85).

Jahren historisiert und durch die verwendeten multiperspektivischen Erzählweisen als soziokulturelles Konstrukt dargestellt.

Die bivalenten Altentopoi im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs, die strikt zwischen negativen und positiven Wertfiguren bzw. Wertbildern unterscheiden und die Subjektposition des *weisen Alten* als affirmativ anzustrebendes Bildungsziel einschreiben, werden im literarischen Diskurs durch ironische Schreibweisen und die Figur der *würdig-unwürdigen* Greisin verunsichert. Die Bivalenz der Subjektpositionen im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs wird in den literarischen Erzählungen in eine oszillierende Ambivalenz, eine Doppelwertigkeit normativ eingeschriebener Subjektpositionen überführt. Die zweiwertigen normativen Hierarchien des geragogischen Diskurses werden durch die literarischen Aussagemuster also ironisch unterlaufen, in Frage gestellt und damit für die Einschreibung neuer ethischer Wertvorstellungen für eine gelingende Selbstbildung im Alter geöffnet.

Die literarischen Erzählungen der 1950er und 1960er Jahre reflektieren implizit auch die Grenzen von geragogischen Konzeptionen der *Bildung als Verjüngung* und der *Bildung als Selbstvervollkommnung im Alter*. Die im geragogischen Diskurs der Zeit hervorgehobene Bedeutung der Negativität krisenhafter Erfahrungen für Selbstbildungsprozesse im Alter wird in Bernhards Roman *Frost* auf der Folie existenzialphilosophischer Aussagemuster radikalisiert. Außerdem wird mit diesem Roman – verglichen mit dem wissenschaftlichen geragogischen Diskurs – schon 20 Jahre früher auf die Unzulänglichkeit und Inkommensurabilität des wissenschaftlichen Wissens vom Alter im Vergleich mit dem Erfahrungswissen vom Alter verwiesen. In diesem Roman wird die Bewältigung der *Alterskrisen* (bei Bernhard aufgerufen mit den Topoi von im Alter zunehmenden körperlichen Schmerzen, dem Verlust eines tragenden Lebensentwurfs und der Ich-Dissoziation) durch einen christlichen Transzendenzgedanken (wie bei Guardini), um die krisenhafte Erfahrung der eigenen Grenzen und der eigenen Endlichkeit *positiv* anzunehmen, ebenso ad absurdum geführt wie ein romantisches Bild der inneren Verjüngung (wie es Bollnow und Mann entwerfen). Brechts Konzept der Emanzipation von sozialer Fremdbestimmung im Alter, die einen positiven Neuanfang und einen neuen Selbstentwurf ermöglicht, wird in Bernhards Roman ebenso in Frage gestellt wie Aussagemuster, die die Bewältigung der Alterskrise als identitätszentrierenden Bildungsprozess der Vervollkommnung der Person (Guardini) oder als Impuls für ein neues verjüngtes Selbst-, Welt- und Anderenverhältnis (Bollnow) bestimmen.³⁹¹ In dieser narrativen Konstruktion wird die wissenschaftlich nicht fassbare, inkommensurable und radikale Negativität der Alternserfahrung von der Figur des alten Künstlers zur revoltierenden Affirmation der Selbstauflösung genutzt. Der Akt einer als prekär verstandenen Selbstbestimmung liegt nach diesem existentialistischen Aussagemuster des Alterns nicht etwa darin, gemäß einer bildungsidealistischen Vorstellung im Alter endlich *man selbst zu werden* und die höchste Stufe der Selbstwerdung

391 Vgl. als weiteres zeitgenössisches Beispiel für die literarischen Aussagemuster von Ich-Dissoziation als Bildungsprozess im Alter: Haushofer, Marlen: »Bitteres Porträt eines alten Mannes«, in: Haushofer, Marlen, Lebenslänglich, Graz/Wien/Köln 1966, S.113–118. In dieser Erzählung reflektiert der 75-jährige Protagonist anhand von Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* sein verändertes Selbst-, Welt- und Anderenverhältnis im Alter.

zu erklimmen, sondern vielmehr darin, *nicht länger man selbst sein zu müssen*. Die Aussagemuster der prekären Verfasstheit menschlicher Selbstbestimmung (nicht nur im Alter) bauen in Bernhards Roman in ähnlich radikaler Weise wie Amérys Essay *Über das Altern. Resignation und Revolte*³⁹² auf die existentialphilosophische Theoriebildung auf: Das oszillierende Schwanken zwischen Ich-Überhöhung und Ich-Dissoziation wird auf diese Weise als ambivalenter Bildungsprozess des alternden Selbst gedeutet, der bei Bernhard – ähnlich wie in Amérys Essay – als unauflösliche, dauerhaft oszillierende Ambivalenz von einerseits Revolte gegen die Erfahrung leibkörperlichen Alterns als auch gegen soziale Alternsnormierungen und andererseits Resignation beschrieben wird.

Im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs nehmen existentialistische Positionen in den 1960er Jahren (z.B. in Bollnows und Petzolds geragogischen Konzeptionen) noch eine zentrale Stellung ein – wenn auch mit dem Impetus, sie durch eine *neue Geborgenheit*³⁹³ zu überwinden. Im Laufe der 1970er Jahre geraten sie nach den von Petzold gemeinsam mit dem Philosophen Gabriel Marcel geschriebenen *Anthropologischen Vorbemerkungen zur Bildungsarbeit mit alten Menschen*³⁹⁴ jedoch in Vergessenheit.³⁹⁵

Festzuhalten ist, dass der literarische Altersdiskurs der Entwicklung des geragogischen Diskurses mit Aussagemustern von Bildung als Emanzipationsprozess von sozialen Altersnormen, der Betonung der Geschlechterdifferenz von sozialen Altersnormen und der Problematisierung der Inkommensurabilität des wissenschaftlichen Wissens vom Alter(n) gegenüber dem biografischen Erfahrungswissen vom Alter(n) vorausgreift. Bivalente, hierarchisch aufgeladene normative Subjektpositionen des *weisen und würdigen Alten* werden durch die literarischen Figuren der *würdig-unwürdigen Greisinnen* verunsichert. Im literarischen Diskurs der 1960er Jahre wird außerdem die in Guardinis Konzeption vorherrschende geragogische Vorstellung von Bildung als kohärentem Prozess, bei dem die Einheit der Person trotz des Wandels der Zustände stets zu wahren ist, in Frage gestellt. Im literarischen Diskurs erscheint stattdessen eine grundlegende Transformation der Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse des alternden Menschen im Sinne der Emanzipation von Fremdbestimmungen als Ziel von

392 Améry, Jean: *Über das Altern. Resignation und Revolte*, Stuttgart 1968.

393 Bollnow, Otto F.: *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus*, Stuttgart 1955.

394 Marcel, Gabriel/Petzold, Hilarion: »Anthropologische Vorbemerkungen zur Bildungsarbeit mit alten Menschen«, in: Hilarion Petzold/Elisabeth Bubolz (Hg.), *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, Stuttgart 1976, S. 9–18, S. 9. Vgl. zur Auseinandersetzung von Bollnow mit dem Werk Gabriel Marcells: Bollnow, Otto F.: »Gabriel Marcel (Christlicher Existentialismus)«, in: *Die Sammlung* 3,7 (1948), S. 400–408, fortgesetzt in: *Die Sammlung* 8,7 (1948), S. 481–491 und 9,7 (1948), S. 549–562.

395 Vgl. als Ausnahme Franz Pöggeler's Verweis auf Jean Améry im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre: Pöggeler, Franz: »Bildung für das Alter. Zentrale Zukunftsaufgabe der Erwachsenenbildung«, in: *Zentralstelle Pastoral der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, Bonn 1987, S. 9–49. Nach der Jahrtausendwende wurden existentialistische Alter(n)skonzeptionen wieder in Erinnerung gerufen und aufs Neue in Hinsicht auf ihre geragogische Relevanz überprüft: Vgl. M. Brinkmann: *Leiblichkeit und Passivität*; M. Brinkmann: *Traum und Albtraum des Alterns*; Pichler, Barbara: »Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s. Für eine unzeitgemäße Sicht auf das Alter«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 13 (2011), <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf> vom 27.10.2025.

Bildung im Alter. Diese Zielsetzung vom Anderswerden des Selbst durch den leiblich erfahrenen Prozess des Alterns und durch die Befreiung von restriktiven sozialen Altersnormierungen und Fremdbestimmungen gipfelt in Bernhards Roman jedoch in der Konsequenz, die endgültige Ich-Dissoziation als letzte Möglichkeit zu einer Befreiung vom Selbst zu erzählen: Als eine letzte Möglichkeit, im Alter endlich nicht mehr man selbst sein zu müssen, erscheint dann nur noch der (selbstgewählte) Tod.

Wo die geragogische Anthropologie der 1950er und 1960er Jahre die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen ihrer eigenen Entstehung ungenügend reflektiert und sich der notwendigen (selbstkritischen) Aufarbeitung von Schuld, Mitläufer*innentum und Verstrickung – oder eben auch der Verarbeitung von erfahrenem Leid, Traumata und Verfolgung – der älteren Generationen im Nationalsozialismus und den Kriegen entzog, verweist Bernhards Roman drastisch auf das Ausmaß an Überforderung und die Grenzen überkommener Vorstellungen von Bildung im Alter, eben angesichts von erfahrenen Traumata und eigener Schuld.

7 Vom aktiven Alter zum biografisierten Alter – normative Setzungen und literarische Verunsicherungen

Die Performativität (kultur-)geragogischen Wissens
im wissenschaftlichen und literarischen Diskurs
der 1970er und 1980er Jahre

In den 1970er Jahren kommt es zu einem ersten allgemeinen »Boom der Altenliteratur«¹ auf der Ebene des wissenschaftlichen Diskurses, in dessen Kontext auch das Thema *Altenbildung* floriert: Die Etablierung eines breiteren Angebots von »Bildungsmöglichkeiten für Ältere« wird zu Beginn der 1970er Jahre als eine der zentralen »Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung«² identifiziert. Ende der 1970er Jahre konstatiert die Psychogerontologin Ursula Lehr:

»Der Begriff ›Altenbildung‹ ist in den letzten Jahren geradezu zu einem Schlagwort geworden. Kirchliche und kommunale Institutionen, zentrale Alteinrichtungen verschiedenster Art, Länder- und Bundesministerien [...] wie auch zahlreiche Fachhochschul- und Universitätsinstitute für Sozialarbeit, Pädagogik, Soziologie und Sozialmedizin entwickeln kaum mehr überschaubare Aktivitäten im Bereich der sogenannten ›Altenbildung‹.«³

Tatsächlich kann in den 1970er Jahren auch auf der Ebene des wissenschaftlichen geragogischen Diskurses ein sprunghafter Anstieg der Veröffentlichungszahlen

-
- 1 Breloer, Gerhard: »Lebensproblematik als Organisationsprinzip der Altenbildung«, in: *Erwachsenenbildung*, 20 (1974), S. 104–110, S. 104.
 - 2 Tietgens, Hans: »Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung«, in: Hans Tietgens/Walter Mertineit/Dietrich Sperling, *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung*, Braunschweig 1970, S. 7–174, S. 123ff.
 - 3 Lehr, Ursula: »Gerontologische Aspekte im Bildungsangebot«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1,3 (1978), S. 171–177, S. 171.

verzeichnet werden.⁴ Geragogische Fragestellungen rücken sowohl im Erwachsenenbildungsdiskurs als auch im gerontologischen Diskurs stärker ins Zentrum. Nachdem auf den ersten internationalen Kongressen der Gerontologie ebenso wie auf den ersten neun Jahrestagungen der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie erziehungswissenschaftliche Fragestellungen kaum eine Rolle gespielt haben, erzielen sie 1975 beim 10. Internationalen Kongress in Jerusalem (mit einem Symposium über *Education and Training in Gerontology*) und 1976 beim 10. Jahreskongress der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie in Berlin nach Einschätzung der psychologischen Gerontolog*innen Ursula Lehr, Reinhard Schmitz-Scherzer und Else Quadt »einen gewaltigen – wenn auch nicht in allen Einzelaspekten geglückten – Durchbruch«⁵. 1976 erfolgt die Gründung der internationalen Vierteljahrsschrift *Educational Gerontology*. Im deutschsprachigen Bereich wird keine eigene erziehungswissenschaftliche Zeitschrift für Geragogik ins Leben gerufen.⁶ Einschlägige Aufsätze werden hier in Sammelbänden zusammengefasst oder in den wissenschaftlichen Zeitschriften der Erwachsenenbildung publiziert.

Die anthropologischen und phänomenologischen Aussagemuster, mit denen das geragogische Wissen der 1950er und 1960er Jahre theologisch, philosophisch oder mit Verweis auf die Künste legitimiert wurde, werden in den 1970er Jahren durch eine sozialwissenschaftliche Orientierung abgelöst. Im Anschluss an die in den 1960er Jahren vollzogene *realistische Wende* der Erziehungswissenschaft legitimiert sich – um eine Dekade verzögert – auch das geragogische Wissen seit den 1970er Jahren durch den Nachweis, dass es durch die Verwendung von Methoden der empirischen Sozialforschung gewonnen wird oder dass es zumindest auf Ergebnissen gerontopsychologischer oder -soziologischer Studien basiert.⁷

Zunehmenden Einfluss gewinnen im Laufe der 1970er Jahre didaktische Konzeptionen, die auf eine Emanzipation älterer Menschen zielen, die nun als *Zielgruppe* von

-
- 4 Vgl. hierzu Kapitel 6.1. Die Einträge in der *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet* steigen im Vergleich zu den 1950er und 1960er Jahren sprunghaft. In der 5. Folge der Bibliographie ist für den Zeitraum 1971–1973 ein Anstieg auf 47 Titel unter der Rubrik *Ältere Menschen* zu verzeichnen und für den Zeitraum 1974–1976 (6. Folge) steigt die Anzahl auf 105 Titel. Die 7. und 8. Folge verzeichnen für den Zeitraum 1977–1979 zusammengekommen 115 Titel. Insgesamt werden für die 1970er Jahre also 267 Titel verzeichnet. Die Online-Literaturdatenbank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, in die die Daten der *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet* nach der letzten gedruckten 31. Folge im Jahr 2003 eingepflegt wurden, verzeichnet für den Zeitraum 1980–1989 insgesamt 484 Einträge unter dem Schlagwort *Altenbildung*; vgl. online unter <http://bibliothek.die-bonn.de> vom 22.12.2023. Vgl. für die Entwicklung des deutschsprachigen wissenschaftlichen geragogischen Diskurses in den 1970er und 1980er Jahren auch: Binder, Theodor: *Bibliographie zur Altenarbeit in der Erwachsenenbildung*, Wien 1980.
 - 5 Lehr, Ursula/Schmitz-Scherzer, Reinhard/Quadt, Else: *Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter. Eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen* (= Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, 65), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1980, S. 7.
 - 6 Bis heute existiert im deutschsprachigen Bereich keine eigene Zeitschrift für Geragogik, wohl aber für Kulturgeragogik: Das Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und inklusive Kultur gibt seit 2011 zwei Mal im Jahr das Magazin *Kulturräume+* heraus.
 - 7 Im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und im andragogischen Diskurs setzt die realistische Wende bereits in den 1960er Jahren ein.

Bildungsangeboten verstanden werden. Diese emanzipatorischen Ansätze greifen jedoch nicht auf die Ebene des literarischen Diskurses zurück, auf der ja – wie im vorangehenden Kapitel gezeigt wurde – Aussagemuster vom Altern als Emanzipationsprozess von gesellschaftlich bestimmten restriktiven Altersnormen schon in den 1950er Jahren eine zentrale Rolle spielen.

Im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs wird die Relevanz des durch quantitative Methoden der Sozialforschung erhobenen psycho- und soziogerontologischen wissenschaftlichen Wissens vom Alter in den 1980er Jahren dann jedoch wieder in Frage gestellt – zugunsten einer Aufwertung des (auto-)biografischen Wissens vom Alter(n). Es erfolgt in dieser Zeit eine Konfrontation von unterschiedlichen wissenschaftlichen Wissensformen, die im literarischen Altersdiskurs – wie in Kapitel 6.2 gezeigt wurde – bereits in den 1960er Jahren in Bernhards Roman *Frost* oder in Amérys Essay *Über das Altern. Revolte und Resignation* problematisiert wird.

Auch der literarische Altersdiskurs blüht in den 1970er und 1980er Jahren auf. In ihm fällt die Tendenz zu Schreibweisen auf, mit denen die stark normativen Setzungen des wissenschaftlichen geragogischen in ihrer Doppelmoral von im Ruhestand fortzusetzender Aktivität einerseits und Disengagement andererseits ironisiert werden⁸ und auch die Grenzen von Konzepten des biografisierten Alter(n)s ausgelotet werden⁹.

7.1 Vom aktiven zum biografisierten Alter(n). (Kultur-)Geragogisches Wissen im wissenschaftlichen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre

Trotz der sprunghaft gestiegenen Veröffentlichungszahlen lässt sich in der diskursanalytischen Re-Lektüre die Einschätzung Ursula Lehrs, die Ende der 1970er Jahre von einem unüberschaubaren und »besorgniserregenden Wildwuchs«¹⁰ geragogischer Konzeptionen spricht, nicht bestätigen. Vielmehr erstaunt die relativ geringe Streuung der Aussagemuster im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre, die sich grob in zwei Argumentationsstränge differenzieren lassen: einerseits in die stärker psychologisch argumentierenden lern- und curriculumstheoretischen Ansätze der *Altersbildung* und andererseits in die soziologisch orientierten zielgruppentheoretischen und emanzipatorischen Ansätze zur Begründung der *Altenbildung*.

Die psychologische und soziologische Gerontologie löst damit die Diskursebenen der Theologie, der Literatur und Literaturwissenschaft sowie der Philosophie als für geragogische Argumentationen maßgebliche Bezugsdiskurse ab. Die Aussagemuster geragogischen Wissens bestehen in den 1970er Jahren aus Verknüpfungen von gerontologischen Theorien der Psychologie und der Soziologie zum *aktiven Alter(n)* mit lernziel-, curriculums- und zielgruppentheoretischen didaktischen Konzeptionen aus dem zeitgenössischen Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsdiskurs. Das

8 Vgl. Kap. 7.2.1.

9 Vgl. Kap. 7.2.2 und 7.2.3.

10 Lehr, Ursula: »Die Thematik der Bildung in der Gerontologie«, in: Aktuelle Gerontologie, 7 (1977), S. 343–361, S. 343.

psychologische und soziologische Wissen vom Alter(n) soll in der Praxis geragogischer Angebote popularisiert werden.

Erst im Zuge der im geragogischen Diskurs in den 1980er Jahren einsetzenden *reflexiven Wende* der Erziehungswissenschaft wird infolge einer Aufwertung des biografischen Wissens vom Alter(n) auch dem literarischen Wissen wieder eine größere Relevanz zugesprochen. Die reflexive Wende führt nach den zielgruppenorientierten Konzeptionen der *Altenbildung* und der lernzielorientierten der *Altersbildung* zu einem am Konzept der Teilnehmendenorientierung ausgerichteten Ansatz von Alten- und Altersbildung als biografisches Identitätslernen.

In den folgenden Kapiteln erfolgt die Feinanalyse der Aussagemuster des *aktiven Alters* und des *biografisierten Alters* im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre, gefolgt von einem zusammenfassenden Überblick über die Diskursstrategien dieser Zeit (Kapitel 7.1.3).

7.1.1 Aktives Alter(n) lernen. Konzeptionen von Alten- und Altersbildung im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre

Für den geragogischen Diskurs der 1970er ist ein Paradigmenwechsel zu konstatieren: Das Projekt einer geisteswissenschaftlichen und anthropologischen Geragogik – wie es von Bollnow entworfen wurde – endet in den 1970er Jahren. Es finden sich nur noch vereinzelt Texte, in denen die Aussagemuster der anthropologischen Geragogik explizit aufgegriffen werden: Wenn sie aufgerufen werden, dienen sie einer kritischen Stellungnahme zum aktuellen Diskurs, ohne dass jedoch eine Weiterentwicklung erkennbar wäre.¹¹ In der Mehrzahl der Texte wird die geisteswissenschaftliche Tradition des deutschsprachigen geragogischen Diskurses entweder mit Stillschweigen übergangen oder es wird explizit auf ein Versagen des geisteswissenschaftlichen Ansatzes hingewiesen.¹²

11 Vgl. Pöggeler, Franz: »Bildung für das Alter«, in: Hilarion Petzold/Elisabeth Bubolz (Hg.), Bildungsarbeit mit alten Menschen, Stuttgart 1976, S. 89–115; Marcel, Gabriel/Petzold, Hilarion: »Anthropologische Vorbemerkungen zur Bildungsarbeit mit alten Menschen«, in: H. Petzold/E. Bubolz (Hg.), Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 9–18; Hubrich, Hans-Ulrich: »Der alternde Mensch in der modernen Gesellschaft – auch ein pädagogisches Problem« (1972), in: Walter Braun (Hg.), Die ältere Generation. Zum Problemfeld zwischen Gerontologie und Pädagogik, Bad Heilbrunn 1981, S. 105–112, S. 112: Hubrich stützt sich auf Bollnows Konzept der *Verjüngung* und sieht *Jugendlichkeit* auch im Alter als Bildungsziel an. Unter Jugendlichkeit will er eine »Aufgeschlossenheit für neue Inhalte« verstanden wissen, die »nicht lebensalterbedingt« sei.

12 Vgl. z.B. Ruprecht, Horst: »Lernen für das Älterwerden«, in: Joachim Heinrich Knoll (Hg.), Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis, Hamburg 1974, S. 234–246, S. 235: »Warum gerade die Erziehungswissenschaft, deren bevorzugtes Forschungsobjekt die Gesamtproblematik der Gerontagogik sein sollte, nachdem zahlreiche pädagogische und andragogische Fragestellungen strukturell geklärt werden konnten, in diesem Bereich bislang nahezu völlig versagt hat, dürfte kaum zwingend begründet werden können.«; Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Zur Didaktik des Lernens für das Alter«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), Lernen für das Alter, Diessen 1970, S. 98–111, S. 98: Sitzmann kritisiert, dass die philosophische und theologische Anthropologie im »systematischen Bedenken des Alters [...] vollständig versagt« hätten; deshalb könne es nicht »verwundern, daß nur die drei genannten empirischen

Hans Mieskes Auffassung, es genüge nicht, »literarische Exkurse ›in anthropologisch-gerontagogischer Absicht‹ zu unternehmen«¹³, setzt sich durch. Mieskes warnt davor, dass – folge man Bollnows Ansatz – es »um die empirische Forschung der Geragogik von vornherein geschehen« sei, und sie sich so »neben der medizinischen und psychologischen Gerontologie als gleichwertige Wissenschaft schwerlich etablieren können«¹⁴ wird. Mit Emphase betont Mieskes deshalb, dass ein Bruch mit der philosophischen Anthropologie notwendig sei. Er verweist die Geragogik »auf den Weg konkreter Empirie – forschungsmäßig und praktisch«¹⁵:

»Jeder Student wird heutzutage darüber belehrt, daß die philosophische Pädagogik verantwortlich zeichnet für die anthropologische Deutung und Normierung der Erziehung und Bildung, daß sie auch ›Praxis‹ intendiert, aber das praktikable Substrat ihren Nachbarwissenschaften zu entleihen gewohnt ist, allen voran der Psychologie und der Soziologie, weniger der Biologie. Vor diesem geschichtlichen Hintergrunde ist die Gefahr nicht zu leugnen, daß sich das gleiche wissenschaftstheoretische Konzept auch in der noch zu kreierenden pädagogischen Gerontologie zu erhalten und fortzupflanzen droht. Es würde darin die philosophierende Anthropologie den pädagogischen Anteil ausmachen, während für das Arsenal aller praktikablen Tatsachen, Erkenntnisse und Inhalte die ›Psychologie des hohen Alters‹ aufzukommen hätte. Sollte sich dieses Denk- und Verfahrensschema durchsetzen, ist es um die empirische Forschung der Geragogik von vornherein geschehen, und diese selbst wird sich neben der medizinischen und psychologischen Gerontologie als gleichwertige Wissenschaft schwerlich etablieren können. Es wäre eine neue Chance verpaßt. Deshalb muß von Anbeginn mit dem traditionellen Denkschema gebrochen werden.«¹⁶

Durch die Einführung des Begriffs der *Geragogik* als »Pädagogik des Alters und des alten Menschen«¹⁷ wird die Abgrenzung von Bollnows Ansatz der Gerontagogik auch begrifflich zum Ausdruck gebracht. Disziplinär sieht sich die Geragogik weiterhin in der Erziehungswissenschaft verankert: Mieskes geht davon aus, »daß die Geragogik an der Grundproblematik von Erziehung und Bildung [Anteil hat], daß sie Bezug nimmt

Wissenschaften heute einen Anstoß für eine gewisse Lösung des Problems der älteren Generation in unserer Gesellschaft geben«.

13 Mieskes, Hans: »Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen«, in: Pädagogische Rundschau, 24 (1970), S. 90–101, S. 97.

14 Ebd., S. 93. Vgl. hierzu weiterhin Recktenwald, Hubert: »Literatur zur ›Bildungsarbeit mit älteren Menschen‹«, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 3 (1974), S. 265–268, S. 265: »Die größer werdende Gruppe der Menschen über 60 Jahren interessiert nicht mehr nur die Verfasser von Erbauungsliteratur; auch die Sozialwissenschaften beschäftigen sich mit dieser Zielgruppe.«

15 H. Mieskes: Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen, S. 97; vgl. auch ebd., S. 98: »Will man darüber nicht allein philosophieren, vielmehr die Spielregeln des PVG [pädagogischen Vollzugsgeschehens, Anm. d. Verf'in] begreifen, um sie hernach selber anwenden und um sie andere lehren zu können, sieht man sich auf handfeste empirische Tatbestandsermittlungen verwiesen.«

16 Ebd., S. 92f.

17 Ebd., S. 90–101.

zu den anderen pädagogischen Teildisziplinen und daß sie für jenen Lebensabschnitt der Pädomorphose zuständig ist, der auf der Lebenskurve »das Alter« heißt¹⁸.

Auch Horst Ruprecht pocht auf die Zuordnung der Geragogik¹⁹ zur Erziehungswissenschaft: Um die »Einheit« der Erziehungswissenschaft »sowohl im Sachlichen als auch im Begrifflichen« zu unterstreichen, geht Ruprecht von einer Dreigliederung in Pädagogik, Andragogik und Gerontagogik aus: »Dabei umfaßt die Pädagogik etwa die ersten beiden Jahrzehnte des menschlichen Lebens, die Andragogik ungefähr die nächsten vier Jahrzehnte, während sich die Gerontagogik mit dem sich danach anschließenden Lebensabschnitt beschäftigt.«²⁰

Hilarion Petzold und Elisabeth Bubolz plädieren dafür,

»dem Begriff Altenbildung, den wir als pragmatische Bezeichnung für alle mit dem Altern und Altersproblemen zusammenhängenden Bildungsfragen verstehen, den Terminus Geragogik an die Seite zu stellen zur Kennzeichnung des Teilgebietes der Gerontologie und der Erziehungswissenschaften, das sich in Forschung, Lehre, Theorie und Praxis mit allen Problemen, Lerninhalten und Lernprozessen befaßt, die mit dem Altern und dem Alter zusammenhängen«²¹.

Geragogik, Geriatrie, gerontologische Psychologie und Soziologie werden in diesen disziplinären Systematisierungsansätzen als einander gleichgestellte Teildisziplinen einer multidisziplinären Gerontologie verstanden.

Als Gegenstand geragogischer Forschung werden die »Verhältnisse, Bedingungen und Entwicklungserscheinungen [...], die am Vorgang des Alterns pädagogisch relevant sind«, bestimmt sowie das Aufzeigen angemessener »Wege, Mittel und Methoden geragogischer Betreuung«²². Im Zentrum der geragogischen Forschung soll jedoch das *pädagogische Vollzugsgeschehen* stehen, nämlich

»alle jene Tatbestände, deren Bedingungen, Voraussetzungen und Folgeerscheinungen des pädagogischen Vollzugsgeschehens im Leben des einzelnen wie des Kollektivs, die im Zusammenhang mit dem Prozeß des Alterns und mit der Existenzweise des alten Menschen auftreten und die subjektiv, transitiv und reflexiv wirken«.²³

Es wird allerdings auch eine stärker gesellschaftskritische Ausrichtung der Geragogik am Ansatz der Kritischen Erziehungswissenschaft gefordert. Gegenstand geragogischer Forschung ist aus dieser Perspektive die Analyse der Lernorganisation unter der Fragestellung, »in welchem Ausmaß die gegenwärtige Gesellschaft aus welchen Interessen

18 Ebd., S. 96.

19 Vgl. Ruprecht, Horst: Lernen für das Älterwerden, Heidelberg 1972. Ruprecht benutzt sowohl den Begriff der Geragogik als auch den der Gerontagogik synonym.

20 H. Ruprecht: Lernen für das Älterwerden (1974), S. 234.

21 Petzold, Hilarion/Bubolz, Elisabeth: »Konzepte zu einer integrativen Bildungsarbeit mit alten Menschen«, in: H. Petzold/E. Bubolz (Hg.), Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 37–60, S. 40.

22 Mieskes, Hans: »Geragogik – ihr Begriff und ihre Aufgaben innerhalb der Gerontologie«, in: Aktuelle Gerontologie, 1 (1971), S. 279–283, S. 283.

23 H. Mieskes: Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen, S. 95.

Anstrengungen unternimmt oder unterläßt, den Alternsprozess ihrer Mitglieder durch organisierte Lernprozesse zu beeinflussen oder gar »erfolgreich« werden zu lassen»²⁴. Leider sucht man im Diskurs dieser Zeit vergeblich nach den Studien zu dieser Forschungsfrage.

Gegenüber der nicht nur von Mieskes emphatisch vertretenen Forderung nach genuin geragogischer empirischer Forschung erfolgt jedoch eine eigenständige empirische Datenerhebung und Datenanalyse zunächst nur zögerlich.²⁵ Erst gegen Ende der 1970er Jahre mehren sich die Veröffentlichungen empirischer Studien zur geragogischen Zielgruppen- und Teilnehmendenforschung²⁶ sowie Evaluationen zur Didaktik von Alten- und Altersbildungsangeboten.²⁷ Allerdings werden diese ersten Ansätze einer

-
- 24 Breloer, Gerhard: »Bildungsarbeit mit alten Menschen aus gesellschaftspolitischer Sicht«, in: H. Petzold/E. Bubolz (Hg.), *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, S. 61–88, S. 62.
- 25 Vgl. z.B. auch H. Ruprecht: *Lernen für das Älterwerden* (1972), S. 5–6: »Dennoch gibt es bereits eine hinreichende Anzahl anspruchsvoller Publikationen, die sich mit der Situation des alternden Menschen beschäftigen. Dabei ragen in erster Linie die medizinischen Arbeiten hervor, was Umfang und Gehalt anbetrifft. Aber auch psychologische und soziologische Untersuchungen erlauben einen ersten Überblick aus der Sicht dieser Disziplinen. Recht trübe sieht es hingegen in der Geragogik, dem Gegenstück der Pädagogik, das sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht mit dem älteren Menschen beschäftigt, aus. Ziel dieser Arbeit ist es, vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse anderer Disziplinen Möglichkeiten und Grenzen der Erwachsenenbildung gerade hinsichtlich dieser Frage zu erörtern.«; ebd. S. 117: »Gekennzeichnet ist jede Didaktik für ältere Menschen durch einen Methodenpluralismus und einen Variationsreichtum an Inhalten. Durch empirische Forschung muß festgestellt werden, welche Kombinationen optimale Wirkungen ergeben. Dies ist die Aufgabe der nächsten Jahre und Jahrzehnte.«; G. Breloer: *Lebensproblematik als Organisationsprinzip der Altenbildung*, S. 104: »Es bleibt kritisch anzumerken, daß in dieser Beziehung noch keine erziehungswissenschaftlich ausgerichtete empirische Sozialforschung eingesetzt hat und sich daher die genannten Arbeiten in der Regel mit einer Übertragung gerontologischer Forschungsergebnisse auf den Bereich der Erwachsenenbildung beschränken.«
- 26 Eine Studie von Eva Eirmbter begründet die empirische Zielgruppenforschung im Hinblick auf die Zielgruppe alte Menschen im Kontext von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Vgl. Eirmbter, Eva: *Altenbildung. Zur Theorie und Praxis*, Paderborn u.a. 1979, insbesondere Teil III: *Eine empirische Zielgruppenanalyse, durchgeführt an Teilnehmern von Altenbildungsveranstaltungen in Köln*, S. 121ff.
- 27 Vgl. z.B. Rennkamp, Mechthild: *Weiterbildung im Alter*, 2. Aufl., Paderborn u.a. 1982; vgl. dort insbesondere das Kapitel *Die Weiterbildung der älteren Generation in der gegenwärtigen Praxis – Kritische Analyse experimenteller Neuansätze und Modellvorstellungen in der Praxis der Gegenwart*, S. 153–194; Schneider, Hans-Dieter: »Zur Erfolgskontrolle von Vorbereitungsveranstaltungen auf das Alter. Theoretische Aspekte und ein praktisches Beispiel«, in: *Aktuelle Gerontologie*, 7 (1977), S. 385–396, S. 394: Schneider untersucht die Wirkung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden eines von ihm selbst geleiteten Kurses zur *Psychologie der zweiten Lebenshälfte* unter Trägerschaft der Volkshochschule Zürich und kommt zu folgendem Ergebnis: »Beide Methoden – die relativ konventionelle Methode von Referat, Plenumsdiskussion und Fallbesprechung der Kontrollgruppe und die stärkere persönliche emotionale und kognitive Beteiligung anstrebende Methode der Aufgabenverarbeitung, der praktischen Übungen und der starken affektiven Erregung mittels des Mediums Film der Versuchsgruppe – haben eine so geringe Wirkung, daß sie mit den benutzten Meßinstrumenten im Längsschnitt nicht nachgewiesen werden konnte. Damit bestätigt sich wiederum der erschreckend geringe Erfolg der üblichen Aktivitäten zur Vorbereitung auf das Alter.«; Ruprecht, Horst: »Bildungsarbeit mit alten Menschen«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1,3 (1978), S. 188–191: Als Beleg für den Erfolg seiner didaktischen

empirischen geragogischen Forschung vor allem vonseiten der psychologischen Gerontologie in methodisch-methodologischer Hinsicht stark kritisiert.²⁸ Die meisten geragogischen Texte der 1970er Jahre beschränken sich darauf, gerontopsychologische und -soziologische Forschungsergebnisse zu rekapitulieren, um auf ihnen aufbauend lernziel- und zielgruppenorientierte didaktische Konzeptionen für das *Lernen im Alter* (Altenbildung) und das *Lernen für das Alter* (Altersbildung) zu entwickeln.²⁹ Die Veröffentlichungen der frühen 1970er Jahre konzentrieren sich auf die Bereiche der Didaktik und der Bildungsplanung. Sie widmen sich insbesondere den Begründungen und Zielen von Altenbildung als organisiertes Bildungsangebot, um den Ausbau des Bildungssystems auch in Hinsicht auf die Zielgruppe der älteren Menschen zu erreichen. Ziel ist es, die Altenbildung in den bildungspolitischen Diskurs um die Bildungsreform der 1970er Jahre einzuschreiben. Dabei weisen die Argumentationsmuster der geragogischen Texte wiederkehrende Strukturen auf: Sie beginnen in der Regel mit Kompilationen des gerontopsychologischen und -soziologischen Forschungsstandes. Als Bezugstext dient in den frühen 1970er Jahren die von Hans Thomae und Ursula Lehr 1968 gemeinsam herausgegebene Überblicksdarstellung zentraler Ansätze der Gerontopsychologie *Altern. Probleme und Tatsachen*³⁰. Dieser Band wird von Hans Mieskes als Einlösung von Bollnows Forderung nach einer Psychologie des Alters als Grundlage für die Geragogik angesehen.³¹ In den folgenden Jahren beziehen sich die eher soziologisch ausgerichteten geragogischen Aufsätze und Monografien stärker auf Hans Peter Tews Handbuch *Soziologie des Alterns*³², das 1971 in zwei Bänden erscheint, während die lernpsychologische

Konzeption führt Ruprecht die Ergebnisse einer Untersuchung von Vortragsveranstaltungen mit halbstündigem Referat und anschließender Diskussion in einem Altersheim an, die insbesondere das Dozentenverhalten in Relation zum Lernerfolg berücksichtigen; Fülgraff, Barbara: »Das Problem der ›Teilhaber‹ in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen«, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1,3 (1978), S. 192–198.

- 28 Vgl. U. Lehr: Gerontologische Aspekte im Bildungsangebot, S. 171: »Da werden Curricula entwickelt und als die einzig richtigen angepriesen – ohne je im strengen Sinne erprobt zu sein; da werden didaktische Regeln verkündet, deren Generalisierbarkeit keineswegs nachgewiesen ist und auch nach allgemeinen Erkenntnissen der Lernforschung anzuzweifeln ist; da werden beachtliche Summen von Steuergeldern investiert, um Dokumentationsmaterial über alle derartigen Aktivitäten zu sammeln – eine kaum zu leistende Aufgabe.«
- 29 Vgl. zur Unterscheidung von Altersbildung mit dem Ziel der Vorbereitung auf das Alter von der Altenbildung als *Weiterbildung für die ältere Generation*: Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Zum Begriff der Vorbereitung auf das Alter«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), Vorbereitung auf das Alter II. Dokumentation der Expertentagung der Weltenburger Akademie vom 15. bis 19. November 1976, Köln 1976, S. 12–24, S. 19: »Von den Zielgruppen her unterschieden sich Vorbereitung auf das Alter und Weiterbildung der älteren Generation eindeutig. Denn Vorbereitung auf das Alter meint Vorbereitung auf die Dritte Lebensphase und wendet sich deshalb an Menschen, die noch nicht in der Dritten Lebensphase stehen (also unter 65 Jahre alt sind [...]). Vorbereitung auf das Alter wendet sich an die erste und zweite Lebensphase, an die mittlere und jüngere Generation. Die Altenbildung (wie man altmodisch sagt) oder genauer, die Weiterbildung der älteren Generation wendet sich an den Menschen nach dem 65. Lebensjahr; ihre Zielgruppen sind in keinem Fall identisch mit den Zielgruppen der Vorbereitung auf das Alter.«
- 30 Lehr, Ursula/Thomae, Hans (Hg.), *Altern. Probleme und Tatsachen*, Frankfurt a.M. 1968.
- 31 Vgl. H. Mieskes: Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen, S. 92.
- 32 Tews, Hans Peter: *Soziologie des Alterns*, Bd. 1 und 2, Heidelberg 1971.

argumentierenden Ansätze sich auf Lehrs Handbuch *Psychologie des Alterns*³³ stützen – einer Einführung in den psychogerontologischen Forschungsstand, die erstmals 1972 erscheint. Auch die institutionellen Verflechtungen zwischen Gerontopsychologie, Gerontosozio­logie und Erziehungswissenschaft sind eng: Sowohl Tews als auch Lehr sind in dieser Zeit an Erziehungswissenschaftlichen Instituten in Heidelberg und Köln beschäftigt.³⁴ Neben den Handbüchern von Tews und Lehr werden im deutschsprachigen geragogischen Diskurs der 1970er Jahre die Veröffentlichungen des schweizerischen Psychologen Hans-Dieter Schneider³⁵ mit seiner Monografie über *Bildung für das dritte Lebensalter. Der vergessene Bildungsnotstand*³⁶ sowie des österreichischen Soziologen Leopold Rosenmayr³⁷ häufig zitiert. Bezüge zum gerontologischen Diskurs der DDR werden über die Rezeption der Schriften von Max Bürger, dem »Begründer der deutschen Altersforschung«³⁸ und »Nestor der Gerontologen in der DDR«³⁹, und seinem Konzept von Altern als *Biomorphose* sowie über Helmut Almeroths und Hans Löwes psychologische Studien zur *Lernfähigkeit im Erwachsenenalter* hergestellt, die betonen, dass das »subjektive Gefühl des Nachlassens der Leistungsfähigkeit im späteren Erwachsenenalter [...] vor allem von den gesellschaftlichen Verhältnissen ab[hängt]«⁴⁰. Hans Löwes *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*⁴¹ wird von dem Erwachsenenbildungswissenschaftler Horst Siebert in der vierten Folge der *Bibliographie zur Erwachsenenbildung* zu den »interessantesten deutschsprachigen

33 Lehr, Ursula: *Psychologie des Alterns*, 1. Aufl., Heidelberg 1972.

34 Ursula Lehr hält in dieser Zeit den Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität zu Köln (1972–1975) inne, bevor sie an die Universität Bonn als Ordinaria für Psychologie berufen wird. Hans Peter Tews ist zu dieser Zeit Lehrbeauftragter am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Rehabilitation und berufliche Bildung der Stiftung Rehabilitation Heidelberg.

35 Hans-Dieter Schneider ist in den 1970er Jahren Oberassistent an der sozialpsychologischen Abteilung des Psychologischen Instituts der Universität Zürich und später Ordinarius für Angewandte Psychologie an der Universität Fribourg und Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie.

36 Schneider, Hans-Dieter: *Bildung für das dritte Lebensalter. Der vergessene Bildungsnotstand*, Zürich u.a. 1975.

37 Vgl. Rosenmayr, Leopold: »Soziologie des Alters«, in: René König (Hg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, Bd. 2, Stuttgart 1969, S. 306–357.

38 Vgl. zur ambivalenten Rolle von Max Bürger in der deutschen Gerontologie und Geriatrie: A. Simm/K. Aner: Max Bürger.

39 Ries, Werner: *Aufgaben der klinischen Altersforschung* (= Schriftenreihe des Veteranen-Kolleg der Karl-Marx-Universität Leipzig, Bd. 1), Leipzig 1981, S. 8; vgl. auch Bürger, Max/Katzschmann, Robert: »Biomorphose – Methoden, Ergebnisse, Probleme«, in: H. Thomae/U. Lehr (Hg.), *Altern – Probleme und Tatsachen*, S. 109–123.

40 Almeroth, Helmut/Löwe, Hans: »Zur Lernfähigkeit im Erwachsenenalter« (1970), in: Hans Schulenberg (Hg.), *Erwachsenenbildung (= Wege der Forschung Bd. 291)*, Darmstadt 1978, S. 307–325, S. 324 (Erstveröffentlichung in: *Berufsbildung* 2 (1970), S. 76–81).

41 Löwe, Hans: *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*, Berlin 1970.

Veröffentlichungen der vergangenen Jahre zur EB [Erwachsenenbildung, Anm. d. Verf'in] gerechnet«⁴².

In Korrelation mit der jeweiligen disziplinären Ausrichtung lassen sich zwei unterschiedliche Argumentationsstränge ausmachen, mit denen organisierte Alters- und Altenbildungsangebote begründet werden: Entweder stützen sich die geragogischen Texte stärker auf die soziologische Forschung zur gesellschaftlichen Situation älterer Menschen oder sie konzentrieren sich auf die psychologische Forschung über Lernfähigkeit und Zufriedenheit im Alter. Entsprechend der Wahl der jeweiligen Bezugsdisziplin ändern sich die Argumentationsmuster hinsichtlich der Begründungen und Ziele von Alten- und Altersbildung. Die Wahl der Bezugsdisziplin schlägt sich schließlich auch in den didaktischen Konzeptionen nieder, die auf Basis der Argumentationen zur Legitimierung von Alten- und Altersbildung formuliert werden.

Gerhard Breloer listet in einem Text von 1976 die maßgeblichen Begründungen und Zielsetzungen von Alters- und Altenbildung aus dem Diskurs dieser Zeit auf.⁴³ Er unterscheidet die am Subjekt orientierten Argumentationen von den gesellschaftlich argumentierenden Ansätzen. Seine Zusammenfassung wird jedoch durch die diskursanalytische Re-Lektüre korrigiert und differenziert: Die subjektiv argumentierenden Begründungen betonen nach Breloer, dass »Weiterbildung [...] die Aktivität des Menschen [erhält], diese wiederum gehört zu den wesentlichen Voraussetzungen für eine gute persönliche Anpassung und für die Erhaltung des Selbstkonzepts«⁴⁴. In diesem Sinne argumentieren stärker an der Psychogerontologie ausgerichtete Geragogen wie Gerhard-Helmut Sitzmann und Horst Ruprecht in ihren Schriften mit Verweisen auf den Befund psychogerontologischer Studien, dass durch kontinuierliche Aktivität in bestimmten Bereichen die Lernfähigkeit im Alter erhalten, wenn nicht gesteigert werden könne. Sie begründen mit diesem Befund sowohl die rehabilitative Funktion von Altenbildung zur Kompensation von Defiziten älterer Menschen im Bereich der Lernfähigkeit als auch eine präventive und augmentative Funktion der Altersbildung als *Lernen für das Alter*.⁴⁵ In der diskursanalytischen Re-Lektüre der Argumentationsmuster zeigt sich jedoch, dass diese zunächst scheinbar *nur* von den Bedürfnissen und

42 Siebert, Horst: »Zur Erwachsenenqualifikation in der DDR«, in: Ernst Richter (Hg.), Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, vierte erweiterte Folge (1968–1970), Braunschweig 1972, S. 97–130, S. 99.

43 Vgl. G. Breloer: Bildungsarbeit mit alten Menschen aus gesellschaftspolitischer Sicht.

44 Ebd., S. 62.

45 Vgl. Ruprecht, Horst: »Begründungen und Ziele von Erwachsenenbildung im Lernbereich Alter«, in: Horst Ruprecht/Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Bd. III: Begründungen und Ziele von Erwachsenenbildung, Abensberg 1975, S. 47–66; H. Mieskes: Geragogik – ihr Begriff und ihre Aufgaben innerhalb der Gerontologie, S. 283: Mieskes sieht das vorrangige Ziel einer »Individual- und Gruppenbetreuung« in der »geragogische[n] Prophylaxe«; H. Petzold/E. Bubolz: Konzepte zu einer integrativen Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 38f.: »Die gravierenden biologischen und sozialen Veränderungen, die das Alter durch den Abbau der physischen Kräfte, den Verlust an Kontakten, Rollen, sozialem Status mit sich bringt, werfen zahlreiche Schwierigkeiten auf, die der alternde Mensch ohne eine ausreichende Altersprophylaxe und ohne begleitende geragogische und gegebenenfalls psychotherapeutische Hilfen nicht bewältigen kann. Diese Hilfen sollten durch Einrichtungen der Bildungsarbeit und der Sozialbetreuung bereitgestellt werden.«

Bedarfen des alternden Subjekts aus argumentierenden Begründungsmuster im nächsten Argumentationsschritt in ökonomische Begründungen zur Notwendigkeit von Altersbildung in jedem Lebensalter überführt werden. Vorbereitung auf das Alter, Prophylaxe, Prävention und Antizipation werden zur »sozialen Pflicht« des Individuums erklärt: Es könne der Gesellschaft nicht zugemutet werden, die »vom Individuum verursachten Spätfolgen auf seine Mitwelt anonym umzuschulden«⁴⁶. Es wird darauf verwiesen, dass

»Präventivmaßnahmen gegen heute noch häufige Abbauerscheinungen im Alter, die im Rahmen von Bildungsveranstaltungen vorgeschlagen oder auch durchgeführt werden können, [...] den Zeitpunkt hinaus[schieben], an dem ältere Menschen auf fremde Hilfe angewiesen sind. Die längere Selbständigkeit steigert nicht nur das Selbstbewußtsein der älteren Leute, sie senkt auch die finanzielle Belastung, die der Gesellschaft bei der Betreuung der alten Menschen erwachsen.«⁴⁷

In diesen ökonomischen Begründungen von Alten- und Altersbildung wird zumeist (noch) nicht (wieder) davon ausgegangen, dass es »nötig« sei, »die angestrebte Kontinuität der Leistungsfähigkeit wirtschaftlich auszunutzen«; es gehe vorrangig darum, »das erhaltene Potential zur weiteren Selbstverwirklichung des einzelnen Menschen und zur Steigerung seiner Lebenszufriedenheit vorzusehen«⁴⁸. Allerdings findet sich beispielsweise bei Petzold und Bubolz schon damals neben der »Forderung nach einer Bildungsarbeit mit alten Menschen, welche die Lebensbewältigung in einer Art und Weise fördert, daß dem alten Menschen seine Selbständigkeit und Fähigkeit zur Selbstregulation recht lange erhalten bleiben«, um so die »von öffentlichen Haushalten

46 Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Weiterbildung im Dritten Lebensalter«, in: Zeitschrift für Gerontologie 9,1 (1976), S. 40–57, S. 40f.: Sitzmann postuliert, dass die »gesamte Pädagogik durch die Erkenntnisse der Altersforschung verändert wird, [...] weil wir erkannt haben, wie wichtig Prophylaxe, Prävention und Antizipation in einer Zeit sind, in der man den späteren Folgen einer falsch orientierten Kindheit und Jugend wie auch einer falschen Lebensführung im Erwachsenenalter nicht mehr durch die bislang gewohnte »biologische Lösung« entrinnt, sondern der Gesellschaft letztlich zumutet, die vom Individuum verursachten Spätfolgen auf seine Mitwelt anonym umzuschulden«: »Hatte eine Vorbereitung auf das Alter bisher nur als eine individuelle Tugend gegolten, so wird sie nun eine soziale Pflicht in der Gegenrechnung der Gesellschaft. Und war das Lernen in der Dritten Lebensphase bisher nur als Privatvergnügen oder gar als Luxus einiger weniger älterer Menschen erschienen, so wird es heute eine gesellschaftlich unvermeidliche Aufgabe der Vielen.«; vgl. auch Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Vorwort«, in: G. Sitzmann (Hg.), Lernen für das Alter, S. 3–4, S. 3: »Es kann dem Staat heute nicht mehr gleichgültig sein, ob die Menschen in einem Maße unvernünftig leben, daß sie schließlich gesellschaftliche Einrichtungen überlasten. Wie viele Mutwillige machen heute schon in den Krankenhäusern jenen die Plätze streitig, die unverschuldet krank werden! Die Fortschritte der Sozialpolitik müssen nicht nur vom einzelnen Steuerzahler finanziert werden -- sie setzen auch ein gesamtgesellschaftliches Verantwortungsbewußtsein des einzelnen voraus; doch dieses stellt sich nicht von selbst ein. [...] Die Vorbereitung auf das Alter, so sehr sie eine Frage der individuellen Lebensführung ist, kann heute nicht mehr dem Glück und der Geschicklichkeit des einzelnen überlassen bleiben: sie bedarf der ständigen Hilfe durch die Einrichtungen des Bildungswesens.«

47 H. Schneider: Bildung für das dritte Lebensalter, S. 10.

48 Ebd., S. 22.

getragenen Sozialdienste [zu] entlaste[n]« auch eine andere Argumentation. So solle Altenbildung dazu dienen, »daß der alte Mensch im Rahmen seiner Bedürfnisse, Wünsche und Fähigkeiten an der Steigerung oder Entlastung des Bruttosozialproduktes mitwirken kann, sei es durch Fortführung beruflicher Tätigkeit oder durch die Übernahme von Aufgaben und Diensten im öffentlichen und sozialen Bereich«⁴⁹. Dieses Argumentationsmuster tritt im geragogischen Diskurs der 1970er jedoch tatsächlich nur vereinzelt auf. Es bereitet die Aussagemuster des Leitbildes vom produktiven Alter vor, das erst in den 1990er Jahren zum herrschenden Topos im geragogischen Diskurs wird. Vergeblich sucht man jedoch in der Diskursformation der 1970er Jahre nach kritischen Hinweisen auf die Geschichte dieses Alterstopos und seiner schrecklichen Konsequenzen für sogenannte *unproduktive* und pflegebedürftige ältere Menschen im Nationalsozialismus.⁵⁰

In den 1970er Jahren finden sich außerdem Begründungsmuster der Notwendigkeit von organisierter Altenbildung, die darauf verweisen, dass mit »dem industriellen, technischen und sozialen Wandel [...] Veränderungen einher[gehen], die alten Menschen ›Chancen und Privilegien rauben‹ und ein ständiges Neulernen und Umlernen ›geradezu zur Existenznotwendigkeit‹ machen«⁵¹. Diese Legitimationsfigur rekurriert auf das bildungspolitisch in den 1970er Jahren favorisierte Konzept der *ständigen Weiterbildung*, das dem *Strukturplan für das deutsche Bildungswesen* (1970)⁵² zugrunde liegt. Aber auch das

49 H. Petzold/E. Bubolz: Konzepte zu einer integrativen Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 38f.; vgl. auch Ruprecht, Horst: »Das Problem der Altenbildung in der Erwachsenenbildung«, in: *Erwachsenenbildung*, 20 (1974), S. 99–103, S. 99: »Nimmt man als Vergleich die Gruppe der Selbständigen, so zeigt sich, daß Ärzte, Naturwissenschaftler, Techniker, Rechtsanwälte, Architekten, Künstler, Kaufleute und viele andere Berufsgruppen bis ins höhere hinein befriedigende bis vorzügliche Leistungen erbringen. Der verhältnismäßig große Arbeitskräftemangel, besonders im gesamten Dienstleistungsbereich, fände hier ein nicht unbeträchtliches Potential, das aus unerfindlichen Gründen und wegen einiger unhaltbarer Vorurteile zum Schaden der Volkswirtschaft nicht ausgewertet wird. Hier hat sich – wie in anderen Bereichen – das gefährliche und falsche allgemeine Defizitmodell negativ ausgewirkt.«

50 Vgl. die Einleitung in Kap. 6.

51 G. Breloer: Bildungsarbeit mit alten Menschen aus gesellschaftspolitischer Sicht, S. 62; Breloer zitiert hier die Begründungen von Altenbildung, die Lehr in verschiedenen Texten zur Altenbildung anführt. Vgl. z.B. U. Lehr: Gerontologische Aspekte im Bildungsangebot, S. 173f.: »Die Notwendigkeit einer solchen Bildungsarbeit ergibt sich einmal aus der Erkenntnis, daß nicht geübte Funktionen verkümmern [...]. Die Erkenntnis, daß geistige Aktivität mit einem ›successful aging‹, mit psychophysischem Wohlbefinden im höheren Alter, ja sogar mit Langlebigkeit hochkorreliert (Lehr und Schmidt-Scherzer 1976), dürfte ebenso für eine Verstärkung des Bildungsangebotes für die ältere Generation sprechen. Darüber hinaus ist auf den sich in unserer Zeit in einer derartigen Beschleunigung vollziehenden gesellschaftlichen und sozialen Wandel hinzuweisen, auf eine derart beschleunigt vor sich gehende technische Entwicklung, die ein Weiterlernen bis ins hohe Alter sogar zur Existenznotwendigkeit werden läßt.«; vgl. auch H. Ruprecht: Begründungen und Ziele von Erwachsenenbildung im Lernbereich Alter.

52 Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. *Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart 1970; ebd., S. 53: Die Weiterbildung »muß sich insbesondere den Lebensbereichen und Gebieten zuwenden, in denen ein Mißverhältnis zwischen dem vorhandenen und dem möglichen und erforderlichen Bildungsniveau offensichtlich ist; sie hat hier unter anderem Aufklärungs- und Informationsmängel zu beheben. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die Probleme bestimmter Gruppen wie zum Beispiel der Eltern und der alten Menschen.«

organisierte Lernen für das Alter (Altersbildung) sei für Menschen jeder Altersgruppe relevant und in das »gesamte Bildungswesen« zu integrieren, um sie »rechtzeitig mit Problemen des Alterns, wie auch mit vorbeugenden Maßnahmen zu dessen Bewältigung vertraut zu machen«⁵³. Vor dem Hintergrund einer zunehmend beschleunigten Wissensproduktion wird eine altersgruppenübergreifende Altersbildung als *Weiterbildung zum Verständnis für sozialen Wandel* konzipiert. Der soziale Wandel habe dazu geführt, dass alte Menschen zunehmend aus dem Familienverband herausgelöst worden seien, und somit die Möglichkeiten eines informellen Lernens, wie man *älter* wird, eingeschränkt worden seien: Diesen »Verlust an informeller Sozialisation« soll die »Institutionalisierung der Vorbereitung auf das Alter«⁵⁴ in Form von organisierten Weiterbildungsangeboten ausgleichen. Im Sinne von *Bildung für alle* – dem bildungspolitischen Motto der 1970er Jahre – wird es als Ziel angesehen, durch Alten- und Altersbildung die »Chancengleichheit und Verbesserung der Lebensqualität dieser an den Rand gerückten, vergessenen Zielgruppe im Bildungsbereich«⁵⁵ herbeizuführen. Hubert Recktenwald führt ein »Recht auf Bildung für alle«⁵⁶ auch zur Begründung einer *Weiterbildung der älteren Generation* an. Mit Formulierungen wie »vergessener Bildungsnotstand«⁵⁷ wird versucht, die Altenbildungsproblematik in den politischen Diskurs der Bildungsreform der 1970er Jahre einzuschreiben. Kritisiert wird, dass

53 M. Rennkamp: Weiterbildung im Alter, S. 10.

54 Schneider, Hans-Dieter: »Erfahrungen und Folgerungen aus Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Dritte Lebensphase in der Schweiz«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), Vorbereitung auf das Alter I. Vorträge während der Expertentagung der Weltenburger Akademie vom 14. bis 17. Oktober 1975, Köln 1975, S. 3–18, S. 3: »In traditionellen Gesellschaften werden wesentliche Inhalte der erforderlichen intellektuellen, emotionalen und sozialen Vorbereitung [auf das Alter, Anm. d. Verf.] informell geleistet: man wohnt in der Familie und in der Siedlungsform mit Menschen jeden Alters zusammen; man erlebt Kontinuitäten und Veränderungen im Lebenszyklus bei der Arbeit und in der Freizeit mit; man lernt aus der Anschauung, wie Krankheit und Tod Naturereignisse sind, auf die man sich einstellen muß. [...] Die Strukturänderungen der Familie und die von Rosow (1967) beschriebene Tendenz zu statushomogenen Kontakten führten dazu, daß wir immer weniger Gelegenheit haben, im Alltag über Aspekte des höheren Lebensalters informiert zu werden. Dem Verlust an informeller Sozialisation steht die Forderung nach einer Institutionalisierung der Vorbereitung auf das Alter gegenüber.«; G. Sitzmann: Zum Begriff der Vorbereitung auf das Alter, S. 13: Nach Sitzmann erfolgte bis zum 20. Jahrhundert die Vorbereitung auf das Alter informell, über die Familie und über philosophische, theologische und literarische Texte (Sitzmann nennt z.B. Goethes Erzählung *Der Mann von fünfzig Jahren* aus Wilhelm Meisters Wanderjahre). »Und dennoch: all dies, das zu lesen und zu bedenken von hohem Wert und Genuß ist, trifft doch nur einige der Punkte im weiten Feld der Vorbereitung auf das Alter. Und diese Dinge erscheinen dort in einem anderen Licht als bei uns [...] Was sich heute unter dem Begriff »Vorbereitung auf das Alter« als allgemeines Problem stellt, hat es bis vor hundert Jahren noch gar nicht gegeben: es ist ein Erzeugnis der soziokulturellen Entwicklung des Menschen. Es ist weder »von Natur aus« da, noch »von Natur aus« notwendig. Es ist sozusagen nicht »von Natur«, sondern »von Kultur«. Vorbereitung auf das Alter ist erst heute da und notwendig wegen der soziokulturellen Entwicklung der Menschheit.«; H. Ruprecht: Begründungen und Ziele von Erwachsenenbildung im Lernbereich Alter.

55 G. Breloer: Bildungsarbeit mit alten Menschen aus gesellschaftspolitischer Sicht, S. 62.

56 Recktenwald, Hubert: »Didaktische Probleme einer Weiterbildung der älteren Generation«, in: Hessische Blätter für Volksbildung 22,1 (1972), S. 269–275, S. 270.

57 H. Schneider: Bildung für das dritte Lebensalter.

im *Strukturplan für das Bildungswesen* »wichtige Grundentscheidungen gegen eine Altenbildung getroffen« werden: »Obwohl der Strukturplan eine dritte Lebensphase nicht rundweg ausschließt, liegt dennoch der Akzent auf der zweiten Lebensphase und ihrem spezifischen Weiterbildungsinteresse«⁵⁸. Auch die Zielgruppe der älteren Menschen müsse im Kontext der politischen *Bildungsoffensive* stärkere Beachtung finden und im Ausbau des vierten Sektors *Weiterbildung* im Bildungssystem berücksichtigt werden.⁵⁹

Eine andere gesellschaftlich argumentierende Legitimierungsstrategie von Altenbildung betont vor allem die Notwendigkeit der politischen Bildung älterer Menschen:

»Die nahezu 13 Prozent alte Menschen in der Gesamtbevölkerung machen einen noch viel höheren Prozentsatz in bezug auf die Gesamtheit der Wahlberechtigten und politisch Entscheidenden aus; daher besteht ein gesamtgesellschaftliches Interesse an politischer Information und Weiterbildung für ältere Mitbürger.«⁶⁰

Die gesellschaftskritisch ausgerichteten Legitimationsfiguren im geragogischen Diskurs nutzen Argumentationsmuster, die das Ziel der Altenbildung in der Emanzipation der inzwischen als spezifische Zielgruppe von Erwachsenenbildung identifizierten Gruppe der gesellschaftlich benachteiligten älteren Menschen verorten.⁶¹ Es wird außerdem als gesellschaftliche Notwendigkeit angesehen, im Kontext einer altersgruppenübergreifenden Altersbildung, in der Öffentlichkeit herrschende, jedoch aus der damaligen wissenschaftlichen Perspektive gesehen *falsche* Altersstereotype abzubauen.⁶² Der Abbau dieser negativen Altersstereotypen soll nicht zuletzt dazu

58 Kluge, Erhard: »Probleme einer emanzipativen Altenpädagogik«, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1,3 (1978), S. 178–187, S. 179.

59 Vgl. H. Recktenwald: Didaktische Probleme einer Weiterbildung der älteren Generation, S. 269: »Mehr noch als die traditionelle Bezeichnung ›Erwachsenenbildung‹, mehr auch noch als der über die jüngsten bildungspolitischen Programme der Bundesregierung vereinbarte Terminus ›Weiterbildung‹, vermögen die Begriffe ›education permanente‹ und ›life-long-learning‹ deutlich zu machen, daß die Adressaten organisierter Lernprozesse Menschen aller Altersstufen sind. Die bildungspolitische Umsetzung der Realität und Notwendigkeit *Lebenslangen Lernens* scheint in der Bundesrepublik Deutschland darauf hinauszulaufen, den Bereich der Weiterbildung als vierten Bildungssektor – neben der Vor- und Grundschule als erstem, den weiterführenden Schulen als zweitem, der Hochschule als drittem Sektor – zu organisieren, mit der Gefahr, daß dieser 4. Sektor funktionalistisch gerät und eine ›Weiterbildung der älteren Generation‹ damit möglicherweise nur eine bescheidene Randexistenz zugewiesen bekommt.«

60 G. Breloer: Bildungsarbeit mit alten Menschen aus gesellschaftspolitischer Sicht, S. 62; vgl. auch H. Petzold/E. Bubolz: Konzepte zu einer integrativen Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 38: »Soll diese Wählergruppe politisch begründete und nicht nur traditionsverhaftete Entscheidungen fällen, so wird die Vermittlung von Informationen und Wissen zu einem unbedingten Erfordernis.«

61 Vgl. G. Breloer: Bildungsarbeit mit alten Menschen aus gesellschaftspolitischer Sicht, S. 64: Emanzipatorisches Ziel von Altenbildung sei es, in Anlehnung an Oskar Negts Ansatz zur Arbeiterbildung »eine Bewußtmachung und Veränderung dieser Lage unter Entfaltung von sozialer Phantasie herbeizuführen«.

62 Vgl. ebd., S. 62: »Geht man davon aus, daß die derzeit herrschenden negativen Stereotype über das Alter eine lähmende Wirkung ausüben und infolgedessen dringend einer Korrektur bedürfen, so wird die Notwendigkeit einstellungsändernder Bildungsangebote auf den verschiedensten

dienen, Generationenkonflikte zu lösen, die der vornehmlich von jüngeren Menschen getragenen außerparlamentarischen Opposition der späten 1960er Jahre zu Lasten gelegt werden.⁶³

Im Vergleich mit den Argumentationsmustern im geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre liegt die signifikante Differenz darin, dass Bildung im Alter im Diskurs der 1970er Jahre nicht mehr als individuelle Bildungsaufgabe der personalen Menschwerdung konzipiert wird (wie im Diskurs der 1950er Jahre), sondern beinahe nur noch als organisiertes Bildungsangebot, dem eine gesellschaftliche Notwendigkeit zugeschrieben wird. Selbst die stärker am Subjekt orientierten Begründungen von Altenbildung argumentieren im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre mit gesellschaftlich, politisch oder ökonomisch bedingten Notwendigkeiten, um die Forderung nach dem Ausbau des Weiterbildungssektors im Hinblick auf die Zielgruppe der älteren Menschen als gesellschaftlich erforderlich auszuweisen.

In der folgenden Feinanalyse werden die zentralen Alters-, Alten- und Alternstopoi dieser Diskursformation im Detail herausgearbeitet. Dabei lassen sich aufgrund der veränderten Publikationslage nicht mehr – wie noch im geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre – die zentralen Aussagemuster anhand von Einzeltexten exemplarisch darstellen. Die Analyse konzentriert sich nun auf zwei von ihren Argumentationsmustern her gesehen unterschiedliche Gruppen von Texten, die in ihren Entwürfen zur Didaktik der Alten- und Altersbildung entweder lernzieltheoretisch-kompensatorischen oder zielgruppen-theoretisch-emanzipatorischen Argumentationsmustern folgen.⁶⁴

Ebenen und damit die Vermittlungsaufgabe der Alternsforschung einleuchtend. Andernfalls würde die Gesellschaft sich selbst daran hindern, eine für alle notwendige Lösung des Altenproblems anzugehen.«; H. Ruprecht: Begründungen und Ziele von Erwachsenenbildung im Lernbereich Alter, S. 49: Ruprecht nennt als Begründungen der Seniorenbildung die Antizipation von Zukunft im Bereich gesellschaftlicher Veränderungen hin zu einem veränderten gesellschaftlichen Altersbild.

63 Vgl. Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Das Ottobeurer Seminar ›Lernen für das Alter‹«, in: G. Sitzmann (Hg.), Lernen für das Alter, S. 5–12, S. 5: »Die ›APO‹ (Außerparlamentarische Opposition) und sonstige Gruppierungen jugendlicher und jüngerer Unzufriedener griffen u.a. – ohne sich der humanen Tragweite des Problems bewußt zu werden – das Thema der älteren Bürger in der Bundesrepublik auf. Ihre zur älteren Generation negative Haltung, die mit Klischees und Freund-Feind-Schemata arbeitete, wurde nicht überall genau verfolgt: doch die älteren Leute, welche Veranstaltungen der Erwachsenenbildung besuchten und Gelegenheit zur politischen Diskussion hatten, reagierten sehr wohl auf die Gefährdung, soweit ihnen Presse, Funk und Fernsehen nicht die Einzelheiten vorenthielten. An Diskussionen in Veranstaltungen der ›Altenbildung‹ konnte gleichzeitig jedoch sichtbar werden, daß auch die ältere Generation ihre Vorurteile und Klischees hütete: der Abstand zwischen der jüngeren und der älteren Generation nahm und nimmt immer noch zu.«

64 Im Zentrum der Analyse stehen einerseits die Texte von Ruprecht und Sitzmann, die sich stärker auf die psychogerontologische Forschung zur Lernfähigkeit im Alter stützen und eine lernzielorientierte Didaktik einer *Altenbildung* als Weiterbildung und zur Vorbereitung auf das Alter entwickeln und andererseits die Texte von Breloer, Recktenwald, Fülgraff und Ebel, die sich in ihren zielgruppen-theoretischen Ansätzen stärker auf soziogerontologische Forschungsergebnisse zu den gesellschaftlichen Bedingungen der Gruppe der *alten Menschen* stützen und emanzipatorisch ausgerichtete didaktische Ansätze für die Altenbildung entwerfen.

Alterstopoi: Aktives Alter vs. defizitäres und disengagiertes Alter

Die chronologisch nicht strikt festgelegten stufen- und phasentheoretischen Alterstopoi des anthropologischen geragogischen Diskurses der 1950er und 1960er Jahre werden durch chronologische Alterstopoi abgelöst: Im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre wird der Beginn der Lebensphase *Alter* eindeutig mit der Aufgabe des Berufs, d.h. mit der damaligen sogenannten *Altersgrenze* von 65 Jahren gleichgesetzt.⁶⁵ Das Erwerbssystem wird damit zum grundlegenden Organisationsprinzip der Einteilung und Unterscheidung von Lebensphasen im Lebenslauf.⁶⁶ Auch wenn auf die kulturellen Unterschiede des Renteneintrittsalters als Indikator für den Eintritt in die Lebensphase *Alter* hingewiesen wird, wird die Altersgrenze als grundlegendes Differenzkriterium nicht in Frage gestellt: Eher beiläufig wird konstatiert, dass aufgrund des in anderen Ländern höheren Renteneintrittsalters die Menschen in den Niederlanden, Irland und Norwegen halt erst mit 70 Jahren alt wären.⁶⁷ Für nicht-erwerbstätige Frauen wird es als selbstverständlich angesehen, dass nicht das eigene Lebensalter der Frau als Altersgrenze gelte, sondern das Alter ihres Mannes: Für die Hausfrau habe »der 65. Geburtstag keine größere Bedeutung wie der 63. oder der 67. [...] So ändert sich der Lebenszuschnitt der Nur-Hausfrau nach dem 65. Geburtstag ihres Ehemannes und nicht nach ihrem eigenen 65. Geburtstag«⁶⁸. Der Eintritt in die Lebensphase *Alter* wird also für die nicht-erwerbstätigen Frauen kurzerhand über das Renteneintrittsalter des Ehemannes vergesellschaftet. Die damals vielverwendete Metapher der *Altersgrenze* unterstreicht, dass mit den Renteneintrittsalter als Differenzkriterium nicht nur das Alter eindeutig von anderen Lebensphasen unterschieden werden könne, sondern auch die Altenbildung »als abgrenzbarer Teilbereich von Erwachsenenbildung definiert«⁶⁹ werden kann.

Durch diese – an den Kriterien des Erwerbssystems ausgerichtete – Resignifikation der Alterstopoi setzt sich in den 1970er Jahren eine Dreiteilung des Lebenslaufs in Vorbereitungsphase (Kindheit/Jugend), Aktivitätsphase (Erwachsenenalter) und Alter

65 Vgl. z.B. E. Eirmbter: Altenbildung, S. 43: »Es wird von Alter somit dann zu sprechen sein, wenn das Individuum durch Vollzug der Pensionierung einen Berufsrollenverlust zu verzeichnen hat bzw. durch den Ehegatten davon betroffen ist und die mit dem Berufsrollenverlust verbundenen Veränderungen in den verschiedenen Daseinsbereichen zur Bewältigung anstehen.«

66 Vgl. Daheim, Hansjürgen: »Vorwort«, in: Reingard Vath, Das Altern lernen. Die soziale Dimension des Alterns, Hannover 1973, S. 9–10, S. 9: »Im Bewußtsein sehr vieler Menschen in unserer Gesellschaft nimmt die berufliche Arbeit den zentralen Platz ein. Entsprechend wird ›Alter‹ mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben gleichgesetzt.«

67 Vgl. H. Ruprecht: Lernen für das Älterwerden, S. 9: »Auf Zypern z.B. ist ein Mensch mit 75 Jahren alt; in den Niederlanden, in Irland und in Norwegen mit 70 Jahren.«

68 Blume, Otto: »Die Situation älterer Menschen in der Bundesrepublik Deutschland«, in: G. Sitzmann (Hg.), Lernen für das Alter, S. 70–78, S. 73.

69 H. Ruprecht: Das Problem der Altenbildung in der Erwachsenenbildung, S. 101; vgl. auch U. Lehr: Gerontologische Aspekte im Bildungsangebot, S. 173: Altenbildung bezieht sich dezidiert auf jene »älteren Menschen, die bereits aus dem Berufsleben ausgetreten sind, also die ›Altersgrenze‹ überschritten haben«; E. Eirmbter: Altenbildung, S. 43: »Bildung im Alter«, so definiert auch Eva Eirmbter, »setzt zu dem Zeitpunkt an, zu dem nach der Aufgabe des Berufs die Bewältigung eines umfassenden Komplexes neuer Anforderungen sozialer und individueller Art erforderlich ist«.

als die »nachberufliche Phase« bzw. »[d]ritte Lebensphase«⁷⁰ durch. Gegenüber den heterotopen⁷¹ geragogischen Aussagemustern des Alters in den 1950er und 1960er Jahren, die auf die normative Bestimmung eines Eigenwerts als einer grundlegenden Andersartigkeit des Alters zielten, wird das Alter seit den 1970er Jahren sukzessive den Normen der mittleren Lebensphase unterworfen, die als Phase des *aktiven Erwachsenenalters* definiert wird. Diese Chronologisierung des Alters verbindet sich in den 1970er Jahren mit funktionalistischen, ganz auf individuelle Leistungsfähigkeit bezogenen normativen Zuschreibungen von Alter. Mit dem Bezugspunkt der Erwerbsarbeit als Matrix für ein gelungenes Erwachsenenleben verschieben sich die Altersnormen im geragogischen Diskurs hin zum Leitbild des aktiven Alters. Dieser Topos des *aktiven Alters* beinhaltet die Anforderung einer auch im Rentenalter aufrechtzuerhaltenden kontinuierlichen Leistungsfähigkeit und Aktivität.

Entsprechend dieser diskursiven Entwicklung eint die geragogischen Texte der 1970er die Bekämpfung des sogenannten *Defizitmodells* vom Alter.⁷² Mit diesem Terminus werden im gerontologischen Diskurs der 1970er Jahre Aussagemuster diskreditiert, mit denen Alter als Abbauprozess von Leistungsfähigkeiten bestimmt wird. Besonders Ursula Lehr benutzt den Begriff des Defizitmodells – zunächst vor allem als Element einer Abgrenzungsrhetorik gegenüber früheren gerontologischen Studien, die die These vom zwangsläufigen altersbedingten Abfall der geistigen Lern- und Leistungsfähigkeit stützen und von der Adoleszenz-Maximum-These ausgehen. Durch die Ergebnisse der Bonner Längsschnittuntersuchung der Arbeitsgruppe Altersforschung Bonn wird diese These empirisch widerlegt.⁷³ Lehr erläutert, wie in früheren lernpsychologischen Studien

»[d]as ›Defizit-Modell‹ [...] nur durch Querschnittsuntersuchungen zustande kommen [konnte]; d.h., man verglich eine Gruppe Jüngerer, eine oder mehrere Gruppen sog. ›Mittelalterlicher‹, und einige Gruppen Älterer. Wenn man dabei vom ›repräsentativen Durchschnitt‹ der jeweiligen Altersgruppe in der Bevölkerung ausgeht, so ist es selbstverständlich, daß in jeder höheren Altersgruppe auch die Schulbildung eine geringere ist, da in früheren Zeiten der prozentuale Anteil derjenigen Schüler, die aus der Volksschule in eine weiterführende Schule umgeschult wurden, viel niedriger war im Vergleich zur neueren Zeit. Wenn man jedoch aus jeder Altersgruppe Personen mit gleicher Schulbildung auswählt und deren Leistungen gegenüberstellt, dann schnei-

70 G. Sitzmann: Weiterbildung im Dritten Lebensalter, S. 41.

71 Vgl. zum Heterotopie-Begriff: Kapitel 4.6.

72 Entgegen der vorherrschenden Ablehnung des Defizitmodells im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre beharren in dieser Zeit nur Petzold und Bubolz auf dessen Relevanz für die geragogische Didaktik. Petzold, Hilarion/Bubolz, Elisabeth: »Theorien zum Prozeß des Alterns und ihre Relevanz für geragogische Fragestellungen«, in: H. Petzold/E. Bubolz (Hg.), Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 116–144, S. 120: »Die Tatsache der Reduktion und das Vorhandensein von Defiziten muß in der Planung und Durchführung von Programmen der Altenbildung einbezogen werden. Es geht darum, Defizite richtig zu einzuschätzen, ihre Reversibilität bzw. Irreversibilität zu sehen.«

73 Vgl. Arbeitsgruppe Altersforschung Bonn: Altern – psychologisch gesehen, Braunschweig 1971.

den auch ältere Personen weit günstiger ab, und dieses ›Defizit-Modell‹ ist kaum noch zu erkennen.«⁷⁴

Mit dem Befund der Bonner Längsschnittuntersuchung stützt sich der geragogische Diskurs nun auf den empirischen Nachweis, dass »die geistigen Fähigkeiten [...] nach all diesen Untersuchungsergebnissen keinen eindeutigen Altersabbau«⁷⁵ zeigen. Dieser Befund wird als *richtiges*, wissenschaftlich abgesichertes Wissen vom Alter dem – laut der empirischen Forschung – nicht nur bisher in der Wissenschaft, sondern auch in der Öffentlichkeit vorherrschenden Defizitmodell entgegengesetzt, das nun als *falsches Alltagswissen* vom Alter und als *negatives Altersstereotyp* disqualifiziert wird. Das wissenschaftliche Wissen vom aktiven leistungs- und lernfähigen Alter soll die negativen Altersstereotypen ablösen. *Aufklärung* – im Sinne einer Verbreitung des *neuen* wissenschaftlichen Wissens vom Alter und seiner bei kontinuierlicher Aktivität anhaltenden Entwicklungs-, Lern- und Veränderungsfähigkeit – gilt nun als zentrale Aufgabe von Gerontologie und Geragogik.⁷⁶ Die geragogischen Texte der 1970er Jahre verzichten allerdings auf den Hinweis, dass im geragogischen Diskurs – wie in Kapitel 6.1 gezeigt wurde – Vorstellungen eines gegenüber anderen Lebensphasen defizitären Alters bereits in den 1950er und frühen 1960er Jahren konsequent abgelehnt wurden.⁷⁷

Während hinsichtlich der Ablehnung des sogenannten Defizitmodells vom Alter in der Geragogik der 1970er Jahre Konsens herrscht, werden zu Beginn des Jahrzehnts die psycho- und soziogerontologischen Ansätze der *Disengagementtheorie* und der *Aktivitätstheorie* im Hinblick auf ihre normativen Implikationen für die Begründung von Lernzielen in der Alters- und Altenbildung zunächst noch kontrovers diskutiert. Während die auf Elaine Cumming und William E. Henry zurückgehende gerontosoziologische Disengagementtheorie⁷⁸ davon ausgeht, dass der Rückzug der Älteren aus

74 Lehr, Ursula: »Die Problematik des älteren Menschen«, in: G. Sitzmann (Hg.), *Lernen für das Alter*, S. 22–40, S. 28f.

75 Ebd., S. 30.

76 Vgl. Lehr, Ursula: »Sind unsere Vorstellungen vom Altern richtig?«, in: *Die innere Mission* 61,1 (1971), S. 3–9.

77 Vgl. G. Sitzmann: *Weiterbildung im Dritten Lebensalter*, S. 42: Gerhard-Helmut Sitzmann behauptet, dass die »allgemeine Vorstellung vom Leistungsabbau mit zunehmendem Alter (das Defizitmodell vom Altern) [...] bisher die pädagogische Diskussion« bestimmte. Vgl. mit Bezug auf die Praxis der Weiterbildung weiterhin: F. Pöggeler: *Bildung für das Alter*, S. 112: »Wie in anderen gesellschaftlichen Gebieten, wird auch im Weiterbildungsbereich heute noch oft das ›Defizit-Modell‹ als Erklärungsraster verwandt: Es wird unterstellt, daß mit dem Prozeß des Alterns die vitalen, beruflichen und sozialen Defizite zunehmen, so daß auch eine Weiterbildung für ältere und alte Menschen einseitig als Mängelkompensation begriffen wird. Auf Grund der Ergebnisse der Intelligenzforschung kann das ›Defizit-Modell‹, so weist Lehr (1974, S. 60ff.) nach, als wissenschaftlich überwunden gelten. Für die Erwachsenenbildung heißt das: Alter ist gegenüber den vorhergehenden Lebensabschnitten nicht ein ›Weniger‹, sondern etwas *anderes*, auf das man sich einstellen muß.«; H. Ruprecht: *Lernen für das Älterwerden*, S. 41f.: Mit Verweis auf die Ergebnisse von Thomae und Lehr konstatiert Ruprecht lediglich: »Es ist also falsch, von einem allgemeinen Defizitmodell im intellektuellen Bereich mit zunehmendem Alter zu sprechen.«

78 Vgl. Cumming, Elaine/Henry, William E.: *Growing old – the process of disengagement*, New York 1961; Henry, William E.: »The theory of intrinsic disengagement«, in: Per From Hansen (Hg.), *Age with a future*, Kopenhagen 1964, S. 419–424.

den vorherigen sozialen Rollen (des Berufslebens) als gleichermaßen funktional für das Individuum wie für die Gesellschaft zu betrachten sei,⁷⁹ besagt die Aktivitätstheorie, dass nur durch auch im Alter anhaltende kontinuierliche Anforderungen und die Übernahme neuer Rollen das Lern- und Leistungsvermögen im Alter erhalten bzw. in einigen Bereichen sogar noch gesteigert werden könne: Gegen die Annahme der Disengagementtheorie, dass ein Rückzug aus sozialen Rollen den Wünschen und Bedürfnissen alter Menschen entspreche, weist Lehr in einer sozialpsychologischen Studie nach, »daß eine positive Beurteilung der Lebenssituation, eine stärkere Zukunftsorientierung, mit erhöhter Aktivität einhergeht«⁸⁰.

Einflussreich für die Etablierung des geragogischen Leitbildes vom aktiven Alter sind jedoch nicht nur gerontopsychologische Studien, sondern auch die soziologischen Arbeiten von Rudolf Tartler und Hans-Peter Tews.⁸¹

Hinsichtlich der Einschätzung der didaktischen Implikationen der Disengagement- oder der Aktivitätstheorie finden sich im geragogischen Diskurs zu Beginn der 1970er Jahre durchaus noch divergierende Argumentationsmuster. So gibt zum Beispiel die Geragogin Reingard Vath zu bedenken, dass Disengagement nicht nur als passives Rückzugsgeschehen, sondern auch als Prozess der Neuorientierung und »Neufixierung der Lebensziele«⁸² angesehen werden könne. Disengagement könne also auch als ein emanzipatorischer Prozess der Befreiung aus sozialen Zwängen gedeutet werden.⁸³ Auch Barbara Fülgraff argumentiert geragogisch gegen das Leitbild

79 Vgl. E. Cumming/W. E. Henry: *Growing old – the process of disengagement*, S. 14f.: Alter wird als »an inevitable mutual withdrawal or disengagement, resulting in decreased interaction between the aging person and others in the social systems he belongs to« bestimmt.

80 Lehr, Ursula: »Sozialpsychologische Probleme der Heimübersiedlung älterer Mitbürger«, in: H. Thomae/U. Lehr (Hg.), *Altern – Probleme und Tatsachen*, S. 439–457, S. 451. Vgl. als Überblicksdarstellung zu den verschiedenen Ansätzen des Aktivitätsmodells aus psychologischer Perspektive: Lehr, Ursula: »Die Aktivitätstheorie«, in: Ursula Lehr, *Psychologie des Alterns*, 9. Aufl., Wiebelsheim 2000, S. 56–57.

81 Vgl. Tartler, Rudolf: *Das Alter in der modernen Gesellschaft*, Stuttgart 1961; H. P. Tews: *Soziologie des Alters*; H. Mieskes: *Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen*.

82 R. Vath: *Das Altern lernen*, S. 103: »Betrachtet man diesen Restriktionsvorgang [des Disengagements, Anm. d. Verf'in] jedoch einmal nicht aus der Sicht der mittleren Lebensjahre und damit notwendig als ein Defizit-Geschehen, so kann man ihn als Neufixierung der Lebensziele und Neuorientierung in den Einstellungs- und Verhaltensweisen ansehen, wie dies mit dem Übergang in eine neue Lebensphase immer gegeben ist.«; vgl. auch H. Petzold/E. Bubolz: *Theorien zum Prozeß des Alterns*, S. 129: »Interpretiert man Disengagement nicht im Sinne passiven Rückzuges, sondern als Übergang zu einer altersadäquaten Lebensform, so kann man einen nicht geringen Teil der Aktivität des alten Menschen im Vollzug des Disengagements und der mit ihm verbundenen und aus ihm resultierenden Umorientierung sehen.«

83 Vgl. R. Vath: *Das Altern lernen*, S. 30: »Dieser Reduzierungsprozess [weniger Rollen, weniger Engagement des alten Menschen, Anm. d. Verf'in] hat zur Folge, daß das Individuum freier wird von normativer Kontrolle, wie sie mit dem Engagiertsein in einer großen Anzahl und Vielfalt von Rollen verbunden ist; dies bedeutet, daß der Verlust von sozialen Beziehungen zu einer größeren Freiheit von sozialen Zwängen, ja sogar von sozialen Normen führt. Der weniger »engagierte« Mensch ist weniger positiven und negativen Sanktionen ausgesetzt, die jede Art von Interaktion kontrollieren.«

des aktiven Alters als regulative Idee von Altenbildungskonzeptionen.⁸⁴ Fülgraff kritisiert die von der gerontologischen Forschung aufgestellten Kriterien für die empirische Untersuchung gelungenen oder erfolgreichen Alters, da sie nicht auf das ihnen zugrundeliegende Vorverständnis befragt worden seien: Das Kriterium der persönlichen Zufriedenheit verstelle eine Perspektive, aus der Unzufriedenheit als Indiz für notwendigen sozialen Wandel gesehen werden könne.⁸⁵ Das Kriterium der »aktiven Teilnahme an der Umwelt und am sozialen Leben«⁸⁶ verkenne die Anzeichen dafür, »daß Zufriedenheit auch mit fast völliger Inaktivität verbunden sein kann«⁸⁷. Beide Kriterien implizieren nach Fülgraff ein »ideologisches Vorverständnis«, das im Sinne der Klassentheorie als »bürgerlich«⁸⁸ und mittelschichtorientiert zu bezeichnen sei. Durch diese Kriterien werde das Altersleitbild des aktiven Alters zur »Utopie vom sozialisierten Rentiersideal«⁸⁹, dem geragogische Konzeptionen nicht kritiklos folgen dürften. Auch Gabriel Marcel und Hilarion Petzold geben – skeptisch gegenüber einer geragogischen Orientierung am Leitbild des aktiven Alters – zu bedenken, dass

»Gerontologie und Geragogik [...] selbst zu Formen der Alterns- und Todesabwehr derjenigen [werden], die sie betreiben, indem sie die Möglichkeiten, die potentiellen Chancen, die Perpetuierung körperlicher, geistiger und emotionaler Leistungsfähigkeit auf einem Niveau einstufen, das der Realität des alten Menschen nicht gerecht wird«⁹⁰.

Im Laufe der 1970er Jahre setzt sich jedoch der Topos des aktiven Alters als geragogisches Argumentationsmuster derart den Diskurs beherrschend durch, dass schließlich auch die Disengagementtheorie als zu bekämpfendes Defizitmodell des Alters gilt: Es wird im geragogischen Diskurs nun als gesichertes Wissen angesehen, dass psychisches Wohlbefinden und Zufriedenheit im Alter mit kontinuierlicher Aktivität und Engagement zusammenhängen.⁹¹

Der Geragoge Horst Ruprecht hatte 1970 zunächst noch eine vermittelnde Interpretation der Implikationen von Disengagement- und Aktivitätstheorie für die Didaktik einer *Weiterbildung für das Alter* im Sinne von »quantitativ Disengagement und qualitativ Aktivität«⁹² vorgeschlagen. Bereits 1972 sieht er jedoch die »Gefahr der

84 Vgl. Fülgraff, Barbara: »Lernen in der zweiten Lebenshälfte. Überlegungen zur lebenslangen Sozialisation«, in: Hessische Blätter für Volksbildung 22,1 (1972), S. 249–256.

85 Vgl. ebd.

86 Ebd., S. 250.

87 Ebd., S. 251.

88 Ebd.

89 Ebd.

90 G. Marcel/H. Petzold: Anthropologische Vorbemerkungen zur Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 12.

91 Vgl. H. Ruprecht: Lernen für das Älterwerden (1972), S. 66: »Psychisches Wohlbefinden, Zufriedenheit im Leben hängen also mit dem Engagement zusammen.«

92 Ruprecht, Horst: »Lernen für das Alter«, in: G. Sitzmann (Hg.), Lernen für das Alter, S. 13–21, S. 20: »Disengagement kann nicht bedeuten: völliges Lösen der Sozialbeziehungen. Vielmehr ist damit gemeint eine Reduzierung der Quantität von Interaktionen zu Gunsten einer höheren Qualität. Diese wiederum ist ohne ständige Lernprozesse nicht erreichbar. Daneben sollte aber auch die

Disengagementtheorie« darin, »daß sie dem älteren Menschen nahelegt, Aktivitäten und soziale Interaktionen abzubauen und so im Sinne eines Altersdefizitmodells wirkt«⁹³.

Die auf empirische psychologische und soziologische Studien gestützte Sollensforderung eines aktiven Alters setzt sich in dem Maße durch, dass mit dem Topos des aktiven Alters nicht mehr nur die Notwendigkeit eines individuellen Lernens zur Erhaltung der geistigen Leistungsfähigkeit, sondern auch die gesellschaftliche Notwendigkeit der Finanzierung von organisierter Altenbildung begründet wird. Das aktive Alter wird selbst zum zentralen Lernziel deklariert und fungiert als regulative Idee der didaktischen Konzeptionen im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre: Das »Hauptziel der Gerontagogik« wird dementsprechend allein darin gesehen, »dem älterwerdenden Menschen seine Aktivität zu erhalten«⁹⁴, d.h. »die Erhaltung, die Förderung, der Ausbau und die Umstrukturierung der Aktivitäten des Menschen bis ins hohe Alter hinein«⁹⁵. Es komme darauf an, »Aktivitäten zu fördern und herauszufordern«: »Wenn dies gelingt, dann ist die Chance sehr viel größer, vielen Menschen ein erfüllteres Alter zu sichern und sie zu befähigen, mit den neuen Situationen, die im Alter durch Pensionierung und vieles andere auf sie zukommen, fertig zu werden.«⁹⁶ Als »entscheidende Grundthese« seiner Überlegungen gibt Ruprecht an, dass »entgegen bestimmten sozialistischen Vorstellungen die Chance für das Älterwerden nicht primär in der Versorgung durch den Staat liegt [...], sondern in der Förderung der Aktivität des Menschen«⁹⁷. Sollte sich diese Abgrenzung von »bestimmten sozialistischen Vorstellungen« auf den geragogischen Diskurs der DDR beziehen, so hätte Ruprecht allerdings verkannt, dass auch der gerontologische und geragogische Diskurs der DDR in dieser Zeit ganz vom Topos des aktiven Alters durchdrungen ist.⁹⁸ Der Topos erweist sich gegenüber unterschiedlichen politischen Perspektiven

von Tartler, Banham u.a. vertretene Aktivitätstheorie ergänzend herangezogen werden. Ich halte den alten Streit, ob die eine oder die andere Form richtig ist, schon in der Fragestellung für falsch. Vielmehr scheint mir die komplexe Situation des alternden Menschen – bezogen auf sein Sozialverhalten – nur durch eine wechselseitige Ergänzung der beiden Theorieansätze möglich zu sein. Das bedeutet konkret: quantitativ Disengagement und qualitativ Aktivität.«

93 H. Ruprecht: Lernen für das Älterwerden (1972), S. 67.

94 Ebd., S. 79; vgl. hierzu auch M. Rennkamp: Weiterbildung im Alter, S. 120f.: »[...] die Erhaltung der Aktivität als Voraussetzung für eine gute Anpassung muß folglich Prinzip eines permanenten Bildungsprogramms sein, das manche Gefahren, die den alternden Menschen bedrohen, zu bannen vermag«.

95 Ruprecht, Horst: »Die Lernsituation des älteren Menschen« (1976), in: W. Braun (Hg.), Die ältere Generation, S. 73–85, S. 82.

96 Ebd. Vgl. als weiteren lernzieltheoretischen didaktischen Ansatz, der sich auf die Aktivitätstheorie stützt: H. Schneider: Bildung für das dritte Lebensalter: Hans-Dieter Scheider bricht das Aktivitätsmodell in geragogische Konzeptionen zur *Bildung zur Ausweitung von Interessen*, *Bildung zur Leistungskonstanz im Alter*, *Bildung zum Verständnis des sozialen Wandels* sowie *Bildung zur vorbereitenden Bewältigung von Schwierigkeiten* um.

97 H. Ruprecht: Die Lernsituation des älteren Menschen, S. 82.

98 Vgl. zum Leitbild des aktiven Alters im geragogischen Diskurs der DDR z.B.: Reuter, Wolfgang/Hunecke, Ingrid: *Gesunde Lebensführung in den höheren Altersstufen* (= Schriftenreihe zum Veteranen-Kolleg der Karl-Marx-Universität Leipzig), Leipzig 1982, S. 2: »Nur eine Gesellschaft, die dem alten Menschen einen geachteten Platz zuweist, ihn vor falschen gedanklichen Zuordnungen

als erstaunlich unabhängig. Deshalb verwundert es auch nicht allzu sehr, dass sowohl die eher affirmativen lernzieltheoretischen als auch die sich im Kontext der kritischen Erziehungswissenschaft verortenden emanzipatorischen Konzeptionen einer Didaktik der Alten- und Altersbildung das Leitbild des aktiven Alters zum zentralen – wenn auch unterschiedlich operationalisierten – Lernziel erklären.

Ruprechts und Sitzmanns lerntheoretische didaktische Konzeption von Bildungsangeboten zur *Vorbereitung auf das Alter* stützen sich auf das strukturtheoretische Lernmodell nach Jerome S. Bruner und Robert M. Gagné⁹⁹, um das *aktive Alter* nicht nur als kognitives, sondern auch als affektives, psychomotorisches und soziales Lernziel zu operationalisieren. Gemäß dem strukturtheoretischen Ansatz sehen sie es als zentral an, dass die Lerninhalte jeweils dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit genügen müssen.¹⁰⁰ Das wissenschaftliche Wissen vom aktiven Alter dient zur Legitimation für die Operationalisierung des aktiven Alters als Lernziel in Rahmen eines ausdifferenzierten Stufenschemas, das Sitzmann im Anschluss an Ruprecht sowie Gagnés Ansatz einer Unterscheidung unterschiedlicher aufeinander aufbauender Lernstrategien für die Didaktik der Altersbildung entwirft:

»1. Stufe (Signallernen): Beim Hören des Wortes ›Alter‹ ein positives, freundlich getöntes Gefühl bekommen

(gebrechlich, nicht mehr arbeitsfähig, den anderen zur Last fallen usw.) schützt, wird dieses große humanistische Anliegen zu erfüllen in der Lage sein. [...] Ein ›arbeitsunfähiges Alter‹ gibt es nicht.« Vgl. als weiterführende Analyse: Denninger, Tina/Richter, Anna: »Bilder des Alters im Sozialismus«, in: *Mittelweg* 36,5 (2010), S. 52–68.

99 Vgl. zu Ruprechts Präferenz für der Lerntheorie Gagnés: Ruprecht, Horst: *Theorien des Lernens in erziehungswissenschaftlicher Sicht*, München 1974, S. 137: Ruprecht sieht Gagnés Lerntheorie als das »derzeit interessanteste System« an, weil es »den bisher ungelösten Widerspruch von Reiz-Reaktionstheorien und kognitiven Theorien aufhebt und dennoch die wesentlichen lerntheoretischen Fragestellungen angemessen zu beantworten« vermöge. Er versteht diesen Ansatz als eine »Metatheorie« des Lernens: »nur dieses Modell« erfülle die Bedingungen, die »in der modernen Didaktik oder in der Curriculumtheorie an eine umfassende Theorie des Lernens gestellt werden«.

100 Vgl. zum strukturtheoretischen Ansatz der Didaktik: Ruprecht, Horst: »Modelle grundlegender didaktischer Theorien«, in: Horst Ruprecht/Hans-Karl Beckmann/Felix von Cube/Wolfgang Schulz (Hg.), *Modelle grundlegender didaktischer Theorien*, Hannover 1976, S. 9–72, S. 59f.: »Hinsichtlich des strukturtheoretischen Denkansatzes stimmen Bruner und Gagné, sowie Lerninhalte betroffen sind, weitgehend überein. Beide gehen von vielfältig gegliederten Strukturen der Lerngegenstände aus und fordern, daß schon in der einfachsten und elementarsten Aneignungsweise die Wirklichkeit, wenn auch strukturell vereinfacht, zu Worte kommen muß. Diese Grundstrukturen bilden eine Art Fundament, auf dem die feineren Verteilungen in späteren Durchgängen erarbeitet werden sollen. Deshalb verlangen beide, daß das Kriterium der Wissenschaftlichkeit grundsätzlich für die Didaktik gelte. Bruner akzentuiert in diesem Zusammenhange die Bedeutung der grundlegenden Hauptstrukturen für einen Sachverhalt und geht davon aus, daß derartige Grunderkenntnisse der einzelnen Disziplinen auch in der didaktischen Reflexion an erster Stelle zu stehen haben. Demgegenüber legt Gagné den Schwerpunkt seiner Ausführungen auf die Konkordanz zwischen strukturtheoretischer Inhaltsbestimmung und strukturtheoretischer Verlaufsbestimmung. Nur bei Übereinstimmung des strukturtheoretischen Ansatzes in inhaltlicher und psychologischer Sicht hält er eine Optimierung von Lernprozessen im Bereich didaktischer Fragestellungen für möglich.«

2. Stufe (Reiz-Reaktions-Lernen): Abbau von autoritären Verhaltens-Einstellungen (da diese im höheren Alter gegenüber den Jüngeren hinderlich würden)
3. Stufe (motorische Kette bilden): life-time-Sportarten lernen, autogenes Training lernen, usf.
4. Stufe (Sprachliche Ketten bilden): zukunftsorientierte Sprichwörter lernen
5. Stufe (multiple Diskrimination): zwischen Freizeit und freier Zeit unterscheiden lernen
6. Stufe (Begriffslernen): die mit dem Älterwerden relevanten Begriffe des Selbstverständnisses lernen (richtiger Begriff von ›alt‹, ›nachberufliche Phase‹, ›Pensionär‹ usw.)
7. Stufe (Regellernen): gesunde Verhaltensregeln lernen
8. Stufe (Problemlösen): das Ausscheiden aus dem Berufsleben antizipieren, sich auf den Tod eines Ehepartners einstellen, die freie Zeit selbständig nutzen lernen, usf.«¹⁰¹

Es wird von den Vertreter*innen dieses Ansatzes für die didaktische Praxis als »wünschenswert« angesehen, »nicht nur alle Aufgabenstellungen der Vorbereitung auf das Alter nach diesem Stufenschema einzuordnen, sondern auch einzelne Themen bei ihrem Durchgang durch diese einzelnen Stufen zu analysieren«¹⁰². Weder das Leitbild des aktiven Alters noch die ihm untergeordneten, stufenweise operationalisierten Lernziele werden in den Ansätzen von Sitzmann und Ruprecht problematisiert.

Das Leitbild des aktiven Alters dient jedoch ebenso als regulative Idee von den emanzipatorischen, zielgruppenorientierten didaktischen Konzepten des Lernens im Alter, die sich im Kontext einer Kritischen Erziehungswissenschaft verorten: Der Geragoge Reckenwald geht in seinem Ansatz davon aus, »daß Aktivität, oder – im Sinne des genannten Lernziels: autonomes und kompetentes Verhalten – auch für den alten Menschen ein wünschenswertes und durch – allerdings nicht nur – Lernprozesse auch zu erreichendes Ziel sei«¹⁰³. Reckenwald postuliert, dass die Aktivitätstheorie »durch eine entsprechende didaktische Praxis der Altenbildung erst noch einzulösen«¹⁰⁴ sei. »[Z]ur Verhinderung von Passivität im Alter« zähle die »Stärkung des Selbstvertrauens« zu den »Hauptaufgaben einer Altenbildung«¹⁰⁵. Der einflussreiche Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildungswissenschaftler Hans Tietgens betont, dass es zur »Stärkung des Selbstvertrauens« vor allem darum gehe, »zu verhindern, daß älter werdende Menschen der Passivität verfallen«¹⁰⁶. Die am gerontologischen Leitbild des aktiven Alters orientierten Lernziele einer zielgruppenorientierten Didaktik werden aus der Perspektive des emanzipatorischen Ansatzes schließlich folgendermaßen konkretisiert:

101 Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Zur Methodik des Ansatzes zur Vorbereitung auf das Alter«, in: G. Sitzmann (Hg.), Vorbereitung auf das Alter II., S. 49.

102 Ebd.

103 H. Reckenwald: Didaktische Probleme einer Weiterbildung der älteren Generation, S. 271.

104 Ebd.

105 Ebd., S. 273.

106 Tietgens, Hans: »Bildungsmöglichkeiten für ältere Menschen«, in: Die innere Mission 61,1 (1971), S. 10–16, S. 13. Vgl. ebd., S. 16: Tietgens schlägt dazu als Bildungsurlaub zur Vorbereitung auf das Alter die Einführung von »Mobilitätskuren« und »Kompensationskuren« vor, die die Aktivität fördern und die geistige Beweglichkeit erhöhen sollen.

»Weiterbildung Älterer bedeutet [...] das Erreichen folgender Lernziele:

- Bereitschaft, Lernen auch im höheren Erwachsenenalter noch als möglich und notwendig zu betrachten
- Bereitschaft, Beratung und Information als Hilfe zu akzeptieren
- Bereitschaft, die Sozialmaßnahmen für Ältere zu kritisieren und zu ihrer Verbesserung beizutragen
- Bereitschaft, Veränderungen im persönlichen, sozialen und gesellschaftlichen Bereich nicht zwangsläufig als Abbau aufzufassen
- Bereitschaft, Erfahrungen zu verarbeiten und die Vergangenheit auch kritisch zu betrachten
- Bereitschaft, Jugend und Nicht-Alte angemessen einzuschätzen
- Bereitschaft, selbst zur Verbesserung der Situation der Alten und im Alter beizutragen, gegebenenfalls durch Veränderung der entscheidenden Bedingungen
- Bereitschaft, über eigene Probleme und Gefühle zu sprechen, sowie die der anderen zu akzeptieren oder zur Grundlage gemeinsamer Handlungen zu machen
- Bereitschaft, sich in seinen Einstellungen und seinem Verhalten zu verändern
- Bejahung der Sexualität im Alter
- Bereitschaft, sich einer neuen Aufgabe im Alter zu stellen
- Bereitschaft, aktiv bei der Verarbeitung des Ausscheidens aus dem Produktionsprozeß mitzuwirken
- Bereitschaft, eine den Fähigkeiten im Alter entsprechende Wohnung zu beziehen«¹⁰⁷

Von der geragogischen Praxis wird erwartet, dass sie das Leitbild des aktiven Alters nicht nur vermittelt, sondern es durch eine gelingende Praxis gleichzeitig repräsentiert und in seiner Evidenz bestätigt. Es kommt so zu einem Zirkelschluss: Die Aufgabe einer »Weiterbildung der älteren Generation« wird darin gesehen, den »verzerrten« Vorstellungen über die abnehmende Lern- und Leistungsfähigkeit des älteren Menschen im öffentlichen Bewusstsein entgegenzuwirken, aber auch um die gerontologischen Ergebnisse zu bestätigen und durch eine »entsprechende didaktische Praxis der Altenbildung [...] einzulösen«¹⁰⁸.

In beiden didaktischen Konzeptionen wird der Topos vom aktiven Alter also als wissenschaftlich legitimes Wissen ausgewiesen und advokatorisch zum unproblematisierten, affirmativen Lernziel von Bildungsangeboten der Alters- und Altenbildung bestimmt. Es bleibt jedoch – trotz der detaillierten Operationalisierungsversuche – bei einem letztlich diffusen Verständnis von Aktivität. Es wird vornehmlich negativ definiert, nämlich durch die Abwertung von Formen der Passivität, zu denen sozialer Rückzug und eingeschränkte Leistungsfähigkeit gezählt werden.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Alterstopoi im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre eine normative Bivalenz etablieren, die – ausgerichtet an der Erwerbsphase – Aktivität, soziales Engagement und anhaltende Leistungsfähigkeit zur auch im Alter anzustrebenden Norm erhebt und damit gleichzeitig Formen der

107 Ebel, Michael: »Ansatzpunkte und Funktionen des Lernens im Alter«, in: Gabriele Kallmeyer/ Gerhard Breloer/Michael Ebel/Barbara Fülgraff/Ingelore Pilwousek/Hubert Recktenwald (Hg.), *Lernen im Alter*, Bonn 1976, S. 66–78, S. 69f.

108 H. Recktenwald: *Didaktische Probleme einer Weiterbildung der älteren Generation*, S. 271; vgl. auch H. Ruprecht: *Lernen für das Älterwerden* (1974), S. 240.

Passivität, der Kontemplation, des sozialen Rückzugs sowie der eingeschränkten Leistungsfähigkeit im Alter abwertet. Das im geragogischen Diskurs der 1950er Jahre vorherrschende Bildungsideal des *weisen Alters*, das die letztgenannten Aspekte positiv konnotiert zu integrieren wusste, ist damit endgültig durch das Lernziel des *aktiven Alters* abgelöst worden.

Altentopoi: *aktive* vs. *passiv-disengagierte Alte*

Die diskursive Position des alten Subjekts wird im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre kollektiviert: Wurde durch die geragogischen Aussagemuster der 1950er und 1960er Jahre die Subjektposition des einzelnen männlichen Alten generalisiert, so erscheinen Ältere im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre nicht mehr als einzelne Subjekte, sondern nur noch als soziale Gruppe. Die Bezugnahme auf die zeitgenössische soziogerontologische Forschung zur sozialen Gruppe der *Alten* verknüpft sich im geragogischen Diskurs mit der in den 1970er Jahren die Didaktik der Erwachsenenbildung dominierenden Zielgruppenorientierung.¹⁰⁹

Dabei werden *die Alten* entweder als eine relativ homogene unterprivilegierte soziale Gruppe angesehen oder es werden zwei unterschiedliche Zielgruppen von organisierten Altenbildungsangeboten voneinander unterschieden: Die Zielgruppe der lernungewohnten und passiv-disengagierten Alten wird von derjenigen der konstant und kontinuierlich lernenden, aktiven Alten unterschieden.¹¹⁰ Die Vorstellung, dass nur die letztgenannte Gruppe als Zielgruppe von Bildungsangeboten anzusprechen sei,¹¹¹ wird aus Sicht des emanzipatorischen Ansatzes der Erwachsenenbildung kritisch

109 Vgl. zur in den 1970er Jahren einsetzenden Zielgruppenforschung und Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung: Weisser, Jan: Einführung in die Weiterbildung. Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive, Weinheim/Basel 2002; Iller, Carola: »Kapitel 4: Zielgruppen«, in: Gerhard Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm/Volker Ladenthin (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. II (Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung), Paderborn u.a. 2009, S. 987–997, https://doi.org/10.30965/9783657764969_084.

110 Vgl. z.B. Tews, Hans Peter: »Weiterbildung oder Lebenshilfe? Institutionalisierte Formen des Lernens im und für das Alter«, in: Margret Dieck/Gerhard Naegle (Hg.), Sozialpolitik für ältere Menschen, Heidelberg 1978, S. 221–243, S. 228ff.: »So ist anzunehmen und z.T. auch hinreichend belegbar, daß sich die ›Lernwilligen‹ von den ›Lernunwilligen‹ in folgenden Punkten unterscheiden: – Sie besitzen entwickeltere Fähigkeiten der Informationssuche und -nutzung. – Sie verfügen über und benutzen mehr Informationskanäle, bekommen daher mehr Informationen, was die Wahrscheinlichkeit ihrer Umsetzung erhöht. – Sie sind vertrauter mit elementaren Aktivitäten, die Lernen erleichtern [...]. – Sie besitzen weniger ichbezogene Vorurteile (z.B. geringe Lernfähigkeit) bzw. revidieren diese leichter (größere Lernbereitschaft bei günstiger Einschätzung verbleibender Fähigkeiten). – Sie verfügen über mehr Verhaltensalternativen bzw. wurden im Verlaufe ihres Lebens mit diesen vertrauter, so daß das völlig ›Neue‹ bei vielen Aktivitäten fehlt usw.«; Brandenburg, Alois G.: »Alter und Lernleistung. Bestimmungsgründe des Lernverhaltens im Erwachsenenalter«, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 4 (1974), S. 277–292, S. 290: »Die in der Kindheit und Jugend zu kurz Gekommenen stoßen auch auf ihrem weiteren Lebensweg auf Bedingungen, die zu einer kumulativen Verminderung ihrer Lern- und Lebenschance führen. Altern ist in einem sehr wesentlichen Aspekt ein soziologischer Tatbestand. Fehlende Fähigkeit und Bereitschaft zum Weiterlernen im Erwachsenenalter sind [...] auch eine Form gesellschaftlicher Diskriminierung.«

111 Vgl. z.B. H. P. Tews: Weiterbildung oder Lebenshilfe?.

gesehen: Neben »Arbeitern« und »Frauen« werden »die Alten« in diesem Diskursstrang insgesamt als eine Gruppe »unterprivilegierter Erwachsener« angesehen, »die aufgrund ihrer Situation im Alter im besonderen Maße einer Lebenshilfe bedürfen«¹¹². Diese Zielgruppe soll durch gezielte Bildungsangebote *emanzipiert* werden: »Es geht nämlich nicht einfach darum, »den Alten« zu helfen, sondern genau jene mit ihrem Recht auf Selbstbestimmung ernst zu nehmen, die in der Bildung, Ausbildung und Weiterbildung unterprivilegiert und damit in ihrer Fähigkeit, durch Lernprozesse Probleme anzugehen, verkümmert sind.«¹¹³

Unter dem Schlagwort *Emanzipation*¹¹⁴ wird es im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre als Auftrag der Erwachsenenbildung angesehen, die Zielgruppe *der Alten* zur Artikulation ihrer Interessen zu befähigen: Die Lebensbedingungen von älteren Menschen könnten – so meint es zum Beispiel Michael Ebel – »nur dann optimal gestaltet werden, wenn diese ihre Interessen artikulieren und vertreten können. Gesellschaftliche Gruppen, die dazu nicht in der Lage sind, werden benachteiligt. Im Interesse von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit müssen sie dazu befähigt werden«¹¹⁵. Wird die Problematik der Zielgruppe in ihrer »sozialen Schwäche«¹¹⁶ gesehen, so seien innerhalb dieser Gruppe die lernungsgewohnten Alten gekennzeichnet durch »charakteristische Merkmale« wie »[w]enig Eigeninitiative, ein geringer Gestaltungsspielraum, ungenügende geistige Mobilität, schlechter Lerntrainingszustand«¹¹⁷. Die Legitimationsfiguren emanzipatorischer Altenbildung speisen sich jeweils aus einer *Defizitprämisse*¹¹⁸ hinsichtlich der Zielgruppe: »Aus eigener Initiative« – so die Argumentation –

»ist die Mehrzahl der Erwachsenen nicht in der Lage, die Gründe und die Bedingungen neuer Ideen aufzuspüren. Eigene Aktivität bei der Beschaffung von Informationen muss nämlich erlernt werden, und es zeigt sich, dass diese Aktivität bei Personen mit höherer Schulbildung häufiger anzutreffen ist. Solange wir in den höheren Altersgruppen noch ein Defizit an Schulbildung haben, ist eine Hilfestellung nötig.«¹¹⁹

112 M. Ebel: Ansatzpunkte und Funktionen des Lernens im Alter, S. 67.

113 G. Breloer: Lebensproblematik als Organisationsprinzip der Altenbildung, S. 104.

114 Vgl. zum emanzipatorischen Ansatz im Erwachsenenbildungsdiskurs der 1970er Jahre: Klein, Edwin/Weick, Edgar: »Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung«, in: J. H. Knoll (Hg.), *Lebenslanges Lernen*, S. 51–61; Markert, Werner: »Erwachsenenbildung und Emanzipation«, in: J. H. Knoll (Hg.), *Lebenslanges Lernen*, S. 62–70. Vgl. allgemeiner zum Begriff der Emanzipation: Braun, Walter: *Emanzipation als pädagogisches Problem. Anthropologische Voraussetzungen und pädagogische Möglichkeiten*, Kastellaun 1977.

115 M. Ebel: Ansatzpunkte und Funktionen des Lernens im Alter, S. 67.

116 M. Rennkamp: Weiterbildung im Alter, S. 11.

117 Ebd.

118 Vgl. allgemein zur *Defizitprämisse* in pädagogischen Argumentationen: Paschen, Harm: »Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft«, in: Harm Paschen/Lothar Wigger (Hg.), *Pädagogisches Argumentieren*, Weinheim 1992, S. 141–153.

119 H. Schneider: Bildung für das dritte Lebensalter, S. 31.

Auch die kompensatorisch argumentierenden didaktischen Ansätze sehen ihre zentrale Zielgruppe in den »wenig lerntrainierten älteren Menschen«, auf die besondere Aufmerksamkeit gerichtet werden müsse:

»Je geringer die Lernvoraussetzungen bei älteren Menschen sind, desto größere didaktische Schwierigkeiten treten auf. Vor allem bei wenig lerntrainierten älteren Menschen sind die Voraussetzungen zur Umstrukturierung und Ausdifferenzierung von Lernsubsystemen gering. Deshalb fällt die Anlagerung neuen Wissens gerade dieser Personengruppe außerordentlich schwer.«¹²⁰

Erstaunlich selten wird auch in dieser Diskursformation auf die historische und politische Sozialisation der Generation der in den 1970er Jahren Über-65-Jährigen eingegangen. Rudolf Schenda wählt als einer der wenigen zur Begründung der Defizitprämisse eine historische Perspektive: Er verweist darauf, dass ein Angehöriger dieser Generation durch zwei Weltkriege sozialisiert worden sei und »eher von kriegerischen Parolen als von friedlichen geistigen Auseinandersetzungen angetrieben, seine ›Pflicht‹ an der Werkbank, unter Tage, in der Küche, am Fließband, im Stall, auf dem Bürostuhl, am Steuer, auf dem Acker [zu tun] – in der Mehrheit auch: ohne jedes Buch, ohne jede Weiterbildung«¹²¹.

Statt auch eine historisch-gesellschaftspolitische Perspektive auf die Generationen älterer Menschen einzunehmen, bezieht sich die Mehrzahl der emanzipatorischen Ansätze der Geragogik nur auf die aktuelle gesellschaftliche Bedingtheit ihrer Situation, die in den lerntheoretischen geragogischen Konzeptionen zu kurz komme.

Der Geragoge Breloer kritisiert deshalb Ruprechts Konzentration auf die (geringere) Lernmotivation von älteren Menschen und fordert stattdessen, in gesellschaftskritischer Perspektive die »Aufgabe der Altenbildung als die letzte Erscheinungsweise des Problems der Unterprivilegiertenbildung«¹²² anzusehen. Irene Kehler verweist darauf, dass »Weiterbildung für ältere Menschen« zwar nicht »die Ursachen der beschriebenen

120 H. Ruprecht: Das Problem der Altenbildung in der Erwachsenenbildung, S. 102.

121 Schenda, Rudolf: »Education permanente« für das Alter. Prinzipien einer sozialgeragogischen Bildung der Jüngeren«, in: H. Petzold/E. Bubolz (Hg.), Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 19–36, S. 23.

122 Breloer, Gerhard: »Zur Vermittlungsproblematik der Alternforschung – Aufgaben der Erwachsenenbildung« (1973), in: W. Braun (Hg.), Die ältere Generation, S. 136–146, S. 139: »H. Ruprecht beantwortet die Frage: ›Weicht die Lernsituation des älteren Menschen so grundlegend von der der anderen ab, daß völlig neue Formen entwickelt werden müßten?‹ mit Ja und meint mit dem Hinweis auf die nicht sehr stark ausgeprägte Lernbereitschaft eine Erklärung geliefert zu haben. Bisherige Erwähnungen des Methodenproblems beziehen sich auf äußere Faktoren sowie auf die Strukturierung der Lerninhalte, wie sie sich vor allem aus den Einsichten der psychologischen Forschung ergeben. Wenn man allerdings unter dem Anspruch einer Institutionalisierung von Altenbildung die organisatorischen Bedingungen einer pragmatischen Einführung von Lernangeboten für die weit über 80 % Lernungewohnheiten [sic!] der Altersschicht über 65 Jahre mitbedenkt, genügt nicht nur ein Hinweis auf die weniger Trainierten und die diesen gewidmete Aufgabe der Gerontagogik, ohne weitere Konsequenzen auszuführen. Man wird die Skepsis von B. Fülgraff ernst nehmen müssen, daß Lernen für das Alter, wie es bis jetzt betrieben wird, kaum lebenslange Prozesse umzudeuten vermag. Begreift man jedoch die Aufgabe der Altenbildung als die letzte Erscheinungsweise des Problems der Unterprivilegiertenbildung, so verliert sich

Lebenslage, nämlich das auf dem Verkauf der Arbeitskraft basierende Wirtschafts- und Wertesystem, den raschen technologischen und sozialen Wandel und die biologischen Bedingungen des Älterwerdens verändern kann«, aber durch einen emanzipatorischen Ansatz doch »die Auswirkungen dieser Bedingungen auf die Lebenslage der Älteren, insbesondere auf sozialen Status und Rollenerwartungen verändern«¹²³ solle.

Als Argumente für eine zielgruppenspezifisch ausgerichtete geragogische Bildungsarbeit führt Breloer generalisierend Problemsituationen an, die nach seiner Auffassung für ältere Menschen insgesamt spezifisch seien.¹²⁴ Als ihre zentralen Lebensprobleme benennt Breloer eine Desintegration und »Ghettoisierung« der Alten durch Berufsaufgabe, die Ablösung von den Kindern, das geringe Einkommen, Wohnprobleme sowie die durch den beschleunigten sozialen Wandel erwachsende gesellschaftliche Anforderung zum »Neulernen, Umlernen und Weiterlernen«¹²⁵. Altenbildungsangebote werden jedoch nach Breloer durch zwei Faktoren beeinträchtigt: Erstens biete die Gesellschaft kein überzeugendes »Rollenangebot« für ältere Menschen und zweitens hätten ältere Menschen selbst durch den »Wegfall aller sonstigen Lernmotive (wie z.B. des sozialen Aufstiegs)«¹²⁶ keine ausreichende Lernmotivation.

Um auf diese als Hauptproblem identifizierte Lage geragogisch zu reagieren, wird von den emanzipatorischen Ansätzen das Konzept des exemplarischen Lernens, wie es der Soziologe Oskar Negt in *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*¹²⁷ in den 1960er Jahren ursprünglich für die Arbeiterbildung entwickelt hatte, herangezogen und auf die Didaktik der Altenbildung übertragen.¹²⁸ Negt geht davon aus, dass die

aller Optimismus und jede Gelegenheit der Gesellschaft, sich noch zumindest mit der einfachen Propagierung eines Heilmittels ›Altenbildung‹ ein gutes Gewissen einzuhandeln.«

123 Kehler, Irene: »Wozu Weiterbildung für Ältere und über das Älterwerden?«, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 3 (1974), S. 233–241, S. 236.

124 Vgl. G. Breloer: Lebensproblematik als Organisationsprinzip der Altenbildung, S. 106: »Ältere nur am Rande zur bisher üblichen Weiterbildung mitzuzulassen entspricht nicht ihren Problemsituationen, Fragen und ihrem Anspruch, in ihrer Art zu lernen. Die Betonung des Aufgabenbereichs stellt daher zugleich eine Aufforderung an Institutionen dar, Angebote spezieller Art für bildungsmäßig ›Unterprivilegierte‹ überhaupt einzurichten; gleichzeitig wird die Tatsache unterstrichen, daß die Organisation der Altenbildung eines eigenen spezifischen Ansatzes bedarf, der im Folgenden unter der Kategorie ›Lebensproblematik‹ näher begründet werden soll.«

125 Ebd., S. 107.

126 Ebd.

127 Negt, Oskar: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*. Zur Theorie der Arbeiterbildung, 4. Aufl., Frankfurt a.M. 1969.

128 Vgl. auch H. Recktenwald: Didaktische Probleme einer Weiterbildung der älteren Generation, S. 273: »Oskar Negt hat in seinem Buch ›Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‹ für den Bereich der Arbeiterbildung überzeugend herausgestellt, daß die Lebenssituation der Mitglieder einer Lerngruppe selbst, gerade insofern sie ökonomisch und gesellschaftlich vermittelte defizitäre und frustrierende Realität ist, auch die Lernsituation strukturiert. Dieser Ansatz ist deswegen übertragbar, weil die älter werden und die alten Menschen in einer Lerngruppe eine im Negtschen Sinne unbewältigte Vergangenheit und Gegenwart mitbringen, die als exemplarische Lernsituation die Lernziele, die Lerninhalte und auch Handlungsstrukturen enthält, die den Lernvorgang unbewußt sowieso mitbestimmen, der aber auch die Lernorganisation durch die Lerngruppe selber (Dozent und Teilnehmer) strukturieren können und sollen.«

Arbeiterbildung bei den alltäglichen Sprach- und Deutungsmustern – den Topoi (!) – als Ausdruck des kollektiven Erfahrungswissens der Teilnehmenden ansetzen müsse. In Übertragung von Negts damals viel rezipiertem konfliktorientierten Ansatz zur Arbeiterbildung sollen – so Breloer¹²⁹ – die altersspezifische Lebensproblematik und die eigenen Deutungsmuster älterer Menschen didaktische Berücksichtigung finden. Dazu bezieht Breloer auch den von dem brasilianischen Pädagogen Paolo Freire im Kontext von Alphabetisierung entwickelten Ansatz der *generativen Themen*¹³⁰ in seine Überlegungen ein. Freires Ansatz sei insofern übertragbar, als die Themen und Inhalte von Altenbildungsangeboten ausgehend von der kollektiven Lebensproblematik älterer Menschen entwickelt werden sollten. In den Altenbildungsangeboten gelte es,

»zwischen der subjektiven und der objektiven Problematik zu vermitteln, insofern z.B. gerade das Fehlen gesellschaftlicher Rollen für das Alter in der subjektiven Erfahrung bewußt gemacht werden und zur Entwicklung gesellschaftlicher Phantasie und Strategie eingesetzt werden kann. Der Ansatz bietet ferner Gelegenheit, alle älteren Menschen auf den unterschiedlichsten Ebenen empfohlenen Aktivitäten auf ein Gesamtziel zu beziehen.«¹³¹

Dieses Gesamtziel gipfelt in der Vorstellung von der Ausbildung »der Alten als ›pressure group‹ in Richtung einer Senior Power«¹³². Diese älteren Teilnehmenden sollen also durch Altenbildungsangebote befähigt und ermächtigt werden, eine »pressure group«, eine Art Avantgarde von emanzipierten älteren Menschen zu bilden, die dann eine Multiplikator*innenfunktion für die allgemeine Etablierung neuer sozialer *Altenrollen* übernehmen soll.

Durch die rollentheoretischen Implikationen der soziologischen Aktivitätstheorie häufen sich im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre die Theatermetaphern: *Rollenaufnahme* und *Rollenwandel* werden zu geragogischen Lernzielen.¹³³ Altenbil-

129 G. Breloer: Lebensproblematik als Organisationsprinzip der Altenbildung, S. 108.

130 Vgl. Freire, Paolo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973.

131 G. Breloer: Lebensproblematik als Organisationsprinzip der Altenbildung, S. 108.

132 Ebd., S. 107: »Die so angedeuteten Lebensprobleme haben eine subjektiv erfahrbare Seite, von der Lernprozesse ihren Anfang nehmen, und möglicherweise eine gesellschaftliche Perspektive, in der Erklärung der Probleme, aber auch mögliche Ansätze zu einer Veränderung ihrer Bedingungen und damit zu einer Strategie der Alten als ›pressure group‹ in Richtung einer Senior Power liegen können. Als eine dem Aktionsforschungsansatz verwandte Arbeitsweise legt sich für die hier intendierte Bildungsarbeit die von P. Freire skizzierte problemformulierende Methode nahe, mit deren Hilfe selbst bisher lernungsgewohnte Erwachsene zu Lernprozessen und politischen Aktionen in Gruppen angeregt werden konnten.«

133 Vgl. Tews, Hans Peter: »Grenzen der Altenbildung«, in: Zeitschrift für Gerontologie 9,1 (1976), S. 58–72; H. Petzold/E. Bubolz: Theorien zum Prozeß des Alterns, S. 141: »Aufgabe der Geragogik muß es sein, Möglichkeiten bereitzustellen, durch die das ›soziale Beziehungsgefüge‹ des alten Menschen erweitert und bereichert wird, so daß der Atrophie von Rollenclustern Einhalt geboten wird.«; E. Kluge: Probleme einer emanzipativen Altenpädagogik, S. 181: »[D]as Kernstück einer Altenbildung muß darin bestehen, bei Rollenverlust und Identitätskrisen neue Verhaltensweisen und eventuell neue Lebensaufgaben zu lernen.«; I. Kehler: Wozu Weiterbildung für Ältere, S. 239: »Die Änderungen im Verhalten, die durch Weiterbildung gefördert werden können, sind somit die zum Teil bereits angesprochenen, identitätsfördernden Verhaltensweisen wie etwa die

dungsveranstaltungen werden zu einer Art *Probephühne*, auf der ältere Menschen neue Rollen entwickeln und einstudieren sollen.¹³⁴ Als »[n]eue (oder auch substitutive) Rollen« werden »die Großelternrolle, Schwiegereltern, die Berufstätigkeit der Frau oder Übernahme berufsähnlicher Tätigkeiten [...], die Partnerrolle bei Wiederheirat oder Zusammenleben mit einem neuen Partner, [...] [der] homemaker, Hilfe für andere Familienmitglieder, Reparatur- und Gartenarbeiten«¹³⁵ angesehen, aber auch die Rolle des Sportlers¹³⁶. Zur Veränderung des Rollenverhaltens verheirateter älterer Männer wird die Rolle des Kochs¹³⁷ empfohlen. Eine neue Altersrolle wird auch in der des *Wohngemeinschaftsmitbewohners*¹³⁸ entdeckt. Außerdem solle die Rolle der älteren Liebenden¹³⁹ in der Altenbildung stärkere Beachtung finden: Sexualität im Alter dürfe nicht länger diskriminiert werden; durch Altenbildung sei vielmehr die »Bejahung der Sexualität im Alter«¹⁴⁰ zu fördern – eine deutliche Veränderung im Vergleich zum geragogischen Diskurs der 1960er Jahre. Nicht zuletzt erfolgt der Verweis auf die ebenfalls zu erlernende Rolle der Lernenden.¹⁴¹ All diese Rollenangebote sind

-
- Übernahme neuer Rollen und Funktionen, die Aufnahme selbstbestimmter manueller, sportlicher, musischer oder intellektueller Aktivitäten, die Kommunikation und Interaktion mit anderen, die Anteilnahme an politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen – all dies im Rahmen der physischen Möglichkeiten und der Bedürfnisse, aber durchaus unter Erweiterung des Rahmens, der durch gesellschaftliche Erwartungen und Restriktionen (Status, materielle Lage) gesetzt ist.«
- 134 Vgl. H. P. Tews: Grenzen der Altenbildung, S. 63: »Altersrollen sind heute typischerweise ›Rückzugsrollen‹, die Altersliteratur befaßt sich zumeist mit Rollenaufgabe. Es erscheint in Zukunft notwendig, die Alterssituation mehr unter dem Aspekt der Aufnahme neuer Rollen und dem des Rollenwandels zu sehen. In diesem Zusammenhang ist eine institutionalisierte AB [Altenbildung, Anm. d. Verf'in] zu sehen.«
- 135 Ebd.
- 136 Vgl. ebd., S. 70: »Es gibt Sportarten, in denen Ältere zweifellos ein durchaus akzeptables Bild abgeben können. Gerade in jenen, die ohnedies ein hohes Image besitzen (Tennis, Golf, Reiten) wurde und wird vor allem von höheren Schichten Sport vielfach bis ins höhere Lebensalter betrieben, integriert in die ›gesellschaftlich‹ bedingte Lebensweise.«
- 137 Vgl. ebd., S. 69: Mit dem Ziel einer »größeren Variabilität des Rollenverhaltens insbesondere auf Seiten des Mannes« empfiehlt Tews in Altenbildungsveranstaltungen die Anregung zum »Ausprobieren neuer Gerichte, ihre Einbeziehung in den Küchenszettel, Übernahme auch ausländischer Gerichte usw. die Übernahme des Kochens z.B. an einem Wochentag regelmäßig durch den Mann, Übernahme sonstiger Hilfen (Einkaufen, Essenvorbereitung)«.
- 138 Vgl. Zimmermann, Robert E.: »Sozialisierungstheoretische Implikationen für die Bildungsarbeit mit alten Menschen«, in: H. Petzold/E. Bubolz (Hg.), Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 199f.: »Wenn man sich heute beispielsweise kaum vorstellen kann, daß alte Menschen in Wohngemeinschaften leben würden, obwohl dies u.U. eine sehr sinnvolle Ablösung der heute noch gängigen autoritär-hierarchischen Altenheime wäre, so könnte das doch für künftige Altersgenerationen denkbar sein.«
- 139 Vgl. H. Ruprecht: Die Lernsituation des älteren Menschen, S. 85: »[...], zu hoffen, auf die Chance, in dieser Richtung sein eigenes Leben ein Stück weiter führen zu können und nicht nur Streicheleinheiten an Katzen und Hunde abzugeben, sondern die Liebe auch Menschen gegenüber artikulieren zu können, auch im Alter – darauf kommt es letztlich an. Liebe schließt dann sicher auch Zärtlichkeit ein, aber sie ist Liebe auch in einem ganz anderen Sinne, im Sinne der christlichen Agape.«
- 140 M. Ebel: Ansatzpunkte und Funktionen des Lernens im Alter, S. 69f.
- 141 Vgl. G. Sitzmann: Weiterbildung im Dritten Lebensalter, S. 41: »Die Weiterbildung im Dritten Lebensalter kann schon heute nicht mehr dem Rollenbild des über 65jährigen entzogen werden.

insofern buchstäblich substitutive Rollen, als sie auf Kontinuitätssicherung von Aktivität ausgerichtet sind. Franz Pöggeler erinnert in der Diskursformation der 1970er Jahre als Einziger an die traditionelle Altenrolle der Lehrenden, die ihre Erfahrung an Jüngere weitergeben: Nach Pöggeler ist aber nun auch diese Rolle vor allem anderen »[e]ine großartige Chance zur Aktivierung der Alten!«¹⁴²

Die Rolle des Lehrenden bleibt jedoch in der Mehrzahl der geragogischen Texte dieser Zeit diejenige diskursive Subjektposition, die dem geragogischen Lehrpersonal vorbehalten ist, auch wenn darauf verwiesen wird, dass »[i]m Gegensatz zur Pädagogik [...] zwischen dem Gerontagogen und dem älteren Menschen kein Gefälle« bestehe und »bei allem möglichen Informationsvorsprung des Lehrenden [...] der Lernende, gerade weil er ein älterer und erfahrener Mensch ist, meist über eine größere Reife«¹⁴³ verfüge. In Tews sozialisationstheoretisch ausgerichteten Ansatz der Altenbildung gilt der Geragoge nicht als Lehrer, sondern als »Sozialisator«: Auch Tews thematisiert den Machtaspekt und plädiert dafür, dass die »Sozialisator-Sozialisanden-Beziehung für Erwachsene und Ältere anders aussehen [muss]: eher symmetrisch, was die Machtverhältnisse angeht, eher durch affektive Neutralität gekennzeichnet, die Mitbestimmung des Sozialisanden zulassend bis hin zu dessen Übergewicht«¹⁴⁴. Unter den Schlagworten *Mitbestimmung* und *Teilnehmerpartizipation* wird die Zielsetzung einer partizipativen Bestimmung der Lernziele von Altenbildung diskutiert, wobei jedoch die Schwierigkeit darin gesehen wird, dass ältere Menschen zur Partizipation erst in die Lage gesetzt werden müssten.¹⁴⁵ In dieser Diskussion wird es als Ziel von Altenbildung formuliert, die »Teilnehmer« überhaupt erst »zu ›Subjekten‹ von Bildungsprozessen werden zu lassen«¹⁴⁶. Der Subjektstatus wird älteren Menschen als Teilnehmende

Weiterleben ist an Weiterlernen gebunden. Es ist die Aufgabe des Bildungswesens, dem älteren Menschen dabei zu helfen – soweit er sich helfen läßt.«

142 F. Pöggeler: Bildung für das Alter, S.100: »Die Erfahrung und Weisheit autorisiert den alten Menschen zum Lehren und Mitteilen, ja sie verpflichtet ihn sogar moralisch dazu. Erfahrung und Weisheit des Alters sind kein reines Privatgut, sondern müssen auf dem Weg der Bildung gleichsam ›sozialisiert‹ werden. Hier wird deutlich, daß aus einer rechten Bildung für das Alter eine Bildung der jüngeren Menschen durch die Alten werden kann. Eine großartige Chance zur Aktivierung der Alten!«

143 H. Ruprecht: Lernen für das Älterwerden (1972), S. 73.

144 H. P. Tews: Grenzen der Altenbildung, S. 65.

145 Vgl. H. Recktenwald: Didaktische Probleme einer Weiterbildung der älteren Generation, S. 274: »Spezifisch oder besser unumgänglich scheint dabei zu sein, daß Lernzielbestimmung in der Weiterbildung vorrangig auch Lernzielmitbestimmung durch die Teilnehmer zu sein hat, wobei erschwerend hinzukommt, daß die Aktivierung zur Lernzielpartizipation selber ein Lernziel ist.«

146 B. Fülgraff: Das Problem der ›Teilhabe‹ in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen, S.192: In ihrem »Werkstattbericht« zu einem Wochenseminar für ältere Arbeitnehmer zur Vorbereitung auf das Ausscheiden aus dem Arbeitsprozess in Trägerschaft der Kontaktstelle für wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Oldenburg geht Fülgraff der Frage nach, wie »Partizipation« und »Teilnehmerorientierung« in der Bildungsarbeit mit Älteren realisiert werden können mit dem Ziel, »Teilnehmer zu ›Subjekten‹ von Bildungsprozessen werden zu lassen«. Es wird jedoch bezweifelt, »ob eine weiterreichende Konzeption der Teilnehmerorientierung, derzufolge lernende Erwachsene ihren Lernprozeß inhaltlich und methodisch selbst organisieren könnten, heutzutage grundsätzlich sinnvoll und übersetzbar in Praxis wäre. Wer im Verlaufe verschiedener Sozialisationsstationen und durch verschiedene Sozialisationsagenturen zum Empfänger (was das

von Bildungsveranstaltungen also nicht von vornherein zugesprochen: Sie werden nicht als Subjekte ihrer Selbstbildung verstanden. Vielmehr ist der Subjektstatus das zu erreichende Lernziel.¹⁴⁷ Es wird deutlich, dass auch in den emanzipatorischen Ansätzen *Altenbildung* zu dieser Zeit in advokatorischer Weise als Subjektivationsprozess konzipiert wird, der ältere Menschen zum Objekt einer Bildungsveranstaltung macht, durch die sie zuerst subjektiviert und dann emanzipiert werden sollen. Emanzipation wird in dieser Diskursformation also keineswegs als Form der Selbstermächtigung konzipiert.

Zielvorstellung der geragogischen Konzeptionen der 1970er Jahre ist die »Stärkung der Identität und des Selbstwertgefühls der Alten«, die dadurch geschehen solle, »daß sie ihre Identität in ständiger Auseinandersetzung mit den Rollenerwartungen finden und erfolgreich darstellen können«¹⁴⁸. Das »Kernstück« der Altenbildung wird zwar darin gesehen, »bei Rollenverlust und Identitätskrisen neue Verhaltensweisen und eventuell neue Lebensaufgaben zu lernen«¹⁴⁹, jedoch bleiben »Identitätserhaltung und Identitätsentfaltung«¹⁵⁰ das oberste Ziel, das durch das Lernen von Ersatzrollen von der Gruppe älterer Menschen erreicht werden soll. Die Gruppe dieser aktiven, lern- und leistungsfähigen, emanzipierten Alten wird in dieser Diskursformation zur normativen Subjektposition, mit der eine kollektive Altersidentität reguliert werden soll. Diese Subjektposition soll anhand von neuen, die Aktivität der Erwerbsarbeit jedoch lediglich substituierenden Altersrollen erlernt und einstudiert werden.

Alternstopoi: Altern als Lern- und Sozialisationsprozess

Gestützt durch psychogerontologische Studien zur *Konstanz und Veränderung in der psychischen Leistungsfähigkeit* werden im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre einhellig die Chronotopoi des Bogenmodells vom Altern als absteigender psychischer und kognitiver Verfalls- und Abbauprozess abgelehnt.¹⁵¹ Das Bogenmodell wird

gleiche ist wie Objekt) von ›Waren‹ und Anweisungen aller Art gemacht worden ist, wer also auf diese Weise ›geschädigt‹ ist, der muß erst ›ent-schädigt‹ werden, wenn ihm Lernen gelingen, das heißt Lernen-Können zu ihm gelangen soll.«

147 Vgl. ebd.

148 I. Kehler: Wozu Weiterbildung für Ältere, S. 238.

149 E. Kluge: Probleme einer emanzipativen Altenpädagogik, S. 181.

150 H. Petzold/E. Bubolz: Konzepte zu einer integrativen Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 45.

151 Vgl. Olechowski, Richard: »Experimente zur Theorie der Inaktivitätsatrophie intellektueller Funktionen«, in: Zeitschrift für Gerontologie 9,1 (1976), S. 18–24.; Lehr, Ursula: »Zur Psychologie des Alterns – Stereotypen und Erkenntnisse« (1971), in: W. Braun (Hg.), Die ältere Generation, S. 85–95, S. 86: Lehr wendet sich gegen die Vorstellung eines *pathologischen Alterns* »als Prozess des Abstiegs, des Abbaus, des Verlusts von Fähigkeiten, des Verlusts sozialer Kontakte.«: »[D]iese Sichtweise betrachtet grundsätzlich das Altern als eine pathologische Variante der Norm menschlichen Verhaltens, wie es offenbar nur in Kindheit, Jugend und frühem Erwachsenenalter zutage tritt.«; Schmitz-Scherzer, Reinhard: »Konstanz und Veränderung in der psychischen Leistungsfähigkeit«, in: Aktuelle Gerontologie, 7 (1977), S. 369–383, S. 378f.: »Wir fanden zumeist konstante Verläufe. Unter den von uns aufzeigbaren Formen der Veränderung war mit Abstand die Form der undulierenden Veränderung die häufigste. Diese kann als eine Variante der diskontinuierlich verlaufenden Entwicklungen gedeutet werden. Nur selten konnten wir eindeutig abfallende oder aufsteigende, also kontinuierlich verlaufende Veränderungstrends beobachten.«

als Defizitmodell des Alterns bezeichnet und einem unzureichenden medizinisch-pathologisierenden Altersverständnis zugeschrieben. Im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre wird zunächst noch zwischen Altern als einem biologischen und physischen Prozess und Altern als einem psychischen, kognitiven und sozialen Lern- und Sozialisationsprozess unterschieden. Das biologische Altern wird mit Max Bürger als »Biomorphose« verstanden, als »Veränderung von lebender Substanz als Funktion der Zeit«¹⁵². Das biologische körperliche Altern wird jedoch als kognitiv gestaltbar angesehen, sei doch die biologische Morphose nicht als vorprogrammierter Ablauf zu verstehen, sondern als ein durch Lernen steuerbarer Prozess: Nach Olechowski müssen »biologische Reifung« und »Lernen« [...] gemeinsam als »Zwillingsprinzip« der menschlichen Entwicklung angesehen werden«, was bedeute, »daß der Mensch durch Lernaktivität den Entwicklungs- bzw. Alterungsprozeß mit beeinflussen kann«¹⁵³. Das Altern des Körpers wird damit zu einem gestaltbaren und zu gestaltenden Produkt des Lernens. Altern wird durch diese Diskursformation also zunehmend entnaturalisiert: »Alter als etwas Natürliches zu bezeichnen ist zumindest irreführend und verleitet dazu, seine Abhängigkeit vom Menschen zu verkennen. [...] Am menschlichen Altern sind nur Geburt und Tod natürlich, und selbst da vermag der Mensch in die Natur einzugreifen.«¹⁵⁴ Diese Alternstopik und die Debatte um die psychische Beeinflussbarkeit physischen Alterns findet sich im literarischen Altersdiskurs (wie ich am Beispiel von Manns Erzählung *Die Betrogene* in Kapitel 6.2.2 gezeigt habe) bereits in den 1950er Jahren.

Durch das im Laufe der 1970er Jahre im geragogischen Diskurs fußfassende Konzept des Lebenslangen Lernens werden die Signifikanten *Altern* und *Lernen* metonymisch miteinander verschränkt: Versteht Ruprecht das Lebenslange Lernen als eine »Begleiterscheinung des menschlichen Lebens von Anbeginn bis zum letzten Atemzug, bis zum biologischen Tod«, die das »Altern« als »anthropologische Konstituente«¹⁵⁵ begleite, so bringt Sitzmann die Begriffe *Altern* und *Lernen* auf die Gleichung: »Lernen ist Altern, Altern ist Umstrukturierung«¹⁵⁶. Es wird betont, dass das »»lebenslange Lernen« für das Alter [...] indirekt und direkt in der Jugend zu beginnen [hat] und [...] im Laufe des Arbeitslebens ständig fortgesetzt werden [muss]«¹⁵⁷.

Diese Chronotopoi bestimmen das Altern als einen Lebenslangen Lernprozess, in dem mit dem Lernen für das Alter schon in der Jugend begonnen werden müsse, um den biologischen Alternsprozess des Körpers zu beherrschen oder zumindest möglichst optimal zu steuern. Es wird davon ausgegangen, dass das körperliche Altern durch kognitive Lernleistungen gestaltet werden kann.

152 H. Ruprecht: *Lernen für das Älterwerden* (1972), S. 49.

153 R. Olechowski: *Experimente zur Theorie der Inaktivitätsatrophie intellektueller Funktionen*, S. 18.

154 G. Sitzmann: *Zum Begriff der Vorbereitung auf das Alter*, S. 13; vgl. auch R. Vath: *Das Altern lernen*, S. 13: Altern wird von Vath nicht als »Naturereignis« verstanden, sondern als »eine Funktion dessen, was die Gesellschaft als Altern definiert und der Rollen, die dieser Lebensphase durch die Gesellschaft zugeschrieben werden«.

155 Ruprecht, Horst: »Lernziele in der Vorbereitung auf das Alter«, in: G. Sitzmann (Hg.), *Vorbereitung auf das Alter II.*, S. 3–11, S. 3.

156 G. Sitzmann: *Zur Methodik des Ansatzes zur Vorbereitung auf das Alter*, S. 43.

157 R. Schenda: »Education permanente« für das Alter, S. 30.

Hatte Hans Mieskes zu Beginn der 1970er Jahre mit Bezug auf den uneinheitlichen Gebrauch der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe im geragogischen Diskurs der 1960er Jahre eine größere »Klarheit der Konzeptionen« mittels einer »tatsachenbezogene[n] Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung«¹⁵⁸ angemahnt, so fällt im weiteren Verlauf des Altenbildungsdiskurses der 1970er Jahre die begriffliche Wahl weder auf den Bildungs- noch auf den Erziehungsbegriff. Es erfolgt eine Neuformation der zentralen erziehungswissenschaftlichen Begriffe: Die Begriffe der Erziehung und der Bildung werden durch den soziologischen Begriff der Sozialisation und den psychologischen Begriff des Lernens überschrieben. Diese strategische Wahl der Begriffe korrespondiert mit dem Erwachsenenbildungsdiskurs¹⁵⁹ und dem allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Zeit, in dem im Kontext der in den 1960er Jahren eingeleiteten realistischen Wende der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft der Bildungsbegriff zwar weiter verwendet wird, aber – wie Clemens Menze Anfang der 1980er Jahre konstatiert – wegen seiner »Vieldeutigkeit und Vermengung deskriptiv-analytischer, normativ-ethischer und handlungsanleitender Elemente«¹⁶⁰ in Misskredit gekommen ist. Diese diskursive Verschiebung führt allerdings nicht dazu, dass in den geragogischen Veröffentlichungen nicht mehr von Bildung die Rede wäre – im Gegenteil: Der Bildungsbegriff wird in den 1970er Jahren geradezu inflationär verwendet. Allerdings wird er seiner Bedeutung zunehmend entleert, werden doch mit *Bildung* nunmehr lediglich organisierte Lernangebote bzw. die Bildungsarbeit mit alten Menschen bezeichnet. Auch in dem von Hilarion Petzold und Elisabeth Bubolz herausgegebenen Sammelband *Bildungsarbeit mit alten Menschen*¹⁶¹ wird *Bildung* mit *Bildungsarbeit* und organisiertem *Lernen* gleichgesetzt: In der *Bildungsarbeit mit alten Menschen* gehe es um das »Lernen des Alterns, für das Alter und im Alter«¹⁶². Sitzmann will unter einem »modernen Begriff von Bildung« nur noch die Fähigkeit verstanden wissen, »sich den Veränderungen anzupassen und das geforderte Lernen im sensomotorischen, sozialen, psychischen und intellektuellen Bereich zu vollziehen«¹⁶³.

158 H. Mieskes: Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen, S. 93: Eine »unreflektierte« und »undifferenzierte Verwischung« beider Begriffe solle »nicht mehr gestattet sein, denn sonst sei eine konsequente Terminologie – Voraussetzung und Lebensnerv auch der Geragogik – nicht zu erreichen«.

159 Vgl. zur historischen Entwicklung andragogischer Lerntheorien: Ludwig, Joachim/Egloff, Birte: »Erwachsenenpädagogische Lerntheorien«, in: G. Mertens et al. (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft, S. 887–901.

160 Menze, Clemens: »Bildung«, in: Dieter Lenzen/Klaus Mollenhauer (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1983, S. 350–356, S. 355f.; vgl. auch Ballauf, Theodor: »Antithesen zur Lerntheorie«, in: Pädagogische Rundschau, 32 (1978), S. 308–316.

161 Vgl. Petzold, Hilarion/Bubolz, Elisabeth: »Vorwort«, in: H. Petzold/E. Bubolz (Hg.), Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 7–8, S. 8: Petzold und Bubolz kritisieren zwar, dass »häufig ohne Konzepte gearbeitet [werde], die auf Zielsetzungen, Inhalte und Methoden kritisch überprüft wurden«, aber auch in ihrem Sammelband findet sich weder eine grundlagentheoretische Ausarbeitung des Bildungs- noch des Lernkonzepts für die *Bildungsarbeit mit alten Menschen*.

162 Ebd.

163 Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Vorbereitung auf das Alter in pädagogischer Sicht«, in: G. Sitzmann (Hg.), Vorbereitung auf das Alter I., S. 27–35, S. 28.

Mit dieser Definition versucht er, den Bildungsbegriff an den Gesundheitsbegriff der Weltgesundheitsorganisation heranzurücken, »die Gesundheit als einen Anpassungs-Zustand nicht nur körperlichen, sondern auch sozialen, seelischen und geistigen Wohlbefindens«¹⁶⁴ definiert. Anhand dieser Resignifikationen des Bildungsbegriffes lässt sich im geragogischen Diskurs ein diskursiver Wandel erkennen, durch den der Bildungsbegriff mehr und mehr zu einem *leeren Signifikanten*¹⁶⁵ wird, der mit dem Versprechen aufgeladen werden kann, soziale Probleme durch Anpassungsleistungen des Subjekts zu lösen. Diese Entwicklung zeigt sich in Forderungen nach einem »Übergang von einer bildungsidealistischen zu einer sozialwissenschaftlichen Orientierung der Lernzieldiskussion«, in deren Zuge ein »sozial-praktische[r]« Bildungsbegriff etabliert werden soll, der sich nicht aus »idealen« inhaltlichen Bestimmungen, sondern vielmehr durch die konkreten gesellschaftlichen Anforderungen im Leben des Individuums«¹⁶⁶ konstituiert. Der statt des Bildungsbegriffs favorisierte Lernbegriff bezieht sich im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre auf ein organisiertes curriculares Lernen, das auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen ausgerichtet ist.¹⁶⁷

Die sogenannten emanzipatorischen Ansätze der Altenbildung bevorzugen in dieser Zeit den Sozialisationsbegriff, setzen Sozialisation jedoch letztlich mit Lernen gleich.¹⁶⁸ Sozialisation wird als »soziales Lernen«¹⁶⁹ bezeichnet: »Sozialisation oder, was dasselbe bedeutet, Lernen, bezeichnet notwendigerweise einen kontinuierlichen, über das ganze Leben andauernden Prozeß.«¹⁷⁰ Im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre werden somit nicht nur die Signifikanten *Altern* und *Lernen*, sondern auch der Signifikant *Sozialisation* metonymisch miteinander verschränkt.

Die in dieser Diskursformation herrschenden Topoi des Alterns lassen sich zusammenfassend unter dem Chronotopos einer lebenslangen und kontinuierlich aufrechtzuerhaltenden Selbstidentität subsumieren, die auf Erhalt von Aktivität

164 Ebd.

165 Vgl. zur Übertragung von Ernesto Laclaus und Chantal Mouffes Konzept des *leeren Signifikanten* auf die Konjunkturen der Rede von Bildung: Schäfer, Alfred: »Vom brüchigen Grund symbolischer Ordnungen. Eine erkenntnistheoretische Annäherung an das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung«, in: Roland Reichenbach/Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller (Hg.), Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten (= Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Paderborn 2011; S. 87–101, S. 87f., https://doi.org/10.30965/9783657769841_007.

166 E. Eirnbter: Altenbildung, S. 45f.

167 Vgl. G. Sitzmann: Vorbereitung auf das Alter in pädagogischer Sicht, S. 34: »[D]ie beiden Grundmöglichkeiten, in denen sich Vorbereitung auf das Alter vollzieht, sind stark emotional begleitet: in einem Fall handelt es sich um ein Umlernen (bisherige falsche Einstellungen zum Älterwerden, falsche Verhaltensweisen in der Freizeit, falsche Gewohnheiten im Essen etc.), im anderen Falle um das jeweils situationsgerechte Neulernen (Erweiterung des Lebenshorizontes, Aufbau einer umfassenden Zukunftsperspektive, Durchstrukturierung der Handlungsentwürfe und Einbeziehung der Folgen, Dynamisierung des Lebenskonzeptes, Hinwendung zu begründeten Neuerungen im Lebensvollzug etc.).«

168 Vgl. E. Kluge: Probleme einer emanzipativen Altenpädagogik.

169 H. P. Tews: Grenzen der Altenbildung, S. 65; vgl. auch B. Fülgraff: Lernen in der zweiten Lebenshälfte.

170 R. E. Zimmermann: Sozialisationstheoretische Implikationen für die Bildungsarbeit mit alten Menschen, S. 198.

und Leistungsfähigkeit ausgerichtet ist und sich lernend den gesellschaftlichen Erwartungshaltungen anpasst. Das lebenslang lernende Subjekt, das hier konstruiert wird, vollzieht einen geschmeidigen Anpassungs- und Umstrukturierungsprozess, lernt um und lernt neu, ändert seine Selbst- und Weltverhältnisse aber nicht grundlegend. Wird mit dem aktiven Alter als Lernziel zwar das soziale Lernen neuer Rollen und ein Umlernen von Verhaltensweisen gefordert, so steht im Zentrum der Konzeptionen doch immer der Erhalt der Kontinuität eines im mittleren Lebensalter erreichten Status quo an Leistungsfähigkeit. Unproblematisiertes und advokatorisch von den geragogischen *Sozialisatoren* festgesetztes Lernziel ist der Erhalt eines am Ideal der Aktivität und Leistungsfähigkeit ausgerichteten Selbst- und Weltverhältnisses im Alter und einer Umsetzung in entsprechendes Handeln.

7.1.2 Biografisiertes Alter(n). Aussagemuster geragogischen Wissens in den 1980er Jahren

In den 1980er Jahren erfolgt eine Neueinschreibung der Aussagemuster geragogischen Wissens, in deren Verlauf der Topos des aktiven Alters mit dem des biografisierten Alters verschränkt wird. Diese Resignifikation vollzieht sich im Kontext der als Gegenwende zur realistischen Wende verstandenen reflexiven Wende der Erziehungswissenschaft, die in anderen erziehungswissenschaftlichen Diskurssträngen schon in den 1970er Jahren eingeleitet wird.¹⁷¹ Die Auswirkungen der realistischen Wende werden im geragogischen Diskurs erst in den 1980er Jahren problematisiert: Im Zentrum der Kritik steht die Tendenz zur »Verschulung« und »Klientelisierung« der Altenbildung, die durch die geragogischen Konzeptionen der 1970er Jahre ausgelöst worden sei, sowie allgemein ihre Ausrichtung auf eine »Qualifizierung für das Älterwerden«¹⁷². Der Soziologe Reimer Gronemeyer mahnt im Anschluss an Ivan Illichs Ansatz eine »Entschulung der Gesellschaft«¹⁷³ auch im Hinblick auf die Geragogik an.¹⁷⁴ Dabei möchte Gronemeyer seinen Beitrag zum geragogischen Diskurs keinesfalls als »Plädoyer gegen Neugier oder

171 Vgl. Tietgens, Hans: »Vorbemerkungen«, in: Dieter Nittel, Report: Alternforschung, Frankfurt a.M. 1989, S. 9–11, S. 9: Tietgens begrüßt zwar, dass es »üblich« geworden ist, an Bildungsangebote für alte Menschen zu denken, jedoch mahnt er zur Revision und Reflexion: »Fast beängstigend eilfertig wird dieses oder jenes serviert. Eine merkwürdige Mischung von traditioneller Betulichkeit und modischem Aktivierungseifer macht sich breit. So erscheint es an Zeit, sich zu besinnen, was da in Gang gesetzt worden ist. [...] Ebenso sollte bedacht werden, wie mit unserem Wissen vom Älterwerden umgegangen wird.« Im andragogischen Diskurs setzt die reflexive Wende bereits in den 1970er Jahren ein.

172 Fülgraff, Barbara: »Altenbildung«, in: Hans-Dietrich Raapke/Wolfgang Schulenberg, (Hg.), Handbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart u.a. 1985, S. 260–277, S. 261: »Die realistische Wende in der Erwachsenenbildung bewirkte in der Altenbildung jene problematischen Entwicklungen, die später als Verschulung (Gronemeyer, 1979) oder Klientelisierung (Rosenmayr, 1981) gekennzeichnet werden. Ganz im Sinne der vorherrschenden Strömungen gerät Altenbildung in ihren Anfängen zur Qualifizierung für das Älterwerden oder das Alter«.

173 Vgl. Illich, Ivan: Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, Reinbek 1973.

174 Gronemeyer, Reimer: »Altenboom oder: Wider die Verschulung des Alters«, in: Universitas, 9 (1987), S. 891–896.

Lernen im Alter« verstanden wissen, sondern als Kritik einer »Entmündigung durch Expertokratie«: »Hat es das je gegeben, daß die Fähigkeit zu altern aus den Händen von Fachleuten empfangen werden soll?«¹⁷⁵, empört sich der Soziologe.

Besonders scharf stellt der Erziehungswissenschaftler Theodor Ballauff in einem Aufsatz zur *Begründung der Gerontagogik* die geragogische Relevanz des wissenschaftlichen Wissens vom Alter in Frage: Er verortet die »Wahrheit«, als den »Aufschluß des Alterns, des Alters und der Alten von ihnen selbst her«¹⁷⁶, ausschließlich in der Erfahrung. Deshalb wird von ihm auch das Argument einer unzureichenden subjektiven Alterserfahrung kalendarisch jüngerer Gerontolog*innen wieder ins Spiel gebracht, mit dem Aussagemuster aus dem geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre erneut aufgegriffen werden.¹⁷⁷ Zum geragogischen »Postulat« erklärt Ballauff eine kritische »Erörterung der ›Altersfeststellung‹ und der ›Altersfestsetzung‹ (kalendarisches Alter, biotisches, soziales Alter usw.) und der interpretatorischen Übermacht solcher Konstitute«¹⁷⁸. Die »starre Gegensatzanordnung ›unvernünftiges Alltagswissen‹ über das Altern versus ›rationales gerontologisches Wissen‹«¹⁷⁹, die den Diskurs der 1970er Jahre beherrscht hat, kommt im Laufe der 1980er Jahre zunehmend in die Kritik. Es wird nun als Aufgabe geragogischer Forschung angesehen, die Veränderungen und Reinterpretationen gerontologischen Wissens im Kontext von Altenbildungsveranstaltungen zu analysieren. Der Erwachsenenbildungswissenschaftler und Biografieforscher Dieter Nittel betont, dass »die Auffassung [...], daß zwischen den Abnehmern wissenschaftlicher Erkenntnisse und den Instanzen, die sie erzeugen, ein grundsätzliches Rationalitätsgefälle besteht, daß durch einen geordneten

175 Ebd., S. 893; vgl. auch Langehenning, Manfred: »Kritische Anmerkungen zur alternssoziologischen Forschung«, in: Arbeitsgruppe Interpretative Alternsforschung (Hg.), *Alltag in der Seniorenfreizeitstätte. Soziologische Untersuchungen zur Lebenswelt älterer Menschen*, Berlin 1983, S. 1–45, S. 7: »Wie im Wissenschaftsbereich so führt auch im Bereich der sozialen Praxis ein ›Korrekturansatz‹ zu der heute beklagten ›Entmündigung durch Experten‹ (Illich 1979).«

176 Ballauff, Theodor: »Das Alter im Kontinuum von Lernen und Bildung. Zur Begründung der Gerontagogik«, in: Horst Ruprecht/Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), *Erwachsenenbildung als Wissenschaft*, Bd. XII: *Lebenslanges Lernen. Konsequenzen für die Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung aus einer anthropologischen Möglichkeit*, Abensberg 1984, S. 5–18, S. 7.

177 Vgl. ebd.: »Was man über die Alten und das Alter liest, ist das, was die Dreißig- bis Fünfzigjährigen verstehen und ermitteln können. Ermitteln können sie weitgehend nur, was in dem kategorialen Horizont ihrer Soziologie und Psychologie eingängig bzw. erfragbar ist. Da hören wir denn von der Lebenskrise in einem mittleren Lebensabschnitt, von dem sozialen Tod des Rentners, vom Disengagement, von der evasiven Haltung, von dem Produktivitäts- und Kreativitätsrückgang mit Hinweis auf die wenigen rühmlichen Ausnahmen, vom Generationskonflikt und der Vereinsamung, vom Altersheim. Das ist alles richtig, nämlich im Zusammenhang der jeweiligen Wissenschaft, aber die Wahrheit kann darin verborgen bleiben, d.h. der Aufschluß des Alterns, des Alters und der Alten von ihnen selbst her. Denn jene wissenschaftlichen Konzeptionen gehen von einem Interpretationshorizont aus, der von den Jungen und den Erwachsenen mittleren Alters gewonnen wurde, in einer Gesellschaft, deren Kategorien von dieser Altersnormalität, von diesem Altersdurchschnitt hergenommen sind: z.B. Produktivität, Leistungshöhe, Kraft und Können, Widerständigkeit, Wirksamkeit, Erwerb, Besitz, Ansehen.«

178 Ebd., S. 16.

179 D. Nittel: *Report: Alternsforschung*, S. 14.

›Transferprozeß‹ behoben werden müsse¹⁸⁰, zu revidieren sei. In seiner Argumentation formuliert er den pädagogischen Topos des *Nürnberger Trichters* zum »Stundenglas« um, durch das der Sand gerontologischen Wissens rieselt:

»Sowohl die Altersforschung als auch viele Vertreter der Erwachsenenbildung sind bislang von der Annahme ausgegangen, daß die Verwendung gerontologischen Wissens in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen nach dem Modell des Sandrieselns im Stundenglas funktioniert: Die obere Hälfte des Glases beinhaltet gerontologisches Wissen, das durch den dünnen Hals der Bildungsinstitutionen hindurchrieselt und – solange der Sand fällt – die praktische Bildungsarbeit fortlaufend qualifiziert. Dies kann, muß aber nicht zwangsläufig so sein. Ähnlich wie in naturwissenschaftlichen Verwendungszusammenhängen beinhaltet auch der ›Transfer‹ sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse nicht nur ›Segnungen‹ für die Praxis. [...] Um bei dem Bild des Sandrieselns im Stundenglas zu bleiben: Sowohl die Altersforschung als auch der Praktiker in der ›Altenbildung‹ sollten sich mit dem Gedanken vertraut machen, daß der rieselnde Sand (das gerontologische Wissen) im Prozeß des Fallens fortlaufend seine Konsistenz und seine Lage verändert. Der Sand, der im oberen Teil des Stundenglases einmal war, ist ein anderer als der, der unten ankommt.«¹⁸¹

Kritische Einschätzungen der Relevanz des wissenschaftlichen Wissens über das Alter(n) zugunsten des biografischen Erfahrungswissens – wie sie sich im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre finden – werden jedoch im literarischen Diskurs über Bildung im Alter bereits in den 1960er Jahren formuliert.¹⁸²

Im Zuge der reflexiven Wende im geragogischen Diskurs verändert sich das Forschungsverständnis: Der Gegenstandsbereich geragogischer Forschung soll nicht länger auf organisiertes Lernen eingeengt werden, sondern müsse Formen informellen Lernens stärker einbeziehen. Das Methodenspektrum sei außerdem in den 1970er Jahren zu sehr auf die Methoden quantitativer empirischer Sozialforschung eingeschränkt worden. Geragogisches Forschungsdesiderat seien aber vor allem anderen Erkenntnisse über das Alltagswissen vom Alter und Altern und die diesbezüglichen Deutungsmuster der Teilnehmenden von geragogischen Bildungsveranstaltungen. Deshalb werden nun für die geragogische Forschung vor allem qualitative Studien als relevant erachtet. Tietgens geht beispielsweise in seinen *Vorbemerkungen* zu Nittels von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes veröffentlichten *Report: Altersforschung* davon aus, dass mit quantitativen Untersuchungen, die den »meßbaren Faktoren nachgehen«, kaum zu den »Erscheinungen vorgestoßen [wird], die als bildungsrelevant angesehen werden können«¹⁸³. Die »Suche nach diesem Bildungsrelevanten« sei erfolgsversprechender in Studien, »die nicht losgelöst vom alltäglichen Lebenszusammenhang vorgenommen wurden«¹⁸⁴. Schließlich gehe es in einer für die geragogische Praxis relevanten Forschung »nicht um den Prozentsatz des

180 Ebd.

181 Ebd., S. 15.

182 Vgl. Kap. 6.1.3.

183 H. Tietgens: *Vorbemerkungen*, S. 10.

184 Ebd.

Erreichbaren bzw. ob ein solcher recherchierbar ist, sondern um die Forderung des Verstehens von Individuallagen«¹⁸⁵. Im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre treffen nun die »kritischen Stimmen« auf Resonanz, »die vor einer weiteren unreflektierten Anwendung positivistischer Methoden warnen und die grundsätzlich betonen, daß solche Methoden nicht das leisten, was sie vorgeben: nämlich Aspekte des sozialen Lebens objektiv zu messen«¹⁸⁶. Ruprecht, der sich in seinen Texten aus den 1970er Jahren stark an den Ergebnissen der quantitativen psychogerontologischen Forschung orientiert, mahnt nun an, dass »die traditionellen, an den Naturwissenschaften orientierten Methoden [...] den Menschen als Objekt [betrachten]« und dabei die »Subjektseite [...] zu kurz« komme: »Wir erfahren über die individuellen Besonderheiten auf diesem Wege zu wenig«¹⁸⁷. Deshalb fordert nun auch Ruprecht die stärkere Berücksichtigung qualitativer biografischer Methoden in der Alternsforschung. Lebenslauf- und Biografieforschung werden im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre als »Königsweg zum Verständnis von Schlüsselproblemen des Alterns«¹⁸⁸ bezeichnet. Mit dem Ziel verbesserter Antizipationsmöglichkeiten der »Bedürfnis- und Interessenlagen sowie die Mentalitätsstrukturen der potentiellen Teilnehmer« von Altenbildungsangeboten rückt Nittel im *Report: Alternsforschung* qualitative Studien im Kontext einer sozial- und mentalitätsgeschichtlich ausgerichteten Lebenslauf- und Biografieforschung sowie Studien zu Interaktions- und Kommunikationsphänomenen im Alter in den Fokus der Aufmerksamkeit.¹⁸⁹ Auch der biografischen Frauenforschung wird für die Geragogik nun eine größere Relevanz zugesprochen.¹⁹⁰ Nicht zuletzt erhofft man sich durch »den ›Aufschwung‹ qualitativer Verfahren in der empirischen Sozialforschung (teilnehmende Beobachtung, Analyse sozialer Welten, Konversations- und Interaktionsanalyse, Biographieforschung, Aktenanalyse, Gruppendiskussionen usw.)« auch eine »Reaktivierung eigener Forschungsressourcen«, die »den Professionalisierungstendenzen in der Erwachsenenbildung neue Impulse geben, das

185 Ebd.; im Kontext der sozialpädagogisch ausgerichteten Studien der *Arbeitsgruppe Interpretative Alternsforschung* wird die Kritik an der vornehmlich quantitativ ausgerichteten psycho- und soziogerontologischen Forschung der 1970er Jahre noch schärfer formuliert. Vgl. M. Langehenning: Kritische Anmerkungen zur alternssoziologischen Forschung, S. 14: Langehenning bezeichnet die wissenschaftstheoretische Basis der Gerontologie als ein »Amalgam aus strukturfunktionalistisch orientierten Theoriekonzepten und positivistisch orientierter empirischer Forschungspraxis« und prognostiziert, »daß die etablierte Alternsforschung mittels ihrer unreflektiert angewandten Methoden empirischer Sozialforschung zunehmend Datenfriedhöfe produziert und ihr Ziel verfehlt, die verdinglichten variablen Komplexe in widerspruchsfreie Kategoriensysteme einzufügen«.

186 M. Langehenning: Kritische Anmerkungen zur alternssoziologischen Forschung, S. 14.

187 Ruprecht, Horst: »Seelische Gesundheit im Alter durch biographisches Lernen«, in: Evangelische Impulse 7,3 (1985), S. 6–8, S. 7.

188 D. Nittel: *Report: Alternsforschung*, S. 36.

189 Ebd., S. 16.

190 Vgl. Steven, Elke: »Lebensgeschichten älterer Frauen – eine Möglichkeit die Lebenslage besser zu erkennen?«, in: Maren Bracker/Ursula Dallinger/Mechthild Middeke (Hg.), *Altweibersommer. Beiträge zu den späten Jahren der Frau*, Kassel 1987, S. 184–195. Im Kontext der *Interdisziplinären Arbeitsgruppe für Angewandte Soziale Gerontologie der Gesamthochschule Kassel* werden seit Mitte der 1980er Jahre Frauenforschungsprojekte durchgeführt, die den Ansatz der biografieorientierten Frauenforschung in den geragogischen Diskurs einbringen.

Selbstbewusstsein der Erwachsenenbildung als Ganzes stabilisieren und das Ansehen der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung in der scientific community der Geistes- und Sozialwissenschaften langfristig erhöhen«¹⁹¹. Die herausgehobene »Bedeutung der Biographieforschung für das didaktisch-methodische Handeln in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen« wird darin gesehen, dass sich Biografien in besonderer Weise »zur Sondierung und Antizipation der Mentalitätsstrukturen und Lernvoraussetzungen der Adressaten« eignen, »weil ihre interpretative Bearbeitung beides ermöglicht: die situationsbezogene und die verallgemeinerungsfähige Annäherung an Realität«¹⁹². Generell ist im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre also eine symbolische Aufwertung des biografischen Wissens vom Alter(n) zu konstatieren. Der Wechsel vom quantitativen hin zum qualitativen Forschungsparadigma korrespondiert mit einer Verschiebung der didaktischen Konzeptionen von der Zielgruppenorientierung hin zur Teilnehmenden- und Biografieorientierung.

Alterstopoi: Biografisiertes Alter

Die hier unternommene diskursanalytische Re-Lektüre des geragogischen Diskurses zeigt, dass sich die diskursive Formation des *biografisierten Alters* im geragogischen Diskurs schon in den 1980er Jahren durchsetzt, und nicht erst – wie Barbara Pichler annimmt – in den späten 1990er und 2000er Jahren.¹⁹³

Alter wird im Zuge dieser Diskursformation als »Sequenz der biographischen Entwicklung von Gesellschaftsmitgliedern«¹⁹⁴ bestimmt. Dabei schwankt der den geragogischen Konzeptionen zugrundeliegende Biografiebegriff zwischen einem psychologischen und dem soziologischen Verständnis: Im Gegensatz zur Psychologie verstehe die Soziologie unter *Biografie* nicht eine rein subjektive oder individuelle Konstruktion, sondern analysiert biografische Sequenzen »als soziale Struktur«¹⁹⁵.

In Abgrenzung zum Lebenslauf (als gesellschaftlich geregeltem »institutionelle[n] Ablaufprogramm« einer »vorgeordneten (heteronomen) Realität«¹⁹⁶) setzt sich in der Erziehungswissenschaft ein Verständnis von Biografie als symbolisches »Regelsystem«¹⁹⁷ durch, an dem der einzelne Mensch die subjektive Konstruktion seiner Autobiografie ausrichtet. Mit dem Biografiebegriff rekurriert der geragogische Diskurs also auf ein kulturelles symbolisches Ordnungssystem von Deutungsmustern, mit dem einzelne

191 D. Nittel: Report: Alternsforschung, S. 16.

192 Ebd., S. 44.

193 Vgl. Pichler, Barbara: »Das biografisierte Alter – sozialpädagogische Formationen des autonomen alten Menschen«, in: S. van Dyk/S. Lessenich (Hg.), Die jungen Alten, S. 340–358, S. 340: Barbara Pichler geht davon aus, dass das *biografisierte Alter* als »Facette einer neuen Altersformation« angesehen werden muss, die sich im sozialpädagogischen Altersdiskurs um die Jahrtausendwende herum etabliert.

194 D. Nittel: Report: Alternsforschung, S. 36.

195 Fischer, Wolfgang/Kohli, Martin: »Biographieforschung«, in: Wolfgang Voges (Hg.), Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Opladen 1987, S. 25–51, S. 41, https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2; vgl. auch Kohli, Martin: Soziologie des Lebenslaufs, Darmstadt-Neuwied 1978.

196 Kohli, Martin: »Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente«, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37,1 (1985), S. 1–29, S. 20f.

197 Alheit, Peter: »Gespräch mit Prof. Dr. Peter Alheit über Biographieforschung«, in: Horst Siebert (Hg.), Identitätslernen in der Diskussion, Frankfurt a.M. 1985, S. 51–55, S. 52.

Lebensphasen voneinander unterschieden und Normalitätserwartungen ausgehandelt werden. Der geragogische Topos vom *biografisierten Alter* trägt einerseits der soziologischen These Rechnung, dass es aufgrund der Aufweichung der gesetzlich geregelten Altersgrenzen durch die deutsche Vorruhestandsgesetzgebung und der im Zuge der Arbeitsmarktkrise zunehmenden Frühverrentungspraxis der 1980er Jahre zu einer De-Institutionalisierung des Lebenslaufs¹⁹⁸ gekommen sei. Und andererseits stützt sich der Topos von der biografischen Konstruktion des Alters auf die psychogerontologischen Befunde der Differentiellen Gerontologie¹⁹⁹: Zu den zentralen Aussagemustern im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre zählt die Aussage, dass es *das* Alter nicht gebe, sondern von der inter- und intraindividuellen Differenz des Alters auszugehen sei.

Mit der gestiegenen Bedeutung, die den biografischen Deutungsmustern vom Alter zugemessen wird, vollzieht sich gleichzeitig in den didaktischen Konzeptionen der Geragogik eine Neueinschreibung der normativen Zielvorstellungen: In Übertragung der Identitätstheorie des Symbolischen Interaktionismus auf die geragogische Didaktik wird es nun als Ziel angesehen, dass der einzelne Mensch eine ausgewogene Altersidentität aufbaue, in der er eine Balance zwischen sozialem Identitätsanteil (*Me* bzw. *Selbst*) und subjektiven Identitätsanteil (*I* bzw. *Ich*) herstellt. Diese Balance zwischen sozialen und subjektiven Identitätsanteilen soll durch die Herstellung von biografischer Kohärenz, Kontinuität und Resonanzfähigkeit erreicht werden. Die zentrale Aufgabe der geragogischen Praxis wird deshalb darin gesehen, »die Biographie bzw. die Lerngeschichte der Betroffenen [...] konstruktiv aufzuarbeiten«²⁰⁰. Vom alten Menschen sei die »Leistung der Integration verschiedener und auseinanderstrebender Tendenzen«²⁰¹ zu erbringen. Eine gelingende Konstruktion von Altersidentität verlange nämlich nach einem Selbstverhältnis, dem auch im Alter eine »nach vorne gerichtet[e], nicht ein[e] regressiv[e] Integration«²⁰² gelingt. Der Topos vom biografisierten Alter beinhaltet im geragogischen Diskurs also die Forderung, eine kohärente Altersidentität zu entwickeln, die sowohl eine harmonische Integration vergangener Selbstkonzepte (aus anderen Lebensphasen) ermöglicht als auch den Entwurf eines auf die Zukunft gerichteten idealen Selbstkonzeptes. Die geragogische Praxis soll dazu »Hilfe und Vorbereitung« bieten, damit der alte Mensch »sein ›I‹, das er von früher Jugend an aufgebaut und durch die Jahrzehnte gebracht hat, auch im Alter bewahren kann, ohne sich von äußeren Einflüssen so abzuschirmen, daß er keinen sozialen Kontakt mehr findet«²⁰³.

198 Vgl. Kohli, Martin/Wolf, Jürgen: »Altersgrenzen im Schnittpunkt von betrieblichen Interessen und individueller Lebensplanung. Das Beispiel des Vorruhestands«, in: Soziale Welt 38,1 (1987), S. 92–109.

199 Vgl. Thomae, Hans: Alternsstile und Alternsschicksale. Ein Beitrag zur differentiellen Gerontologie, Bern u.a. 1983.

200 D. Nittel: Report: Alternsforschung, S. 46.

201 Rosenmayr, Leopold: Die späte Freiheit. Das Alter – ein Stück bewußt gelebten Lebens, Berlin 1983, S. 191.

202 Ebd., S. 234.

203 Braun, Walter: »Hintergründe und Akzente der Weiterbildung (= Grundfragen einer Gerontagogie, 1980)«, in: W. Braun (Hg.), Die ältere Generation, S. 96–104, S. 103.

Normatives Leitbild der geragogischen Biografearbeit bleibt der Topos vom aktiven Alter, der um das Deutungsmuster vom Alter als »späte Freiheit« ergänzt wird: Im Alter soll (bei Wahrung einer Kontinuität der Identität) trotzdem *aktiv* ein »neue[s] Leben«²⁰⁴ begonnen werden, das durch biografische Reflexions- und Konstruktionsleistungen zu einem »Stück bewußt gelebten Lebens«²⁰⁵ werden soll. Die Altenbildungsangebote sollen dabei die Funktion von »Überleitungsinstitutionen« übernehmen, mit dem Ziel einer »aktivierende[n] Freizeitgestaltung« und der Hilfestellung zur »Überwindung von Passivität, Lethargie, depressiven Syndromen verschiedener Art«²⁰⁶. Die *späte Freiheit* ist hinsichtlich der biografischen Konstruktion der Lebensphase Alter also doch relativ begrenzt: Passivität ist mit diesem Konzept der späten Freiheit nicht vereinbar. Das Leitbild des aktiven Alters wird durch den Topos des biografisierten Alters nur insofern neu eingeschrieben, als das Gelingen der Gestaltung dieser Lebensphase stärker als zuvor in den Verantwortungsbereich des Einzelnen gerückt wird. Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, von denen die Notwendigkeit dieser Neuausrichtung abgeleitet wird, werden im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre nicht mehr problematisiert. Der Topos vom biografisierten Alter beinhaltet die Einschätzung, dass sich im Alter die subjektive (auto-)biografische Gestaltungsfreiheit von Identität erweitere.²⁰⁷ Die Kehrseiten dieser *Freiheit* oder der Zwang zur Biografisierung werden ebenso wenig problematisiert wie die einseitige normative Ausrichtung an einem soziologischen bzw. sozialpsychologischen Konzept der Identität.

Altentopoi: *Junge Alte und neue Alte vs. alte Alte*

Die dem Topos vom aktiven Alter inhärente Normativität, die im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre in operationalisierte Lernziele für die Zielgruppe älterer Menschen umgebrochen wurde, bleibt im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre erhalten. Die entscheidende Differenz gegenüber der diskursiven Formation der *Alten* in den 1970er Jahren besteht darin, dass die Aufforderung zu einer *aktiven* Lebensführung in den 1970er Jahren an die *Alten* als zu emanzipierende Zielgruppe adressiert wurde, sich als kollektive Identitätskonstruktion also an eine ganze soziale Gruppe richtete. In den

204 L. Rosenmayr: Die späte Freiheit; Pöggeler, Franz: »Die Emanzipation der Alten. Neue Perspektiven zur Anthropologie der zweiten Lebenshälfte«, in: Heinrich Levenig/Walter Schöler (Hg.), Kommunikation und Begegnung. Reflexionen und pragmatische Ansätze der Pädagogik. Festschrift zum 75. Geburtstag von Johannes Zielinski, Heidelberg 1989, S. 439–448, S. 441: »Alte Mitbürger begreifen ihr Alter zunächst als Zeit der Emanzipation von berufsbedingten Pflichten und Zwängen, die jetzt aufgehört haben. Die Alterszeit ist großenteils echte Freizeit, über deren Verwendung sie verfügen können und die sich reichlich offeriert. [...] Das Freisein vom Beruf und für Hobbys, Geselligkeit und andere Interessen führt bei vielen Alten zu einem ganz neuen Leben mit neuen Werten, Wünschen und Zielen.«

205 L. Rosenmayr: Die späte Freiheit. Das Alter – ein Stück bewußt gelebten Lebens, Berlin 1983.

206 Ebd., S. 212.

207 Vgl. ebd., S. 191: Rosenmayr bestimmt *Identität* als »Leistung der Integration verschiedener und auseinanderstrebender Tendenzen«. Unterschiedliche Lebensphasen lassen sich nach Rosenmayr durch einen jeweils unterschiedlichen »Integrationsstil« unterscheiden. In der Lebensphase *Alter* nehmen nach Rosenmayr die »Freiheitschancen« in »Richtung auf eine eher selbstbestimmte Integration« zu.

1980er Jahren verschiebt sich die Adressierung von der Gruppe weg auf die Ebene des einzelnen Subjekts. Die Biografisierung der Lebensführung wird nun im geragogischen Diskurs als zentrale Aufgabe der Subjektbildung angesehen. Die Gestaltung der Lebensphase Alter erscheint somit nicht mehr als Aufgabe der Emanzipation einer gesellschaftlich diskriminierten sozialen Gruppe, sondern als individuelles Projekt biografischer Identitätsarbeit. Um dem Lernziel des biografisierten Alters gerecht zu werden, soll der ältere Mensch in Veranstaltungen der nun sogenannten *Altersbildung* autobiografische Identitätsarbeit und Identitätssuche leisten, für die die geragogische Didaktik biografische Versatzstücke bereithält.

Die den geragogischen Diskurs der 1970er Jahre prägende »Definition Älterer als defizitär[e] Gruppe«²⁰⁸ wird im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre – auch von denjenigen Autor*innen, die mit ihren Texten diese Zielgruppenkonstruktion etabliert haben – problematisiert. Die andragogische Kritik an der *Subjektvergessenheit*²⁰⁹ sowohl der curriculum- und lernzieltheoretischen als auch der emanzipatorischen Konzeptionen im Erwachsenenbildungsdiskurs der 1960er und 1970er Jahre bestimmt nun auch den geragogischen Diskurs: In den Altenbildungskonzeptionen der 1970er Jahre seien »die Interessen und Bedürfnisse der Älteren in der Altenbildung hinter den Interessen und Bedürfnissen der Einrichtungen, und z.T. auch hinter den Interessen und Bedürfnissen der Wissenschaftler verschwunden«²¹⁰. Gefordert wird stattdessen die »Hinwendung zum Teilnehmer«²¹¹ und seiner Biografie.

In den Fokus der geragogischen Forschung sollen nun – statt der sozialen Gruppe der älteren Menschen – das alte Subjekt, seine Lebenswelt und seine Deutungsmuster treten. Der Erwachsenenbildungsdiskurs und mit ihm der geragogische Diskurs richten sich zunehmend auf die biografische Konstitution des alternden Selbst aus, auf seine lebensweltlichen Selbsterfahrungen und deren autobiografische Konstruktion und Reflexion. Der von Siebert für den Erwachsenenbildungsdiskurs der späten 1970er und

208 B. Fülgraff: Altenbildung, S. 261.

209 Vgl. Siebert, Horst: »Die Wiederentdeckung des Biographischen«, in: H. Siebert (Hg.), Identitätslernen in der Diskussion, S. 12–15, S. 12: »In der Phase beschleunigter Vergesellschaftung der Erwachsenenbildung seit den 60er Jahren war die Subjektivität des Lernenden allmählich in Vergessenheit geraten. Das empirische und bildungspraktische Interesse richtete sich vor allem auf die beruflich relevanten Qualifikationsanforderungen, auf den gesellschaftlichen Lernbedarf und entsprechende bundeseinheitliche Curricula, auf Lernzielkataloge und Unterrichtstechnologien. Doch auch die kritische Gegenströmung in der Nachfolge der 68er Studentenbewegung war eher soziologisch als anthropologisch geprägt: Ziel war jetzt die Veränderung des gesellschaftlichen Systems durch politische Aufklärung und Aktivierung der Bevölkerung. Auch hier war Erwachsenenbildung eher Bestandteil einer politischen Strategie, der die Subjektivität des einzelnen untergeordnet war. Und auch bei der stärker sozialpädagogisch orientierten Zielgruppenarbeit sollten primär gesellschaftliche Benachteiligungen von Randgruppen verringert und diese Gruppen zur Durchsetzung ihrer Interessen animiert werden. Die Frage nach der Bildung des Erwachsenen erschien demgegenüber sekundär oder auch antiquiert. Ende der 70er Jahre sprach man dann von der Entdeckung des ›subjektiven Faktors‹.«

210 B. Fülgraff: Altenbildung, S. 262.

211 Schlutz, Erhard (Hg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer reflexiven Wende?, Bremen 1982. Vgl. für den geragogischen Diskurs z.B.: Kaltschmidt, Jochen: »Bildung und lebenslanges Lernen«, in: Zeitschrift für Gerontologie, 4 (1988), S. 184–192, S. 186.

frühen 1980er Jahre konstatierte Paradigmenwechsel (»weg vom normativen und hin zum interpretativen Paradigma, bei dem die Deutungen des Subjekts ernstgenommen werden«²¹²) erfolgt im geragogischen Diskurs im Laufe der 1980er Jahre.

Durch das Konzept der teilnehmerorientierten Didaktik der 1980er Jahre und ihrer Ausrichtung auf Individualisierungs- und Biografisierungsprozesse sowie die individuellen Lerninteressen der Teilnehmenden von Altersbildungsangeboten wird die vereinheitlichende Zielgruppenkonstruktion der Altenbildungskonzeptionen der 1970er Jahre von *den* Alten als zu aktivierende benachteiligte soziale Gruppe mit durch Bildungsangebote zu kompensierenden Lern- oder Emanzipationsdefiziten in Frage gestellt. Nun wird zwar eingesehen, dass »ältere Erwachsene nicht Zielgruppe im pädagogischen Sinne« sein können, da man eine solche nicht von demografischen Daten ableiten, sondern »auf Lebenslagen, auf Lebenssituationen, auf die Lebensentwürfe und die Lebensdeutungen, die diese Menschen haben«²¹³ beziehen müsse. Jedoch führt diese neue Einsicht nicht zu einer generellen Auflösung von Zielgruppenkonstruktionen im geragogischen Diskurs.

Mit Bezug auf die gerontosoziologische Forschung zum Strukturwandel des Alters, die in den 1980er Jahren eine »Verjüngung«²¹⁴, »Entberuflichung«²¹⁵, »Verweiblichung«²¹⁶, »Singularisierung«²¹⁷ sowie zunehmende »Hochaltrigkeit«²¹⁸ der älteren Menschen feststellt, werden nun vielmehr neue differenziertere Zielgruppenkonstruktionen entwickelt. Es etabliert sich eine neue Matrix, nach der die Gruppe der Alten in Unterzielgruppen nach unterschiedlichen Lebenslagen, d.h. nach Familiensituation,

-
- 212 H. Siebert: Die Wiederentdeckung des Biographischen, S. 12; vgl. ebd., S. 12f.: »In der Erwachsenenbildungsforschung schien die Zeit der makrosoziologischen quantifizierenden Forschung durch eine Ära qualitativ-hermeneutischer biographischer Forschung abgelöst zu werden. Die biographische Einzelfallstudie auf der Grundlage narrativer Interviews stieß auf größeres Interesse als statistische Durchschnittswerte. Und auch die erneute Thematisierung klassischer Begriffe wie Bildung und Reflexivität verweist auf die pädagogische Aufwertung des Subjektiven.«
- 213 Tietgens, Hans: »Erwachsenenbildung und Hochschule«, in: Aktuelle Gerontologie, 8 (1980), S. 379–382, S. 380.
- 214 Tews, Hans Peter: »Neue Alte? Veränderungen des Altersbildes und des Altersverhaltens«, in: Universitas, 9 (1987), S. 868–879, S. 871: Tews verweist mit dem Topos der *Verjüngung des Alters* darauf, dass das durchschnittliche Berufsaufgabealter bei Männern bei 58, bei Frauen bei 56 Jahren liege und dass Frauen die aktive Familienphase durchschnittlich mit ca. 43 Jahren beenden würden.
- 215 Ebd.: Der Topos von der *Entberuflichung des Alters* bezieht sich auf den Befund, dass »1984 [...] nurmehr 18 % der 60- bis 64jährigen Männer und Frauen erwerbstätig [waren], davon jeder zweite nur halbtags.« – »Vom Durchschnittsalter der Berufsaufgabe ausgehend, verbleiben bei einer durchschnittlichen Lebenserwartung 60jähriger Männer noch ungefähr 17 bis 18 berufsfreie Jahre, bei den Frauen noch 21 Jahre!«
- 216 Ebd., S. 871f.: Der Topos der *Verweiblichung des Alters* bezieht sich darauf, dass »1990 [...] mit 206 Frauen auf 100 Männer über 60 Jahren und 100 Männer auf 300 Frauen bei den über 80jährigen gerechnet« wird.
- 217 Ebd., S. 872: Der Topos der *Singularisierung des Alters* bezieht sich auf das *Alleinwohnen*: »Alleinwohnen der Alten, dürfe jedoch nicht mit Isolation und Vereinsamung gleichgesetzt werden«.
- 218 Ebd.: Der Topos der *Hochaltrigkeit des Alters* bezieht sich auf die »überproportionale Zunahme der Hochaltrigen«.

Einkommens- und Vermögenssituation, Gesundheitszustand, Wohnverhältnissen, Bildungsstand und Geschlecht, unterteilt wird. Durch diese Matrix kommt es zu diversen Unterdifferenzierungen der geragogischen Zielgruppenkonstruktionen der 1970er Jahre.²¹⁹ Mit Bezug auf die zeitgenössischen soziogerontologischen Studien zur »besondere[n] Benachteiligung« von Frauen »als Resultat lebenslanger Unterprivilegierung«²²⁰ werden in den 1980er Jahren ältere Frauen als eigenständige geragogische Zielgruppe identifiziert, die spezifischer Lern- und Bildungsangebote bedarf.

Die Hauptdifferenzlinie der Binnendifferenzierung innerhalb der Zielgruppe älterer Menschen erfolgt jedoch durch die Unterscheidung zwischen *alten Alten* und *jungen Alten*.²²¹ Die Diskursfigur der *jungen Alten* tritt in den 1980er Jahren auf. Sie rekurriert zunächst auf die im Zuge der Arbeitsmarktkrise der 1980er Jahre wachsende Gruppe der Frührentner*innen, denen das deutsche Vorruhestandsgesetz zwischen 1984 und 1988 den vorzeitigen Eintritt in den Ruhestand mit 59 Jahren ermöglicht. Die Diskursfigur der *alten Alten* bezieht sich hingegen auf den »beträchtlich gewachsenen Anteil der sehr Alten, die häufiger auf Hilfe, Pflege und Heimunterbringung angewiesen sind«²²².

Sukzessive verschiebt sich jedoch im weiteren Verlauf des geragogischen Diskurses die chronologische Konnotation der eingezogenen Differenz zwischen *jungen* und *alten Alten* hin zu einer funktional konnotierten normativen Differenz. Diese wertet die *jungen Alten* – nun jedoch unabhängiger von ihrem kalendarischen Lebensalter und noch stärker auf ihren Aktivitätsgrad bezogen – als *neue Alte* symbolisch auf und im Gegenzug die *alten Alten* als *passive Alte* ab. Die Aussagemuster einer Zielgruppenkonstruktion, die an der chronologischen Altersgrenze von 65 Jahren orientiert ist, werden also sukzessive aufgelöst, aber die normative Bivalenz, mit der im Diskurs der 1970er Jahre die *aktiven Alten* positiv von den *passiven Alten* abgegrenzt wurden, bleibt trotzdem erhalten.²²³

219 Vgl. Behrens-Cobet, Heide/Völker, Monika (Hg.): Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen. Eine themenorientierte Dokumentation, Frankfurt a.M. 1984.

220 Backes, Gertrud: Frauen im Alter. Ihre besondere Benachteiligung als Resultat lebenslanger Unterprivilegierung, Bielefeld 1983, S. 11: Bezüglich der Zielgruppe *alte Frauen* wird von der soziogerontologischen Forschung eine kumulative Benachteiligung hervorgehoben: »Eine strukturell bedingte soziale Gefährdung von alten Frauen ergibt sich durch ihre Geschlechtszugehörigkeit, die im gegebenen historisch-gesellschaftlichen Kontext mit verschiedenen Formen von Benachteiligung verbunden ist. Die jeweilige Schicht- und Kohortenzugehörigkeit bestimmt dabei die Gefahr des Umschlagens von sozialer Gefährdung in soziale Schwäche im Alter. Diese ist dabei zu begreifen als Ausdruck und Folge von kumulativen Benachteiligungen bzw. konkretisierten sozialen Ungleichheiten während früherer Lebensphasen einerseits und im Alter andererseits. Alte Frauen stellen ein ausgeprägtes Beispiel für die prozeßhafte Entwicklung (potentieller) sozialer Schwäche dar [...]«

221 Vgl. H. P. Tews: »Neue Alte«?, S. 870.

222 Ebd., S. 868.

223 Vgl. M. Kohli/J. Wolf: Altersgrenzen im Schnittpunkt von betrieblichen Interessen und individueller Lebensplanung, S. 105: Kohli und Wolf konstatieren mit Blick auf die normativen Handlungsaufforderungen im Diskurs dieser Zeit, dass durch die neuen Vorruhestandsregelungen der »Druck zur Erschließung neuer Aktivitätsformen« eher noch erhöht worden ist. Vgl. zur Wirkung dieser Zielgruppenkonstruktion in der geragogischen Praxis die kritische Studie zur Benutzung der Codes vom aktiven/passiven Alter bzw. des Senioren- und des Altencodes im Kontext der sozialen Altenarbeit von Knopf, Detlef: »Gesellungs- und Aktivitätsformen von Besuchern zweier Berliner Seniorenfreizeitstätten unter dem Einfluss eines »aktivierenden Angebots«,

Die differenzierteren geragogischen Zielgruppenkonstruktionen der 1980er Jahre arbeiten weiterhin mit bivalenten normativen Zuschreibungen, die die diskursiven Subjektpositionen *passiv-disengagierte* vs. *aktive Alte* der 1970er Jahre fortschreiben. Zum Differenzkriterium wird nun der Grad an Aktivität und Autonomie, der die sogenannten *jungen Alten* – so alt sie auch immer an Jahren sein mögen – positiv von den hilfs- oder pflegebedürftigen *alten Alten* abgrenzt. Diese *neuen Alten* verkörpern das Leitbild des *aktiven Alters* bereits. Zugespitzt kommt die normative Bivalenz der Differenzierung zwischen *neuen/jungen Alten* und *alten Alten* in Nittels *Report: Alternsforschung* zum Ausdruck:

»Wenn von der Lebenssituation älterer und alter Menschen geredet wird, ist demnach zunächst einmal zu fragen, welche Alten eigentlich gemeint sind. Sind es die sogenannten »jungen Alten«, die [...] vormittags die Angebote der Seniorenuniversität in Anspruch nehmen, nachmittags die Sporthallen und Fitnesszentren bevölkern, am Abend in der Volkshochschule Hermann Hesse lesen, in Wohngemeinschaften leben und nach Auskunft des Geschäftsführers eines Reiseunternehmens im Urlaub »in jedes Kanu steigen, ob am Amazonas oder in Papua-Neuguinea«. Oder versteht man unter »den Alten« jene Personen, die einsam, dement und finanziell minderbemittelt als typische Klientel der Wohlfahrtsverbände gelten und auf denen das Risiko lastet, in einer »totalen Institution« (Altersheim, Pflegestation, Psychiatrie) ihren Lebensabend verbringen zu müssen?«²²⁴

Die *alten Alten* werden damit als Zielgruppe der sozialpädagogischen *Altenhilfe* identifiziert, wohingegen die *jungen* oder *neuen Alten* die zentrale Zielgruppe der *Altenbildung* darstellen. Insbesondere die Universitäten entdecken die neuen Alten als Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung. Für diese Gruppe werden in den 1980er Jahren an den Hochschulen unterschiedliche Konzeptionen des Seniorenstudiums entwickelt. Damit beginnt die wissenschaftliche Geragogik, ein eigenes Feld geragogischer Praxis auszudifferenzieren, in dem die geragogische Altersforschung mit der Erprobung und Evaluierung didaktischer Konzepte verbunden werden soll.²²⁵

Mit den Begriffen der neuen und jungen Alten wird »ein ganz neues Verhaltensmuster und Erscheinungsbild des Alters« bezeichnet, das durch eine »beachtliche Aktivierung, Dynamisierung und »Verjüngung« des Alters«²²⁶ gekennzeichnet sei. Den »Phänotyp« der *neuen Alten* beschreibt Pöggeler wie folgt:

in: Arbeitsgruppe Interpretative Alternsforschung (Hg.), *Alltag in der Seniorenfreizeitstätte. Soziologische Untersuchungen zur Lebenswelt älterer Menschen*, Berlin 1983, S. 79–145, S. 95: »Als vorläufiges Resümee der Darstellung kann die Tendenz festgehalten werden, daß die offene Altenarbeit nach dem inhaltlich diffusen Konzept des »aktiven Seniors« die alten Menschen aufteilt nach »Aktivierbaren« und »Nicht-Aktivierbaren«. Die Typisierung funktioniert hauptsächlich über Eigenschaftszuschreibungen (»interessiert«, »machen mit«, »passiv«, »uninteressiert«), die zugleich als Handlungsorientierungen wirken (»zur Teilnahme bewegen«, »dem einzelnen zuwenden«).«

224 D. Nittel: *Report: Alternsforschung*, S. 32.

225 Vgl. F. Pöggeler: *Bildung für das Alter*, S. 46: Durch das Seniorenstudium »ist für Forschung und Lehre in universitätseigener Verantwortung ein Erfahrungs- und Erprobungsfeld entstanden, das nicht nur der Altersforschung neue Impulse geben kann«.

226 F. Pöggeler: *Die Emanzipation der Alten*, S. 441.

»Menschen über 50 sehen heute jünger aus als in früheren Jahren. [...] Im Phänotyp älterer Menschen gibt es nicht mehr die früher typische Alterskleidung. [...] Trotz zunehmenden Alters bleibt man heute tätig und aufgeschlossen, nimmt wo eben möglich am Leben der Gesellschaft teil. Es gibt inzwischen Sachbereiche, in denen Senioren das Sozialklima prägen, so z.B. im Tourismus. [...] Im Alter entstehen heute Konsumwünsche, die früher ungewöhnlich waren. Als Konsumenten sind Senioren umworbener als je zuvor. Das Alter ist zur Zeit der Erfüllung lange aufgesparter Wünsche geworden, zur »späten Freiheit.«²²⁷

Neben ihrer Aktivität und ihrer Aufgeschlossenheit gegenüber Mode, Tourismus und Konsum, werden die *neuen Alten* auch durch ein »neues Verhältnis zur Sexualität im Alter« charakterisiert: »Sexuelle Partnerschaft als Lebenserfüllung – früher als altersfremd bezeichnet – spielt inzwischen eine große Rolle. Auch der alte Mensch ist ein Sexualwesen und als solches aktiv. Dagegen wurde früher unterstellt, Alterung sei mit Verlust der Sexualität identisch.«²²⁸ *Neue Alte* praktizieren neben *neuen* Wohnformen²²⁹ *neue* Formen der Geselligkeit und eine *neue* Körperkultur, zu der auch *neue* Formen von »Alterssport und -gymnastik«²³⁰ gezählt werden. Die Rollen, die im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre unter dem Schlagwort der *Altenemanzipation* als zu erlernende *neue Rollen* diskutiert wurden, werden nun also als empirisch nachweisbare Tatsache konstatiert.²³¹ Diese *neuen Alten* haben das Lernziel *aktives Alter* bereits erreicht. Auch die politische Emanzipation der *neuen Alten* wird nunmehr als gegeben angesehen:

»Vermutlich am meisten von der Öffentlichkeit beachtet ist das, was man die politische Emanzipation der Alten nennen kann: Senioren erkennen, daß sie eine Großgruppe sind, die – wenn sie sich solidarisiert – politische Macht auszuüben vermag. [...] Wer von der politischen Partizipation der Alten eine neue Immobilität der Politik erwartete oder befürchtete, muß jetzt zur Kenntnis nehmen, daß die Seniorenpolitik – ähnlich wie die ebenfalls emanzipatorisch motivierte Jugendpolitik – ein Element der Kritik und des Verlangens nach Reformen in der Gesamtpolitik geworden ist. Bis hin zu rebellischem und aufmüpfigem Verhalten sind viele Spielarten von politischer Aktivität unter Senioren üblich geworden – und das nicht nur bei den »Grauen Panther«.²³²

Jedoch werden die sogenannten neuen Alten – »zornige alte Männer, deren gerettete Juvenilität sich mit Reife, deren Erfahrung sich mit Offenheit, deren Nonkonformismus

227 Ebd.

228 Ebd., S. 442; vgl. auch L. Rosenmayr: Die späte Freiheit, S. 281: Rosenmayr sieht die »körperliche und sexuelle Selbstfindung im vorrückenden Alter« als eine »eigene Entwicklungsaufgabe« an.

229 Vgl. Schachnter, Christel: Ein neues Leben. Alt werden in einer Wohngemeinschaft, Frankfurt a.M. 1989.

230 F. Pöggeler: Die Emanzipation der Alten, S. 442.

231 Vgl. auch D. Nittel: Report: Altersforschung, S. 39: »Alterhergebrachte und zum Teil rigide Altersnormen und die damit korrespondierenden Lebensstile verlieren an sozialer Attraktivität und Orientierungswirksamkeit. Radikale politische Ansichten sind nicht mehr das Vorrecht der Jugend. Teilnahme an formeller Bildung ist bis ins hohe Alter möglich. Subkulturelle Wohnformen wie z.B. Wohngemeinschaften werden auch von älteren Bevölkerungsteilen, wenn auch bislang nur sehr rudimentär, adaptiert.«

232 F. Pöggeler: Die Emanzipation der Alten, S. 442.

sich mit Verlässlichkeit, deren Bewußtsein von Tradition sich mit Bereitschaft zur Veränderung trägt«²³³ und Frauen im »Altweibersommer«²³⁴, die ihre Erfahrungen aus der Frauenbewegung als »Impulse [...] in die langsam beginnende Altenbewegung«²³⁵ einbringen – als »jüngste Errungenschaft unserer Zeit«²³⁶ nicht nur gefeiert: Ihr geragogisch zu bearbeitendes Defizit wird in der Tendenz zu »einer forcierten ›Verjüngung‹ in Form einer ›zweiten Pubertät‹« gesehen, die sich in »Selbstverlust«²³⁷ äußere. Pöggeler sieht sogar die Gefahr, dass eine zunehmende Ideologisierung und Idealisierung des Alters in »Seniorismus«²³⁸ umschlagen könne. Auch wenn Pöggelers Sorge sich im geragogischen Diskurs als Einzelfall darstellt, wird das geragogisch zu kompensierende Defizit der *neuen Alten* doch übereinstimmend darin gesehen, dass sie mit der Ausbildung einer kohärenten, konsistenten und ungebrochenen Altersidentität Probleme hätten. Pöggeler unterscheidet drei unterschiedliche Formen der Ausbildung von Altersidentität: Als problematisch wird die »[f]orcierte ›Verjüngung‹ und damit Verleugnung der Alterung« – eine »zweite Pubertät«²³⁹ – eingestuft. Als ebenso problematisch werden »Resignation und Entsagung dem Leben gegenüber, verbunden mit einem Verzicht auf Weiterbildung«²⁴⁰ eingeschätzt. Als positive Altersidentität hingegen werden »Neubesinnung, neue Suche nach dem Sinn der zweiten Lebenshälfte, Notwendigkeit des neuen Lernens und damit auch der neuen Weiterbildung«²⁴¹ gewertet. Die *alten Alten* erscheinen gar von einem generellen Abbau ihrer Identität bedroht: Geragogisches Ziel sowohl für die *alten Alten* als auch für die *neuen Alten* wird nun die Ausbildung einer kohärenten Altersidentität. In Übertragung von theoretischen Perspektiven des Symbolischen Interaktionismus auf die Identität, die der ältere Mensch entwickeln soll, wird angenommen, dass im Alter das *I* (als subjektives Selbstkonzept) aufgrund einer fehlenden allgemein geteilten sozialen Altersidentität (*Me*) *ausfasere* und der alte Mensch deshalb seine Identität nur bruchstückhaft ausbilden

233 Schultz, Hans Jürgen: »Nicht das Getane tun, sondern das zu Tuende«, in: Hans Jürgen Schultz (Hg.), *Die neuen Alten. Erfahrungen aus dem Unruhestand*, Stuttgart 1985, S. 9–17, S. 15.

234 M. Bracker/U. Dallinger/M. Middeke (Hg.): *Altweibersommer*.

235 H. J. Schultz: *Nicht das Getane tun, sondern das zu Tuende*, S. 13.

236 H. P. Tews: »Neue Alte«?, S. 869.

237 F. Pöggeler: *Die Emanzipation der Alten*, S. 442.

238 Ebd., S. 445: Unter »Seniorismus« versteht Pöggeler »eine Version der Selbstüberschätzung alter Menschen [...] als ein Pendant etwa zum Feminismus, der ja auf Selbstüberschätzung von Frauen basiert«. Der »Seniorismus« sei dadurch gekennzeichnet, das Altsein »euphemistisch idealisiert« werde: »Wie der Feminismus kann auch der Seniorismus das Gegenteil dessen provozieren, was erreicht werden soll: nämlich Absonderung der Alten von der übrigen Gesellschaft statt stärkere Reintegration in diese.«

239 F. Pöggeler: *Bildung für das Alter*, S. 14.

240 Ebd.

241 Ebd.; vgl. auch Loddenkemper, Hermann/Schier, Norbert: *Altenbildung. Grundlagen und Handlungsorientierungen*, Bad Heilbrunn/Obb. 1981, S. 84f.: Loddenkemper und Schier benennen das »Akzeptieren des Alters« als geragogisches Ziel: »Häufig bestreiten Personen im höheren Erwachsenenalter energisch, sich selber schon als alt zu bezeichnen. So versuchen sie, die Identifikation mit dem ungünstigen Bild des alten Menschen zu vermeiden, anstatt nun diese Pauschal- und Vorurteile von Isolation, Abhängigkeit und Hilfsbedürftigkeit des älteren Menschen zu ignorieren und die Allgemeinheit durch ein deutliches ›Ja‹ zum Alter zu überzeugen.«

könne.²⁴² Durch biografisches Identitätslernen und Identitätsarbeit sollen geragogische Angebote jedoch dazu befähigen, »sich selbst in einer ungebrochenen Weise ins Alter einbringen [zu] können«²⁴³. Ziel ist es, dass der alte Mensch lerne, »sein Alter zu bejahen und mit der Vergangenheit abzuschließen, um sich neue Werte zu setzen«²⁴⁴.

Dass auch diese *neuen* – nur vermeintlich differenzierteren – geragogischen Zielgruppenkonstruktionen »Fremdbestimmungen« beinhalten, wird zwar als Problem erkannt, aber nicht der Geragogik zu Lasten gelegt, sondern der fehlenden sozialen »Identität für alte Menschen«, was sie darin hindere, »ihre Bedürfnisse autonom zu vertreten«²⁴⁵. Als Ausweg aus der Fremdbestimmung soll die geragogische Praxis verstärkte Aufmerksamkeit auf die »Eigentätigkeit« des alten Menschen richten:

»Zu deren Entwicklung [der Entwicklung der Eigentätigkeit, Anm. d. Verf'in] sind Bildungsprozesse nicht nur hilfreich, sondern notwendig. Dies können dann allerdings keine fremdgeplanten, vorgegebenen sein, sondern müssen in dem Sinne ›selbstverständlich‹ sein, daß sie Probleme und Erfahrungen aufgreifen, die alte Menschen selbst praktisch formulieren können und nach deren Lösungen sie selbst suchen. Entsprechend dem ausdifferenzierten kulturellen Stand unserer Gesellschaft können sie pädagogische Experten in den Prozeß hineinnehmen.«²⁴⁶

Damit wird *dem Geragogen* eine neue Position zugeschrieben: Er soll sich nicht mehr als »Experte für die Lerninhalte« verstehen, denn das sei in der Altenbildung »der ältere Erwachsene und nicht der zumeist jüngere Dozent«²⁴⁷. Der Dozent (weder von Geragoginnen noch von Dozentinnen oder Dozent*innen ist im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre die Rede) sei als derjenige zu begreifen,

242 Vgl. Weinbach, Irmgard: *Alter und Altern. Zur Begründung eines gerontagogischen Ansatzes*, Frankfurt a.M./Berlin/München 1983.

243 W. Braun: *Hintergründe und Akzente der Weiterbildung*, S. 104; vgl. auch H. Ruprecht: *Seelische Gesundheit im Alter*, S. 8: »Vor allem aber verbessert biographisches Lernen die Chancen zum Erhalt der Identität und zu ihrem Ausbau. Dies ist im höheren Alter von großer Bedeutung, da der Abbau der Persönlichkeit durch Rückgang der Sozialkontakte, Schwächung der gesellschaftlichen Geltung und des Selbstwertgefühls sowie andere Faktoren eine erhebliche Gefahr bildet. Gerade biographisches Lernen eröffnet eine gute Chance, diese speziell altersbedingte Problematik aufzufangen und zu verarbeiten.«

244 I. Weinbach: *Alter und Altern*, S. 116.

245 B. Fülgraff: *Altenbildung*, S. 267: »Es ist jedoch erkennbar geworden, daß die Begründungen ›Fremdbestimmungen‹ enthalten, d.h. es wird über eine Personengruppe nachgedacht, für eine Personengruppe geplant und gehandelt, es werden deren Interessen und Bedürfnisse ›berücksichtigt‹; aber solange für das Alter keine eigenständige gesellschaftliche Identität existiert, die es alten Menschen möglich macht, sich und ihre Bedürfnisse autonom zu vertreten, solange sind alle Versuche, Partizipation herzustellen, subjektiv und objektiv vergeblich oder scheinhaft. Gesellschaftliche Identität für alte Menschen ist über Bildung allein nicht wiederherstellbar; denn diese konstituierte sich ein Leben lang vor allem im gesellschaftlichen Arbeitsprozeß, aus dem Ältere ausgegrenzt sind. Eben darin jedoch, in der Freisetzung von Produktionsarbeiten, liegt andererseits die lebensgeschichtliche Möglichkeit für das Alter. Das ›neue Rollenfach‹ heißt unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen Eigentätigkeit.«

246 Ebd.

247 Ebd., S. 272.

»der Impulse gibt und den Versuch macht, gemeinsam mit den Lernenden die individuellen Erfahrungen zu systematisieren und damit auf eine für alle verfügbare neue Ebene zu heben. Er ist derjenige, der das Lernklima weitgehend schaffen muß, in dem angstfrei und möglichst frei von Über- und Unterordnungen Erfahrungen ausgetauscht werden können«²⁴⁸.

Das Expertentum des Dozenten wird nicht mehr darin gesehen, »die Antworten zu haben, sondern darin, die Prozesse entstehen zu lassen, durch die Antworten gefunden werden können«²⁴⁹. Der Geragoge wird außerdem in der Rolle eines »laienhafte[n] Biographieforscher[s]«²⁵⁰ gesehen. Er soll sich dabei jedoch nur als Moderator verstehen, der die unterschiedlichen Deutungsmuster der Teilnehmenden aufgreift und gemeinsam mit ihnen zu systematisieren versucht: Ziel ist es dabei, »die brüchig gewordenen – »verwitterten« – Deutungsmuster zu »reparieren«, neu zu verhandeln und ggf. zu modifizieren«²⁵¹. Begebe sich der Geragoge hingegen in die Rolle des Experten, so drohe »Verhaltenssteuerung und Verhaltenslenkung«²⁵². Diese Sorge vor einer Fremdsteuerung der älteren Menschen prägt sogar die Schreibweisen des wissenschaftlichen geragogischen Diskurses: In Leopold Rosenmayrs *Die späte Freiheit* werden die Leser*innen explizit zum »Ungehorsam«²⁵³ gegenüber dem im Text formulierten Wissen aufgerufen – eine für den wissenschaftlichen Diskurs durchaus ungewöhnliche Form der Leser*innenansprache. Paradoxerweise wird gerade durch diese Aussagemuster deutlich, dass den älteren Menschen selbst eine relativ geringe Fähigkeit zur Eigentätigkeit, Selbstbestimmung und Urteilsbildung zugeschrieben wird. Sie sollen das Rollenfach *Eigentätigkeit* im Kontext geragogischer Identitätsarbeit erst noch erlernen. In diesen Formen der geragogischen Teilnehmendenorientierung kann – wie es Rolf Arnold für das von ihm selbst favorisierte Deutungslernen in der Erwachsenenbildung zu bedenken gibt – »eine besonders indiskrete Form der Pädagogisierung und Verschulung aller Lebensbereiche«²⁵⁴ gesehen werden. Dies wird im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre aber ebenso wenig problematisiert, wie die nicht zuletzt durch diese Diskursformation evozierte zunehmende Ununterscheidbarkeit von Fremd- und Selbstführung.

248 Ebd.

249 Ebd.

250 D. Nittel: Report: Altersforschung, S. 44; vgl. ebd. auch die Aufforderung zur biografischen Forschung von Praktikern, S. 16: »Praktiker sollten sich nicht nur in der Rolle von »Konsumenten« Erkenntnisse aus den sogenannten Nachbardisziplinen aneignen, sondern durch eigene kleinere Forschungsarbeiten auch den Entstehungshintergrund wissenschaftlicher Befunde kennenlernen.«

251 R. Arnold: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, S. 59.

252 B. Fülgraff: Altenbildung, S. 272.

253 L. Rosenmayr: *Die späte Freiheit*, S. 249: »Wenn ich hier über die spät im Leben gewonnene (oder wiedergewonnene) Freiheit spreche, so muß ich es doch besonders vermeiden, durch meine Vorstellungen und Begriffe im Denken und Fühlen des Lesers gerade jene Unfreiheit zu schaffen, die ich verurteile, die ich zu überwinden helfen will. [...] Am schönsten wäre es für mich, wenn ich den Leser zu intellektuellem Zweifel, zu »Ungehorsam« gegenüber meinen Denkweisen aufstacheln könnte.«

254 R. Arnold: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung, S. 151.

Alternstopoi: Altern als (auto-)biografische Erzählung von der Identität des alternden Selbst

Altern wird im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre als ebenso soziale wie (auto-)biografische Ko-Konstruktion gedeutet, die sukzessive in Prozessen des formellen und informellen Lebenslangen Lernens ausformuliert wird. Mit diesem Alternstopos wird zum einen der Kritik an der »Kodifizierung« und »Kolonisierung des letzten Lebensabschnitts« Rechnung getragen: »Lebenszyklen werden herausgearbeitet (Erikson), Sterbestufen entdeckt (Kübler-Ross). Je differenzierter und ziselierter solche Lebensabschnitte und -stufen kodifiziert werden, desto mehr findet sich das Individuum in der Lage, sich an einer wissenschaftlich festgelegten Normalität messen zu müssen«²⁵⁵. Andererseits wird der psychologisch konstatierten *inter- und intraindividuellen Differenz* des Alterns Rechnung getragen.²⁵⁶ Durch die Bonner Längsschnittstudie seien – so der Gerontopsychologe Reinhard Schmitz-Scherzer – »manche Klischeevorstellungen über »typische Lebensalter«²⁵⁷ korrigiert worden. Es sei nun davon auszugehen, dass bei psychischen Veränderungsprozessen im höheren Alter »die interindividuelle die intraindividuelle Variabilität« übersteigt: Entwicklungsverläufe im Alter seien erstens »interindividuell« unterschiedlich und zweitens könne auch »intraindividuell« nicht von stetig entweder auf- oder absteigenden Entwicklungsverläufen ausgegangen werden, sondern vielmehr von einer »ondulierenden«²⁵⁸ Wellenbewegung der Entwicklung. Im Fokus steht nun auch in der Gerontopsychologie die Erforschung der biografischen Alternskonstruktionen in ihren »zahlreichen verschiedenen Varianten des Alternsprozesses« sowie »der Aufweis der Bestimmungsgrößen der im biographischen Kontext beobachtbaren Veränderungen«²⁵⁹. Durch die Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Biografieforschung wird in den 1980er Jahren Erik H. Eriksons²⁶⁰ in den 1950er Jahren entwickelte stufentheoretische Konzeption von Entwicklungsprozessen als widerlegt angesehen. Damit erscheinen gleichzeitig die von Erikson formulierten lebensstufenspezifischen Entwicklungsaufgaben als Bestandteil einer obsolet gewordenen Normbiografie. Ursula Lehr betont, dass

»im Durchschnitt weit mehr markante Einschnitte im eigenen Leben wahrgenommen werden, als dies nach allen den in der Literatur bisher vorliegenden Gliederungsversuchen erwartet werden konnte. Während bei einer Analyse der Biographie mit Hilfe von außen angelegter Maßstäbe in der bisherigen Literatur zwischen neun und elf Einschnitten festgestellt wurden, fanden wir vom subjektiven Erleben desjenigen

255 R. Gronemeyer: Altenboom oder: Wider die Verschulung des Alters, S. 893.

256 Vgl. D. Nittel: Report: Alternforschung, S. 22f.: »Intraindividuelle Unterschiede beziehen sich auf Phänomene der Ungleichzeitigkeit altersbedingter Abbauerscheinungen auf physischer und psychischer Ebene bei ein und derselben Person. Interindividuelle Unterschiede beziehen sich z.B. auf das Phänomen, daß die Lebensdauer und die Art des Alternsprozesses bei Angehörigen der gleichen sozialen Kategorie (z.B. Unterschichtsangehörigen) sehr stark voneinander abweichen können.«

257 R. Schmitz-Scherzer: Konstanz und Veränderung in der psychischen Leistungsfähigkeit, S. 370.

258 Ebd., S. 369.

259 Ebd., S. 380.

260 Erikson, Erik H.: Identity and the Life Cycle, New York 1959.

ausgehend, der seine Biographie berichtet, im Durchschnitt 17,5 markante Zäsuren, welche als Wendepunkte erlebt wurden.«²⁶¹

Mit diesem Befund wird die Bedeutung diverser kritischer Lebensereignisse im psychischen Alternsprozess über die gesamte Lebensspanne hinweg betont.

Die normativen Setzungen der Stufentheorien, die jeder Stufe eine eigene Entwicklungsaufgabe oder – wie in den Texten von Guardini und Pöggeler aus den 1950er und 1960er Jahren – eine spezifische Bildungsaufgabe zuschreiben, werden im geragogischen Diskurs nun kritisiert. Auch die am Kriterium der Erwerbstätigkeit ausgerichtete »Dreiteilung des Lebenslaufs« wird nun selbst von Gerhard Sitzmann verworfen, dessen Texte in den 1970er Jahren argumentativ auf dem Topos des dritten Lebensalters aufbauen.²⁶² Stattdessen wird eine Konzentration auf die biografischen kritischen Lebensereignisse gefordert:

»Während der Begriff der ›Entwicklungsaufgabe‹ normativ verstanden wird und den Aspekt der Leistung, der Qualifikation oder Kompetenz betont und kaum geeignet erscheint, emotionale Komponenten zu beschreiben, ist das Modell des ›kritischen Lebensereignisses‹ umfassender; es meint Einschnitt, Nahtstellen oder Übergänge, welche die betroffenen Personen zu Umorientierungen oder Bewältigungen herausfordern«²⁶³.

Als Vorteil des psychogerontologischen Konzepts der *kritischen Lebensereignisse* wird benannt, dass es »eher auf die Diskontinuitäten der Entwicklung aufmerksam [macht]; das Leben stellt sich weniger als ›natürliche‹ Abfolge von Altersphasen dar denn

261 Lehr, Ursula: »Erträge biographischer Forschung in der Entwicklungspsychologie«, in: H. Thomae/G. Jüttemann (Hg.), *Biographie und Psychologie*, S. 217–249, S. 218, https://doi.org/10.1007/978-3-642-71614-0_16.

262 Vgl. Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Lebenslanges Lernen als Prinzip der Bildung«, in: H. Ruprecht/G. Sitzmann (Hg.), *Erwachsenenbildung als Wissenschaft*, Bd. XII, S. 91–107, S. 94 f.: »Gleichzeitig mit der Feststellung des Phänomens ›ältere Generation‹ haben wir eine ›Dritte Lebensphase‹ in die Diskussion eingeführt. Dieser Begriff wurde indes nur pragmatischerweise verwendet, um einen ersten Anhaltspunkt für ›Lebenslanges‹ Lernen in der Praxis zu gewinnen. Doch müssen wir dieser Begrifflichkeit distanzierter gegenüberstehen, denn eigentlich kann man sie gar nicht so ohne ausdrückliche Begründung, wie es allenthalben geschieht, verwenden. Erstens gibt es nämlich zu viele Schematisierungen bzw. Typisierungen des Lebenslaufes: von Zweier-, Dreier-, Vierer- bis Zwölfer-Einteilungen präsentiert die Kulturgeschichte eine Fülle von Rubrizierungen. Zweitens stecken hinter jeder dieser Einteilungen, was in der Regel übersehen wurde, weitreichende Vorentscheidungen der Wertung (also präskriptive Elemente in einem scheinbar rein deskriptiven Kontext). Beispielsweise wird im vorstehenden Dreierschema heute insgeheim der Beruf als oberstes Einteilungskriterium zugrundegelegt und die Arbeit als Maß aller Dinge im menschlichen Leben vorausgesetzt; die Zeit, in der man durchschnittlicherweise berufstätig ist, wird – als Mittlere Lebensphase – zum Trennbereich zwischen einem Noch-Nicht(-Berufstätigsein) und einem Nicht-Mehr(-Berufstätigsein); Beruf bzw. Berufsarbeit erscheint als das Nonplusultra: vorher Aufstieg, nachher Abstieg.«

263 J. Kaltschmid: *Bildung und lebenslanges Lernen*, S. 187f.

als lebenslange Auseinandersetzung mit signifikanten, für die Person bedeutvollen Ereignissen«²⁶⁴.

Während die Gerontopsychologie in den 1980er Jahren relativ ungebrochen von einer grundsätzlichen individuellen Gestaltbarkeit der Biografie ausgeht, verweist die *Soziologie des Lebenslaufs* auf die unhintergehbare Abhängigkeit der Biografie (als subjektive Konstruktion) vom Lebenslauf (als sozialer Institution).²⁶⁵ Allerdings geht auch die Soziologie in den 1980er Jahren davon aus, dass es zu einer postmodernen Aufweichung des Lebenslaufregimes, einer De-Institutionalisierung des Lebenslaufs und somit zu einer Vergrößerung der individuellen (auto-)biografischen Handlungsspielräume gekommen sei.²⁶⁶

Diese gerontopsychologischen und -soziologischen Forschungsergebnisse werden im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre stark rezipiert. Die biografische Bedeutung historischer Einschnitte wie Nationalsozialismus und die beiden Weltkriege für die älteren Generationen jedoch wird im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre dethematisiert – ganz im Gegensatz zum literarischen Diskurs, bei dem die Auseinandersetzung mit der biografischen Verstrickung in die Geschichte des NS und die Kriegserfahrungen spätestens seit den 1960er Jahren – beispielsweise bei Bernhard – erfolgt.²⁶⁷

Vonseiten der Geragogik wird es begrüßt, dass »durch die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne und die Soziologie des Lebenslaufs [...] der biographischen Erziehungstheorie wieder zu ihrem Recht verholfen« werde und eine pädagogische Biografieforschung initiiert worden sei, die »Erziehung und Bildung als lebenslangen Prozeß konzipiert«²⁶⁸. Der Topos des biografischen Alterns unterstützt im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre die zunehmende Etablierung des Konzepts des Lebenslangen Lernens im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs: Die Notwendigkeit, sich mit den »Formen des erwachsenenspezifischen Lernens wie Weiterlernen, Umlernen, Verlernen, Hinzulernen, Anschlußlernen, Erfahrungslernen u.a.m.« zu beschäftigen, ergebe sich durch den Nachweis²⁶⁹, »daß sich die intraindividuelle Variabilität auf den gesamten Lebenslauf erstreckt«²⁷⁰. In das geragogische Konzept vom Lebenslangen Lernen werden nun stärker die informellen Lernprozesse integriert. Es soll an den Lernenden selbst – nicht an den Lehrplänen der Institutionen –

264 Ebd., S. 189: Kaltschmid bezieht sich auf die Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Sigrun-Heide Filipp; vgl. Filipp, Sigrun-Heide (Hg.), *Kritische Lebensereignisse*, München u.a. 1981; Ferring, Dieter/Filipp, Sigrun-Heide: »Erste Erfahrungen mit einer deutschsprachigen Version der »Ways of Coping Checklist«, in: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 10,4 (1989), S. 189–199.

265 Vgl. M. Kohli: »Die Institutionalisierung des Lebenslaufs«.

266 Vgl. ebd.

267 Vgl. Kap. 6.2.3.

268 J. Kaltschmidt: *Bildung und lebenslanges Lernen*, S. 189; vgl. auch Kaltschmidt, Jochen: »Biographie und Pädagogik. Stationen und Aspekte einer biographischen Erziehungs- und Bildungstheorie«, in: Andreas Kruse/Ursula Lehr/Frank Oswald/Christoph Rott (Hg.), *Gerontologie – Wissenschaftliche Erkenntnisse und Folgerungen für die Praxis*, München 1988, S. 101–136.

269 Vgl. M. Kohli: *Soziologie des Lebenslaufs*.

270 J. Kaltschmidt: *Bildung und lebenslanges Lernen*, S. 187.

orientiert sein.²⁷¹ In Abgrenzung von den didaktischen Konzeptionen der 1970er Jahre wird vor der Tendenz gewarnt, den Begriff pädagogischer Praxis auf die institutionelle und professionelle Ebene von Lehrangeboten zu begrenzen.²⁷² Im Zuge der Etablierung des Konzepts des lebenslangen Lernens wird in den 1980er Jahren im geragogischen Diskurs auch der Bildungsbegriff wieder herangezogen und dazu benutzt, das Konzept des lebenslangen Lernens durch eine Wert- und Zielorientierung zu überformen.²⁷³ Ruprecht, der in seinen geragogischen Texten der 1970er Jahre den Lernbegriff präferiert hatte, plädiert nun für eine Rehabilitierung des Bildungsbegriffs:

»In der sogenannten realistischen Wende der Erwachsenenbildung wurde der Bildungsbegriff (der auch in dem neuen Terminus der Weiterbildung erhalten blieb) als bürgerlich belastet problematisiert und durch den Lernbegriff verdrängt. Damit erfuhr die bewußt wertsetzende und somit ein telos vorgebende Intentionalität des Bildungsprozesses eine Veränderung in Richtung Deskription und Meßbarkeit, die gut zur Tendenz der Verwissenschaftlichung der Erwachsenenbildung paßte. Übersehen wurde dabei der enge Zusammenhang von Bildung und Wertbezug ebenso wie die Zielorientierung jeder Lehr-Lernabsicht.«²⁷⁴

Das Verständnis von Bildung im Alter – so der österreichische Gerontosoziologe Leopold Rosenmayr – soll »entweder stärker zu einem ›Wissen über sich selbst‹ oder zu einem fokussierenden Wissen, das ichnahe [sic!] Interessen betrifft, umgeformt werden«²⁷⁵. Der Erziehungswissenschaftler Walter Braun entwirft in seinen geragogischen Texten eine Theorie der biografischen Bildung als Identitätslernen im Alter.²⁷⁶ Den im

271 Vgl. Böhme, Günther: »Neue Aspekte eines alten Begriffs. Reflexionen über ›lebenslanges Lernen‹«, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 33 (1983), S. 255–262, S. 259: »Erwachsenenbildung, die sich ›lebenslangem Lernen‹ verpflichten will, muß ebenso über individuelle Lebensformen nachdenken wie individualisiertem Lernen Raum schaffen. Der ›Lehrplan‹ lebenslangen Lernens entstammt dem Leben einzelner, nicht aber den Institutionen, die sich lebenslangem Lernen zur Verfügung stellen. Die Institutionen vielmehr können nichts anderes als Möglichkeiten anbieten, von denen nach individuellem Lebensplan beliebiger – sporadischer, punktueller, temporärer – Gebrauch gemacht wird.«

272 Vgl. z.B. Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 3. Aufl., Weinheim/München 1996, S. 23: Dietrich Benner erkennt in der »Ausdifferenzierung pädagogischen Handelns von der Kleinkindererziehung bis hin zur Altenbildung und die Regionalisierung der Pädagogik« zwar den »Ausdruck der besonderen Beachtung, die der Pädagogik in der Neuzeit und Moderne zukommt«, aber auch einen »Hinweis darauf, daß von einer gesellschaftlichen Anerkennung einer eigenständigen Fragestellung und Grundstruktur pädagogischen Handelns, die der Pädagogik eine nicht-hierarchische Stellung innerhalb der menschlichen Gesamtpraxis sicherte, noch nicht die Rede sein kann.«; Benner, Dietrich: »Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 26,4 (1980), S. 485–497, S. 487: Es müsse das Ziel sein, »die zum Beruf verengte Tätigkeit wieder zu einer allgemein-menschlichen Tätigkeit zu erheben«.

273 Vgl. G. Böhme: Neue Aspekte eines alten Begriffs.

274 Ruprecht, Horst: »Zur Problematik des Bildungsbegriffes im Kontext von Erwachsenen- und Seniorenbildung«, in: Erwachsenenbildung, 3 (1984), S. 207–209, S. 207.

275 L. Rosenmayr: Die späte Freiheit, S. 223.

276 Vgl. W. Braun: Hintergründe und Akzente der Weiterbildung.

Gutachten *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*²⁷⁷ des Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen formulierten Bildungsbegriff verschiebend, wird unter Bildung im Erwachsenenbildungsdiskurs nunmehr das »Bemühen des Individuums« verstanden, »sich selbst, seine eigene Identität, in der andauernden Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umgebung einerseits und seiner Lebensgeschichte andererseits zu bestimmen«²⁷⁸. Das Bemühen, nicht nur sich selbst und die Gesellschaft, sondern eben auch die Welt zu verstehen, das nach dem *Gutachten* (1960) den gebildeten Menschen kennzeichnet, wird in dieser Neueinschreibung des Bildungsbegriffs vernachlässigt. Außerdem fehlt gegenüber dem Bildungsverständnis, das dem *Gutachten* zugrunde liegt, der Aspekt der Umsetzung des Verstandenen in konkrete Handlung. Als Ziel des biografischen Identitätslernens gilt im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre stattdessen, die Kontinuität der Identität im Alter zu erhalten und sie zu einer das Alter bejahenden konsistenten Altersidentität auszubauen.²⁷⁹ Als erfolgreich wird das Lernen dann bezeichnet, wenn es die Identität sichert und biografische Rationalität bewirkt.²⁸⁰ Die Reflexion, Deutung und Konstruktion der eigenen Biografie als eine in sich stimmige Erzählung der eigenen Identität wird damit zur zentralen Bildungsaufgabe erhoben: Nach Rosenmayr ist das Ziel von Bildung im Alter die Fähigkeit zur »Biographisierung« als einer »bestimmte[n] Art von Selbstreflexion«, die »Wertrevision, Setzung neuer Prioritäten in der Lebens- und Alltagsplanung, Verstärkung von Ausdauer, aber auch bewußt veränderte Perspektiven für gefühlsmäßig bestimmende Daseinswerte«²⁸¹ umschließt. Wer durch biografisches Lernen eine ausbalancierte Altersidentität entwickelt, dem wird seelische Gesundheit attestiert.²⁸²

277 Vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1960, S. 20: »Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.«

278 R. Arnold: *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, S. 11.

279 Vgl. H. Ruprecht: *Seelische Gesundheit im Alter durch biographisches Lernen*, S. 8: »Da biographisches Lernen immer von erlebter Wirklichkeit ausgeht, orientiert es sich an der Alltagswelt und nicht an theoretischen Überlegungen von konstruktähnlicher Form. Es ist leichter verständlich und trifft in höherem Maße die Interessen der Teilnehmer, behandeln sie doch ihre Meinungen und ihre Erfahrungen. [...] Vor allem aber verbessert biographisches Lernen die Chancen zum Erhalt der Identität und zu ihrem Ausbau. Dies ist im höheren Alter von großer Bedeutung, da der Abbau der Persönlichkeit durch Rückgang der Sozialkontakte, Schwächung der gesellschaftlichen Geltung und des Selbstwertgefühls sowie andere Faktoren eine erhebliche Gefahr bildet. Gerade biographisches Lernen eröffnet eine gute Chance, diese speziell altersbedingte Problematik aufzufangen und zu verarbeiten.«

280 Vgl. R. Arnold: *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung*, S. 150: »Der Erfolg sozialisationsrelevanten, deutungsmusteranknüpfenden Lernens Erwachsener bemißt sich nach Maßgabe der erreichten Deutungsmusterdifferenzierung, Identitätssicherung und der subjektiven Relevanz des Lernens, wobei gleich hinzugesagt werden muß, daß dieser ›Erfolg‹ sich kaum unterrichtstechnologisch abtesten läßt; er stellt sich vielmehr erst im weiteren Lebenslauf der Teilnehmer heraus, wenn sich ihre im Lernprozeß neu erworbenen, differenzierten oder weiterentwickelten Deutungsmuster als tragfähig, plausibel und als biographische Rationalität sichernd herausstellen.«

281 L. Rosenmayr: *Die späte Freiheit*, S. 208f.

282 Vgl. H. Ruprecht: *Seelische Gesundheit im Alter durch biographisches Lernen*.

Im Umkehrschluss wird das Verfehlen des Ziels einer konsistenten Altersidentität als Identitätsstörung pathologisiert. In dieser Neueinschreibung der geragogischen Konzepte wird deutlich, wie durch die Biografisierung des Lernens eine neue normative Ordnung des Alterns etabliert wird, durch die Altern nun als lebenslanges biografisches Identitätsprojekt verstanden wird. Dass die geragogische Praxis damit zu einer Art Biografisierungsagentur geraten könne, die die autobiografische Arbeit des Subjekts am Projekt Altersidentität normiert, wird im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre nicht problematisiert.

7.1.3 Zusammenfassender Überblick der Diskursstrategien im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre

Seit Beginn der 1970er Jahre wird die Diskursstrategie der Altersklage im geragogischen Diskurs sukzessive verdrängt. Das heißt jedoch nicht, dass die Topoi der Altersklage nicht mehr aufgerufen werden. Sie bilden vielmehr in der Mehrzahl der geragogischen Texte die Hintergrundfolie, von der sich die Argumentation dann absetzt. Die Topoi der Altersklage gelten im gerontologischen und geragogischen Diskurs der 1970er Jahre jedoch als empirisch unhaltbares *falsches* Wissen vom Alter. Diesem *falschen* Wissen vom Alter – das unter dem Begriff *Defizitmodell* zusammengefasst wird – wird ein *richtiges* (d.h. ein durch empirische Studien belegtes Wissen vom Alter) entgegengesetzt. Während die Diskursstrategien im geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre die Topoi der Altersklage in Topoi des Alterslobs umzuwerten und neu einzuschreiben suchten, werden nun die Topoi der Altersklage aufgerufen, um sie als Altersstereotyp zu diskreditieren und ihnen ein positiv-positivistisches Wissen vom Alter entgegenzusetzen.²⁸³ Die Topoi des lern- und leistungsfähigen sowie des aktiven Alters sind die zentralen Elemente der den geragogischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre bestimmenden Diskursstrategie des Alterslobs. Diese Topoi des Alterslobs zielen in dieser Diskursformation jedoch nicht mehr auf die Bestimmung eines spezifischen Eigenwerts des Alters, sondern sind an den Aktivitätsnormen der Berufstätigkeit orientiert: Die Topoi der Kontinuität, der Leistungsfähigkeit und insbesondere der Aktivitätstopos sind zentral für die Diskursstrategie des geragogischen Alterslobs in den 1970er und 1980er Jahren.

Bildet das Alter im Diskurs der 1950er und 1960er Jahre noch – im Sinne Foucaults – einen Heterotopos²⁸⁴, der es als grundlegende Andersartigkeit und Abweichung von der Norm des mittleren Lebensalters konstruiert, so wird diese diskursive Grenzziehung zunehmend aufgelöst. Wenn auch in den 1970er Jahren die kalendarische Altersgrenze des Renteneintrittsalters noch nicht hinterfragt wird, so ist die Normativität der Alterszuschreibungen doch an der Aktivität der Erwerbsarbeit orientiert, die im Alter durch Ersatzrollen für die Aktivitäten in der Berufs- und Familienphase erhalten werden soll.

283 Vgl. z.B. U. Lehr: Zur Psychologie des Alterns, S. 95: »Hoffen wir, daß der zukünftige Weg der Forschung dazu beiträgt, die reale Situation des älteren Menschen durch abgesicherte Erkenntnisse zu erhellen, – und nicht, sie durch spekulative Theoriebildung zu verschleiern, womit nur neuen Altersstereotypen Vorschub geleistet wäre!«

284 Vgl. zum Heterotopos-Begriff: Kapitel 4.6.

Im literarischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre werden Topoi des Altersspotts ironisiert und zu Topoi des Alterslobs resignifiziert, um Emanzipationsprozesse im Alter zu erzählen. Erst 20 Jahre später wird dies im geragogischen Diskurs aufgegriffen, um Emanzipation von überkommenen sozialen Altersnormen und das Einüben *neuer* Altersrollen zum Lernziel zu erheben. Im geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre zählten Sexualität sowie das Bestreben, durch Kleidung, Kosmetik und soziales Verhalten jugendlich zu erscheinen, zu den Topoi des Altersspotts und der Altersschelte. In den 1970er und 1980er Jahren wird es auch im geragogischen Diskurs zum lobenswerten Ziel, sich von solchen sozialen Altersnormen »frei zu fühlen und aus diesem Gefühl heraus auch »unkonventionell« oder »normkontradiktorisch« zu handeln»²⁸⁵. Die literarische Diskursfigur der *unwürdigen Greisin* wird im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre zum ausdrücklich benannten Vorbild emanzipatorischen Identitätslernens im Alter, wobei die *unwürdige Greisin* nun sogar als Beispiel für die Rolle der sexuell emanzipierten älteren Frau herangezogen wird – auch wenn Brechts Erzählung selbst eine solche Lesart nicht anbietet.²⁸⁶ An diesem Beispiel zeigt sich die performative Wirkungsmacht der ironisch aufgegriffenen und zu Topoi des Alterslobs gewendeten Topoi des Altersspotts: Der literarische Altentopos der *unwürdigen Greisin* wird – erweitert um den bereits in Manns Erzählung *Die Betrogene* positiv umgewerteten Topos der *lüsternen Alten* – im geragogischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre zur normativen diskursiven Subjektposition der sogenannten *neuen Alten*.

Dass die geragogische Emanzipationsrhetorik und das Lob des aktiven Alters nicht nur neue Freiräume und Handlungsmöglichkeiten für ein individuell zu gestaltendes biografisiertes Alter eröffnet, sondern auch neue normative Zwänge errichtet, wird im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre nur vereinzelt reflektiert: Kritik am Lernziel des aktiven Alters wird zum Beispiel vonseiten der geragogischen Praxis formuliert und in den geragogischen Diskurs eingebracht.²⁸⁷ Der Geragoge Erich Schützendorf verweist in seinen praxiserprobten *Vorschlägen und Materialien für die Altenbildung* darauf, dass die Aktivitätstheorie von den ohnehin »aktiven Alten« zwar begrüßt werde, der »Kursleiter allerdings [...] der Annahme entgegentreten [sollte], daß allein durch Training ein geistiger Abbau verhindert werden könnte«²⁸⁸. Ansonsten

285 L. Rosenmayr: Die späte Freiheit, S. 286.

286 Vgl. ebd.: »Mußte also z.B. die »unwürdige Greisin« Bert Brechts, die sich mit einem sozial weit unter ihrer Schicht stehenden Schuster ganz gegen den Willen ihrer Kinder erotisch einläßt und überhaupt ihren Lebensstil ändert, das subjektive Gefühl ihrer Endlichkeit sich selber bewußt machen, um so gegen ihre eigene soziale Angst und die Erwartungen ihrer Bezugspersonen handeln zu können?«

287 Vgl. Nittel, Dieter: »Zur Problematik des »Transfers« gerontologischer Forschungsergebnisse in die Erwachsenenbildung«, in: Ursula Dallinger (Hg.), *Die Arbeit mit älteren Menschen*, Kassel 1988, S. 73–95.

288 Schützendorf, Erich: *Mit Alten über Alter reden. Vorschläge und Materialien für die Altenbildung*, Frankfurt a.M. 1985, S. 27: »Wohin ein naiver Glaube an die Gültigkeit der Aktivitätstheorie führen kann, zeigt eine unerfreuliche Erfahrung des Verfassers. Vor Jahren unterstützte er in einem Gesprächskreis einige besonders eifrige Teilnehmerinnen in deren Bemühen, durch Denksportaufgaben geistig fit zu bleiben. Dies führte nach mehreren Jahren (1976–1980) immer häufiger zu Gesprächen, in denen die Damen einen zunehmenden Abbau beklagten und sich vorwarfen, nicht genügend geübt zu haben; sie fühlten sich schuldig an ihrem Abbau. Anders

drohe die Gefahr, dass gegebenenfalls doch eintretende Abbauerscheinungen als individuelle Schuld aufgefasst würden. Auch wenn der Mainstream im geragogischen Diskurs den Topos des aktiven Alters affirmativ als Lernziel formuliert, findet sich im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre vereinzelt auch die Auffassung, dass die von einigen Teilnehmer*innen von Altenbildungsangeboten zum Ausdruck gebrachte Abwehr gegenüber der Aktivitätstheorie auch als eine »Form der Selbstbehauptung verstanden und akzeptiert werden«²⁸⁹ müsse. Eine Studie des Arbeitskreises *Interpretative Alternsforschung* weist nach, dass die Teilnehmer*innen aktivierender Altenbildungs- und Altenhilfeprogramme, die dem Aktivitätsparadigma nicht folgen wollen oder können, diesem nicht hilflos ausgeliefert sind, sondern wiederum neue Resignifikationsstrategien entwickeln, die die identitätsregulierenden Zugriffe des Topos vom aktiven Alter subversiv unterlaufen.²⁹⁰ Dass »die Alternsforschung durch ihre Definitionsmacht zur Konstitution dessen bei[trägt], ›was Alter ist‹«²⁹¹, wird von Autor*innen des Arbeitskreises *Interpretative Alternsforschung* äußerst kritisch gesehen. Die Übertragung von wissenschaftlichen Resultaten und Kategorien auf die Faktizität der persönlichen Erfahrung wird also – ungefähr 20 Jahre später als im literarischen Diskurs bei Bernhard und Améry – nun auch im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs als problematisch eingeschätzt.

als von den überwiegend aktiven Alten in VHS-Veranstaltungen wird die Aktivitätstheorie von den Besuchern und Bewohnern der Altentagesstätten und Altenheime eher ablehnend aufgenommen. Diese alten Menschen meinen, während ihres Lebens genug getan zu haben und auch jetzt im Alter immer noch genügend zu tun. Für andere oder zusätzliche Aktivitäten, so betonen sie, hätten sie keine Zeit. [...] Kursleiter, die diesen Personenkreis zu geistigem Training und zu mehr Aktivität anspornen wollen, sollten Bedenken, daß sie mit dem Argument der Aktivitätstheorie diesen alten Menschen die Verantwortung für ihre Defizite und Defekte aufbürden. Die Abwehr der Altenclubbesucher und Altenheimbewohner ist also nicht nur auf mangelnde Motivation zurückzuführen, sondern muß auch als eine Form der Selbstbehauptung verstanden und akzeptiert werden. Im übrigen muß der Kursleiter in Altentagesstätten und Altenheimen bei der Verhandlung der Aktivitätstheorie damit rechnen, daß Konflikte zwischen den eher aktiven und den eher passiven Besuchern bzw. Bewohnern offen ausgetragen werden.«

289 Ebd.

290 Vgl. D. Knopf: *Gesellungs- und Aktivitätsformen*, S. 145: »Dem Aktivierungs->Konzept« der offenen Altenarbeit [...] liegen – zumindest unausgesprochen – ähnliche Defizitbeschreibungen zugrunde. Eine Ausdifferenzierung des Programmangebots, wie sie oben beschrieben wurde [nach dem Leitbild des *aktiven Seniors*, Anm. d. Verf'in], kann selbst die stigmatisierenden Wirkungen hervorbringen, die sie bekämpfen will. Nun zeigt aber eine intensivere Beschäftigung mit den Gesellungs- und Interaktionsformen der eher »selbstgenügsamen« Besucher, daß diese den Degradierungstendenzen keineswegs hilflos ausgesetzt sind. Obwohl sie darunter leiden mögen, verstehen sie es doch, von den negativen Typisierungen einen geradezu subversiven Gebrauch zu machen. Immer wieder war zu hören und zu beobachten, daß sie Aktivierungsbemühungen oder Vorwürfe seitens der aktiveren Teile der Besucherschaft unter Verweis auf ihr »Alter«, ihre körperliche oder soziale Beschränktheit unterlaufen konnten – um danach in »gemütlicher Runde« noch lange erregt den »Sieg« zu feiern.«

291 D. Nittel: *Report: Alternsforschung*, S. 20; vgl. auch M. Langehenning: *Kritische Anmerkungen zur alternssoziologischen Forschung*, S. 5: Langehenning sieht es als Kennzeichen des »gerontologischen Wissenschaftsbetriebs« an, dass »von dort aus immer wieder »objektive wissenschaftliche Forschungsergebnisse« ins Feld geführt werden gegen das Alltagswissen der Gesellschaftsmitglieder.«

Die kritischen Reflexionen der wissenschaftlichen Deutungshoheit, mit denen das subjektive Erfahrungswissen und die biografischen Deutungsmuster vom Alter im geragogischen Diskurs aufgewertet werden, korrespondieren im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre mit der Etablierung des biografisierten Alters als geragogisches Leitbild. Die Warnung des Gerontosoziologen Manfred Langehennig vor einem »Zwang zur Biographisierung der ›gewonnenen Jahre‹«²⁹² findet im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre keine Resonanz. Deutlich überwiegt die Auffassung, dass die soziologisch konstatierte De-Institutionalisierung des Lebenslaufs als eindeutiger Zugewinn von subjektiven Handlungsmöglichkeiten einer Gestaltung der Lebensphase Alter zu deuten sei. Das biografisierte Alter wird zum nicht weiter hinterfragten geragogischen Leitbild, das etwaige Probleme und Überforderungen durch die Pluralisierung der Lebensformen und Lebensstile im Alter durch geragogisch angeleitetes Identitätslernen zu kompensieren verspricht. Vor dem Hintergrund der Annahme einer unter den Bedingungen der Individualisierung zunehmenden Brüchigkeit von Lebenslagen zielen die geragogischen Konzeptionen des Identitätslernens vor allem auf die Herstellung (auto-)biografischer Kohärenz. Ziel ist es, ältere Menschen zur Konstruktion einer in sich schlüssigen Autobiografie mit sequenziell wiederkehrenden kontinuierlichen Gestaltungslinien anzuleiten. Didaktische Konzepte für diese biografische Identitätsarbeit werden im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre noch nicht problematisiert. Auch nach kritischen Reflexionen des aus der Theorie des symbolischen Interaktionismus und des Pragmatismus abgeleiteten Identitätsbegriffs sucht man im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre vergeblich. Die von Klaus Mollenhauer bereits zu Beginn der 1980er Jahre aus bildungstheoretischer Perspektive formulierte Kritik am Identitätsbegriff wird im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre nicht rezipiert. Mollenhauer kritisiert den zeitgenössischen erziehungswissenschaftlichen Diskurs für die inflationäre Verwendung des Identitätsbegriffs als unzureichende Antwort auf eine zunehmende »Sinnorientierungskrise«: »Was Religion, Weltanschauung, Sozialstruktur, Nationalität, Gruppenzugehörigkeit nicht mehr hergeben, soll nun Identitätsfindung und Selbsterfahrung leisten.«²⁹³ Die durch Bildungsangebote forcierte Suche nach Identität wird aus Mollenhauers Sicht als eine machtvoll diskursive Formation des Subjekts erkennbar, die es dem *Ich* auferlegt, eine einheitsstiftende Beziehung zu seinem sozial bestimmten *Me* sowie zu seinen vorangegangenen Selbstkonstruktionen zu entwickeln. Welche regulativen Machtmechanismen die Aussagemuster geragogischen Wissens in den 1980er entfalten, wird deutlich, wenn man beachtet, dass diejenigen älteren Menschen, denen die Herstellung von Altersidentität als einheitsstiftende Beziehung zwischen *Me* und *I* nicht gelingt, psychopathologisiert werden. Denjenigen, die keine Balance zwischen sozialem und persönlichem Identitätsanteil herstellen wollen oder können und die keinen positiv auf die Zukunft gerichteten autobiografischen Selbstentwurf formulieren wollen oder können, werden Identitätsstörungen attestiert. Denjenigen aber, die das Lernziel des biografischen Lernens von Altersidentität

292 Langehennig, Manfred: Die Seniorenphase im Lebenslauf. Zur sozialen Konstruktion eines neuen Lebensalters, Augsburg 1987, S. 147.

293 K. Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge, S. 155f.

erreichen, wird »seelische Gesundheit«²⁹⁴ zugesprochen. Eine solche Konzeption von Identität unterstellt – wie Mollenhauer für die Allgemeine Erziehungswissenschaft seiner Zeit kritisiert –, »daß es ein Optimum für jenes, einen einheitlichen Sinn zwischen allem Verschiedenen konstruierende Verhältnis gebe, ja daß im Idealfall alles, was einen einzelnen Menschen betrifft, in diesen Sinn integriert werden kann«²⁹⁵. Für Mollenhauer ist der Satz »ich bin mit mir identisch«²⁹⁶ deshalb nur ideologisch zu verstehen und im Kontext von Bildungsfragen als äußerst problematisch anzusehen: »Die Differenz, die in diesem Ich-Mich-Verhältnis das Problem konstituiert, zum Verschwinden bringen zu wollen (und sei es in einer Balance), käme einem Interesse an der Beendigung der Bildungsbewegung gleich. Schlimm also, wenn wir von jemandem sagen könnten, er sei mit sich identisch!«²⁹⁷ Aus dieser Perspektive wird die Problematik des im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre formulierten Ziels der Entwicklung einer stabilen, kohärenten und konsistenten Altersidentität deutlich: Die geforderte Balance, Integration oder gar Kongruenz zwischen personalem Altersidentitätsanteil (*I*) und sozialem Altersidentitätsanteil (*Me*) affirmiert die Vorstellung einer identitären Schließung der Selbst- und Weltverhältnisse eines Menschen. Mollenhauer problematisiert schon früh eine Verbindung des Identitäts- mit dem Bildungsbegriff, weil Identität in seiner Lesart in letzter Konsequenz Bildungsprozesse stillstelle.²⁹⁸ Diese bildungstheoretische Kritik am Identitätsbegriff findet jedoch im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre keine Resonanz.

Reflektiert werden allerdings die durch den Paradigmenwechsel zum biografischen Identitätslernen ins Fließen geratenen Grenzen zwischen psychotherapeutischen und geragogischen Ansätzen.²⁹⁹ Damit die »Bildungsarbeit nicht mit therapeutischer Praxis zu verwechseln«³⁰⁰ sei, müsse das Identitätslernen im Kontext von Altenbildung eher in einer indirekten Weise angeregt werden. Hier kommen dann *kulturgeragogische Ansätze* wieder ins Spiel: Es sollen nämlich vermehrt literarische Texte als Gegenstand in der geragogischen Bildungsarbeit behandelt werden. Schließlich solle »die Aufarbeitung der Lerngeschichte primär nur an fremden Materialien und ›Sachen‹ erfolgen«, die aber dennoch »eine Bezugnahme auf die Selbstidentität der Adressaten [...] nicht zwangsläufig ausschließen«³⁰¹. Ausgehend von der »Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungen« sollen die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, »über die eigenen nachzudenken«³⁰². Dazu seien literarische – fiktionale ebenso wie autobiografische – Texte in besonderer Weise geeignet, weil »sich die reflexive Haltung des Autors auch auf die Teilnehmer überträgt«³⁰³. In diesem Zusammenhang

294 Vgl. H. Ruprecht: Seelische Gesundheit im Alter durch biographisches Lernen.

295 K. Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge, S. 157.

296 Ebd., S. 159.

297 Ebd., S. 179.

298 Vgl. M. Haller: Dekonstruktion der »Ambivalenz«.

299 Vgl. Bubolz-Lutz, Elisabeth: Bildung im Alter. Der Beitrag therapeutischer Konzepte zur Geragogik, Freiburg i.Br. 1983.

300 Vgl. D. Nittel: Report: Alternsforschung, S. 46.

301 Ebd.

302 Ebd.

303 Ebd.

werden in den 1980er Jahren auch die Möglichkeiten von Film und Fernsehen für *Neue Wege in der Altenbildung* entdeckt.³⁰⁴ In der praktischen didaktisch-methodischen Umsetzung werden zwar Probleme identifiziert, wenn zum Beispiel eine »manchmal zu beobachtende ›Unordnung‹ in Veranstaltungen der Altenbildung, in denen über literarische Autobiographien diskutiert wird«, konstatiert wird.³⁰⁵ Die Vermutung, dass diese Unruhe damit zusammenhänge, »daß der Fokus der pädagogischen Arbeit ständig zwischen der Bearbeitung des eigentlichen Themas (einem Stück Literatur) und der direkten oder indirekten Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte der Teilnehmer oszilliert«³⁰⁶, führt jedoch damals noch nicht zu einer differenzierteren Auseinandersetzung mit explizit kultur- oder mediengeragogischen Fragestellungen und den genauen Ursachen für die konstatierte Unruhe und Unordnung. Es liegt in dieser Diskursformation noch fern, die Unruhe, Unordnung oder die Ambivalenzen, die sich in ihr eventuell manifestieren, im Sinne von Ageing Trouble zu deuten und sie im Bildungsangebot gemeinsam zu reflektieren. Dennoch bleibt festzuhalten, dass der Ebene des literarischen Diskurses im geragogischen Diskurs der 1980er und der Kulturellen Bildung im Alter erneut geragogische Relevanz zugesprochen wird.³⁰⁷

7.2 (Kultur-)Geragogisches Wissen in literarischen Erzählungen der 1970er und 1980er Jahre

Auch der literarische Altersdiskurs boomt in den 1970er Jahren.³⁰⁸ In Analogie zum zeitgenössischen wissenschaftlichen geragogischen Diskurs werden die Aussagemuster vom Altern als Emanzipationsprozess ausdifferenziert. Die Diskursfigur der *unwürdigen Greisin* wandert von der Diskursstrategie des Altersspotts in die des Alterslobs. In den 1970er Jahren bildet sich schließlich sogar eine neue literarische Gattung heraus, die später von der Literaturwissenschaft in Analogie zum Bildungsroman mit dem Begriff des *Reifungsromans* zusammengefasst wird.³⁰⁹ Außerdem rücken auf der Ebene des literarischen Altersdiskurses seit den 1970er Jahren autobiografische Schreibweisen des Alterns ins Zentrum. Dominant sind in beiden literarischen Gattungen – dem entstehenden Reifungsroman sowie der Altersautobiografie – zu dieser Zeit Emanzipationserzählungen: Die im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1970er Jahre

304 Vgl. den Forschungsbericht über das Medienverbundprojekt *Un-Ruhestand* (1978–1981): Borchers, Manfred/Derichs-Kunstmann, Karin: *Neue Wege in der Altenbildung. Konzept, Verlauf und Ergebnisse des Medienverbundprojektes ›Un-Ruhestand‹*, Berlin 1982.

305 D. Nittel: Report: Alternsforschung, S. 46.

306 Ebd.

307 Vgl. auch F. Pöggeler: *Bildung für das Alter*.

308 Vgl. Thürkow, Kari: *Altersbilder in massenmedialen, massenkulturellen und künstlerischen Werken. Eine Literaturübersicht*, Berlin 1985, S. 32f.: Sogar der prozentuale Anteil älterer literarischer Figuren wird eruiert, auch wenn darüber kein Konsens erzielt wird; vgl. ebd., S. 33: »Einige Untersuchungsergebnisse weisen zu wenig Literatur-Alte gemessen an den demographischen Zahlen nach, andere belegen die Übereinstimmung der literarischen und der realen Altenpopulation.«

309 Vgl. zur Gattung des Reifungsromans aus literaturwissenschaftlicher Perspektive: B. F. Waxman, *From the Hearth to the Open Road*.

aufgelisteten *neuen* Rollenbilder wie »die Berufstätigkeit der Frau oder Übernahme berufssähnlicher Tätigkeiten [...], die Partnerrolle bei Wiederheirat oder Zusammenleben mit einem neuen Partner«³¹⁰, die Rolle des *Wohngemeinschaftsmitbewohners*³¹¹, die Rolle des sexuell begehrenden *Liebenden*³¹² und nicht zuletzt die Rolle des *Lernenden*³¹³ stimmen erstaunlich exakt mit den Altentopoi des literarischen Diskurses der 1970er und 1980er Jahre überein. Besondere Verbreitung erfahren literarische Figuren von *verliebten Alten*, deren sexuelles Begehren als Motiv von Bildungserzählungen in Erzählungen und Romanen wie Alexander Kluges Erzählung *Der unentschiedene Philologe*³¹⁴ (1973), Max Frischs Erzählung *Montauk*³¹⁵ (1975), Max von der Grün's Erzählung *Späte Liebe*³¹⁶ (1982), Grete Weils Roman *Generationen*³¹⁷ (1983), Dorothea Zeemanns Roman *Das heimliche Fest*³¹⁸ (1986), Hans Werner Kettenbachs Roman *Sterbetage*³¹⁹ (1988) und Christine Brückners Roman *Die letzte Strophe*³²⁰ (1989) variiert wird. Auch die Rolle des*r *Wohngemeinschaftsmitbewohner*in* (vgl. z.B. Grete Weils *Generationen* und Christine Brückners *Die letzte Strophe*), die Rolle der politisch engagierten, gemeinsam mit Studierenden demonstrierenden Großmutter³²¹ sowie die Rolle von *lernenden Alten* (vgl. z.B. Erwin Strittmatters Erzählung *Kraftstrom*³²² sowie die Figuren der Seniorstudierenden in Christine Brückners *Die letzte Strophe* und Alexander Kluges *Der unentschiedene Philologe*) dienen im literarischen Diskurs als Topoi, die Erzählungen von Emanzipation im Alter motivieren. Sogar der geragogisch arbeitende Gerontologe wird zur literarischen Figur: In Christine Brückners Roman *Die letzte Strophe* besuchen die Mitglieder der neu gegründeten Lebens- und Wohngemeinschaft der *alten Naiven* den Volkshochschulvortrag eines Gerontologen namens *Schmidt-Wächter* – ein sprechender Name, der an den Namen des Gerontopsychologen Reinhard Schmitz-Scherzer erinnern mag. Schmidt-Wächter referiert jedenfalls im Roman eifrig über den Unterschied zwischen *jungen Alten* und *alten Alten*, ruft das Wohnprojekt der »alten Naiven« zum Vorbild für die Erfindung neuer *Altersrollen* aus und betont, dass das Altern nicht als »Abnutzungsvorgang«, sondern als »Anpassungsvorgang«³²³ anzusehen sei. Die ironischen Verweise des literarischen Diskurses auf die Argumentationsmuster des

310 H. P. Tews: Grenzen der Altenbildung, S. 70.

311 Vgl. R. E. Zimmermann: Sozialisationstheoretische Implikationen für die Bildungsarbeit mit alten Menschen.

312 Vgl. H. Ruprecht: Die Lernsituation des älteren Menschen.

313 Vgl. G. Sitzmann: Weiterbildung im Dritten Lebensalter.

314 Kluge, Alexander: »Der unentschiedene Philologe«, in: Alexander Kluge, Lernprozesse mit tödlichem Ausgang (1973), 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1974, S. 31–46.

315 Frisch, Max: Montauk. Eine Erzählung, Frankfurt a.M. 1975.

316 von der Grün, Max: Späte Liebe. Erzählung, Darmstadt/Neuwied 1982.

317 Weil, Grete: Generationen. Roman, Zürich/Köln 1983.

318 Zeemann, Dorothea: Das heimliche Fest. Roman, Frankfurt a.M. 1986.

319 Kettenbach, Hans Werner: Sterbetage. Roman, Zürich 1986.

320 Brückner, Christine: Die letzte Strophe, Frankfurt a.M./Berlin 1989.

321 Vgl. Härtling, Peter: Eine Frau. Roman, Darmstadt 1974.

322 Strittmatter, Erwin: »Kraftstrom« (1969), aus: Erwin Strittmatter, Dienstag im September, Berlin/Weimar 1974.

323 C. Brückner: Die letzte Strophe, S. 238f.

gerontologischen und geragogischen Diskurses werden in den 1970er und 1980er Jahren also durchaus direkt und explizit ausformuliert.

Besonders auffällig ist jedoch die auf der Ebene des deutschsprachigen literarischen Diskurses bereits in den 1970er Jahren einsetzende Konjunktur autobiografischer Schreibweisen des Alters und Alterns, die in der deutschsprachigen Literaturgeschichte der 1970er Jahre mit einer allgemeinen Tendenz zur »Erfahrungssuche des Ich«³²⁴ korrespondiert. Von der Literaturgeschichtsschreibung wurde dieser Boom der »Authentizitätsliteratur« in der deutschsprachigen Literatur der 1970er Jahre mit den Schlagworten »Neue Innerlichkeit« oder auch »Neue Subjektivität«³²⁵ belegt. Allerdings beschreibt die Literaturgeschichte diese Tendenzwende in der Literatur der 1970er Jahre bisher vornehmlich im Zusammenhang mit der literarischen Aufarbeitung der Studentenbewegung, der Konjunktur feministischer Literatur, der Literatur der Arbeitswelt sowie der Gattung des Generationenromans bzw. der sogenannten »Vaterbücher«³²⁶. In den 1970er Jahren wird jedoch auch im literarischen Diskurs das Alter als literarisch interessantes Projekt autobiografischer Identitätsarbeit entdeckt: Texte wie Max Frischs *Montauk*³²⁷ (1975), Walter Vogts *Altern*³²⁸ (1981), Grete Weils Romane *Meine Schwester Antigone*³²⁹ (1980) und *Generationen*³³⁰ (1983), Bernhard Blumes *Narziß mit Brille. Kapitel einer Autobiographie*³³¹ (1985), Vilma Sturms *Alte Tage*³³² (1986) und Margarete Hannsmanns *Tagebuch meines Alterns*³³³ (1991) experimentieren mit autobiografischen Schreibweisen des Alterns und problematisieren damit die Grenzen zwischen Roman und Autobiografie.

Viele der literarischen Figuren erscheinen auf den ersten Blick als nicht viel mehr als affirmative Illustrationen des zeitgenössischen geragogischen Wissens von den emanzipierten, lernfähigen und aktiven *neuen Alten* – wie z.B. die ihre Einsamkeit und Routine überwindenden Figuren der Margarete Gmeiner und des Schneidermeisters Burger, die sich in Max von der Grüns Roman *Späte Liebe* gegen die Missbilligung von Familie und Bekannten zur Heirat entschließen. Auch die Figur der Lebensgemeinschaftsgründerin Hannah Pertes in Christine Brückners Roman *Die letzte Strophe*, die mit ihrem Projekt auch einen persönlichen Neuanfang anstrebt, passt in dieses Schema. Die Figur des an neuen Technologien interessierten, wissbegierigen alten Adam in Erwin Strittmatters Erzählung *Kraftstrom*, der durch seinen anhaltenden

324 Vgl. Koebner, Thomas: »Die zeitgenössische Prosa II. Erfahrungssuche des Ich. Perspektiven des Erzählens seit 1968«, in: Thomas Koebner (Hg.), *Tendenzen der deutschen Gegenwartsliteratur*, Stuttgart 1984, S. 215–250.

325 Durzak, Manfred: »Nach der Studentenbewegung. Neue literarische Konzepte und Erzählelemente in den siebziger Jahren«, in: Wilfried Barner (Hg.), *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart*, München 1994, S. 602–658, S. 625.

326 Vgl. ebd.

327 M. Frisch: *Montauk*.

328 Vogt, Walter: *Altern*. Roman, Zürich/Köln 1981.

329 Weil, Grete: *Meine Schwester Antigone*. Roman, Zürich/Köln 1980.

330 G. Weil: *Generationen*.

331 Blume, Bernhard: *Narziß mit Brille. Kapitel einer Autobiographie*, Heidelberg 1985.

332 Sturm, Vilma: *Alte Tage*, Köln 1986.

333 Hannsmann, Margarete: *Tagebuch meines Alterns*, München 1991.

Wissensdurst, seine Aufgeschlossenheit dem Lernen gegenüber und seine Besuche in der Werksbibliothek schließlich »mächtig am Leben«³³⁴ ist, ist ebenso affirmativ angelegt. Es finden sich auf der Ebene des literarischen Diskurses der 1970er und 1980er Jahren jedoch auch etliche Texte, die eine andere Perspektive eröffnen und die Normativität der Aussagemuster des geragogischen Diskurses problematisierend in Frage stellen. Am Beispiel von Alexander Kluges *Der unentschiedene Philologe* (1973), Max Frischs *Der Mensch erscheint im Holozän* (1979) und Friederike Mayröckers *Reise durch die Nacht* (1984) werden im Folgenden die narrativen Strategien untersucht, mit denen diese literarischen Texte die herrschenden Alters-, Alten- und Alternstopoi des geragogischen Diskurses der 1970er und 1980er Jahre problematisieren und auf diese Weise wiederum neue Sichten auf Bildungsprozesse im Alter eröffnen.

7.2.1 Lernprozesse mit tödlichem Ausgang. Alexander Kluges Erzählung *Der unentschiedene Philologe* (1973)

Die Erzählung *Der unentschiedene Philologe* ist eine von insgesamt 18 Erzählungen, die der Schriftsteller, Filmemacher und Philosoph Alexander Kluge 1973 in einer Anthologie mit dem Titel *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang* veröffentlicht.³³⁵ Erzählt wird die Geschichte des mit 65 Jahren pensionierten Oberschulrats Hans Dölle, der im Ruhestand sein eigentliches Leben beginnen will, aber an der Entwicklung eines neuen Selbstentwurfs für dieses *neue Leben* kläglich scheitert.

Im Vorwort des Bandes wird »Sinnentzug« als das zentrale, die Erzählungen motivierende, Problem beschrieben, das einer »gesellschaftliche(n) Situation« geschuldet sei, »in der das kollektive Lebensprogramm von Menschen schneller verfällt, als die Menschen neue Lebensprogramme produzieren können«³³⁶. Diese These bildet die gesellschaftsdiagnostische Folie, von der ausgehend Kluge sein bereits 1962 mit dem Erzählungsband *Lebensläufe*³³⁷ begonnenes Projekt der literarischen Problematisierung der Grenzen von biografischen Spielräumen fortsetzt. Kluges literarische Erkundungen von Biografien werfen die Frage auf, wo die Grenzen zwischen Fremd- und Selbstführung in Prozessen biografischen Lernens verlaufen, und problematisieren damit die Konsequenzen eines neuen Lebenslaufregimes, das unter dem Leitbild des lebenslangen Lernens nur vermeintlich eine größere Freiheit der Selbstentwürfe suggeriert.

Als erstes Beispiel für eine Lernbiografie, die den Zwang zum lebenslangen Lernen und zur permanenten Weiterbildung kritisch illustriert, wird im Vorwort die Biografie von »Ritterkreuzträger und Jagdflieger Teddi Kunzmann« erzählt, der nach Kriegsende zum ersten Mal umschulen muss und Ingenieur wird:

334 E. Strittmatter: Kraftstrom, S. 247.

335 A. Kluge: *Der unentschiedene Philologe*. Die folgenden Ausführungen basieren inhaltsgleich auf meinem Artikel Haller, M.: »Lernprozesse mit tödlichem Ausgang«. Alexander Kluges Erzählung *Der unentschiedene Philologe* als kulturgeragogisch-literarische Intervention im gerontologischen Diskurs der 1970er Jahre.

336 Kluge, Alexander: »Vorwort«, in: A. Kluge, *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang*, S. 5.

337 Vgl. Kluge, Alexander: *Lebensläufe*, Stuttgart 1962.

»1956 schließt die Firma, auf die er sich jetzt ganz fest eingestellt hat. Teddi Kunzmann wird Reporter. Bei einem Brückeneinsturz, den er noch fotografiert, verliert er beide Beine. Er paßt sich an den körperlichen Verlust an, wird Rechnungsführer in einer Großfirma. 1972 stellt diese Firma die Abrechnung auf Computer um. Teddi soll jetzt ein neues Lebensprogramm aufbauen. Teddis Lebenslust ist nicht totzumachen.«³³⁸

Mit den rhetorischen Tropoi der Ironie greift die Erzählung die herrschenden Topoi des zeitgenössischen Weiterbildungsdiskurses auf und problematisiert die Formation des lebenslang lernenden Subjekts als Form der Unterwerfung: Zum Erhalt seiner Beschäftigungsfähigkeit unterwirft sich Kunzmann einem permanenten Anpassungsprozess an die wechselnden Erfordernisse des Arbeitsmarkts, der ihn zwingt, sich nicht nur in beruflicher Hinsicht permanent weiterzubilden, sondern ebenso permanent seine Lebensentwürfe zu revidieren. Mit diesem Text wird ein Reigen von Erzählungen eingeleitet, die eine kritische Perspektive auf das bis heute wirkungsmächtige Mantra vom Lebenslangen Lernen eröffnen.

Der explizite Bezug von Kluges literarischen Erzählungen auf die erziehungswissenschaftliche Diskursformation des Lebenslangen Lernens erfolgt vor dem Hintergrund seiner profunden Kenntnis des sozialwissenschaftlichen Diskurses seiner Zeit. Als Grenzgänger zwischen wissenschaftlicher und literarischer Diskursebene legt Kluge 1972 gemeinsam mit dem Soziologen Negt unter dem Titel *Öffentlichkeit und Erfahrung* eine kritische soziologische Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit vor, die große Verbreitung findet.³³⁹ Trotz der starken Aufmerksamkeit, die Negts Theorie der Arbeiterbildung mit dem Titel *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen* im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre erfährt, werden die von Negt gemeinsam mit Kluge entwickelten Thesen aus *Öffentlichkeit und Erfahrung* im geragogischen Diskurs nicht rezipiert. Auch Kluges literarische Auseinandersetzungen mit der Altersthematik, die in *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang* den Umgang mit Sexualität im Alter³⁴⁰, mit dem Tod im Altersheim³⁴¹ und die Gestaltung des Ruhestands unter den Vorzeichen eines ökonomisierten Lebenszeitregimes problematisieren, finden im zeitgenössischen geragogischen Diskurs keine Resonanz. Vor dem Hintergrund der gemeinsam mit Negt formulierten kritischen Theorie zur Ökonomie des menschlichen Arbeitsvermögens und der Maßverhältnisse von Arbeitszeit und Freizeit, Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Rente, die Lebenszeit regulieren, formulieren die literarischen Erzählungen Alexander Kluges exemplarische Biografien, die die Fallstricke und widerstreitenden Normierungen eines auf Anpassungsprozesse

338 Kluge, Alexander: Vorwort, S. 5.

339 Kluge, Alexander/Negt, Oskar: *Öffentlichkeit und Erfahrung*. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt a.M. 1972. Vgl. zur Rezeption und Verbreitung von *Öffentlichkeit und Erfahrung*: Stollmann, Rainer: Alexander Kluge zur Einführung, Hamburg 1998.

340 Vgl. Kluge, Alexander: »Der Betthase«, in: A. Kluge, *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang* (1973), S. 11–15.

341 Vgl. Kluge, Alexander: »Massensterben in Venedig«, in: A. Kluge, *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang*, S. 27–30.

an die gesellschaftlichen Verhältnisse ausgerichteten Lebenslangen Lernens mit ironischen Schreibweisen aufzeigen.

Alterstopoi

In Analogie zum geragogischen Diskurs der 1970er Jahre wird das Alter in Kluges Erzählung *Der unentschiedene Philologe* kalendarisch und durch den Renteneintritt bestimmt: Als Altersmarker dient die Pensionierung des Protagonisten mit 65 Jahren, die den Oberschulrat Hans Dölle in eine Sinnkrise stürzt. Im Gegensatz zur Erwerbs- und Weiterbildungsbiografie des ehemaligen Jagdfliegers Teddi Kunzmann ist die Biografie des Beamten Hans Dölle bis zu seiner Pensionierung stringent und kontinuierlich verlaufen. Dölle sieht sich erst durch die Pensionierung zu einem neuen Lebensentwurf, einem radikalen Neuanfang herausgefordert: »Erst seine Pensionierung bringt den Philologen Dölle, lebenslänglichen Denker, zum Nachdenken: er hat überhaupt nicht gelebt. Mit einer jungen Sekretärin will er jetzt das Leben nachholen.«³⁴². Er will »eine dritte Jugend mit Vera ergattern«³⁴³. Mit der Formulierung »dritte Jugend« wird der Topos vom Alter als *dritter Lebensphase* ironisch aufgegriffen und mit dem Topos vom jungen Alter verschränkt: Der Signifikant Alter wird nämlich konsequenterweise in der Erzählung gar nicht explizit verwendet: Die Rede ist nur noch von Pensionierung und »dritter Jugend«³⁴⁴. Dölle befindet sich jedoch im Widerstreit zwischen zwei gleichermaßen moralisch aufgeladenen Entwürfen zur Gestaltung dieser »dritten Jugend«. Einerseits plant er einen radikalen Neuanfang für ein *eigentliches Leben*, das er nach der Pensionierung mit seiner 37 Jahre jüngeren Geliebten Vera verbringen will. Andererseits will er die Kontinuität seiner langjährigen Ehe mit Inez nicht missen: »Dölle will noch nicht sterben. Er will an sein Leben von jetzt 65 Jahren noch ein weiteres anhängen. Neben Inez, seiner Frau, die irgendwie abwarten soll, will er die junge Vera fester an sich binden.«³⁴⁵ Kontinuität und Neuanfang werden in der Erzählung als widerstreitende normative Anforderungen an die biografische Gestaltung der sogenannten dritten Lebensphase ausgewiesen, die Dölle nicht nur hinsichtlich der Gestaltung seiner Beziehung zu Vera und Inez, sondern auch hinsichtlich seines Verhältnisses zur Arbeit in eine Zwickmühle führen. Einerseits würde er nämlich gern weiterarbeiten (»Wenn man mir eine Schule oder eine Klasse geben würde, wäre ich glücklicher als jetzt mit dem Zuviel an Freizeit.«³⁴⁶) und andererseits ist er der Auffassung, dass Lehrer »schon nach spätestens zehn Jahren Schuldienst« ausgewechselt werden sollten: »Mindestens ein Zweitstudium! Besser aber Generationswechsel.«³⁴⁷ Dass dieser Widerspruch nicht nur Dölles eigener ambivalenter Sichtweise, sondern einer herrschenden Doppelmoral geschuldet ist, verdeutlicht die Rede des Leiters der Schulabteilung im Kultusministerium anlässlich von Dölles Pensionierung: Der Vorgesetzte bezeichnet seine Pensionierung nämlich in einem

342 Alexander Kluge: »Inhalt«, in: A. Kluge, Lernprozesse mit tödlichem Ausgang, S. 7–9, S. 7.

343 A. Kluge: *Der unentschiedene Philologe*, S. 44.

344 Ebd.

345 Ebd., S. 35.

346 Ebd., S. 39.

347 Ebd.

Atemzug sowohl als »unverzeihlicher Luxus, den sich diese Gesellschaft leistet«, als auch als unausweichliche Notwendigkeit, um die »jüngeren Jahrgänge«³⁴⁸ heranzulassen. Die Erzählung greift also die widerstreitenden funktionalistischen Alterstopoi vom Alter als kontinuierlicher Fortsetzung der Leistungsfähigkeit der mittleren Lebensphase, vom Alter als Disengagement und auch den Topos vom Alter als radikalem Neuanfang (im Sinne des Topos von der *späten Freiheit*) auf, die den wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der Zeit prägen. Allerdings kritisiert sie die ihnen inhärente Normativität als Ausdruck einer bürgerlichen Doppelmoral, die im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der Zeit nicht thematisiert, geschweige denn problematisiert wird.

Der Erzählerkommentar erläutert die Ambivalenz, die Dölle nicht sinnstiftend für sich zu lösen weiß, folgendermaßen:

»[Dölle] schwankt zwischen zwei Linien, einem weichen ›lebensfreundlichen‹ und einem rigorosen Standpunkt, die seit mehreren Jahrzehnten gleichberechtigt in ihm koexistieren. Dieses Schwanken betrifft sowohl seinen Beruf als auch seine Ehe mit Inez Wrangel und sein Verhältnis mit der Sekretärin Vera – auch in jeder anderen Hinsicht sieht er sich ›bunte Handlungen‹ tun, während er doch klar sein will. Es gelingt Dölle in keiner Weise konsequent zu sein.«³⁴⁹

Die als Zitat gekennzeichnete Formulierung »bunte Handlungen« wird durch eine eingefügte Fußnote im Text erläutert – eine ironisierende formale Reminiszenz der literarischen Erzählung an die Schreibweisen wissenschaftlicher Texte. Allerdings fehlt in der Fußnote der Verweis auf den Urheber der zitierten Formulierung, nämlich Friedrich Nietzsche: »So sind wir modernen Menschen dank der komplizierten Mechanik unseres ›Sternenhimmels‹ – durch verschiedene Moralen bestimmt, unsere Handlungen leuchten abwechselnd in verschiedenen Farben, sie sind selten eindeutig – und es gibt genug Fälle, wo wir bunte Handlungen tun.«³⁵⁰ Dieser Satz ist wortwörtlich aus Nietzsches Abhandlung *Jenseits von Gut und Böse* entnommen.³⁵¹ Im *Siebenten Hauptstück* mit dem Titel *Unsere Tugenden* beschreibt Nietzsche auf diese Weise die Problematik des modernen Menschen: Er vergleicht in dieser Passage den modernen Menschen mit einem Planeten, der von zwei Sonnen geleitet wird. Ebenso wie ein solcher Planet zwei Sonnen folge, folge der moderne Mensch zwei verschiedenen Moralvorstellungen.³⁵²

348 Ebd., S. 40.

349 Ebd., S. 31.

350 Ebd.

351 Vgl. Nietzsche, Friedrich: »Jenseits von Gut und Böse«, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hg.), Friedrich Nietzsche. *Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral*, Kritische Studienausgabe, Bd. 5, München 1988, S. 9–243, <https://doi.org/10.1515/9783112418826>, S. 152: »Wie es im Reich der Sterne mitunter zwei Sonnen sind, welche die Bahn Eines Planeten bestimmen, wie in gewissen Fällen Sonnen verschiedener Farbe um einen einzigen Planeten leuchten, bald mit rothem Lichte, bald mit grünen Lichte, und dann wieder gleichzeitig ihn treffend und bunt überfluthend: so sind wir modernen Menschen, Dank der complicirten Mechanik unsres ›Sternenhimmels‹ – durch v e r s c h i e d e n e Moralen bestimmt; unsre Handlungen leuchten abwechselnd in verschiedenen Farben, sie sind selten eindeutig, – und es giebt genug Fälle, wo wir b u n t e Handlungen thun.«

352 Vgl. ebd.

In der Erzählung dient das Nietzsche-Zitat als Metakommentar zur dargestellten Grundproblematik des Widerstreits zweier gegensätzlicher normativer Modellierungen von gelingender biografischer Altersidentität. Dölle sieht sich vor die Entscheidung zwischen zwei gegensätzlichen, aber in gleichem Maße moralisch aufgeladenen Deutungsmustern des Alters gestellt: Das Deutungsmuster vom Neuanfang und *später Freiheit* konkurriert mit dem vom Alter als kontinuierlicher Fortsetzung des Aktivitätsniveaus der Berufs- und Familienphase. Die moralische Forderung nach produktiver Aktivität steht neben der ebenso moralisch aufgeladenen Forderung nach Disengagement als Rückzug aus beruflichen Aktivitäten zugunsten der nachfolgenden Generation. Dölle schwankt zwischen diesen Deutungsmustern, die er nicht zu einer *ausbalancierten* Altersidentität integrieren kann. Ohne sich für eines entscheiden zu können oder die widerstreitenden normativen Anrufungen kreativ durch eine eigensinnige Form der Lebensgestaltung zu unterlaufen, versucht er, beide gleichzeitig zu leben. Dementsprechend vollzieht er »bunte Handlungen«³⁵³, die in einem in letzter Minute abgebrochenen gemeinsamen Suizidversuch mit seiner Geliebten Vera gipfeln, der den Höhepunkt dieser Erzählung von *Lernprozessen mit tödlichem Ausgang* bildet. Der Selbstmordversuch dient in der Erzählung jedoch nicht als dramatische Steigerung eines Konflikts, der mit der kathartisch wirkenden Katastrophe schließlich eine Wende einleitet. Die Katharsis als narratives Muster gelingender Bildungsprozesse wird in der Erzählung verweigert. Da er den Rückwurf auf sich selbst nicht aushält, bittet Dölle am Ende der Erzählung – allerdings ohne Hoffnung auf Erfolg – seinen Vorgesetzten im Kultusministerium um eine erneute Erwerbsbeschäftigung. Dölle sieht sich nicht in der Lage, ein Leben ohne Erwerbsarbeit intrinsisch mit Sinn zu füllen. Dieses Unvermögen wird jedoch nicht allein der zentralen Figur zu Lasten gelegt, sondern der herrschenden Doppelmoral eines an der Ökonomie der Arbeit ausgerichteten Lebenszeitregimes. Geschult an der *Minima Moralia* Theodor W. Adornos, verweigert die Erzählung einen positiven Entwurf gelingenden Lernens von Altersidentität: Auch im Alter gibt es »kein richtiges Leben im falschen«³⁵⁴.

Altentopoi

Zu dem im Inhaltsverzeichnis des Erzählungsbandes angekündigten Figureninventar einer »ARMADA ERSTKLASSIGER INDIVIDUALISTEN IN EINER ZEIT KOLLEKTIVER KÄMPFE«³⁵⁵ zählt auch die Figur des pensionierten Altphilologen Dölle. Er repräsentiert die Subjektposition des bürgerlichen Individuums, dessen Lernprozesse in der Erzählung als kontinuierliche Anpassungsprozesse an die jeweils herrschenden Verhältnisse entlarvt werden. Dölle hat diese Anpassungsleistung im Laufe seines Lebens in wiederholten Lernprozessen perfektioniert. Die kritische Reflexionsfähigkeit, der er sich rühmt, ist dabei nur eine Facette von Anpassungsfähigkeit, hat er doch die »rigide Haltung«, die er innerlich für sich in Anspruch nimmt, in Form von Nietzsche-Zitaten nur auswendig gelernt: »Innerlich« hält Dölle »an einer rigiden

353 A. Kluge: Der unentschiedene Philologe, S. 31.

354 Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt a.M. 1951, S. 59.

355 A. Kluge: Inhalt, S. 9.

Haltung fest: ›Ich träume eine Genossenschaft von Menschen, welche unbedingt sind, keine Schonung kennen und ›Vernichter‹ heißen wollen: sie halten an alles den Maßstab ihrer Kritik und opfern sich der Wahrheit.«³⁵⁶ Diese »rigide Haltung« ist jedoch nicht das Resultat eines auf Erfahrung und Haltung beruhenden Emanzipationsprozesses, sondern ein vorgefertigtes biografisches Versatzstück, das der Topik des bürgerlichen Bildungskanons entnommen ist. Schließlich ist Dölles *Traum* Wort für Wort aus Nietzsches nachgelassenen Fragmenten übernommen.³⁵⁷ Auch Dölles Plan, Nietzsches Konzept von der Philologie als kritischer Wissenschaft weiterzuverfolgen und über den »zukünftige[n] Philologe[n] als Skeptiker über unsere ganze Kultur« und gleichzeitigen »Vernichter des Philologenstandes«³⁵⁸ ein Buch zu schreiben, bleibt ohne Konsequenzen für Dölles Lebenspraxis. Es ist bloßes intellektuelles Geplänkel. Sein Handeln bleibt von angepasstem Opportunismus und Denunziantentum geprägt, das er als erfolgsversprechendes Verhaltensmuster zur Zeit des Nationalsozialismus gelernt hat. Gegenüber seinem Vorgesetzten Dietzenbach, unter dem er schon zu Kriegszeiten in einer Nachschubeinheit gedient hatte und der nach dem Krieg als Vertreter des Kultusministeriums sein Vorgesetzter bleibt, verhält sich Dölle stets als »Schulkarrieris[t], der Strafversetzungen oder Rückschläge zu vermeiden wünscht«³⁵⁹. Entgegen seiner vermeintlich aufrechten *inneren Haltung* denunziert Dölle ohne Mühe ihm untergebene Kolleg*innen und Schüler*innen, weil es eben »von ihm so erwartet«³⁶⁰ wird. Auf diese Weise trägt er wider besseres Wissen dazu bei, die Schule »unverändert weiterzubetreiben«³⁶¹ und Veränderungen des Unterrichts, die jüngere Lehrkräfte durchsetzen wollen, zu verhindern. Als Vorgesetzter bedient er sich dazu der perfiden Strategie, ihnen das »Widerspruchsverhalten« gegenüber ihm als Vorgesetzten anzuordnen – schließlich dürfe »das kritische Verhältnis zum Vorgesetzten [...] nicht leiden«³⁶². Dass er damit keineswegs eine kollegiale Kritik auf Augenhöhe ermöglicht, sondern vielmehr seine Machtposition als Vorgesetzter nur noch weiter ausbaut, ist Dölle durchaus bewusst. Zur Darstellung von Dölles perfidem Verhalten werden wiederum in Form einer Fußnote zum Text persiflierend die Schreibweisen von Personalakten und Aktennotizen, derer sich der Lehrer in seinen Beurteilungen bedient, karikiert.³⁶³

Auch in diesem literarischen Text werden also die Sozialisationserfahrungen älterer Menschen im Nationalsozialismus als geragogisches Problem thematisiert – ein Aspekt,

356 A. Kluge: Der unentschiedene Philologe, S. 32f.

357 Vgl. Nietzsche, Friedrich: »Nachgelassene Fragmente, Frühling-Sommer 1875«, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hg.), Nietzsches Werke, Kritische Gesamtausgabe, vierte Abteilung, Bd. 1, Berlin 1967, S. 117–172.

358 Vgl. A. Kluge: Der unentschiedene Philologe.

359 Ebd., S. 32.

360 Ebd., S. 34.

361 Ebd.

362 Ebd., S. 37.

363 Vgl. ebd., Fußnote 2: »Beurteilung eines Altlehrers durch den ›fortschrittlichen‹ Dölle (moderne Technik der Formulierung des Urteils für die Personalakten): ›Etwas schizoider Beamter, 40 Jahre. Er besteht aus lauter festgemauerten Ansichten, gleich, ob es um Religion oder Politik geht. Kontaktlos. Unüberwindliche Tiefenangst.«

der im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs dieser Zeit weiterhin ausgeblendet bleibt.

Im Inhaltsverzeichnis wird Dölle als »lebenslängliche[r] Denker« eingeführt, der jedoch paradoxerweise erst durch seine Pensionierung zum »Nachdenken«³⁶⁴ gebracht wird. Organisierte Lernangebote, wie das Seniorenstudium, das Dölle beginnt, führen keineswegs dazu, dass er lernt, eine auf Umsetzung in konkretes Handeln ausgerichtete Fähigkeit zur Selbstkritik auszubilden. Stattdessen dient ihm das Seniorenstudium zu nichts anderem als »einigen Wochen des intellektuellen Wiederaufbaus an der Universität«³⁶⁵ nach dem Suizidversuch. Schließlich beginnt Dölle das Studium vor allem, um Veras Achtung nicht zu verlieren und um über interessanten Gesprächsstoff zu verfügen:

»Er will nochmals studieren. Einige Wochen besucht er regelmäßig Vorlesungen: 1. Einführungsvorlesung und Seminar ›das Leben der Zigeuner‹; 2. Einführung in die Psychoanalyse I; 3. Psychologie für Anfänger, vierstündig; 4. Gynäkologie, Einführungskurs; 5. Anthropologie II und III; 6. Sozialethische Übungen, vierzehntägig (stellt sich als theologische Veranstaltung heraus); 7. (als Ergänzung und Belohnung:) Textanalyse von Platons ›Kriton‹, zweistündig. Hiervon kann er [...] Vera erzählen.«³⁶⁶

Dölle sammelt auf diese Weise zwar weiterhin lernend Wissen an, aber es wird wie all das »Wissen, das er besitzt, [...] nicht ›sein Eigen‹«³⁶⁷. Es gelingt ihm nicht, sich das erlernte Wissen – im Sinne von Bildung als Transformation der Figurationen von Selbst- und Weltverhältnissen – zu eigen zu machen, zur kritischen Selbstreflexion und -transformation zu nutzen und in Handeln umzusetzen.

Alternstopoi

Formal folgt Kluges Erzählung dem Chronotopos, den Hartmut Meyer-Wolters als chronologisch-lineares Alternsmodell bezeichnet:

»Beim linearen Modell wird Altern verstanden als mechanisches Fortschreiten auf einer Zeitlinie. Die Lebensbewegung wird chronologisch interpretiert. Der Tod ist der Endpunkt einer Lebensbewegung, die an einem Punkt X beginnt und an einem Punkt Y endet. Die Perspektive auf Altern ist neutral abstrakt. Altern erscheint als Datenfolge auf einem Zeitpfeil.«³⁶⁸

Die kalendarischen Eckdaten im Lebenslauf des Protagonisten werden – gemäß diesem Alternsmodell – in der Erzählung präzise wiedergegeben. Dazu wird auf die Darstellungsmuster der Gattung des Lebenslaufs rekurriert, in der die Angaben zum Berufs- und Familienstand kursorisch und in kalendarischer Reihenfolge aufgezählt werden:

364 A. Kluge: Inhalt, S. 7.

365 A. Kluge: Der unentschiedene Philologe, S. 46.

366 Ebd.

367 Ebd.

368 Vgl. H. Meyer-Wolters: Zeitmündigkeit als Problem.

»Dölle, der 1932 sein zweites Staatsexamen absolvierte, wurde ein Jahr später wegen seiner körperlichen Unbeholfenheit, die anlässlich der Besichtigung durch den Gaudozentenführer offenbar wurde, als Turn- und Geographielehrer an ein Realgymnasium strafversetzt. 1939 meldete er sich freiwillig zu einer Nachschubeinheit, die sein Freund, Hauptmann Dietzenbach, führte; dieser ließ ihn studieren und schreiben. Nach der Entlassung, 1945, wurde Dölle außerplanmäßig Direktor eines hessischen Gymnasiums.«³⁶⁹

1943 heiratet er Inez Wrangel. 1962 beginnt er – inzwischen in der Stellung eines Oberschulrats – eine Affäre mit seiner 20-jährigen Sekretärin Vera.³⁷⁰ Nach 38 Jahren im Gymnasialdienst wird Dölle schließlich pensioniert. Die biografischen Darstellungsmuster und Gattungskonventionen des Lebenslaufs – und mit ihnen der chronologisch-lineare Chronotopos des Alterns – werden jedoch durch Tropoi der Ironie gebrochen, indem zum Beispiel der Beginn von Dölles sexueller Beziehung zu seiner Sekretärin Vera kalendarisch ebenso exakt angegeben wird, wie die einzelnen Stationen seiner Ausbildungs- und Berufsbiografie. Gemäß den Gattungskonventionen des Lebenslaufs (die einem für eine Bewerbung geschriebenen Lebenslauf zugrunde liegen) dürfen eigentlich nur jene persönlichen Fähigkeiten und Lebensereignisse aufgeführt werden, die »Anpassungsleistungen«³⁷¹ zum Ausdruck bringen. Das ironische Konterkarieren dieser Gattungskonvention verweist auf Strategien der tropischen Resignifikation, mit denen die normierten bürgerlichen Deutungsmuster, mit denen der Lebenslauf in einzelne Lebensphasen unterteilt wird, unterlaufen werden können.³⁷² Zu den tropischen Resignifikationsstrategien dieser Erzählung zählt auch das Verhältnis zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit, das in der Erzählung die chronotopische Ordnung des chronologisch-linearen Alternsmodells immer wieder subvertiert: Es herrscht ein diskontinuierlicher Wechsel zwischen starken Raffungen, Brüchen und Sprüngen in der chronologischen Abfolge der erzählten Zeit, unterbrochen durch passagenweise eingeschobene Dialoge und Reden, in denen die erzählte Zeit mit der Erzählzeit gleichzieht.

Wenn Rainer Stollmann Kluges Erzählungen als »modellhafte Untersuchung des Lernens und seiner Bedingungen«³⁷³ bezeichnet, ist dem hinzuzufügen, dass Kluges Erzählungen sich darauf konzentrieren, die Bedingungen des Scheiterns von Lernprozessen auszuloten – ein Ansatz, der im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der Zeit überhaupt nicht zu finden ist. Kluge erzählt konsequent *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang*, die er auf ein Lernkonzept zurückführt, das Lernen nur als Anpassungsleistung an die gegebenen Verhältnisse versteht. Dölles Lernprozesse

369 A. Kluge: Der unentschiedene Philologe, S. 32.

370 Vgl. ebd., S. 33.

371 Negt, Oskar/Kluge, Alexander: »Exkurs 8 zu VII. Die Arbeit von Trennungsprozessen im individuellen Lebenslauf«, in: Oskar Negt/Alexander Kluge, Geschichte und Eigensinn, Frankfurt a.M. 1981, S. 621–627, S. 623.

372 Vgl. hierzu auch ebd.: In diesem Kapitel wird aufgezeigt, wie es bei Trennungsprozessen im individuellen Lebenslauf immer wieder zur Ambivalenz von einerseits Anpassung und andererseits Protest kommt.

373 R. Stollmann: Alexander Kluge zur Einführung, S. 48.

führen weder zu Veränderungen seines Selbst- und Weltverhältnisses noch zu einem auf Veränderung der Verhältnisse ausgerichteten Handeln. Im Laufe seines Lebens scheitert der Altphilologe Dölle immer wieder aufs Neue daran, die durch Reflexion und Studium der Philosophie, Geschichte und Literatur nur oberflächlich angelernte kritische *innere Haltung* auch in konkrete nonkonformistische Handlungen umzusetzen. Anfangs fragt er sich noch, ob das »Prinzip eines Denkens, das sich nicht nach seinem Denken richtet« gefährlich sei: »Ist es, fragt Dölle, nur ungefährlich, wenn man nutzlos denkt, oder versperre ich damit die Fähigkeit des Denkens (als Anleitung zum praktischen Tun) anderen?«³⁷⁴ Er kommt zu dem Schluss, dass er sich deshalb als Oberschulrat eigentlich aus dem Verkehr ziehen müsse. Diesen Gedanken verdrängend, beschäftigt ihn dann die Frage, »wenn er sich nicht nach dem verhält, was er denkt – wenn er den Gedanken anhält, sofern dieser die Harmonie der Gesamtansicht gefährdet«, ob es dann einerlei sei, »ob er Gedanken hat oder nicht«³⁷⁵. Ohne Denken möchte er aber nicht weiterleben. Als Ausweg aus diesem von Dölle selbst erkannten Dilemma wählt er jedoch nicht den konsequenten Weg, sein Handeln an den Ergebnissen seiner kritischen Reflexion auszurichten. Umgekehrt versteht er am Ende der Erzählung unter einem Lernprozess nur noch einen »Anpassungsvorgang der Gedanken an die Taten«³⁷⁶. Solche auf Anpassung ausgerichteten Lernprozesse sind die *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang*, gegen die Kluge anschreibt, wie er in einem Interview erläutert: »Wenn ich ›Lernprozesse mit tödlichem Ausgang‹ nicht will, schreibe ich eben ein Buch darüber. [...] Aber ich schreibe das Buch doch überhaupt nur im Glauben daran, daß es etwas nützt, daß es eine Alternative gibt; sonst würde ich kein Buch schreiben«³⁷⁷.

Kluge formuliert in seinen literarischen Texten also ex negativo eine implizite Theorie des Lernens, die »gegen den tödlichen Ausgang«³⁷⁸ von Lernprozessen gerichtet ist, aber sich gerade deshalb auf die Gründe und Ursachen des Scheiterns von emanzipatorischen Lernprozessen konzentriert. Skeptisch gegenüber einer naiven Aufklärungsgläubigkeit und einem vereinfachenden Verständnis von emanzipatorischem Lernen geht es Kluge – wie er in *Die Macht der Gefühle* ausführt – bei dem Versuch, Lernprozesse »gegen den tödlichen Ausgang« zu evozieren, um einen anderen als den von Kant geforderten »Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit«: Es geht ihm um eine neue »Schule«, in der man lernt, nicht im Sinne eines Anpassungslernens zu lernen. Diese Schule findet zum Beispiel im Kino ihren Ort und ermöglicht ein »Studium der Ausgänge, kleine blaue Lämpchen, angeschlossen an Notstromaggregate, die im Dunkeln den Ausgang bezeichnen«³⁷⁹.

374 A. Kluge: Der unentschiedene Philologe, S. 33.

375 Ebd.

376 Ebd., S. 46.

377 Pflaum, Hans-Günter: »Wir müssen gewissermaßen unterm Eis wegtauchen. Ein Gespräch mit Alexander Kluge«, in: Frankfurter Rundschau, 289 (22.12.1976), S. 9.

378 Kluge, Alexander: »Das hinreißende Bild der Schule«, in: Alexander Kluge, *Die Macht der Gefühle*, Frankfurt a.M. 1984, S. 589–592, S. 592.

379 Ebd.

Zu Recht werden Kluges Erzählungen von der literaturwissenschaftlichen Rezeption mit Bertolt Brechts Realismuskonzept³⁸⁰ und auch mit der Gattung der Kalendergeschichte³⁸¹ in Verbindung gebracht – allerdings als eine Form der Kalendergeschichte, die ohne die Formulierung einer Lehre auskommt. In ironischer Distanz werden die Geschehnisse in Kluges Erzählung in Form von fiktiven Fallgeschichten erzählt, aus deren Einzelheiten sich die Leserschaft selbst ein Bild machen muss und dazu aufgefordert ist, selbst nach einem anderen Ausgang zu suchen. Die Herstellung eines vereinfachenden einheitlichen Sinnzusammenhangs wird in den Erzählungen erschwert: Kluges in einer »collagierenden Montage aus erfundenem und authentischem Material«³⁸² zusammengestellte Texte verweigern die Vorgabe einer eindeutigen Lesart. Es fehlt in ihnen ein den Sinn strukturierender und für den Sinnzusammenhang bürgender Erzähler. Erzählstrukturen, die die klassischen Erzählmuster einer Novelle³⁸³ aufgreifen, werden als inadäquat verworfen. Damit entzieht sich Kluge in seinen Erzählungen – wie er auch in einem Interview ausführt – dem der Gattung der Erzählung eigentlich inhärenten »Sinnzwang der Erzählung« wie »auf der Leserseite de[m] Hunger nach Sinn«³⁸⁴. Statt eindeutiger Sinnzuweisungen arbeitet Kluge in seinen Erzählungen mit Leerstellen, die aus dem Erfahrungshintergrund der Rezipierenden zu füllen sind. Rezeptionsversuche, die den biografischen Sinnzusammenhang der Erzählungen jedoch als in sich kohärent und konsistent festzulegen versuchen, müssen angesichts dieser Leerstellen und der ironischen Schreibweisen zwangsläufig fehlschlagen. Beispiele für gelingendes Lernen oder gelingende Bildungsprozesse werden ebenso verweigert wie die Affirmation eines bestimmten Altersbildes, das als Ziel von Lern- und Bildungsprozessen im Alter gesetzt würde. Die den geragogischen Altersdiskurs der 1970er Jahre dominierenden Lern- und Bildungsziele des aktiven und biografisierten Alters erscheinen aus dieser Perspektive als fragwürdig: Sie versprechen Lebenssinn durch analoge Aktivitäten zur Erwerbsarbeit und bieten Biografiearbeit zur Umformulierung von Brüchen zu einer kontinuierlichen, konsistenten und kohärenten

380 Vgl. Müller, Harro: »Die authentische Methode. Alexander Kluges antirealistisches Realismuskonzept«, in: Susanne Knaller (Hg.), Realitätskonstruktionen in der zeitgenössischen Kultur. Beiträge zu Literatur, Kunst, Fotografie, Film und zum Alltagsleben, Wien/Köln/Weimar 2008, S. 117–138; Heinrich, Tobias: »Die montierte Biographie. Alexander Kluges ›Lebensläufe‹ als Modell ›offener‹ Biographik«, in: Wilhelm Hemecker (Hg.), Die Biographie – Beiträge zu ihrer Geschichte, Berlin/New York 2009, S. 367–392, <https://doi.org/10.1515/9783110219371.365>.

381 Vgl. Uecker, Matthias: »Alexander Kluge: Pfoertls Reise« (2000), https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/14333/file/kluge_pfoertls_reise.pdf vom 02.11.2025, S. 3f.

382 Voßkamp, Wilhelm: »Alexander Kluge«, in: Dietrich Weber (Hg.), Deutsche Literatur der Gegenwart in Einzeldarstellungen Bd. II, Stuttgart 1977, S. 297–317, S. 298.

383 Vgl. A. Kluge: Inhalt, S. 7: Im Inhaltsverzeichnis des Erzählungsbandes wird der Inhalt der Erzählung *Massensterben in Venedig* folgendermaßen zusammengefasst: »Massensterben in Venedig: Unerwartete, sich häufende Todesfälle in einem Altersheim. Keine Möglichkeit, dies in den Formen der klassischen Novelle zu erzählen. Die Altersheiminsassen, vom Kollektivsterben überrascht, handeln, »als hätten sie den Verstand verloren.««

384 Boehncke, Heiner/Kluge, Alexander: »Die Rebellion des Stoffs gegen die Form und der Form gegen den Stoff: Der Protest als Erzähler«, in: Thomas Böhm-Christl (Hg.), Alexander Kluge, Frankfurt a.M. 1983, S. 299–309, S. 305.

Lebenserzählung an, um affirmative Anpassungsleistungen älterer Menschen an die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu fördern. Auch die geragogischen Konzeptionen eines emanzipatorischen Lernens im Alter erscheinen aus dieser Perspektive als unzulässige Vereinfachungen des Konzepts der Emanzipation, weil auch sie das Altersbild des aktiven Alters unhinterfragt als affirmatives Lernziel setzen. Kluge veranschaulicht in seinen Erzählungen, dass – so einfach, wie die wissenschaftlichen geragogischen Konzeptionen der 1970er Jahre es suggerieren – ein von Fremdbestimmung emanzipiertes Selbst- und Weltverhältnis nicht zu erlangen ist.

Problematisiert wird auch das geragogische Leitbild des biografisierten Alters, das durch Identitätslernen auf die autobiografische Konstruktion einer integrierten Altersidentität abzielt. Nicht umsonst wird Kluges Ansatz als »eine der avanciertesten Formen der Auseinandersetzung mit dem biographischen Diskurs«³⁸⁵ angesehen. Kluges Erzählungen verfolgen – wie Tobias Heinrich erläutert – ein Konzept »offener« Biographik [...], das sich von traditionellen, »geschlossenen« Biographiekonzepten unterscheidet, die sich auf die Einheit und den inhärenten Zusammenhang des Einzellebens im Sinne einer übergeordneten Idee, die dieses Leben ordnet, berufen«³⁸⁶. Kluges Erzählweise lässt vielmehr die »Inkohärenz und Gebrochenheit von Lebenszusammenhängen deutlich werden und stellt deren Erzählbarkeit im Sinne einer zusammenhängenden Narration per se in Frage«³⁸⁷. Seine Erzählungen dienen damit nicht nur der »Selbstreflexion des biographischen Diskurses, indem sie auf jene Mechanismen aufmerksam machen, die traditionelle Formen biographischen Schreibens an »geschlossene« Subjektkonzepte binden«³⁸⁸, sondern auch der kritischen Reflexion der geragogischen Diskursformation des biografisierten Alters, nach der im biografischen Lernen von Altersidentität die subjektiven Identitätsanteile an die sozialen angepasst werden sollen.³⁸⁹ Kluge betont die Disparatheit und Unvereinbarkeit der moralisch aufgeladenen Altersleitbilder vom Alter als Neuanfang, in dem trotzdem die Aktivität der Erwerbsphase kontinuierlich aufrechterhalten werden soll. Dabei verweist er darauf, wie soziale und individuelle Altersidentitätsteile, Fremd- und Selbstführung kaum mehr voneinander zu unterscheiden sind.

Dabei ist Kluges Ansatz selbst in besonderer Weise didaktisch ausgerichtet. Mit der Erziehungswissenschaftlerin Marion Pollmanns lassen sich Kluges literarische Vermittlungspraktiken als *negativ didaktisch* beschreiben, indem sie die Adressierten davor bewahren, eine Schüler*innenrolle einzunehmen.³⁹⁰

Die Erzählungen verweigern eine affirmative Setzung von Lernzielen, indem sie keine gelingenden Lernprozesse erzählen, sondern auf der Ebene der Problematisierung bleiben. In der Literaturwissenschaft wird Kluge als »operativer Autor« charakterisiert,

385 T. Heinrich: Die montierte Biographie, S. 367.

386 Ebd.

387 Ebd., S. 368.

388 Ebd., S. 390.

389 Vgl. Kap. 7.1.2.

390 Vgl. Pollmanns, Marion: Didaktik und Eigensinn. Zu Alexander Kluges Praxis und Theorie der Vermittlung, Wetzlar 2005.

»der die Wirklichkeit nicht nur darstellt, sondern zugleich in sie eingreift, der den Leser und Zuschauer nicht nur informiert, sondern ihn ebenso dazu auffordert die Realität mit Hilfe seiner produktiven Phantasie zu verändern«³⁹¹. Dazu werden die Leser*innen durch Collagetechnik und die Fingierung von Dokumenten (wie z.B. Dölles Gutachten) in die Situation versetzt, überprüfen zu müssen, was sie für realistisch halten. Rainer Lewandowski erkennt darin die Möglichkeit, ideologiekritische Rezeptionsprozesse anzuregen, die den Leser*innen zeigen, wie weit sie »schon in das Normengeflecht« verstrickt sind.³⁹² Kluge selbst sieht den »Motor des Erzählens und Lesens« in einem »rebellische[n] Potential« und grenzt davon eine bloß ästhetische Erlebnisse ansammelnde bildungsbürgerliche »Kunstinteressiertheit« negativ ab: Das »rebellische Potential« des Erzählens und Lesens speist sich nach Kluge immer aus einem »wirklichen Erfahrungsinteresse, weil ich in Not bin oder leide«³⁹³. Um diese Not zu wenden, sind Kluges Erzählungen darauf ausgerichtet, Situationen der Not zu erzählen, die bei den Rezipient*innen Lernprozesse provozieren, in denen nach Notausgängen aus einem Lernen gesucht wird, das nur auf Anpassung ausgerichtet ist.

Darin ist der literarische dem wissenschaftlichen geragogischen Diskurs seiner Zeit um Jahre voraus. Die Kritik an den Leitbildern des aktiven und biografisierten Alters wird dort erst in den 2000er Jahren ausformuliert.³⁹⁴

7.2.2 »Im Pleistozän erscheint nach bisheriger Auffassung der Mensch«. Posthumanistisches Alter(n) in Max Frischs Erzählung *Der Mensch erscheint im Holozän* (1979)

Der Schweizer Schriftsteller Max Frisch veröffentlicht in den 1970er Jahren mehrere literarische Texte, in deren Zentrum die Auseinandersetzung mit dem Alter(n) steht.³⁹⁵ In *Tagebuch 1966–1971*³⁹⁶ wird das Altern als individuelle Problematik, aber auch als Problem einer *alternden Gesellschaft* thematisiert. Auch in der 1975 erscheinenden Erzählung *Montauk*³⁹⁷ steht das Motiv des Alters im Zentrum.³⁹⁸ Diese beiden Texte experimentieren mit Schreibweisen des literarischen Tagebuchs, indem sie Realitätspartikel aus der Autorenbiografie fiktional überformen und durch das Spiel mit unterschiedlichen Erzählperspektiven die Problematik der narrativen Konstruktion des alternden autobiografischen Ich reflektieren.

391 W. Voßkamp: Alexander Kluge, S. 297.

392 Lewandowski, Rainer: Alexander Kluge, München 1980, S. 19.

393 H. Boehncke/A. Kluge: Die Rebellion des Stoffs gegen die Form, S. 303.

394 Vgl. Kap. 8.

395 Vgl. als ausführlicher Überblick: Steffahn, Cornelia: Altern, Sterben und Tod im Spätwerk von Max Frisch, Hamburg 2000.

396 Frisch, Max: *Tagebuch 1966–1971*, Frankfurt a.M. 1972.

397 M. Frisch: *Montauk*.

398 Posthum erscheinen 2010 Max Frischs *Entwürfe zu einem dritten Tagebuch* auf der Grundlage eines vom Autor selbst nicht zur Veröffentlichung freigegebenen Typoskripts zu einem literarischen Tagebuch, das den Zeitraum des Frühjahrs 1982 bis Frühjahr 1983 umfasst; vgl. Frisch, Max: *Entwürfe zu einem dritten Tagebuch*, hg. v. Peter von Matt, Berlin 2010.

Die 1979 veröffentlichte Erzählung *Der Mensch erscheint im Holozän*³⁹⁹, die im Folgenden im Hinblick auf die narrativen Erzählmuster des Alter(n)s untersucht wird, wird nicht aus der Perspektive eines Ich-Erzählers erzählt. Hier changieren die Erzählperspektiven, aus denen die Geschichte des 73-jährigen Herrn Geiser erzählt wird, zwischen einer heterodiegetischen auktorialen Erzählinstanz und einem personalen Erzähler.

Die Handlung dieser an sich handlungsarmen Erzählung ist schnell erzählt: Herr Geiser, ein Witwer mit Herzproblemen und zunehmender Gedächtnisschwäche, lebt zurückgezogen in einem abgeschiedenen Dorf im Tessin. Seine Firmengeschäfte hat er dem Schwiegersohn übergeben. Seine Tochter Corinna lebt in Basel. Kontakte zwischen Vater und Tochter finden nur sporadisch statt. Die soziale Zurückgezogenheit von Herrn Geiser, der auch zu seinen Nachbarn im Tal keine Nähe sucht, wird durch ein Unwetter verschärft, das das Tal komplett von der Umwelt abschneidet. Herr Geiser erwartet die Zerstörung des Dorfes durch die Naturgewalten. Zusätzlich beunruhigt ihn seine zunehmende Gedächtnisschwäche. Unermüdlich versucht Herr Geiser, sich seines Wissens zu vergewissern, bemerkt aber eklatante Gedächtnislücken. Er kann sich an vieles, das er früher einmal gelernt hat, nicht mehr erinnern. Hektisch liest er Auszüge aus Lexika, der Bibel, geografischen Werken und Geschichtsbüchern aus seiner kleinen Hausbibliothek und versucht vergeblich, ganze Passagen daraus auswendig zu lernen. Um das gesammelte Wissen dennoch für sich verfügbar zu halten, schreibt er das, was er nicht vergessen will, auf zahllose Notizzettel oder schneidet gleich ganze Lexikonartikel und Passagen aus Büchern aus, um sie mit Reißnägeln an die Zimmerwände zu heften.⁴⁰⁰ Er scheitert jedoch daran, in die gesammelten Wissensfetzen eine Ordnung zu bringen. Verzweifelt unternimmt er schließlich einen Ausbruchversuch aus dem Tal, auch wenn er fürchtet, »daß eine Flucht über die Berge (nach Italien) ein Wahnsinn wäre«⁴⁰¹. Trotzdem begibt er sich auf die Wanderung. Obwohl er sein Ziel hätte erreichen können und die Rückkehr beschwerlicher ist als die Fortsetzung der Wanderung, entschließt er sich auf halber Strecke zur Umkehr und kehrt in das Tal zurück. Völlig entkräftet zurück in seinem Haus, erleidet er einen Schlaganfall. Von den Dorfbewohnern, die er wegjagt, alarmiert, kann seine Tochter schließlich über die wiedereröffnete Straße zu ihm durchdringen. Ob Herr Geiser am Ende der Erzählung stirbt, bleibt offen.⁴⁰²

Alterstopoi

Frischs Erzählung baut auf den Alterstopoi der Altersklage auf, die im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre unter dem Schlagwort *Defizitmodell* zusammengefasst werden:

399 Frisch, Max: *Der Mensch erscheint im Holozän*. Eine Erzählung, Frankfurt a.M. 1979, S. 138f.

400 Vgl. ebd., S. 28: »Es genügt nicht, daß Herr Geiser in diesem oder jenem Buch mit seinem Kugelschreiber anstreicht, was wissenswert ist; schon eine Stunde später erinnert man sich nur noch ungenau; vor allem Namen und Daten prägen sich nicht ein; Herr Geiser muß es eigenhändig auf einen Zettel schreiben, was er nicht vergessen will und die Zettel an die Wand heften, Reißnägeln sind genug im Haus.«

401 Ebd., S. 24.

402 Einige Interpret*innen nehmen diesen Ausgang an, obwohl er durch den Text nicht eindeutig belegt werden kann; vgl. z.B. C. Steffahn: Altern, Sterben und Tod im Spätwerk von Max Frisch.

Der Protagonist lebt einsam und zurückgezogen und leidet an Gedächtnis- und Herzschwäche. Durch das Unwetter ist er von der Umwelt abgeschnitten. Die Straße in die nächste Stadt ist gesperrt. Jedoch ist nicht der soziale Rückzug (Disengagement) das Altersproblem, das die Erzählung motiviert: »Herr Geiser gehört sonst nicht zu den Leuten, die sich langweilen, wenn sie keine Firma mehr leiten, wenn das Telefon einen Tag lang nicht klingelt; irgendetwas gibt es immer zu tun oder zu denken, wenn man allein wohnt.«⁴⁰³ Der Rückzug ist von Herrn Geiser selbst gewählt: »Die Frage, warum Herr Geiser, Bürger von Basel, sich in diesem Tal niedergelassen hat, ist müßig. Herr Geiser hat es getan. Alt wird man überall.«⁴⁰⁴ Geiser leidet nicht an Einsamkeit und dem Verlust seiner sozialen Funktion als Leiter einer Firma; er leidet an Gedächtnisschwäche und Herz-Kreislauf-Problemen, die schließlich zu seinem Schlaganfall führen.

Das Alter erscheint in dieser Erzählung – gleich dem Unwetter, das das Tal von der Umwelt abschneidet – als eine Naturgewalt, gegen die der Mensch zwar ankämpfen kann, aber letztlich zum Scheitern verurteilt ist. Von der Außenwelt durch das Unwetter abgeschlossen, resümiert Geiser gleich zu Beginn der Erzählung: »Schlimm ist nicht das Unwetter«⁴⁰⁵ – »Schlimm wäre der Verlust des Gedächtnisses«⁴⁰⁶. Herr Geiser kann sich nicht nur immer schlechter das Faktenwissen einprägen, das er in seinen Lexika und Sachbüchern sucht, sondern vergisst auch, was er im Dorf hatte einkaufen wollen: »Offenbar fallen Hirnzellen aus«⁴⁰⁷, kommentiert der auktoriale Erzähler lakonisch. Aus der Perspektive einer auktorialen Erzählinstanz erfahren die Leser*innen auch, dass »Herr Geiser sich nicht erinnert, wohin er die Kerze gelegt hat für den Fall, daß der Strom nochmals ausfallen sollte«⁴⁰⁸. Er vergisst, die Kochplatte auszuschalten; weiß nicht mehr, welcher Tag ist.⁴⁰⁹ Geiser bemerkt: »Es sind Hänge herunter gekommen –«⁴¹⁰. Gleich einer Naturgewalt überfällt den Protagonisten das Alter als leibkörperliche Erfahrung physischer und kognitiver Einschränkungen. Geiser erfährt es als Verlust seines Gedächtnisses, als Verlust seiner körperlichen Kraft und seiner Gesundheit und setzt sich deshalb – schwankend zwischen ängstlichem Bangen, Lebensüberdruß und Selbstmordgedanken – mit seinem nahenden Tod auseinander.

Die Erzählung erinnert mit den Topoi vom Alter als geistiger und körperlicher Verfall und vom nahenden Tod an die vom wissenschaftlichen geragogischen Diskurs im Laufe der 1970er und 1980er Jahre zunehmend ausgeblendeten leibkörperlichen Verlusterfahrungen des Alters. Es wird in Frischs Erzählung als Erfahrung dargestellt, die sich der Verfügungsgewalt des Menschen entzieht. Das physische Alter wird vom Protagonisten als Naturgewalt erfahren, gegen die der Mensch – so angestrengt er es auch versucht – nicht ankämpfen kann, deren Bezwingung nicht in seiner Macht steht und der sich der Protagonist in einem letzten Willensakt schließlich nur bewusst ausliefern kann. Angesichts dieser Naturgewalt erscheint die Handlungsfähigkeit des Menschen in Frischs

403 M. Frisch: Der Mensch erscheint im Holozän, S. 39.

404 Ebd., S. 41f.

405 Ebd., S. 11.

406 Ebd., S. 13.

407 Ebd., S. 45.

408 Ebd., S. 75.

409 Vgl. ebd., S. 43: »Es ist also Samstag – Nur das hat Herr Geiser wissen wollen.«

410 Ebd., S. 75.

Erzählung radikal begrenzt: Je stärker Geiser (auswendig-)lernend gegen seine Gedächtnisschwäche kämpft, desto deutlicher wird, dass er den Kampf verlieren wird. Dagegen kann auch das geriatrische Wissen über Gedächtnisschwäche, das er dem Lexikon entreißt und an die Wand heftet, nicht helfen:

»Gedächtnisschwäche ist die Abnahme der Fähigkeit, sich an frühere Erlebnisse zu erinnern (Erinnerungsschwäche). In der Psychopathologie unterscheidet man von der Gedächtnisschwäche die Merkschwäche, die Abnahme der Fähigkeit, neue Eindrücke dem Altbesitz des G. einzuverleiben. Gedächtnis- und Merkschwäche sind nur dem Grade nach verschieden. Bei den Alterskrankheiten des Gehirns (Altersblödsinn, Gehirn-Arterienverkalkung) und anderen Gehirnkrankheiten nimmt zuerst die Merkfähigkeit, später auch das G. ab.«⁴¹¹

Das Versprechen des zeitgenössischen wissenschaftlichen geragogischen Diskurses, durch Lernen das physische Alter steuern, altersassoziierten Krankheiten wie Demenz vorbeugen und die kognitive Leistungsfähigkeit aufrechterhalten zu können, erweist sich in Frischs Erzählung als Illusion. Auch geriatrisches Wissen hilft Herrn Geiser nicht weiter. Es ist ein Wissen, das er zwar sammeln und an die Wand heften kann, das ihm jedoch in seiner konkreten Situation zu nichts anderem nützt, als kurzfristig ein Gefühl von Sicherheit zu geben: »Wissen beruhigt.«⁴¹² Im Laufe der Erzählung wird beschrieben, wie Geiser alle Wände im Haus mit Zetteln bespicks:

»die Wände der Wohnstube werden gar nicht ausreichen, zumal die Zettel nicht allzu hoch oder zu tief hängen sollten; sonst muß Herr Geiser jedes Mal, wenn er wieder vergißt, was er vor einer Stunde sorgsam ausgeschnitten hat, auf einen Sessel steigen oder sich in die Hocke lassen, um seine Zettel lesen zu können.«⁴¹³

Geisers verzweifelte Versuche, das gesammelte Wissen sinnstiftend zu ordnen, führen ins Chaos. Er verzettelt sich in seiner wachsenden Zettelsammlung, in der er die lexikalische Systematik zerstört, aber selbst nicht in der Lage ist, die gesammelten Wissensbruchstücke in eine andere Ordnung zu bringen: »Ohne Gedächtnis kein Wissen.«⁴¹⁴

Frischs Erzählung geht hinsichtlich der im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs in den 1980er Jahren erfolgenden Relativierung eines positivistischen gerontologischen Wissens vom Alter zugunsten des biografischen Erfahrungswissens vom Alter einen deutlichen Schritt weiter: Die Erzählung relativiert nicht nur die Bedeutung des positivistischen Faktenwissens für die subjektive Sinnstiftung im Alter, sondern erschüttert durch die Konfrontation von Geisers Alterserfahrung mit einer transhumanen geologischen Perspektive auf das Alter der Erde zusätzlich die Egozentrik und den Narzissmus des subjektiven Blicks auf das eigene Alter. Damit nimmt Max Frisch posthumanistische und ökologische Perspektiven auf das Alter

411 Ebd., S. 53.

412 Ebd., S. 20.

413 Ebd., S. 51.

414 Ebd., S. 14.

vorweg, die im deutschsprachigen gerontologischen Diskurs erst in den 2020er Jahren thematisiert werden.⁴¹⁵

Die Tragik der leiblichen Alterserfahrung wird durch diese Position relativiert. Gegenüber dem Alter der Erde erscheint Geisers Alter – ja gar das Alter der Menschheit – nur als ein Wimpernschlag. Bereits im Titel der Erzählung *Der Mensch erscheint im Holozän* klingt die Herausforderung und Relativierung einer anthropozentristischen Perspektive durch die Geologie an. In diesem Sinn verweist Georg Braungart in seiner Interpretation der Erzählung darauf, dass die Geologie »eine Zeitbombe für den Anthropozentrismus der Spätaufklärung und die Subjektphilosophie des deutschen Idealismus enthält«⁴¹⁶. Paradoxerweise ist die titelgebende Aussage – erdgeschichtlich gesehen – falsch. Der Mensch erscheint nicht im Holozän, sondern im Pleistozän. Der entsprechende Lexikoneintrag findet sich in Geisers Zettelsammlung: »Im → Pleistozän erscheint nach bisheriger Auffassung der Mensch (Altsteinzeit); die erdgeschtl. Gegenwart spielt sich im → Holozän ab.«⁴¹⁷ Der Titel kann einerseits als Verweis auf einen der Fehler, die Geiser aufgrund seiner Gedächtnisschwäche unterlaufen, gedeutet werden, aber andererseits auch als anthropologisch bedeutsame Frage nach dem Zeitpunkt des Erscheinens des sich selbst reflektierenden Menschen und der jeweiligen epistemologischen Abhängigkeit des Wissens vom Menschen, das zu einer bestimmten Zeit als *richtiges* Wissen vom Menschen und von der Welt gilt. Zu Geisers anwachsender Zettelsammlung zählt auch der Brockhaus-Eintrag zum Begriff *Mensch*, in dem die Sonderstellung des Menschen qua seiner Fähigkeit, sich reflektierend selbst zum Objekt zu machen, und seine Fähigkeit zur »Zurichtung und Veränderung beliebiger Naturumstände durch seine Intelligenz, seine Handlungen und seine Arbeit«⁴¹⁸ behauptet wird. Diese anthropologischen Annahmen werden jedoch durch die narrativen Aussagemuster des Alters in der Erzählung problematisiert und an ihre Grenzen geführt: Alter erscheint als Naturgewalt, der der Mensch ausgeliefert ist, als ein Naturumstand, den der Mensch eben nicht lernend, handelnd und arbeitend beliebig zurichten und verändern kann. Die Natur jedenfalls – so die letzte Einsicht von Herrn Geiser – legt »keinen Wert darauf, daß man Bescheid weiß über sie«: »Was heißt Holozän! Die Natur braucht keine Namen. Das weiß Herr Geiser. Die Gesteine brauchen sein Gedächtnis nicht.«⁴¹⁹ Am Ende der

415 Vgl. die Diskussionen im Rahmen der Tagung »Körper, Dinge und Räume des Alter(n)s: Perspektiven und Befunde einer materiellen Gerontologie« des Arbeitskreises *Materielle Gerontologie* der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie am 8. und 9.9.2023: DFG-Netzwerk: Tagung: Körper, Dinge und Räume des Alter(n)s: Perspektiven und Befunde einer materiellen Gerontologie, <https://materialgerontology.wordpress.com/2023/07/03/tagung-korper-dinge-und-raume-des-alterns-perspektiven-und-befunde-einer-materiellen-gerontologie/> vom 03.07.2023; Brandt, Martina/Höppner, Grit: »Nachhaltiges Alter(n) im Kontext des Klimawandels. Stand der Forschung und konzeptioneller Ausblick«, in: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 57 (2024), S. 467–474, <https://doi.org/10.1007/s00391-024-02302-7>.

416 Braungart, Georg: »Katastrophen kennt allein der Mensch, sofern er sie überlebt«. Max Frisch, Peter Handke und die Geologie«, in: Carsten Dutt/Roman Luckscheiter (Hg.), *Figurationen der literarischen Moderne*, Heidelberg 2007, S. 23–41, S. 35.

417 M. Frisch: *Der Mensch erscheint im Holozän*, S. 28.

418 Ebd., S. 72.

419 Ebd., S. 138f.

Erzählung können die Zettel an der Wand abgenommen werden: Die Naturgewalt des Alters ist auch durch gesammeltes Faktenwissen letztlich nicht zu beherrschen.

Altentopoi

Die Erzählung reflektiert und resignifiziert die Normativität, mit der im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs die Subjektposition des aktiven Alten symbolisch aufgewertet und die des disengagierten Alten abgewertet wird. Der Protagonist wird durch einen personalen Erzähler als eine Figur eingeführt, die aus Knäckebrotsscheiben eine Pagode zu bauen versucht, um die Nacht zu überstehen und zumindest momentweise das Unwetter, den Donner und den Regen zu vergessen. »Herr Geiser hat Zeit.«⁴²⁰ Diese Zeit versucht er, einerseits mit solch vergeblichen architektonischen Konstruktionsversuchen, die wie ein Kartenhaus zusammenbrechen, und andererseits mit rastlosen Lernaktivitäten zu füllen. In nervöser Hast versucht er, sich seines (vor allem naturwissenschaftlichen) Faktenwissens zu vergewissern. Mit dem Protagonisten Geiser wird also das Figurenmodell des lernenden Alten aufgerufen. Aus Furcht vor dem zunehmenden Gedächtnisschwund versucht Geiser, einmal gelerntes, aber sich nun als lückenhaft erweisendes Faktenwissen zu erinnern. Er versucht, Lexikonartikel auswendig zu lernen, aber das Gedächtnis versagt seinen Dienst. Dann geht er dazu über, die Artikel abzuschreiben oder direkt aus den Büchern herauszureißen und an die Wände zu heften, um sich das Wissen auf diese Weise verfügbar zu halten.

Die Figur des Herrn Geiser wird aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt: Die Erzählperspektiven changieren zwischen dem Bericht eines personalen Erzählers (der die Perspektive Geisers einnimmt), Kommentaren einer auktorialen heterodiegetischen Erzählinstanz und den Selbstgesprächen Geisers.⁴²¹ Sowohl der personale Erzähler als auch die auktoriale Erzählinstanz erweisen sich jedoch als unzuverlässige Erzähler, die in der Erzählung viele Leerstellen offenlassen. Kausalzusammenhänge zwischen den einzelnen, auch durch das Schriftbild voneinander abgesetzten Textpassagen müssen durch die Leser*innen assoziativ hergestellt werden. Immer wieder bricht die Gedankenführung ab, wird manches Mal mitten im Satz unterbrochen. Es ist bisweilen kaum zu entscheiden, welche Sätze der personalen und welche der auktorialen Erzählperspektive zuzuschreiben sind. Über das Spiel mit den Erzählperspektiven wird eine definitorisch festlegende Deutung der zentralen Figur erschwert. Bis zum Schluss verweigert der auktoriale Erzähler die Diagnose *Demenz*. Der Gedächtnisschwund und die zunehmende Unfähigkeit Geisers, Zusammenhänge herzustellen und sie zum Ausdruck zu bringen, wird weniger konstativ festgestellt als vielmehr performativ in den Schreibweisen der Erzählung selbst vollzogen. Die Leser*innen werden auf diese Weise gezwungen, die kognitive Verwirrung von Herrn Geiser und sein nachlassendes Zutrauen in die eigene Wahrnehmungsfähigkeit im Rezeptionsprozess selbst nachzuvollziehen. Die allmähliche Ich-Dissoziation von Herrn Geiser muss performativ über die Schreibweisen der Erzählung erschlossen werden. Unterbrochen wird die Erzählung durch eingefügte Lexikonartikel, die nicht weiter kommentiert werden. Durch diese

420 Ebd., S. 9.

421 Vgl. ausführlich zur Erzählperspektive: C. Steffahn: Altern, Sterben und Tod im Spätwerk von Max Frisch.

unvermittelte Collagetechnik müssen die Rezipient*innen bis zu einem gewissen Grad selbst die Verunsicherung des Protagonisten nachvollziehen, indem sie die einzelnen Textbausteine zu einem Sinnzusammenhang zu ordnen suchen, der durch den Erzähler selbst nicht kohärent, sequenziell und linear hergestellt wird.

Alternstopoi

Wird im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre das Altern als eine durch Lernen zu steuernde *Biomorphose* bestimmt, so wird es in Frischs Text als biologischer Prozess einer grundlegenden *Metamorphose* erzählt, die der Mensch eben gerade nicht selbst kognitiv steuern kann: Wie der in die Erzählung eingefügte Auszug aus dem *Großen Brockhaus* die Metamorphose der Amphibien beschreibt, in der die mit den Kiemen atmenden Larven zu landbewohnenden »Lungenatmer[n]«⁴²² werden, so durchläuft auch Herr Geiser den Alternsprozess als eine grundlegende physische Verwandlung, die ihn auch hinsichtlich seiner Selbst- und Weltverhältnisse unaufhaltsam zu einem anderen macht. Am Ende der Erzählung sieht sich Herr Geiser beim Blick in den Spiegel konsequenterweise als Lurch.⁴²³ Der Chronotopos der Metamorphose impliziert nach dem Literaturwissenschaftler Bachtin eine bestimmte Form der »Zeitreihe«, der die Idee einer Entwicklung zugrunde liegt, die »nicht geradlinig, sondern sprunghaft und stockend«⁴²⁴ vor sich geht. Auf der Basis dieses Chronotopos wird nach Bachtin in der Geschichte des Romans ein

»Typ der Darstellung geschaffen, der ein ganzes Menschenleben mit dessen wesentlichen Umbruchs- und Krisenmomenten erfaßt; es wird gezeigt, wie aus einem *Menschen ein anderer wird*. Dabei wird ein und derselbe Mensch in verschiedenen, ja deutlich verschiedenen Gestalten vorgeführt, die als verschiedene Zeitabschnitte und Etappen seines Lebenswegs in ihm vereint sind«⁴²⁵.

In Frischs Erzählung erscheint die Metamorphose des Alterns durch den im Text dominierenden Einsatz von Metaphern des Fallens und Rutschens als unaufhaltsamer Abstieg, dem der Mensch machtlos ausgeliefert ist. Erste Risse kündigen den Beginn dieser Metamorphose als grundlegenden Veränderungsprozess an, in dem nichts so bleibt, wie es war. Metaphorisch werden diese ersten Risse im Gedächtnis des Protagonisten mit dem Einsturz einer kleinen Trockenmauer verknüpft, die Geiser gebaut hat: ein »Riß durchs Gelände, ein vorerst schmaler Riß, handbreit, aber ein Riß –«⁴²⁶. Sie sind erste Zeichen des bevorstehenden Erdrutsches sowie der grundlegenden Verwandlung, die die zentrale Figur durchläuft: »So fangen Erdrutsche an, wobei solche Risse lautlos entstehen und sich Wochen lang nicht erweitern oder kaum, bis plötzlich, wenn man nicht erwartet, der ganze Hang unterhalb des Risses rutscht und auch Wälder mit sich reißt und alles, was nicht Grundfels ist.«⁴²⁷

422 M. Frisch: Der Mensch erscheint im Holozän, S. 82.

423 Vgl. ebd.

424 M. M. Bachtin: Chronotopos, S. 38.

425 Ebd., S. 40.

426 M. Frisch: Der Mensch erscheint im Holozän, S. 45.

427 Ebd.

Sind die ersten Zeichen der Veränderung des Protagonisten noch schwer zu interpretieren, so zeigt sich seine physische Veränderung während seines Fluchtversuchs aus dem Tal immer deutlicher: »Noch vor zehn Jahren (Herr Geiser wird vierundsiebzig) und bei Sonnenschein ist das ein Spaziergang gewesen, ein Ausflug von zweieinhalb Stunden hin und zurück.«⁴²⁸ Auch wenn Geiser sich für die Flucht aus dem Tal vorgenommen hat, »1. nie ohne einen Pfad zu gehen, 2. das Unternehmen abubrechen, wenn sich Herzbeschwerden einstellen, und keinesfalls bis zur Erschöpfung zu gehen«⁴²⁹, kommt er auf seiner Wanderung vom Weg ab und ignoriert die einsetzenden Herzbeschwerden. Schließlich kann er seinen Weg nur noch auf allen Vieren krabbelnd fortsetzen. Die Evolution wird sozusagen umgekehrt: »ein aufrechter Gang ist kaum noch möglich. Es wird ein Kraxeln auf allen Vieren, wobei eine Stunde mehr Kräfte kostet als drei Stunden auf einem Pfad«⁴³⁰. Dennoch könnte Geiser das Ziel erreichen. Der Aufstieg ist geschafft, der Pass ist bereits überwunden. Die Möglichkeit, die Bahn nach Basel zu erreichen, ist gegeben. Aber Herr Geiser kehrt um und entscheidet sich für den viel beschwerlicheren Rückweg und Abstieg zurück ins Tal. »Herr Geiser wird das Tal nicht verlassen.«⁴³¹ In einem letzten Akt der Wahl entschließt sich Herr Geiser also zur Umkehr. Diese Situation der Umkehr bildet den Wendepunkt der Erzählung. Wieder im Haus angekommen, ist Herrn Geiser schwindelig; es kommt zu einem Sturz.⁴³² Dennoch holt er keine Hilfe, im Gegenteil: Er jagt drei Dorfbewohner, die nach ihm schauen wollen, fort. Erst später, als die Tochter Corinne das Haus mit ihrem Schlüssel öffnet, wird offenbar, dass Herr Geiser einen Schlaganfall, einen Gehirnschlag hatte: »Das Augenlid ist gelähmt, der Mundwinkel auch, Herr Geiser weiß es, dagegen hilft auch kein Hut auf dem Kopf.«⁴³³ Der in den Text eingefügte Eintrag zu *Schlaganfall, Gehirnschlag, Hirnschlag* aus dem Großen Brockhaus, den Herr Geiser anscheinend zuvor schon an die Wand geheftet hatte, legt diese Diagnose nah.⁴³⁴ Geisers Entschluss zur Umkehr lässt sich als letzter Akt der Wahl des Protagonisten deuten, mit dem er seine eigene Hinfalligkeit und sein eigenes Ende annimmt, bevor sein Bewusstsein endgültig schwindet.

Die Erzählung verläuft trotz des reduzierten Handlungsstranges diskontinuierlich und stockend, weil durch eine komplexe Montagetechnik, mit der der Textfluss der narrativen Passagen durch als Faksimile in den Text kopierte Ausschnitte aus Lexika, Geografie- und Geschichtsbüchern, Zeichnungen sowie handschriftliche Notizzettel zerschnitten wird, die Herstellung von konkreten Kausalzusammenhängen erschwert wird. Die Bibliografie der verwendeten Sekundärliteratur findet sich – wie in einem wissenschaftlichen Text – in einem Anhang zusammengestellt am Ende der Erzählung. In den narrativen Passagen changiert der Erzählfluss zwischen dem Bewusstseinsstrom der Gedanken Geisers, Passagen einer personalen Erzählfigur, die die Perspektive des Protagonisten übernimmt, und Passagen einer auktorialen Erzählfigur, die mehr weiß

428 Ebd., S. 95.

429 Ebd., S. 94.

430 Ebd., S. 97.

431 Ebd., S. 111.

432 Vgl. ebd.

433 Ebd., S. 138.

434 Vgl. ebd., S. 141.

als die zentrale Figur selbst, indem sie z.B. in die Zukunft blicken kann.⁴³⁵ Im Rezeptionsprozess wird auf diese Weise ein assoziatives Verknüpfen der unterschiedlichen Textbausteine herausgefordert, die sich nicht zu einer eindeutigen narrativen Kohärenz zusammenfügen lassen. Der herausgeschnittene Artikel zum Begriff der Kohärenz aus dem Fremdwörterbuch des Großen Dudens lässt sich als Metakommentar zu der hier verwendeten literarischen Schreibweise der Montage lesen, die die Herstellung von Kohärenz erschwert:

»**Kohärenz** die; -: 1. Zusammenhang, 2. Eigenschaft von Lichtbündeln, die gleiche Wellenlänge u. Schwingungsart haben (Phys.). Kohärenzfaktor der; -s, -en: die durch räumliche Nachbarschaft, Ähnlichkeit, Symmetrie o.ä. Faktoren bewirkte Vereinigung von Einzelempfindungen zu einem Gestaltzusammenhang (Psychol.). **Kohärenzprinzip** das; -s: Grundsatz von dem Zusammenhang alles Seienden (Philos.).«⁴³⁶

Die Erzählung verweigert die Konstruktion eines narrativen biografischen Gestaltzusammenhangs aus Kausalketten, die das Handeln des Protagonisten psychologisch eindeutig plausibilisieren würden. Stattdessen wird der Textfluss auch grafisch zerschnitten. Die Herstellung von Kohärenz im Rezeptionsprozess wird auf diese Weise radikal erschwert. Ähnlich wie es Geiser für sich in Anspruch nimmt, scheint auch der auktoriale Erzähler – wie Gerhard Kaiser ausführt – »kein Interesse am Romanhaften und an romangemäßen Gefühlsverwicklungen«⁴³⁷ zu haben. Herr Geiser, der sich an ein positivistisches Faktenwissen klammert, das sich ihm zunehmend entzieht, begründet dementsprechend seine Abneigung gegenüber dem Lesen von Romanen folgendermaßen:

»Romane eignen sich in diesen Tagen überhaupt nicht, da geht es um Menschen in ihrem Verhältnis zu sich und zu anderen, um Väter und Mütter und Töchter beziehungsweise Söhne und Geliebte usw., um Seelen, hauptsächlich unglückliche, und um Gesellschaft usw., als sei das Gelände dafür gesichert, die Erde ein für allemal Erde, die Höhe des Meeresspiegels geregelt ein für allemal.«⁴³⁸

Braungart deutet die Erzählung deshalb nicht nur als »Fundamentalkritik« am Roman der Moderne, sondern auch als eine »Fundamentalkritik des Menschen und seiner Selbstbezogenheit«⁴³⁹: »Angesichts der Einsicht, wo sich die eigentliche Geschichte abspielt, im Horizont der Geologie, wird auch der Roman, die Geschichte eines Menschen und seiner Beziehungen, obsolet«⁴⁴⁰. Diese frühe posthumanistische Lesart übersieht jedoch die Ambiguität der Erzählung, die darin besteht, dass – auch wenn in Frischs

435 Vgl. z.B. ebd., S. 111: »Herr Geiser wird das Tal nicht verlassen.«

436 Ebd., S. 140.

437 Kaiser, Gerhard: »Endspiel im Tessin. Max Frischs unentdeckte Erzählung ›Der Mensch erscheint im Holozän‹«, in: Schweizer Monatshefte für Politik, Wirtschaft, Kultur 82/83, 12 (2002/2003), S. 46–52, S. 49.

438 M. Frisch: Der Mensch erscheint im Holozän, S. 16.

439 G. Braungart: »Katastrophen kennt allein der Mensch, sofern er sie überlebt«, S. 30.

440 Ebd., S. 40.

Erzählung durch die Konfrontation mit der transhumanen geologischen Perspektive auf die Erd- und Naturgeschichte die Bedeutung der subjektiven Lebensgeschichte relativiert wird – der Kampf des Protagonisten gegen sein Altern in einem Akt der Wahl gipfelt, die zur Umkehr führt. In einer Form der *Metanoia* nimmt Geiser sein Altern und damit auch seine Endlichkeit an. Mit diesem Akt verändert sich auch seine Einstellung zur Natur. Am Ende der Erzählung verzichtet Geiser auf den Versuch, die Natur mit Hilfe der Wissenschaft bezeichnend und systematisierend in den Griff bekommen zu wollen. Im Akt der Umkehr gewinnt der Protagonist eine, wenn auch äußerst relativierte Handlungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit zurück, die als Bildungsprozess (im Sinne einer grundlegenden, willentlich gesteuerten Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses des Protagonisten) gedeutet werden kann. Mit diesem Erzählmuster werden in der Erzählung die Gattungskonventionen des Bildungsromans letztlich doch zitiert und im Zitat gerettet, auch wenn durch das literarische Verwirrspiel mit den Erzählperspektiven und die Verweigerung von narrativer Kohärenz in Form eines geschlossenen Gestaltzusammenhangs die Erzählbarkeit von Lebensgeschichten entlang der narrativen Muster des Bildungsromans grundlegend problematisiert wird. Bildung im Sinne des Bemühens um Selbstbestimmung erscheint in dieser Erzählung weniger als Kampf gegen gesellschaftliche Fremdbestimmung im Alter, sondern vielmehr als Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, der durch physische Veränderungen und eine ökologische Transformation ausgelöst wird, die das Subjekt übersteigen. Ein letzter Akt von Selbstbestimmung kann nach dieser Erzählung darin gesehen werden, den physischen und kognitiven Abbau und die eigene Endlichkeit angesichts einer Natur, die stärker ist als der Mensch, in einem Akt der Umkehr anzunehmen. In dieser Umkehr steckt zugleich eine Abkehr von einem egozentristisch auf den Menschen ausgerichteten Selbst- und Weltverhältnis.

7.2.3 »als unser eigenes UMSPRINGBILD«. Friederike Mayröckers Erzählung *Reise durch die Nacht* (1984)

Auch Friederike Mayröckers Erzählung *Reise durch die Nacht* zählt zu denjenigen literarischen Texten der 1970er und 1980er Jahre, die die herrschenden Alters-, Alten- und Alternstopoi tropisch dynamisieren, um die Gattungskonventionen des Bildungsromans und der Autobiografie zu problematisieren und experimentell zu unterlaufen. Dazu werden Schreibweisen eingesetzt, die auf Techniken der Assoziation und der metonymischen Verschiebung sowie dem Einsatz rhetorischer Tropoi basieren, die Ambiguität erzeugen.

Die Fabel von Friederike Mayröckers Erzählung *Reise durch die Nacht* lässt sich nicht leicht nacherzählen. Aus dem mäandernden Textfluss lassen sich nur Rudimente eines Handlungsstranges rekonstruieren: Während einer durchwachten nächtlichen Zugreise von Paris zurück in die Heimatstadt Wien begibt sich eine im »sechsten, siebenten Lebensjahrzehnt«⁴⁴¹ stehende Ich-Erzählerin auf eine traumwandlerische, sprunghafte, mühe- und schmerzvolle Gedankenreise, deren verschlungene Wege sie gleichzeitig

441 Mayröcker, Friederike: *Reise durch die Nacht*. Erzählung (1984), Berlin 1986, S. 46, <https://doi.org/10.2307/40141232>.

schriftlich festzuhalten versucht. Mit ihrem Lebensgefährten Julian hat sie drei Wochen in Frankreich verbracht. Während dieser Zeit wurde ihr deutlich, dass sich ihre 17-jährige Beziehung zueinander »erschöpft« hat, weil sie »überhaupt nicht zurecht[kamen] mit irgendwas am wenigsten miteinander«⁴⁴². Während der Zugreise erinnert sie sich an ihre verstorbenen Kinder James und Susanna, an ihren früheren Geliebten Lerch, an ihre Eltern und an den Beginn ihrer Beziehung zu Julian. Die Erinnerung an die für sie prägenden Personen verschwimmt jedoch in diversen Wiederholungsschleifen, in denen die einzelnen Figuren nicht mehr klar voneinander zu unterscheiden sind. Bisweilen scheinen die Figuren gar mit der Figur des schreibenden Ich zu verschmelzen, das sich bewusst nicht auf eine fest umrissene Ich-Identität festlegen will. Mit Mayröckers Erzählung liegt ein literarischer Text vor, der die chrononormative⁴⁴³ Forderung nach biografischer Kohärenz, Linearität und Sequenzialität explizit problematisiert und sich durch seine Schreibweisen diesen Konventionen zu entziehen sucht: ein »betäubender LEBENS-ABRISZ, eingenäht in mein Märchenei oder jenseits der Straße, schnell wechselnde Assoziationen: Hirschtier über der Schneise, meinesgleichen.«⁴⁴⁴.

Alterstopoi

Alter wird in der Erzählung als ein »Lebensabschnitt« beschrieben, der unter den Vorzeichen des nahenden Todes steht: ein »betäubender Lebensabschnitt wo alles zusammenschieszt, in einem einzigen wehmütigen Augenblick zusammenschieszt«⁴⁴⁵. Der Begriff »Lebensabschnitt« wird in seiner metaphorischen Mehrdeutigkeit von Phase, Einschnitt und Abschnitt des Lebens herausgestellt. In ihm verdichtet sich das Leben zu einem »Augenblick«, in dem die Differenz von Vergangenheit und Gegenwart aufgelöst wird. Die Lebensphase Alter wird dadurch doppeldeutig einerseits mit einer längeren Dauer und andererseits mit der Qualität eines kurzen Augenblicks verknüpft. Wie das Alter bewertet wird, liegt im Auge der erzählenden Betrachterin, deren Werturteil über das Alter in ständiger, unauflöslicher Ambivalenz schwankt. Die Metapher des Zusammenschießens ruft die Vorstellung von der Rekapitulation des bisherigen Lebens in einem einzigen Augenblick auf: Wie in einem Zeitraffer laufen in diesem Lebensabschnitt alle prägenden Erfahrungen gleichzeitig vor dem

442 Ebd., S. 5.

443 Vgl. zum Begriff der Chrononormativität: A. Wanka: Chrononormativität im Lebenslauf, S. 135: »Chrononormativität bezeichnet insbesondere (aber nicht ausschließlich) Vorstellungen über die ›richtige‹ Zeit für spezifische Lebensphasen und -übergänge, etwa um zu beginnen, in die Schule zu gehen, eine Familie zu gründen, oder in Rente zu gehen.« Mayröckers Erzählung lässt sich auch als früher Beitrag zu einer Zeitvorstellung lesen, die heute als *Crip Time* und *Queer Time* bezeichnet wird und darauf zielt, chrononormative Erwartungen insgesamt zu hinterfragen und zu sprengen; vgl. hierzu Kafer, Alison: *Feminist, Queer, Crip*, Bloomington 2013, <https://doi.org/10.2979/6841.0>, S. 27: Die Disability-Wissenschaftlerin Alison Kafer beschreibt den Begriff *Crip Time* folgendermaßen: »Crip time is flex time not just expanded but exploded; it requires re-imagining our notions of what can and should happen in time, or recognizing how expectations of ›how long things take‹ are based on very particular minds and bodies.« Mit dem aus den Disability Studies stammenden Begriff *Crip Time* werden normbiografische Erwartungen an Zeitlichkeiten und zeitliche Abläufe in Frage gestellt.

444 F. Mayröcker: *Reise durch die Nacht*, S. 47.

445 Ebd., S. 40.

inneren Auge ab. In dieser, wenn auch »betäubenden« Erfahrung der Simultanität wird das Alter als Lebensabschnitt gekennzeichnet, der mit Wehmut behaftet ist, aber gleichzeitig eine besondere Art der Zeitsouveränität ermöglicht: Auch wenn (oder gerade weil) die Ich-Erzählerin manchmal nicht weiß, »was für ein Tag ist«, ist sie fähig, »die Zeit vorwärts und rückwärts laufen«⁴⁴⁶ zu lassen. Die zeitliche Linearität der soziokulturell differenzierten Entwicklungsstadien wie Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, Alter wird auf diese Weise destabilisiert. Die Lebensphase Alter schnürt auf einen Augenblick zusammen, in dem alle anderen Lebensphasen enthalten sind und der aus unterschiedlichen Perspektiven von der Ich-Figur sowohl beklagt, gelobt als auch verspottet wird.

Die Topoi der Altersklage, des Alterslobs und des Altersspotts finden sich demnach in dieser Erzählung zu einer unauflösbaren Kombinations- und Assoziationskette zusammengefügt, in der die heterogenen Werturteile über das Alter unvermittelt nebeneinanderstehen. Auf diese Weise werden die normativen Implikationen der den zeitgenössischen wissenschaftlichen geragogischen Diskurs beherrschenden Topoi unterlaufen, mit denen einseitig das aktive Alter gelobt wird. Ein Anlass zur Altersklage erscheint in dieser Erzählung im nächsten Augenblick als Anlass zum Alterslob oder Altersspott. Die den Diskursstrategien von Altersklage, Alterslob und Altersspott inhärenten Wertungen werden insofern in ihrem Geltungsanspruch eingeklammert als sie polyvalent aufgeladen werden: Einerseits wird der Altersklage-Topos vom Alter als körperlicher Verfall aufgerufen, indem die Protagonistin das leibliche Alter als eine »fatale Verwirrung« der »Organordnung«⁴⁴⁷ erfährt und den allgemeinen Rückgang ihrer Kräfte beklagt. Andererseits »durchströmt« die Protagonistin im nächsten Augenblick »eine tiefe lustvolle Stimmung [...] wenn ich meine Beine meine Füße gebrauchen kann wie früher, wie geschwind, wie gewandt, wie wiszbegierig sie vor mir herlaufen, es gelingt sogar noch hangauf, unverzüglich will ich am Himmel weiden«⁴⁴⁸. Wird das Alter als ein Zustand der Verwahrlosung beklagt, die den Leib⁴⁴⁹ ebenso wie die Kleidung und die äußere Erscheinung⁴⁵⁰ der Protagonistin betrifft und

446 Ebd., S. 30

447 Ebd.; vgl. auch ebd., S. 25: »Und das kann nicht von heute auf morgen geschehen sein nein das musz sich schon jahrelang, jahrzehntelang angebahnt und angekündigt haben, ich habe aber darauf nie geachtet, überhaupt nicht auf meinen Körper ich meine ich habe überhaupt nie auf irgendwelche Warnsignale und Anzeichen meines Körpers geachtet, weil es mir immer als Vergeudung meiner Zeit erschienen ist, auch sind meine übrigen Kräfte zurückgegangen, die Leistungen meines Kopfes zum Beispiel, ich vergesse ja alles«.

448 Ebd., S. 31.

449 Vgl. ebd., S. 6: »mein ganzer verwahrloster Leib, an dem kaum mehr irgend etwas in Ordnung zu sein scheint, also fast nichts mehr funktioniert wie es funktionieren sollte, sage ich, und worüber ich mich ständig hinwegsetze es sei denn die Schmerzen hinderten mich daran, einen Gedanken zu fassen oder Ruhe zu finden«.

450 Vgl. ebd., S. 47: »ich könnte mein Äuszeres ja bis zur Unkenntlichkeit vernachlässigen, unter Umgehung der Morgentoilette zum Beispiel, bis zum zerfetzten weil schlaflosen Fokus und dem Entschluß, die völlig verklebten verunreinigten Unter- wie Oberkleider nie wieder zu wechseln [...] trage weite zottelige Kleider, alte Turnschuhe, Seemannsmütze und Rucksack, lasse mein weisz gewordenes Harr in langen dünnen Strähnen herabhängen oder bis an die Kopfhaut glattrasieren, etcetera. Um die Wahrheit zu sagen, ich bot tatsächlich keinen erfreulichen Anblick, und meine

die von ihrer Umwelt mit Spott und Schelte bedacht wird, so lobt die Ich-Figur diese Verwehrlosung im nächsten Textabschnitt als Akt der Befreiung von gesellschaftlichen Erwartungshaltungen und unnötigem Ballast:

»alles musz endlich und endgültig abgestreift werden, die verrückten *Anschaffungs-exkursionen*, die jedes Mal damit endeten, dasz man gerade jenes Stück einzukaufen sich gezwungen fühlte das man im Grunde nicht brauchte, Schallplatten, Bücher, Anzüge, Hüte, Mützen, Kleider und Hausgerät was weisz ich, anhäufen, stapeln, lagern bis alles zu Staub zerfällt, bis man endlich im sechsten, siebenten Lebensjahrzehnt zu wissen glaubt, wessen man immer schon bedürftig war: nämlich nichts mehr zu wollen und nichts mehr zu brauchen, nichts mehr von alledem, in den ältesten Lumpen zoteln, und überhaupt, bis zum letzten zerfetzten Fokus, zum letzten schlaflosen Fokus, mit dem brennenden Rad in der Brust«⁴⁵¹.

Auch der Topos vom Alter als sozialem Rückzug wird ambivalent benutzt, indem der soziale Rückzug einerseits beklagt, dann aber im Lauf der Erzählung zunehmend als Akt der Befreiung gedeutet wird:

»ich bin auch weltscheu geworden, vermeide Begegnungen und Kontakte, mein Verlangen nach Stille und Ausschaltung jeglicher Störungen wird immer grözser, ist beinahe grözser geworden als jenes nach Nahrungsaufnahme und Schlaf, aber ich weisz nicht welches Ziel ich damit verfolgen möchte, es ist dasz ich mich auf etwas besinnen will von dem ich nicht, oder noch nicht, weisz was es ist«⁴⁵².

Trotz ihres sozialen Rückzugs kann sich die Ich-Erzählerin zu Beginn der Erzählung noch nicht davon lösen, sich vorzustellen, was andere Menschen über sie denken. Sie betrachtet sich selbst »von außen«⁴⁵³. Am unerträglichsten erscheint es ihr, dass sie mit zunehmendem Alter häufiger von ihren Mitmenschen übersehen wird: »manchmal kommt es mir vor, sie könnten sogar durch mich hindurchgehen«⁴⁵⁴. Im Lauf der Erzählung wird das Ziel der Ich-Erzählerin jedoch deutlicher: »das sollte mir freilich alles gleichgültig sein, und ich habe schon viel gelernt in dieser Richtung, aber nicht alles, und Rückfälle gibt es immer, das würgende Brustgeschirr«⁴⁵⁵. Zum erklärten Ziel im Bildungsprozess der erzählenden Figur wird es, sich im Alter vom sozialen Urteil der Mitmenschen (dem »würgende[n] Brustgeschirr«⁴⁵⁶) endlich unabhängig zu machen. Sozialer Rückzug wird hier also als Möglichkeit der Emanzipation gedeutet. Ziel der Ich-Figur ist es, sich selbst zu finden, ohne sich auf eine bestimmte fest umrissene soziale Identität festlegen zu lassen.

Umwelt dankte es mir auf ihre Weise, auch gingen mir wieder die Haare aus, also ich verwilderte zusehends«.

451 Ebd., S. 46f.

452 Ebd.

453 Ebd., S. 57.

454 Ebd., S. 58.

455 Ebd.

456 Ebd.

Der Topos vom Alter als geistigem Verfall wird durch den konsequenten Einsatz von Tropoi der Ambiguität ebenfalls resignifiziert: Beklagt die Ich-Erzählerin einerseits, mit zunehmendem Alter »das Denkenkönnen und Kombinierenkönnen [...] eingebüsst«⁴⁵⁷ zu haben, so widerspricht sie an anderer Stelle vehement der Behauptung, »dass Phantasie und Potenz nach dem fünfzigsten Jahr sich verringern, ganz im Gegenteil, dazu kommt noch, dass die Assoziationskraft mit zunehmendem Alter eher zu- als abnimmt«⁴⁵⁸. Die Einbußen im rationalen Denken werden aus dieser Perspektive positiv als Ermöglichung einer im Alter zunehmenden Fantasie und Assoziationskraft gedeutet. Diese nicht nur konstativ behauptete, sondern in den Schreibweisen des Textes performativ manifestierte zunehmende Assoziationskraft wird vom Partner der Protagonistin als zwanghafter Schreibwahn gescholten.⁴⁵⁹ Die Ich-Erzählerin jedoch erkennt in ihren, sogar für sie selbst im Nachhinein oftmals unverständlichen, ausufernden Assoziationsketten »genial[e] Einfäll[e]«⁴⁶⁰ und bewertet sie als »Feuerwerk« von »Assoziationsblitzen«⁴⁶¹.

Das Alter wird in der Erzählung als polyvalente und tief in die Selbst- und Weltverhältnisse des Ich eingreifende sinnlich-leibkörperliche Erfahrung beschrieben, in der das Ich sein Verhältnis zu sich selbst, seinem Körper, seiner Umwelt und seinen Mitmenschen grundlegend ändert. Die Protagonistin versucht, sich mittels des autobiografischen Schreibens von jeglicher Form der Determinierung ihres Selbstbildes freizumachen. Damit wird das Leitbild des biografisierten Alters aufgerufen, das auch den wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1980er Jahre prägt. Allerdings wird in Mayröckers Erzählung eine gänzlich andere Vorstellung vom Gelingen biografischer Selbstbildungsprozesse im Alter aufgerufen. Gilt es im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1980er Jahre als gelungene Konstruktion von Altersidentität, wenn im Alter eine »nach vorne gerichtet[e], nicht ein[e] regressiv[e] Integration«⁴⁶² von sozialen und individuellen Identitätsanteilen gelingt, so wird das Alter zwar auch in Mayröckers Erzählung sowohl mit der autobiografischen Rückschau⁴⁶³ als auch mit dem Wunsch nach einem Neuanfang⁴⁶⁴ konnotiert. Hier ist es jedoch das erklärte Ziel des erzählenden

457 Ebd., S. 35.

458 Ebd., S. 34.

459 Vgl. ebd., S. 47: »und JULIAN sagte, du lässt dich gehen, in deinem Schreibwahn lässt du dich allzusehr gehen!«

460 Ebd., S. 34.

461 Ebd.

462 L. Rosenmayr: Die späte Freiheit, S. 234.

463 Vgl. F. Mayröcker: Reise durch die Nacht, S. 18: »der Arzt sagt, Sie sind ganz normal aber man weisz ja nie was noch kommt, ich sage zu ihm, nein es ist nichts Psychisches, diesmal hat es nichts mit meinem Nervensystem zu tun, diesmal sitzt es woanders, Brustkasten, offensichtlich das Herz, was weisz ich, nach all den Aufregungen und Belastungen und zermürenden Zuständen der vergangenen Jahre und Jahrzehnte, mich würde das nicht wundern, einmal ist eben alles zu Ende, aber zu früh, mir kommt das zu früh!, schreie ich meinen Arzt an, ich habe noch viel zu tun! Wie schwach ich mich fühle! ich liege regungslos auf dem Bett und warte auf das Ende. Gleichzeitig fühle ich mich zuversichtlich, dass alles sich doch noch einmal wenden könnte, was ich Augenblicke später anzweifeln muß, halte ich mir meinen Zustand vor Augen.«

464 Vgl. ebd., S. 38: »hat man ein Alter erreicht, wie ich es erreicht habe, wie wir es erreicht haben, man will überhaupt nicht mehr zurückblicken müssen, weil alles so eine Schändlichkeit war, eine

Ich, dem Zwang zur autobiografischen Rückschau gänzlich zu entkommen. Weil sich »pausenlos die gleichen Erinnerungsabläufe«⁴⁶⁵ vollziehen, versucht die Protagonistin, dem Wiederholungszwang dieser Erinnerungsschleifen zu entkommen. Ziel der Ich-Figur ist es, eine Meisterschaft im Vergessen auszubilden:

»bis wir alle endlich unser Ziel erreicht haben werden, nämlich *Meister des Vergessens* geworden sind und allesamt *Meister der Erinnerungslosigkeit* geworden sind und jenen endgültigsten aller endgültigen Zustände erreicht haben werden also den endgültigsten Grad unseres endgültigen Verfallens ... (Wolken aus Zuckerstaub, verstehe wer kann)«⁴⁶⁶.

Verallgemeinertes Bildungsziel der Ich-Figur ist es, im Lebensabschnitt des Alters buchstäblich die Erinnerungsschleifen abzuschneiden, um so dem Wiederholungszwang der autobiografischen Erinnerung zu entkommen. Nicht die Konstruktion, sondern das Verfallen biografischer Identität wird also als im Alter anzustrebendes Bildungsziel imaginiert: »es muß ja das Leben erst ganz zerrieben sein, dasz wir uns finden können!«⁴⁶⁷.

Der geragogische Topos vom *biografierten Alter* wird auf diese Weise dynamisiert und neu eingeschrieben: Autobiografische Erinnerung wird negativ, Vergessen hingegen positiv konnotiert. Ziel ist hier nicht die Konstruktion, sondern die Dekonstruktion eines mit seinem sozialen Selbst identischen Ich. Diese Dekonstruktion steht in einem unausgewogenen dynamischen Spannungsverhältnis von Selbstverlust und Selbstgewinn. Damit wird nicht die Konstruktion einer ausbalancierten stabilen Altersidentität, die soziale und subjektive Altersidentitätsanteile integriert, als Bildungsziel anvisiert, sondern gerade die Desintegration der sozialen Altersidentitätsanteile und deren Subversion erscheint als im Alter anzustrebender Akt der Befreiung und Emanzipation des Selbst. Anders als in Bernhards Roman *Frost* bietet die Kunst, das literarische Schreiben ein Vehikel, das bei diesem Akt der befreienden Selbstbildung unterstützt und hilft.

Altentopoi

Die Ich-Erzählerin in *Reise durch die Nacht* ist eine alternde Schriftstellerin, die über die ganze Erzählung hinweg namenlos bleibt. Der Text ist häufig mit Bezug auf Mayröckers eigene Biografie gedeutet worden.⁴⁶⁸ Auch wenn sich Realitätspartikel aus ihrem Leben im Text rekonstruieren lassen, ist jedoch mit solchen interpretatorischen Versuchen nicht viel gewonnen, da der Text sich gegen einen vorschnell geschlossenen »autobio-

einzig Schändlichkeit und Verlogenheit und Verlorenheit, eine Vergangenheit also vor der einem selbst nur grauen kann, ich könnte auf meine Vergangenheit verzichten, aber ich möchte am liebsten noch einmal beginnen, die Wahrheit ist, man weisz erst später, vermutlich zu spät, dasz man alles falsch gemacht hat, so möchte man sich immerzu reinwaschen, neu beginnen, vielleicht ist es ein Menschheitstraum, sich so zu verwirklichen.«

465 Ebd., S. 81.

466 Ebd., S. 129.

467 Ebd., S. 35.

468 Vgl. zur Autobiografie-Theorie in der Mayröcker-Forschung: Arteel, Inge: Gefaltet, entfaltet. Strategien der Subjektwerdung in Friederike Mayröckers Prosa 1988–1998, Bielefeld 2007.

graphischen Pakt«⁴⁶⁹ verwehrt, in dem das erzählte Ich tautologisch mit der Autorin identifiziert wird. Vielversprechender erscheinen Lesarten, die den Umgang des Textes mit autobiografischen Erzählmustern untersuchen, mit denen identitäre Festlegungen gerade unterlaufen werden. Das schreibende Ich nimmt in diesem Text keine eindeutig identifizierbare Position ein. Es handelt sich um eine dissoziierende Ich-Figur, die in einem schwankenden, aber dennoch beständigen Prozess des Werdens begriffen ist.

Mit der Figur der alternden Schriftstellerin wird in Mayröckers Text der Topos des *alten Künstlers* aufgerufen, der schon in den Texten Manns und Bernhards zur Einschreibung der Subjektposition des alten Menschen genutzt wurde. In Mayröckers Text wird der Topos weiblich resignifiziert und über die Einführung der Ich-Perspektive mit dem autobiografischen Diskurs verknüpft. Als genealogische Folie, in die sich die Ich-Figur einschreibt, dient die Figur des spanischen Malers Francisco Goya, auf dessen Biografie und Werk (insbesondere auf dessen Greisenportraits) im Text immer wieder verwiesen wird. Goya dient der Ich-Erzählerin als imaginärer Vater. Sie schreibt sich also buchstäblich in eine Genealogie ein:

»bin ich vielleicht ein Mann Goya ist zum Beispiel mein Vater, bin ich vielleicht mein Vater, oder meine Mutter – *Name kommt ins Besitzlose*. Ich sehe gespiegelt in mir was er war, und ich sehe ihn jetzt in mir, ich sehe sein Spiegelbild wenn ich mich ansehe, in mich hineinsehe, ich bin ihm so nahe, ich bin ihm so ähnlich, ich werde ihm immer ähnlicher, es geht mir auch mit meiner Mutter nicht anders«⁴⁷⁰.

Die Figuren Goya, Vater und Mutter verschwimmen mit der Ich-Figur, werden metonymisch ineinander verschoben. Durch diese Schreibweise wird in Mayröckers Text nicht nur die generationelle Altersdifferenz, sondern auch die Geschlechterdifferenz verflüssigt. Die Ich-Erzählerin sieht sich gleichzeitig als Kind und Erwachsene sowie als alter Mann und alte Frau. Just als der Zug, in dem sie sich befindet, die Grenze passiert, kommt sie zu der

»Einsicht, ich sei im Begriffe, das vor Jahrzehnten gewonnene Bewußtsein des Erwachsenseins einzubüßen, es sind diese seltsamen Zusammenhänge und Zufälle, sage ich, ich hatte das ja einmal beherrscht, sage ich, aber jetzt bin ich wieder das staunende fügsame wundergläubige (alte) Kind, was naturgemäß in meinen vorgeschrittenen Jahren weder reizvoll noch beachtenswert ist, sondern nur lächerlich und abstoßend auf die Welt wirken musz«⁴⁷¹.

Die Ich-Figur fühlt sich gleichzeitig »alterslos, vielleicht sieben Jahre alt, in meinen Turnschuhen, langem Gewand, mit *Botentasche* und überhaupt singend«⁴⁷² sowie als alte Frau: ein »erniedrigender Körperzustand, rufe ich, *als Frau wenn man als Frau alt wird*, ich meine das ist eine erniedrigendere Sache als wenn man als Mann alt wird. meine erbärmlichen

469 P. Lejeune: Der autobiographische Pakt.

470 F. Mayröcker: Reise durch die Nacht, S. 50.

471 Ebd., S. 35.

472 Ebd., S. 94.

Pappfüße kaum mehr zu spüren, mein kleiner Lederschlauch : versackender Körper, *verschlampt bin ich hauptsächlich bodenlos.*«⁴⁷³

Als männlicher Agonist ist der Ich-Erzählerin ihr Lebensgefährte Julian gegenübergestellt, den sie ihren »Vorsager«⁴⁷⁴ nennt und den sie im Gegensatz zu sich selbst als »Einheitsmensch« oder »Einspürmensch«⁴⁷⁵ charakterisiert. Julian formuliert stellvertretend für die Außenwelt die auf die alte Frau bezogenen sozialen Normen, denen sich die Ich-Erzählerin zu entziehen sucht. Julians Kritik richtet sich zum Beispiel auf ihre Kleidung: Ihr Lieblingsmantel, ein Ulster, erscheint ihm in der Kombination mit Rucksack und Tennisschuhen als ihrem Alter nicht gemäß. Er kritisiert ihre

»Verliebtheit in dieses Kleidungsstück, in diesen Mantel, weil du die Hoffnung daran knüpfst, dir auf solche Weise eine der Jugend vorbehaltene Lebensunbekümmertheit sichern zu können, ein verwüsteter Zustand grau-grün zerknittert, *ein Überschusz, ein Überfalls-, ein Überschwemmungsulster?* dazu Rucksack und Tennisschuhe obwohl die Jahre dir längst davongeeilt sind«⁴⁷⁶.

Die Ich-Figur versucht jedoch, sich von diesen Normierungen freizumachen. Im Gegensatz zum »Einheitsmensch«⁴⁷⁷ Julian, der sinnbildlich die identitäre Schließung vollzogen hat, indem er soziale und subjektive Identitätsanteile zu einer kongruenten Ich-Identität integriert hat, beschreibt sich die Ich-Erzählerin als ihr eigenes »Umspringbil[d]«, das eine Festlegung auf eine identitäre Schließung verweigert: »Das schlimmste ist ja wie sich die Auszenwelt vordrängt und eindrängt und jederzeit uns mit besitzergreifenden Ansprüchen zusetzt und ängstigt und in die Enge treibt, Tag und Nacht, dasz wir uns zuletzt gezwungen sehen, uns gänzlich zurückzuziehen, zum HOMO CLAUSUS zu werden«⁴⁷⁸. Dann aber

»erleben wir plötzlich also von einer Minute zur andern, etwas wie eine UMKEHR : fühlen uns plötzlich also von einer Minute zur andern, als unser eigenes UMSPRINGBILD : wollen plötzlich mit jedem Gemeinschaft, wollen uns mit allen verbrüdern, verflechten, gleichmachen, wollen uns überall anlehnen, anschmiegen, einschleusen«⁴⁷⁹.

Entsprechend ambivalent sind die Einstellungen der Protagonistin:

»In meiner Geisteswelt, in dieser meiner Geisteswelt scheint es aber lauter Stand- und Gegenstandpunkte zu geben, ich meine ich nehme einen gewissen Standpunkt ein und gleich darauf fühle ich mich veranlaßt, einen gegensätzlichen Standpunkt einzunehmen, so schwanke ich pausenlos zwischen Oben und Unten, Ferne und Nähe, Fülle und Rand.«⁴⁸⁰

473 Ebd., S. 24f.

474 Ebd., S. 5.

475 Ebd., S. 49.

476 Ebd., S. 45.

477 Ebd., S. 49.

478 Ebd., S. 98.

479 Ebd.

480 Ebd., S. 67.

Diese Ambivalenz wird von der Ich-Figur jedoch nicht als Manko gewertet, sondern als durchaus positiver, zum *Wir*⁴⁸¹ verallgemeinerungsfähiger Gegenentwurf zu diesem mit sich identischen »Einheitsmenschen« oder auch »Einspürmenschen«⁴⁸², den Julian verkörpert. Die zwischen den Menschenbildern des *Homo clausus* und des *Homo socialis* schwankende Subjektposition der Protagonistin wird auf diese Weise zur problematischen, aber in dieser Erzählung letztlich positiv konnotierten Illustration eines verallgemeinerungsfähigen Menschenbildes, das sich mit Kurt Lüscher als »Homo ambivalens« bezeichnen lässt: Mit diesem Begriff beschreibt Lüscher ein Menschenbild, das die »Möglichkeit und die Notwendigkeit der dynamischen, kritischen Reflexion seiner selbst, eingeschlossen seine Ambivalenz gegenüber Ambivalenzerfahrungen und ihrer Thematisierung« impliziert, in seinem oszillierenden Schwanken aber »Chancen einer dynamischen Offenheit«⁴⁸³ eröffnet. Die Subjektposition, die das schreibende Ich in Mayröckers Text einnimmt, schwankt beständig zwischen einem heteronomen, in Auflösung begriffenen Ich und einem souveränen starken Ich. Gerade durch diese oszillierenden Ambivalenzerfahrungen ist dieses Ich jedoch in der Lage, sich durch den künstlerischen Akt des Schreibens permanent neu und anders zu entwerfen.⁴⁸⁴

Alternstopoi

Die konventionellen Aussagemuster des Alterns werden in Mayröckers Text problematisiert und verwirrt. Wird im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1980er Jahre das biografisierte Alter unproblematisiert als Leitbild geragogischen Handelns propagiert, so werden in Mayröckers Text die Gattungskonventionen des autobiografischen Erzählens kritisch reflektiert: Autobiografisches Erzählen erscheint so nicht mehr als selbstbestimmte individuelle Konstruktion einer eigenen, authentisch erzählten Lebensgeschichte, sondern als durch wirkungsmächtige narrative Muster vorstrukturierter Schreibakt. Die Erzählung verdeutlicht die Mühe und Kunstfertigkeit, die aufzuwenden ist, will man sich der Macht sozialer Erzählkonventionen entziehen. Aussagemuster des Alterns (wie z.B. seine Sequenzialisierung in einzelne voneinander differenzierte Lebensphasen) werden in Mayröckers Text als narrative Techniken demaskiert und performativ unterlaufen. Das Bestreben der Ich-Erzählerin, im autobiografischen Text die sinnlich-leibliche Alternserfahrung in Hinsicht auf den

481 Vgl. ebd., S. 98.

482 Ebd., S. 49.

483 Lüscher, Kurt: »Homo ambivalens«. Herausforderung für Psychotherapie und Gesellschaft«, in: *Psychotherapeut*, 2 (2010), S. 136–146, S. 145, <https://doi.org/10.1007/s00278-010-0721-3>.

484 Vgl. Grizelj, Mario: »Ich habe Angst vor dem Erzählen«. Eine Systemtheorie experimenteller Prosa, Würzburg 2008, S. 442: Mario Grizelj geht in seiner Analyse von Mayröckers *Reise durch die Nacht* davon aus, dass sich das schreibende Ich in der Erzählung letztlich im »Handhaben dieser Umbrüche und Auflösungen als mächtiges Subjekt konstituiert«. Allerdings entwirft sich – wie die hier vorgelegte Analyse zeigt – das schreibende Ich in Mayröckers *Reise durch die Nacht* nicht eindeutig als mächtiges und souveränes Subjekt, sondern vielmehr als changierend zwischen Souveränität und Unterwerfung; vgl. zu dieser Lesart auch: Inge Arteels Analyse von Mayröckers Ich-Figuren in späteren Prosatexten: I. Arteel: Gefaltet, entfaltet, S. 296: »In den vier behandelten Prosabüchern erweist sich das identitäts- und substanzlose Ich-Subjekt als energisches Kraftbündel, das sich in der unaufhörlichen Konfrontation mit der materiellen Umwelt als unendlich werdendes, nie zu einer endgültigen Form findendes Subjekt gestaltet.«

eigenen Selbstwertungsprozess in individueller und ästhetisch origineller Weise zu be- und zu er-schreiben, erweist sich als problematisches Unterfangen. Es treibt den Text bis an die Grenzen rationaler Verstehbarkeit und wirft sowohl semantische als auch grammatische Konventionen über Bord.

Die zeitgenössischen Topoi aus dem geragogischen Diskurs werden auf diese Weise herausgefordert und unterlaufen. Das zeigt sich eindrücklich, an der von ihrem Lebensgefährten Julian formulierten Aufforderung an die Ich-Erzählerin, sie möge sich doch dem Altern aktiv widersetzen, sich ihm nicht passiv leidend und klagend ausliefern:

»Ein Phänomen, ruft JULIAN, dasz man es ungern sieht, wenn der vertraute Mensch sich dem Prozesz des Alterns widerspruchslos überläsz, dies auch bekennt. Ein Phänomen, dasz wir wünschen, er möge den Schein der Unverbrauchtheit mit Rücksicht auf uns wahren, den Schein der Unzerstörbarkeit durch Zeit. Ein Phänomen unser Wünschen, er möge uns lange damit verschonen, er möge uns lange nicht zum Zeugen aufrufen jener beschämenden Unvermeidbarkeit und empörenden Niedertracht ständigen Alterns, ›seufzend und weinend‹ (Goya).«⁴⁸⁵

Mit der Referenz auf eine von Francisco Goyas Greisenzeichnungen, die den Titel *Gimiendo y Llorando* (dt.: seufzend und weinend) trägt, beharrt jedoch das schreibende Ich darauf, über die Erfahrung des Alterns klagend schreiben zu dürfen.⁴⁸⁶ Die im zeitgenössischen wissenschaftlichen Altersdiskurs abgewerteten und verdrängten Topoi der Altersklage werden mit dem Verweis auf Goyas Greisendarstellungen also wieder eingeführt. Es bleibt in Mayröckers Text jedoch nicht bei der Klage über die Erfahrung physischen Alterns. Vielmehr werden die narrativen Schreibweisen, mit denen konventioneller Weise der Prozess des Alterns (auto-)biografisch erzählt wird, selbst zum Gegenstand kritischer Reflexion. Die Ich-Figur verweigert sich deshalb explizit dem Erzählen: »ich bin gegen das Erzählen, immer schon, ich bin immer schon gegen das nackte Erzählen gewesen, vielleicht gegen seinen unangemessen groszen Anspruch«⁴⁸⁷. Die Skepsis gegenüber dem Erzählen speist sich aus der Sorge des Ich, durch die Gattungskonventionen (auto-)biografischen Erzählens auf eine einzige kohärente, in einzelne Sequenzen gegliederte und chronologisch linear aufeinander aufbauende Lebensgeschichte festgelegt zu werden. Narrative Gattungskonventionen werden auf diese Weise als Zwang entlarvt, der den im Schreibakt selbst verorteten Selbstwertungsprozess der Protagonistin einschränkt. Die Ich-Figur, die dieser Form der Fremdbestimmung zu entkommen sucht, ist deshalb auf der Suche nach anderen Schreibweisen, einer *anderen* Topik des Erzählens über das Altern:

»Eine Erzählweise haben? auf welche Erzählweise ist überhaupt noch Verlasz, welche Erzählweise ist noch vertretbar, wir wollen nicht mehr eine Geschichte erzählt bekommen, wir wollen nicht mehr eine Geschichte erzählen müssen, die zerrissenen Gefühle, die eingebrochenen Gesten nehmen zu einer Repetitionsmechanik Zuflucht,

485 F. Mayröcker: *Reise durch die Nacht*, S. 97.

486 Vgl. Kastberger, Klaus: *Reinschrift des Lebens. Friederike Mayröckers ›Reise durch die Nacht‹. Edition und Analyse*, Wien/Köln/Weimar 2000, S. 118–120.

487 F. Mayröcker: *Reise durch die Nacht*, S. 28.

hypnotischer Kreisgang, ein dem Leben abgelaushtes Wiederholungsprinzip, also polysemantisch erregt, eine Aufregung der Sinne, des Herzens, oder wie soll ich es nennen.«⁴⁸⁸

So verwehrt sie sich in dieser heterotopischen Erzählweise des Alterns gegenüber der Erwartungshaltung, eine Handlung zu erzählen: »ich handle nicht gern und lese nicht gerne was eine Handlung hat, also schreibe ich auch nicht was eine Handlung hat oder andeuten könnte«⁴⁸⁹. Handlungen der Ich-Figur werden deshalb im Text nur insofern beschrieben, als sie sich auf das Schreibhandeln der Protagonistin beziehen: Die im Text beschriebenen Handlungen des Ich sind Schreibakte, die sich gleichzeitig performativ im Text selbst vollziehen. Dabei sieht sich die Ich-Figur jedoch nicht in der Lage, ihr Schreibhandeln souverän zu beherrschen: Die Schrift, die Schreibweisen des Ich sieht die Protagonistin einerseits als ihrem Ich vorgängig an. Sie versucht aber andererseits ständig, die konventionalisierten Aussagemuster zu durchbrechen. Ihre Aufzeichnungen erscheinen ihr bisweilen als »Schwindel alles erlogen alles schon dagewesen, alles abgeschmackt, heruntergehaspelt, in allen Variationen durchgespielt«⁴⁹⁰. Der angestrebte Ausdruck einer einmaligen Individualität im autobiografischen Text erscheint somit als Illusion, die jedoch trotzdem nicht aufgegeben wird. Der Versuch, die eigene Subjektwerdung zu schreiben, muss immer auf vorgeprägte konventionelle Schreibweisen zurückgreifen. Sonst riskiert er, nicht verstanden und begriffen zu werden: »auch sind meine Aufzeichnungen, rufe ich, nicht Ergebnis bestimmter tiefgründige Gedankengänge sondern literarischer Techniken, die über das hinausschieszen was ich selbst begreifen kann«⁴⁹¹. Trotzdem bemüht sich das Ich dieses Textes mit aller ihm zur Verfügung stehenden Einbildungskraft, sich über die Konventionalität der literarischen Topik autobiografischen Erzählens hinwegzusetzen. Dazu experimentiert es mit unterschiedlichen Techniken: »Bisher ist mein Leben eine Enthüllungs-, eine Aufdeckungsarbeit gewesen, mein Schreiben hingegen eine Verhüllungs-, eine Entstellungsarbeit gewesen, jetzt werden die Techniken ausgetauscht, oder einander angeglichen«⁴⁹².

Der autobiografische Text wird auf diese Weise als ein Akt kreativer Produktion ausgewiesen, für den es bestimmte Techniken zu beherrschen gilt, der jedoch durch die Techniken zugleich auch selbst beherrscht wird. Ziel des schreibenden Ich ist eine künstlerisch-schöpferische Veränderung der angewandten Techniken, mit dem Ziel, nicht nur seine Autobiografie, sondern auch sich selbst zu verändern und schreibend ein neues individuelles und ästhetisch originelles Selbstverständnis zu erfinden: »man fingiert ich meine fingiert eine Geschichte, also fabriziert man sie, sage ich.«⁴⁹³ Das Altern und die Bildung des Ich wird auf diese Weise zum kreativ-schöpferischen Akt, ein *kreatives Altern*, das im performativen künstlerischen Vollzug entsteht. Ungefähr zeitgleich finden

488 Ebd., S. 99f.

489 Ebd., S. 29.

490 Ebd., S. 55.

491 Ebd.

492 Ebd., S. 29.

493 Ebd., S. 8.

sich in den späten 1980er Jahren erste Ansätze einer von Künstler*innen unterstützten »Seniorenkulturarbeit« und expliziten Kulturpädagogik im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs über Bildung im Alter.⁴⁹⁴

Leben, Altern und Schreiben werden in Mayröckers Text metonymisch miteinander verschränkt. Die Bio-Grafie, die Lebens-Schrift, wird damit gleichzeitig zur Schrift des Alterns. Das Medium der Schrift wird in der Erzählung nicht nur in den Dienst einer nachträglichen Fixierung und zitierenden Wiederholung von Alternserfahrungen genommen, sondern es eröffnet auch die Möglichkeit ständiger Korrekturen: »[J]etzt erst die *Reinschrift des Lebens* beginnen«⁴⁹⁵. Um aus den narrativen Konventionen auszubrechen, eröffnet allein der schwankende affektive Zugang zur leiblichen Alternserfahrung ein widerständiges Potenzial. Die Ich-Figur versucht, sich ganz durch die leibkörperlich-sinnliche Wahrnehmung leiten zu lassen und auf diese Weise zu assoziativen Schreibweisen zu kommen: »ich brenne ja nur so darauf einen halluzinatorischen Stil zu schreiben, ich meine ich brauche mich ja nur führen zu lassen, ich brauche nur die Augen zu schlieszen und mich führen zu lassen, ach, wie das Blut wallt die Adern.«⁴⁹⁶

Statt sequenzialisierter, linearer Erzählweisen, die den Eindruck eines kohärenten Sinnzusammenhangs der Lebensgeschichte erwecken würden, bringen iterative und mehrdeutige Schreibweisen die schwankenden sinnlich-leibkörperlichen Erfahrungen des Alterns und die ambivalenten, beständig schwankenden Gefühle der Ich-Figur gegenüber der eigenen Alternserfahrung zum Ausdruck: die »zerrissenen Gefühle, die eingebrochenen Gesten nehmen zu einer Repetitionsmechanik Zuflucht, hypnotischer Kreisgang, ein dem Leben abgelassenes Wiederholungsprinzip, also polysemantisch erregt, eine Aufregung der Sinne, des Herzens, oder wie soll ich es nennen«⁴⁹⁷. Entgegen der Gattungszuweisung im Titel, durch die der Text als Erzählung ausgewiesen wird, bevorzugt die Ich-Figur im Text konsequenterweise eine Zuordnung ihrer Aufzeichnungen zur Gattung der Notizen: »LEBENSNOTIZEN«⁴⁹⁸, die den Gattungskonventionen autobiografischer Erzählungen entgehen sollen.

Sequenzialität, Linearität und Kohärenz werden im Text als konventionelle Erzählmuster entlarvt und kreativ unterlaufen. Die Erzählzeit wird ganz mit der erzählten Zeit zur Deckung gebracht: Vergangenheit und Gegenwart lassen sich nicht mehr voneinander unterscheiden. Wird die zeitliche Spanne zwischen Geburt und Tod, die die narrative Chronologie des autobiografischen Textes bestimmt, in (auto-)biografischen Erzählungen normalerweise durch die Einteilung in einzelne voneinander abgegrenzte Lebensphasen sequenzialisiert, so werden die konventionellen chronotopischen Aussagemuster in Mayröckers Erzählung verwirrt: Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter werden zwar benannt, aber ihre lineare temporale Anordnung wird aufgelöst.

494 Vgl. Institut für Bildung und Kultur e.V. (Hg.), *Seniorenkulturarbeit. Dokumentation der Fachtagung vom 10.–12. Juni 1986*, Remscheid 1987; Institut für Bildung und Kultur e.V. (Hg.), *Seniorenkulturarbeit. Handreichungen: Künstler in der kulturellen Bildungsarbeit. Förderschwerpunkt 1989*, Remscheid 1989.

495 F. Mayröcker: *Reise durch die Nacht*, S. 65.

496 Ebd., S. 7f.

497 Ebd., S. 99f.

498 Ebd., S. 27.

Das schreibende Ich bringt sein Leiden an den soziokulturell etablierten Einteilungen des Lebens in einzelne Phasen und Sequenzen zum Ausdruck: »dieses portionierte Leben! Dieses mein portioniertes Leben und Schreiben hat mich fertiggemacht, das hat mich durch die Jahrzehnte hinweg vollkommen fertiggemacht und ruiniert«⁴⁹⁹.

Lebensphaseneinteilungen erscheinen aus dieser Perspektive als sozialer Regulierungsmechanismus, durch den nicht nur das Leben, sondern auch das Schreiben und die ästhetische Originalität des autobiografischen Textes begrenzt wird. Durch Doppeldeutigkeit erzeugende metonymische Verschiebungen, die Auflösung der chronologischen Linearität und der semantischen Kohärenz wird in der Erzählung der »Produktionscharakte[r] von Zeitinterpretationen«⁵⁰⁰ aufgedeckt.

Die Ablehnung von Kohärenz betrifft sowohl die (auto-)biografische Gattungskonvention einer semantischen narrativen Kohärenz als auch von Kohärenz, verstanden als psychologische Kategorie, nach der in der Klinischen Psychologie und Psychiatrie die formalen Denkabläufe von Patient*innen beurteilt werden. Das zentrale, wiederholt formulierte Ziel der Protagonistin ist es, sich aus der von ihr als einengend empfundenen Kohärenz ihrer Familiengeschichte zu lösen: »beklemmende Kohärenz, es scheint alles mit meiner Mutter, mit meinem Vater zusammenzuhängen«⁵⁰¹. In der familienbiografischen Kohärenz sieht sie den Grund dafür, dass »wir [...] einander fortwährend die gleichen Geschichte« erzählen, »was uns zu langweiligen Leuten hat werden lassen [...] und sich lähmend auf meine Geisteskraft auswirkt nämlich auf meine Gedankenschrift«⁵⁰². In der ersehnten Herauslösung aus den als einengend empfundenen sozialen und familiären Zusammenhängen will sie ästhetische Originalität und Individualität schöpfen. Dabei muss sie jedoch am Ende der Erzählung feststellen, dass diese Abkopplung eigentlich erst »dieser BASTARD VON TOD« ermöglicht: Erst der Tod »bringt es tatsächlich zuwege, dass wir aus allen Zusammenhängen herausbrechen«⁵⁰³.

Mit der im Text veranschaulichten angestrengten und mühevollen Suche des schreibenden Ich nach Möglichkeiten der Befreiung aus Formen der Fremdbestimmung, die eine individuelle Gestaltung des Selbst einschränken, wird der Bildungsbegriff aufgerufen. Mayröckers Text verweist jedoch nicht nur auf die Schwierigkeiten, die soziale Fremdbestimmung zu durchbrechen, sondern auch auf die grundlegende Fremdbestimmung des *Ich* und seiner Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse durch diskursive Regulierungen. Der Bildungsbegriff wird im Text explizit nicht verwendet; es werden jedoch die Topoi des Bildungsromans aufgerufen. Nach dem Topos der Wanderung in Frischs Erzählung *Der Mensch erscheint im Holozän* werden in Mayröckers Text die Aussagemuster des Alterns mit dem, für den Bildungsroman stilbildenden Topos der Reise verbunden. Die Ich-Figur befindet sich während der gesamten Erzählzeit auf einer Reise mit dem Nachtzug von Paris zurück in ihre Heimatstadt Wien. Der Reisetopos dient im Text als Allegorie des Bildungsgangs des schreibenden

499 Ebd., S. 18.

500 H. Meyer-Wolters: Zeitmündigkeit als Problem, S. 216.

501 F. Mayröcker: Reise durch die Nacht, S. 16.

502 Ebd., S. 55.

503 Ebd.

Ich. Besonders betont wird die Bedeutung der Umwege für den Bildungsgang der Protagonistin: »die Strassen des Erfolgs habe ich nie betreten, ich habe immer die grössten Umwege gemacht, nicht nur in meiner Kunst sondern auch in meiner Menschwerdung, [...]«⁵⁰⁴. Nicht die Anhäufung eines »Wissensfundus« – wie ihn ihr Lebensgefährte Julian angesammelt hat – ist das Bildungsziel der Ich-Figur: Ihr kommt es »auf die Reibung zwischen unserer Seele und der äusseren Welt an, immer nur darauf«⁵⁰⁵. Dass die Rede hier von »unserer Seele« ist, verweist darauf, dass das schreibende Ich diese Vorstellung von Bildung nicht nur auf den eigenen Bildungsprozess der Menschwerdung bezieht, sondern ihn idealisierend verallgemeinert. Die Ich-Figur hat sich die äußere Welt jedoch immer nur schreibend zu eigen machen können: »ich habe zwar alles mögliche unternommen, ich habe mit unzähligen Menschen Berührungen ausgetauscht, habe die Orte und Jahreszeiten gewechselt, aber tatsächlich habe ich mich von meinem Schreibplatz nicht wegbegeben, von meiner *Schreibarbeit*, naturgemäss hier ist mein Platz und Zuhause«⁵⁰⁶.

Die Vorstellung von Bildung, die in Mayröckers Text zum Ausdruck kommt, ist nicht auf Selbstreflexion beschränkt, sondern bezieht sich auch auf eine möglichst vielfältige Aneignung der Welt. Ziel ist es, eine möglichst große Reibungsintensität und möglichst vielfältige Berührungen des Ich mit der Welt zu ermöglichen, auch wenn sich das schreibende Ich von der Welt im Allgemeinen und anderen Menschen im Besonderen überwältigt fühlt. Schreibend und lesend versucht es, sich aus dieser Überwältigung zu befreien und zu einem originären Selbstausdruck zu finden. Jedoch droht ihm auch durch die Lektüre der Texte anderer eine Ich-Dissoziation, die das Ich ganz im fremden Text aufgehen lässt. Lesend und exzerpierend versucht es, sich die Texte anzueignen, scheitert jedoch immer wieder daran, eine eigene, unabhängige Position zu finden. Auch dieses Problem der Selbstbildung wird nicht nur thematisiert, sondern performativ in den Schreibweisen des Textes selbst vollzogen, indem er eine Vielzahl intertextueller Zitate und Verweise verwebt. Explizit benannt wird im Text der zentrale Einfluss, den die Lektüre von Jacques Derridas philosophischen Texten zur Dekonstruktion sowie die Rezeption der Bilder des Malers Francisco Goya auf den Selbstwertungsprozess des schreibenden Ich ausüben. Die literaturwissenschaftliche Analyse zeigt auf, wie stark der Text mit intertextuellen Verweisen arbeitet und Zitate aus fremden Texten mit neuer Bedeutung aufgeladen werden.⁵⁰⁷

Im geragogischen Zusammenhang erscheint es als besonders interessant, wie eng im Text durch die starke Referenz auf Goyas Greisenporträts das Altern auch mit dem

504 Ebd., S. 26.

505 Ebd., S. 48.

506 Ebd., S. 11.

507 Vgl. K. Kastberger: Reinschrift des Lebens; vgl. insbesondere das Kapitel: »Über den Umgang mit Quellen: Goya und Derrida«, S. 107–138; ebd., S. 107: »Die Auseinandersetzung mit dem Leben und Werk Goyas setzt ein Assoziationspotential frei, das von dem Buch Derridas [Kastberger bezieht sich hier auf Jacques Derridas Text *Die Postkarte*, Anm. d. Verf'in] nicht annähernd erreicht wird. Mit der Person Goyas [...] und mit den Figuren seiner Bilder und Graphiken (den jungen Majas und Majos, den Karikaturen und Allegorien, den Greisen- und Altersbildnissen) konnte sich die Autorin unmittelbar identifizieren; und gerade diese Identifikation ist es wohl, die das engmaschige Netz an gegenseitigen Bezügen freisetzt.«

Prozess des Lernens verschränkt wird: Die Formulierung »immer noch, immer noch nichts gelernt aus allem was ringsum vorgeht – doch noch, gerade noch, gerade noch ein Erkennen der Welt, auf Ölpapier, so scheint es, gerade noch«⁵⁰⁸ lässt sich als Referenz auf Goyas berühmte Kreidezeichnung mit dem Titel *Aun aprendo* (dt.: Noch immer lerne ich) aus der Reihe seiner Greisenporträts lesen.⁵⁰⁹ Goyas künstlerische Darstellung des Lernens im Alter zeigt einen weißbärtigen alten Mann, der sich nur noch mit Hilfe von zwei Gehstöcken mühsam auf den Füßen halten kann, aber dennoch mit weit geöffneten Augen interessiert in die Welt schaut. Mayröcker wandelt die im Titel der Zeichnung *Aun aprendo* zum Ausdruck kommende Vorstellung von der Kontinuität des Lernens im Alter in metonymischer Verschiebung in eine diskontinuierliche Vorstellung vom Lebenslangen Lernen ab, die zwischen einem *immer noch nichts gelernt* und einem *gerade noch Erkennen der Welt* schwankt. Lebenslanges Lernen wird auf diese Weise zu einem diskontinuierlichen und unstetigen Lernen, das sich nicht festhalten lässt, nicht systematisch auf vorher Erlerntem aufbaut und das immer wieder aufs Neue scheitern kann. Auch Erkenntnis ist in Mayröckers Text durch Flüchtigkeit gekennzeichnet: Was gerade noch erkannt wurde, kann sich im nächsten Moment der Erkenntnis entziehen. Die Wahrnehmungs- und die Erkenntnisfähigkeit der Ich-Erzählerin schwankt. Auch wenn sie eine im Alternsprozess zunehmende Sehschwäche beklagt,⁵¹⁰ erlebt sie in glücklichen Momenten ihre Wahrnehmungsfähigkeit *immer noch* in aller Intensität:

»ICH SEHE NOCH, DIE HEITERE NATUR! noch ist die Zeit nicht ganz abgelaufen, noch kann ich staunender Zeuge sein, Waldschatten, Herzflüge, wilderne Luft . ein Stilleben, Stillestehen, ein Atemholen, nichts regt sich, Augenblicke vollkommenen Glücks, ein Naturerinnern, sage ich, es riecht nach verbrannter Nacht, Tannenreisig, Grabkammerchen«⁵¹¹.

Gelingendes Altern erscheint aus dieser Perspektive als ein ambivalent bewerteter, leiblich erfahrener diskontinuierlicher Bildungsprozess mit dem Ziel einer möglichst weitgehenden ästhetisch gestalteten Herauslösung des Ich aus allen einengenden Zusammenhängen (seien sie familiärer, sozialer oder diskursiver Art) hin zu zunehmender ästhetischer Originalität der autobiografischen Gestaltung des Selbst. Dieser Prozess der Herauslösung des Selbst aus den als determinierend empfundenen Zusammenhängen findet erst im Tod seine Vollendung. Die für das Leitbild des biografisierten Alters im geragogischen Diskurs zentrale normative Erwartungshaltung, im autobiografischen Rückblick einen möglichst kohärenten, logisch widerspruchsfreien, sequenziell nach einzelnen Lebensphasen gegliederten und sinnfixierenden inhaltlichen Zusammenhang der Lebensgeschichte zu konstruieren, wird in Mayröckers Text konsequent unterlaufen

508 F. Mayröcker: *Reise durch die Nacht*, S. 62.

509 Klaus Kastberger bezieht sich in seiner ausführlichen textgenetischen Analyse leider nicht auf Mayröckers Referenzen auf Goyas *Aun aprendo*. Er weist jedoch akribisch die expliziten Bezüge Mayröckers auf die Goya-Monografie von Jutta Held sowie auf Goyas Bilder *Modo de volar*, *Nada. Ello dirá*, *Gimiendo y llorando*, *La maja desnuda* nach; vgl. K. Kastberger: *Reinschrift des Lebens*.

510 Vgl. F. Mayröcker: *Reise durch die Nacht*, S. 19.

511 Ebd., S. 21.

und als diskursive Fremdbestimmung einer freieren, kreativen autobiografischen Gestaltung des alternden Ich entlarvt.

Bildungsprozesse im Alter erscheinen aus dieser Perspektive als kreativ-schöpferische Prozesse – ein Topos, der im wissenschaftlichen Diskurs nach den ersten kulturgeragogischen Ansätzen in den 1960er Jahren in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zu ersten Konzepten für die »Seniorenkulturarbeit«⁵¹² ausformuliert wird.

7.3 Zusammenfassung: Ageing Trouble im (kultur-)geragogischen Wissen der 1970er und 1980er Jahre

Die analysierten literarischen Texte der 1970er und 1980er Jahre setzen sich problematisierend mit den Bedingungen von Bildungsprozessen im Alter auseinander. Im Zentrum der literarischen Auseinandersetzungen stehen dabei die unterschiedlichen Formen der Determinierung von Prozessen der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen im Alter – seien sie physischer, kognitiver, sozialer oder diskursiver Art – und die Versuche der Protagonist*innen, sich von diesen Determinierungen zu befreien.

Die Alterstopoi im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1970er Jahre etablieren eine bivalente normative Matrix, die – ausgerichtet an der Erwerbsphase – Aktivität, soziales Engagement und anhaltende Leistungsfähigkeit zur auch im Alter anzustrebenden Norm erhebt und damit gleichzeitig Formen der Passivität, der Kontemplation, des sozialen Rückzugs sowie der eingeschränkten Leistungsfähigkeit im Alter abwertet. Topoi der Altersklage werden sukzessive aus dem wissenschaftlichen geragogischen Diskurs verdrängt.

Im Gegensatz dazu baut Frischs Erzählung *Der Mensch erscheint im Holozän* auf den Alterstopoi der Altersklage auf, die im geragogischen Diskurs der 1970er Jahre unter dem Schlagwort *Defizitmodell* als wissenschaftlich widerlegt betrachtet werden. Während im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der biologische Prozess des Alterns als gestaltbares, ja, steuerbares Produkt eines gelingenden Lebenslangen Lernens konzipiert und damit zunehmend entnaturalisiert wird, erzählt Frisch das Altern als grundlegende biologische Metamorphose, deren Naturgewalt der Mensch kaum etwas anderes entgegensetzen kann, als sich ihr schließlich in einem letzten Willensakt zu unterwerfen. Die Erzählung erinnert mit den Topoi vom Alter als geistiger und körperlicher Verfall an die vom wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre ausgeblendeten leibkörperlichen Verlusterfahrungen des Alters und seine unausweichliche Nähe zum Tod. Der literarische Verweis auf die Negativität des Alters greift auf Topoi zurück, die für den wissenschaftlichen geragogischen Diskurs in den 1950er und 1960er Jahren zentral waren. Frischs Erzählung weist jedoch gleichzeitig einen weiten Schritt voraus: Die Erzählung relativiert nicht nur die Bedeutung eines positivistischen Faktenwissens für die subjektive Sinnstiftung im Alter, sondern erschüttert durch die Konfrontation von Geisers leibkörperlicher Alterserfahrung mit einer transhumanen geologischen Perspektive auf das Alter der

512 Institut für Bildung und Kultur e.V. (Hg.), *Seniorenkulturarbeit*; Institut für Bildung und Kultur e.V. (Hg.), *Seniorenkulturarbeit*. Handreichungen.

Erde zusätzlich den Anthropozentrismus und die Egozentrierung des Altersdiskurses seiner Zeit. Damit nimmt Frisch bereits Ende der 1970er Jahre posthumanistische Sichtweisen auf das Alter vorweg, die im deutschsprachigen gerontologischen Diskurs erst in den 2020er Jahren diskutiert werden.⁵¹³

Durch die Montagetechnik, die unterschiedliche Erzählperspektiven unvermittelt nebeneinanderstellt, wird in Frischs Erzählung die normative Forderung einer kohärenten Erzählung von Ich-Identität – wie sie den wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1980er Jahre prägt – problematisiert und unterlaufen.

Eine weitere kritische Perspektive auf das geragogische Mantra von der Biografiearbeit im Alter entwirft Kluges Erzählung *Der unentschiedene Philologe*. Dieser Text wirft die Frage auf, wo die Grenzen zwischen Fremd- und Selbstführung in Prozessen biografischen Lernens verlaufen, und problematisiert die Konsequenzen eines neuen Lebenslaufregimes, das unter dem Leitbild des lebenslangen Lernens nur vermeintlich eine größere Freiheit der biografischen Gestaltung des Selbst im Alter suggeriert. Kluge zeigt die Bivalenz der widerstreitenden Normierungen eines auf Anpassungsprozesse an die gesellschaftlichen Verhältnisse ausgerichteten Lernens auf. Kontinuität und Neuanfang werden in der Erzählung als widerstreitende normative Anforderungen an die biografische Gestaltung der nachberuflichen Lebensphase ausgewiesen. Die Erzählung greift also die widerstreitenden funktionalistischen Alterstopoi vom Alter als kontinuierlicher Fortsetzung der Leistungsfähigkeit der mittleren Lebensphase, vom Alter als Disengagement und auch den Topos vom Alter als radikaler Neuanfang und *späte Freiheit* auf, die den wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der Zeit prägen. Allerdings problematisiert sie die ihnen inhärente Normativität als einer bürgerlichen Doppelmoral geschuldet. Die Erzählung kritisiert ein Lernkonzept, das Lernen allein als Anpassungsleistung an die gegebenen Verhältnisse versteht. Der Text verweigert eine traditionelle, geschlossene Erzählung einer Biografie, die auf eine identitäre Schließung ausgerichtet wäre. Die Erzählung impliziert somit eine kritische Reflexion der geragogischen Diskursformation des biografisierten Alters, nach der im biografischen Lernen von Altersidentität in Form einer Integrationsleistung die subjektiven Identitätsanteile an die sozialen Identitätsanteile angepasst werden sollen. In Kluges Text werden die Sozialisationserfahrungen des Protagonisten im Nationalsozialismus als geragogisches Problem thematisiert – ein Aspekt, der im wissenschaftlichen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre weiterhin weitgehend ausgeblendet bleibt.

Friederike Mayröcker erzählt in *Reise durch die Nacht* Bildung im Alter als permanenten kreativen Selbstgestaltungsprozess einer weiblichen Ich-Figur, die versucht, soziokulturelle Altersnormierungen und die symbolische Ordnung einer sequenzialisierten Biografie zu unterlaufen. Trotz aller Einsicht in die grundlegende gesellschaftliche Determinierung ihrer Selbstentwürfe sucht sie in der leibkörperlich-sinnlichen Alterserfahrung nach Inspiration für die ästhetische Dekonstruktion der autobiografischen Schreibweisen des alternden Ich. Auch in Mayröckers Text wird nicht die Konstruktion einer ausbalancierten stabilen Altersidentität als Bildungsziel anvisiert.

513 Vgl. hierzu die Arbeiten des 2020 als DFG-Netzwerk gegründeten und seit 2023 in der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie institutionalisierten Arbeitskreises *Materielle Gerontologie*, <https://materialgerontology.wordpress.com>.

Vielmehr erscheint gerade die Subversion einer solchen Festlegung des Subjekts als Akt der Befreiung und Emanzipation. Erst die Durchbrechung der Konventionen autobiografischen Erzählens eröffnet Mayröckers Ich-Erzählerin die Möglichkeit, ausgehend von der Beschreibung leibkörperlich-sinnlicher Alternserfahrung den schöpferischen (Schreib-)Akt zum Zeichen permanenter kreativer Selbstwerdung zu stilisieren. Die Subjektposition, die in Mayröckers Text entworfen wird, lässt sich nicht auf eine soziokulturell vorgegebene Altersidentität festlegen, sondern changiert zwischen Kind, erwachsener und alter Frau. Dieses inkohärente Ich erscheint jedoch gerade durch seine Fähigkeit zur Ich-Dissoziation als im Eingeständnis seiner Schwäche souveränes Subjekt. Die für das Leitbild des biografisierten Alters im geragogischen Diskurs zentrale normative Erwartungshaltung, im autobiografischen Rückblick eine möglichst kohärente, sequenziell nach einzelnen Lebensphasen gegliederte, linear von der Vergangenheit über die Gegenwart auf die Zukunft hin erzählte Lebensgeschichte zu konstruieren, wird entschieden zurückgewiesen. Mayröckers Erzählung entlarvt die Forderung nach biografischer Kohärenz als machtvoll Instrument psychologischer Regulierungstechniken und autobiografischer Gattungskonventionen, denen assoziative und iterative Schreibweisen und Tropoi entgegengesetzt werden. Im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1980er Jahre wird zwar der soziokulturelle Konstruktcharakter des Alters und die De-Institutionalisierung der Lebensphase Alter durch die sukzessive Auflösung der Altersgrenze thematisiert. Auch die Macht von wissenschaftlichen Alterskonzeptionen wird problematisiert. Die autobiografischen Alternskonstruktionen erfahren im geragogischen Diskurs der 1980er Jahre eine deutliche Aufwertung. Jedoch wird das Leitbild des biografisierten Alters zu einseitig verhandelt: Es wird als Möglichkeit propagiert, die Lebensphase Alter individuell und in kohärenter Fortführung der eigenen Lebensgeschichte zu gestalten. Mayröckers Erzählung hingegen zeigt auf, dass jeder (auto-)biografische Selbstentwurf den diskursiven Regulierungen narrativen Erzählens unterworfen ist, denen sich die Erzählenden nur mit größter Mühe und Kunstfertigkeit entziehen können. Indem das schreibende Ich in Mayröckers Text die Gattungskonventionen zu unterlaufen sucht, riskiert es sogar die Aberkennung seines Subjektstatus oder zumindest, dass sein Unterfangen pathologisiert wird. Die Ohnmacht des Ich gegenüber den Alternskonstruktionen zugrundeliegenden diskursiven Regulierungen und narrativen Techniken, auf denen die Fabrikationen biografischer Altersidentität beruhen, finden im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1980er Jahre noch keine Beachtung.

Der wissenschaftliche geragogische Diskurs erweist sich in dieser Hinsicht nicht nur als dem literarischen Altersdiskurs gegenüber rückständig, sondern auch gegenüber dem wissenschaftlichen bildungstheoretischen Diskurs der 1980er Jahre. Die Unbestimmtheit erzeugenden Schreibweisen in den literarischen Texten korrespondieren mit den bildungstheoretischen Überlegungen zur Unbestimmtheit des *Ich*, die der Bildungstheoretiker Mollenhauer 1983 veröffentlicht. Mollenhauer problematisiert die Verwendung der Kategorie der Identität im bildungstheoretischen Kontext: Zumindest wenn Bildung – und nicht Lernen – das Ziel sei, dürfe nach Mollenhauer das Verhältnis zwischen *Ich* und *Selbst* nicht auf eine identitäre Schließung festgelegt werden. Das »Ich wird sich nicht dadurch durchsichtig, daß es sich eindeutig und nur als einerseits konventionelles und andererseits als den Konventionen konfrontiertes Ich deutet,

sondern dadurch, daß es sich in die Schwebel bringt«⁵¹⁴. Erst die Schwierigkeiten mit Identität setzen nach Mollenhauer Bildungsprozesse in Gang. Weder die problematisierenden bildungstheoretischen Ansätze noch die literarischen Texte, in denen Möglichkeiten der Bildung und des Lernens im Alter kritisch reflektiert werden, werden im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs der 1970er und 1980er Jahre zur Kenntnis genommen.

Auch wenn in den 1980er Jahren das Potenzial von fiktionalen und autobiografischen Texten über das Alter(n) ebenso wie das von Film und Fernsehen für »Neue Wege in der Altenbildung« entdeckt wird, führt das noch nicht zu tiefergreifenden Reflexionen einer kulturgeragogischen Didaktik.⁵¹⁵ In der praktischen didaktisch-methodischen Umsetzung werden Probleme identifiziert, wenn zum Beispiel eine »manchmal zu beobachtende ›Unordnung‹ in Veranstaltungen der Altenbildung, in denen über literarische Autobiographien diskutiert wird«⁵¹⁶ konstatiert wird. Dieser Feststellung folgt jedoch keine Auseinandersetzung mit explizit kultur- oder mediengeragogischen Fragestellungen. Es liegt in dieser Diskursformation noch fern, die Unruhe, Unordnung oder die – wie auch immer gearteten – Ambivalenzen, die sich in ihr eventuell manifestieren, im Sinne von Ageing Trouble als kreatives und widerständiges Moment zu deuten und im Bildungsangebot gemeinsam zu reflektieren. Dennoch bleibt festzuhalten, dass der Ebene des literarischen Diskurses im geragogischen Diskurs der 1980er erneut überhaupt eine geragogische Relevanz zugesprochen wird.⁵¹⁷

Der Topos des kreativen Alterns (der in den frühen wissenschaftlichen geragogischen Texten der 1960er Jahre eine Rolle spielte) kristallisiert sich im literarisch-(auto-)biografischen Diskurs der 1980er Jahre weiter heraus. Im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs wird dieser Topos in den 1990er Jahren in der dann entstehenden Subdisziplin der Kulturgeragogik aufgegriffen werden.

514 K. Mollenhauer: Vergessene Zusammenhänge, S. 170.

515 Vgl. den Forschungsbericht über das Medienverbundprojekt *Un-Ruhestand* (1978–1981): M. Borcher/K. Derichs-Kunstmann: Neue Wege in der Altenbildung.

516 D. Nittel: Report: Alternsforschung, S. 46.

517 Vgl. auch Pöggeler, Franz: »Bildung für das Alter. Zentrale Zukunftsaufgabe der Erwachsenenbildung«, in: Zentralstelle Pastoral der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, Bonn 1987, S. 9–49.

8 Zwischen produktivem Alter und kreativem Alter

Die Performativität (kultur-)geragogischen Wissens
im wissenschaftlichen und literarischen Diskurs
der 1990er und 2000er Jahre
oder: Wie ich ein Kapitel nicht schreiben kann und warum

»I would prefer not to«

Herman Melville: *Bartleby the Scrivener: A Story
of Wall Street* (1853)

»Mind the gap!«, lautet der hilfreiche Hinweis, der sich an den Bahnsteigkanten der Londoner Metro findet. Die Schrift weist auf den Spalt, die Lücke, den Graben, den Übergang zwischen Bahnsteig und U-Bahn hin. Vorsicht an der Bahnsteigkante!

Dieses Kapitel wollte ich nach einer Schreibpause von beinahe zehn *Gap-Years*, in der ich die Arbeit an diesem Buch unterbrochen habe, einfach weiterschreiben – so, als ob dazwischen nichts gewesen wäre. Beim Wiedereinstieg ins Schreiben meldete sich aber etwas derart Widerspenstiges und Widerwilliges in mir, dass ich zu dem Schluss kam: Ich kann dieses Kapitel nicht schreiben und ich will es auch nicht mehr. Das aber, was ich geschrieben hätte, wenn ich es gekonnt hätte, und auch das Warum meiner kapitelbezogenen Schreibblockade – das kann ich beschreiben:

Wenn ich dieses achte Kapitel wie geplant geschrieben hätte, dann hätte ich in der Einleitung hervorgehoben, dass sich in den 1990er und 2000er Jahren die Anzahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen im Bereich der Geragogik im Vergleich mit den 1970er und 1980er Jahren auf einem konstanten Niveau eingependelt hat.¹ Ich hätte betont, dass sich die Geragogik in den 1990er Jahren institutionalisierte, indem 1999 die Arbeitsgruppe *Bildung* innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und

1 Die Literaturdatenbank des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung verzeichnet für den Zeitraum von 1990 bis 2009 für die Stichworte *Altenbildung*, *Altersbildung* und *Geragogik* 768 Veröffentlichungen; vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), DIE-Bibliothek, <https://die-litservice.bsz-bw.de> vom 18.01.2024.

Geriatric geriatrisch gegründet wurde, die später in *Arbeitskreis Geragogik* umbenannt wurde.² Schließlich hätte ich hervorgehoben, dass in diesem Zeitraum erste Handbücher³ und ein Lehrbuch Geragogik⁴ veröffentlicht wurden, die das, was als Forschungsstand der Geragogik galt, zusammenfassen und für die Hochschullehre aufbereiten.

Ich hätte das Aufkommen der Kulturgeragogik im wissenschaftlichen Diskurs beschrieben und gezeigt, wie sie in den 1990er und 2000er Jahren erfolgreich als Subdisziplin von Geragogik und Kultureller Bildung etabliert wurde.⁵

Dann hätte ich mich jedoch in Kapitel 8.1 dem Mainstream des geragogischen Diskurses in den 1990er und 2000er Jahren widmen müssen, um die den damaligen Diskurs dominierenden geragogischen Aussagemuster zu analysieren, die den gerontologischen Theorien des *erfolgreichen Alterns*⁶ und des *produktiven Alters*⁷ hinterhergeschriebenen wurden.

Dabei hätte ich aufgezeigt, wie in den späten 1980er Jahren die Topoi des produktiven Alters im geragogischen Diskurs zunächst noch konträr diskutiert wurden, sich dann jedoch in den 1990er Jahren mehr und mehr ein ökonomisches Verständnis von Produktivität durchgesetzt hat.⁸ Am Beispiel der geragogischen Texte des Alterssoziologen Hans Peter Tews hätte ich aufgezeigt, wie das Leitbild des produktiven Alters auch im geragogischen Diskurs implementiert und zu einem »Trend« erklärt wurde, »der vom selbstbezogenen aktiveren Altern (Aktivität um ihrer selbst willen ist bereits genug) zur Betonung und Entwicklung eines stärker gesellschaftlich-produktiven Alterns«⁹ führte.

- 2 Gregarek, Silvia/Veelken, Ludger: »20 Jahre AK Geragogik«, <https://drive.google.com/file/d/1Y-yNMatDdwlSUwo7Y8qtc9YzrvxjTk8A/view> vom 04.02.2024.
- 3 S. Becker/L. Veelken/K. P. Wallraven (Hg.): Handbuch Altenbildung; vgl. auch Veelken, Ludger: Neues Lernen im Alter, Heidelberg 1990; Veelken, Ludger: Reifen und Altern. Geragogik kann man lernen (= Altern-Bildung-Gesellschaft Bd. 12), Oberhausen 2003; Veelken, Ludger/Gregarek, Silvia/de Vries, Bodo: Altern, Alter, Leben lernen. Geragogik kann man lehren (= Altern-Bildung-Gesellschaft Bd. 13), Oberhausen 2005.
- 4 E. Bubolz-Lutz et al.: Geragogik (2010); vgl. auch E. Bubolz-Lutz et al.: Geragogik (2022); R. Schramek et al.: Alter(n) – Lernen – Bildung.
- 5 Vgl. Institut für Bildung und Kultur e.V. (Hg.), Senioren-Kulturarbeit. Handreichungen; Institut für Bildung und Kultur e.V. (Hg.), Borderline Experiences. Europe experiences – Experience Europe. An international model project on work organising cultural activities for senior citizens, Köln 1995; K. de Groote/F. Nebauer: Kulturelle Bildung im Alter; de Groote, Kim/Fricke, Almuth (Hg.), Kulturkompetenz 50+. Praxiswissen für die Kulturarbeit mit Älteren, München 2010.
- 6 Vgl. Baltes, Margaret M./Baltes, Paul B. (Hg.), Erfolgreiches Altern. Bedingungen und Variationen, Bern 1989; Baltes, Margret M./Baltes, Paul B.: »Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 35 (1989), S. 85–105.
- 7 Vgl. Baltes, Margret M./Montada, Leo (Hg.), Produktives Leben im Alter, Frankfurt a.M. 1996.
- 8 Vgl. Knopf, Detlef/Schäffter, Ortfried/Schmidt, Roland (Hg.), Produktivität des Alters (= Beiträge zur Gerontologie und Altenarbeit Bd. 75), Berlin 1989; Knopf, Detlef/Schäuble, Gerhard/Veelken, Ludger: »Früh beginnen. Perspektiven für ein produktives Altern«, in: Annette Niederfranke/Gerhard Naegele/Eckhart Frahm (Hg.), Funkkolleg Altern 2. Lebenslagen und Lebenswelten, soziale Sicherung und Altenpolitik, Wiesbaden 1999, S. 97–158, https://doi.org/10.1007/978-3-322-83339-6_3.
- 9 Tews, Hans Peter: »Produktivität des Alters«, in: M. Baltes/L. Montada (Hg.), Produktives Leben im Alter, S. 184–210, S. 196.

Ich hätte den darin zum Ausdruck kommenden Produktivitätsbegriff untersucht, der sich auf ein »Werte« erzeugendes, sozial nützliches Verhalten¹⁰ von älteren Menschen bezog, auf das die Geragogik hinwirken sollte. Ich hätte kritisiert, dass unter *Werten* in dieser Diskursformation nur tauschfähige Geld- und Sachleistungen verstanden wurden, also »marktfähige Dienste und Leistungen, die – werden sie nicht kostenlos erbracht – auch »gekauft« werden könnten oder müßten«¹¹. Ich hätte aufgezeigt, wie in solchen Aussagemustern der Topos vom Eigenwert des Alters keine Rolle mehr spielte – ein Topos, der im geragogischen Diskurs der 1950er und 1960er Jahre dazu genutzt wurde, um sich vom NS-Diskurs über das unproduktive, *unwerte Leben* im Alter abzugrenzen.¹² Tatsächlich ist die Frage nach dem ökonomischen Nutzen älterer Menschen und ihren Kosten für die Gesellschaft seit dem nationalsozialistischen Altersdiskurs so ausdrücklich wie in den 1990er Jahren nicht mehr gestellt worden (– und ich befürchte sehr, dass in naher Zukunft wieder eine ähnliche Formation des Altersdiskurses droht).

In der Feinanalyse hätte ich dann nachgezeichnet, wie um die Jahrtausendwende die Topoi des erfolgreichen Alterns und des produktiven Alters mit dem Topos des biografisierten Alters und schließlich mit den Aussagemustern des kreativen Alters vermengt wurden.¹³ Diese Kopplung von Aussagemustern hätte ich am Beispiel von Sylvia Kades Konzept der Altersbildung analysiert: In diesem Konzept werden – vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Bildungsverständnisses (das den Erwachsenenbildungsdiskurs der 1990er Jahre insgesamt maßgeblich prägt) – die Lernfelder *Biografie, Alltag, Kreativität* und *Produktivität* miteinander verbunden.¹⁴

Es wäre deutlich geworden, wie in der Diskursformation dieser Zeit eine problematische Demarkationslinie zwischen einem vermeintlich erfolgreichen und einem gescheiterten Leben im Alter gezogen wurde: Anpassung an Veränderungen sowie die Kompensation von Altersdefiziten markierten dabei die Indikatoren für das sogenannte *erfolgreiche* Alter(n). Entsprechend implizierten scheiternde oder verweigerter Anpassungsleistungen individuelles Versagen – aus bildungsphilosophischer Sicht eine Bankrotterklärung des geragogischen Ethos. Ich hätte mit zusammengekauerten Zähnen aufgezeigt, wie damit die geragogische Aufgabe auf die Vermittlung der für Anpassungsleistungen im Alter empfohlenen Strategien zusammengeschrumpft wurde: Produktivität, Kreativität, Flexibilität, Selektion von Tätigkeiten und Aufgaben mit dem Ziel der Optimierung und schließlich Kompensation von Defiziten sollten als erfolgsverheißende Strategien in geragogischen Angeboten vermittelt werden. Ich hätte dargelegt, wie damit das, was man für gelungene oder gelingende Bildungsprozesse im Alter hielt, kurzgeschlossen wurde mit einem erfolgreichen Altern, das den *Homo oeconomicus* zum Leitbild für ein geragogisches Handeln erkor. Dieses Leitbild zielt

10 Ebd.

11 Ebd., S. 189.

12 Vgl. Kap. 6.

13 Vgl. hierzu B. Arnold: Geschichte der Altenbildung, S. 29: Arnold zeigt auf, wie der Topos des produktiven Alters schließlich eine ganze »Bandbreite intellektueller, handwerklicher, kreativer, sozialer, politischer Aktivitäten« umfasst, »die in einem gesellschaftlichen Kontext erbracht werden und volkswirtschaftliche Auswirkungen haben«.

14 Vgl. Kade, Sylvia: Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf, Frankfurt a.M. 1994.

einzig und allein auf Anpassungsleistungen und hat somit mit dem Bildungsbegriff nichts mehr gemein – auch wenn der Begriff *Bildung* im damaligen Diskurs geradezu inflationär gebraucht wurde. Ich wäre auch auf das Konzept des *autonomen Alters*¹⁵ eingegangen, mit dem im geragogischen Diskurs der frühen 2000er Jahre die Idee der Selbstbestimmung und Selbstermächtigung so weit getrieben wurde, dass menschliche Freiheit damit verwechselt wurde, auf niemanden angewiesen und von niemandem abhängig zu sein.

Diesem affirmativen Diskursstrang hätte ich eine Analyse der Aussagemuster einer Mitte der 1990er Jahre aufkommenden Kritischen Geragogik¹⁶ entgegengestellt. Für diese Gegenüberstellung hätte ich auf einen Ansatz der Bildungswissenschaftlerin Ines Maria Breinbauer zurückgegriffen: Sie unterscheidet in Anlehnung an Dietrich Benners Theorie zur Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns¹⁷ zwischen affirmativen geragogischen Konzepten, die Altersleitbilder unproblematisiert zur Grundlage ihrer Argumentationen machen, und denjenigen geragogischen Theorien, die Altersleitbilder in bildungstheoretischer Tradition problematisieren.¹⁸ Ich hätte entsprechend die *Alternstopoi* danach unterschieden, ob sie mit affirmativen Lern-, Bildungs- oder Sozialisationskonzepten verschränkt werden, die die Alterstopoi (wie die des aktiven, erfolgreichen und produktiven Alters) unproblematisiert als geragogische Leitbilder einsetzen, oder ob in den Argumentationen nicht-affirmative, problematisierende Bildungstheorien entwickelt werden, die Alter(n)sprozesse als Bildungsprozesse thematisieren, dabei aber von der »Offenheit des Telos des Menschseins« ausgehen.¹⁹ Ich hätte in diesem Unterkapitel schließlich unterschiedliche bildungstheoretisch problematisierende Argumentationsmuster im geragogischen Diskurs der 2000er Jahre miteinander verglichen, die aus gouvernementalitätstheoretischer, phänomenologischer, skeptisch-transzendentalkritischer, performativitätstheoretischer oder heterotopologischer Perspektive argumentieren.²⁰

15 Vgl. zum *autonomen Alter*: Schweppe, Cornelia: »Alter und Sozialpädagogik – Überlegungen zu einem anschlussfähigen Verhältnis«, in: Cornelia Schweppe (Hg.), *Alter und Soziale Arbeit. Theoretische Zusammenhänge, Aufgaben- und Arbeitsfelder*, Hohengehren 2005, S. 32–46.

16 Vgl. das von Christian Carls im Rahmen des *Arbeitskreis Geragogik* im Jahr 1995 begonnene Projekt einer Kritischen Gerontologie bzw. Kritischen Geragogik: Carls, Christian: »Kritische Gerontologie im Internet«, <http://www.kritische-gerontologie.de/> vom 08.02.2024; Hinze, Udo: *Reflexive Gerontagogik*, Nordstedt 2002; Köster, Dietmar: *Kritische Geragogik. Aspekte einer theoretischen Begründung und praxeologische Konklusionen anhand gewerkschaftlich orientierter Bildungsarbeit* (2002), <https://d-nb.info/964875195/34> vom 09.02.2024.

17 Vgl. D. Benner: *Allgemeine Pädagogik*.

18 Vgl. I. M. Breinbauer: *Bildung als Antwort...?*

19 Ebd., S. 288.

20 Vgl. Karl, Ute: *Zwischen/Räume. Eine empirisch-bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters*, Münster 2005; U. Karl: *Soziale Altenarbeit und Altenbildungsarbeit*; Brinkmann, Malte: »Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82,3 (2006), S. 288–304; M. Brinkmann: *Traum und Albtraum des Alterns*; B. Pichler: *Autonomes Alter(n)*; Breinbauer, Ines M.: »Bildung im Alter«, in: K. Aner/F. Karl/L. Rosenmayr (Hg.), *Die neuen Alten*, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90472-6>; M. Brinkmann: *Leiblichkeit und Verantwortung*; I. M. Breinbauer: *Bildung als Antwort...?*; K. Aner/P. Hammerschmidt: *Modellprogramme zur Förderung*; Brinkmann, Malte: »Lernen, Verlernen, Umlernen im Alter«, in: Sylvia Buchen/Maja S.

Diese Analyse des geragogischen Diskurses hätte ich gestützt durch kritische soziologische Diskursanalysen des wissenschaftlichen, politischen und journalistischen Diskurses zur »Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft«²¹. Diese zeigen, wie sich sowohl im wissenschaftlichen als auch im allgemeinen Altersdiskurs der Topos des produktiven Alters in den 1990er Jahren durchgesetzt hat:

»Nach dem unbestimmten Aktivitätsverständnis der Aktivitätsthese, das in den Beschäftigungsprogrammen der Altenhilfe der 1970er Jahre seinen Niederschlag fand, und der Weiterung des Aktivitätskonzepts zu einer Frage selbstbestimmen Freizeits- und Lebensmanagements im Zuge der Entdeckung der ›neuen Alten‹ in den 1980er Jahren«²²

hat sich »Anfang der 1990er Jahre ein neues Leitbild der Aktivität herausgebildet, das auf die altersspezifischen Ressourcen von Menschen in der Nacherwerbsphase zielt und dezidiert nach deren Nutzen für die Gesellschaft fragt«²³: das Leitbild des *produktiven Alters*. Auf diese Weise wären die Konzepte des *produktiven und erfolgreichen Alters* als neoliberale Steuerungsinstrument des aktivierenden Sozialstaats²⁴ dechiffriert worden, das in geragogischen Angeboten zum Zwecke *tertiärer Sozialisation* in die Praxis umgesetzt werden sollte.²⁵

Anschließend hätte ich mich – wie in den vorherigen Kapiteln – dem literarischen Wissen über Bildung im Alter gewidmet. Ich hätte beschrieben, wie sich als Reaktion auf den damaligen Boom von literarischen Alternserzählungen und Reifungsromanen in den 1990er und 2000er Jahren auch in der Germanistik langsam, aber sicher literaturwissenschaftliche Alter(n)studien etablierten.

Ich hätte literarische Texte analysiert, die die Topoi des produktiven Alters problematisieren. Wahrscheinlich hätte ich die »moralischen Lehrstücke«²⁶ aus *Nie wieder Arbeit*.

Maier (Hg.), *Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demographischen Wandel*, Wiesbaden 2008, S. 113–129, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91109-0_7; Brinkmann, Malte: »Umlernen. Regierung und Erfahrung des Lernens im Alter«, in: Bernd Feininger/Bernd Steinhoff (Hg.), *Orte – Worte – Wege. Beiträge zu Kultur, Altern und Lernen*, Frankfurt a.M. 2010, S. 205–220; M. Haller: *Altersbilder und Bildung*; Meyer-Wolters, Hartmut: »Gibt es ein Recht auf Bildung im Alter? Zum Konzept einer Grundbildung im Alter«, in: F. Sagebiel (Hg.), *Flügel wachsen*, S. 191–200.

21 Denninger, Tina/van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan/Richter, Anna: *Leben im Ruhestand. Zur Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft*, Bielefeld 2014, <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422779>; vgl. auch van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan: »Junge Alte«. Vom Aufstieg und Wandel einer Sozialfigur«, in: S. van Dyk/S. Lessenich (Hg.), *Die jungen Alten*, S. 11–48.

22 van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan: »Junge Alte«. Vom Aufstieg und Wandel einer Sozialfigur«, in: S. van Dyk/S. Lessenich (Hg.), *Die jungen Alten*, S. 11–48, S. 32f.

23 Ebd., S. 33.

24 Vgl. Lessenich, Stephan/Otto, Ulrich: »Zwischen ›verdientem Ruhestand‹ und ›Alterskraftunternehmer‹. Das Alter in der Aktivgesellschaft – eine Skizze und offene Fragen zur Gestalt eines Programms und seinen Widersprüchen«, in: Ulrich Otto (Hg.), *Partizipation und Inklusion im Alter – aktuelle Herausforderungen*, Jena 2005, S. 5–18.

25 Vgl. kritisch dazu M. Haller: *Sozialisation im Alter*.

26 Gruber, Reinhard P.: *Nie wieder Arbeit. Schivkovs Botschaften vom anderen Leben*, Salzburg/Wien 1989, S. 154.

Schivkovs Botschaften vom anderen Leben des österreichischen Schriftstellers Reinhard P. Gruber ins Zentrum der Analyse gestellt und hätte mit ihnen die Tropoi einer widerständigen Faulheit²⁷ im Alter gefeiert, weil mir die Schreibweisen in Martin Walsers Roman *Finks Krieg*²⁸, Siegfried Lenz' *Die Auflehnung*²⁹ oder Thomas Hürlimanns *Der grosse Kater*³⁰ in dieser mächtigen Diskursformation des produktiven Alters als zu brav und konventionell erschienen wären.

Ich hätte gezeigt, dass in der Literatur wieder früher als im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs über die Grenzen von Bildung im Alter angesichts von Alzheimer und Demenz nachgedacht wurde, was ich am Beispiel von Arno Geigers *Der alte König in seinem Exil*³¹ aufgezeigt hätte oder der von Klara Obermüller herausgegebenen Anthologie von Erzählungen über Alzheimer und Demenz mit dem Titel *Es schneit in meinem Kopf*³².

Ich hätte am Beispiel von Yoko Tawadas *Opium für Ovid. Ein Kopfkissenbuch von 22 Frauen*³³ oder Katrin Seebachers Roman *Morgen oder Abend*³⁴ erläutern können, inwiefern transkulturelle und postmigrantische Perspektiven im deutschsprachigen literarischen Diskurs über Bildung im Alter viel früher zum Ausgangspunkt für Romane und Erzählungen über transkulturelle Transformationsprozesse im Alter gemacht wurde, während im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs gerade erst angefangen wurde, über interkulturelle Bildungsangebote nachzudenken.³⁵

Als kulturgeragogisch relevant hätte ich schließlich für die literarische Diskursebene die Alter(n)serzählungen und Essays von Monika Maron³⁶ und Silvia Bovenschen³⁷ ausgewählt, die inzwischen zu den Klassikern der neueren deutschsprachigen Altersprosa gezählt werden. Anhand ihrer Texte lassen sich unterschiedliche Aussagemuster des Alter(n)s im ost- und westdeutschen Diskurs untersuchen. Beiden Autorinnen gemeinsam ist, dass sie das Alter(n) als künstlerisches und autobiografisches Forschungsexperiment beschreiben. Ihre Texte lese ich deshalb als Einsätze einer künstlerisch-literarischen Alter(n)sforschung.³⁸

27 Vgl. M. Haller: »I would prefer not to«.

28 Walser, Martin: *Finks Krieg*. Roman, Frankfurt a.M. 1996.

29 Lenz, Siegfried: *Die Auflehnung*. Roman, Hamburg 1994.

30 Hürlimann, Thomas: *Der grosse Kater*. Roman, Zürich 1998.

31 Geiger, Arno: *Der alte König in seinem Exil*, München 2011.

32 Obermüller, Klara (Hg.), *Es schneit in meinem Kopf. Erzählungen über Alzheimer und Demenz*, München/Wien 2006.

33 Tawada, Yoko: *Opium für Ovid. Ein Kopfkissenbuch von 22 Frauen*, Tübingen 2000.

34 Seebacher, Katrin: *Morgen oder Abend*, Lengwil 1996.

35 Gregarek, Silvia: *Lernen leben – Leben lernen. Intergenerationelle und Interkulturelle Bildung (= Altern-Bildung-Gesellschaft Bd. 14)*, Oberhausen 2007.

36 Maron, Monika: *Endmoränen*. Roman, Frankfurt a.M. 2002; Maron, Monika: *Wie ich ein Buch nicht schreiben kann und es trotzdem versuche*, Frankfurt a.M. 2005; Maron, Monika: *Ach Glück*. Roman, Frankfurt a.M. 2007.

37 Bovenschen, Silvia: »Der Essay und das Älterwerden«, in: *Merkur* 1,55 (2001), S. 159–162; Bovenschen, Silvia: *Älter werden*. Notizen, Frankfurt a.M. 2006; Bovenschen, Silvia: *Verschwunden*, Frankfurt a.M. 2008; Bovenschen, Silvia: *Nur Mut*. Roman, Frankfurt a.M. 2013.

38 Vgl. M. Haller: *Die ›Neuen Alten‹*.

Fragt sich nur, *warum* ich es vorgezogen habe, dieses achte Kapitel nicht zu schreiben:

Weil ich es als eine reine Fleißarbeit empfunden hätte, die nichts grundlegend Neues mehr ergeben hätte, denn die kritischen Analysen des geragogischen und gerontologischen Diskurses der 1990er und 2000er Jahre liegen ja ebenso vor wie literaturwissenschaftliche Analysen von Romanen und Erzählungen über Bildungsprozesse im Alter, die in dieser Zeit geschrieben wurden. Diese unterschiedlichen Wissensformen wurden nur noch nicht in der Zusammenschau miteinander verknüpft. Selbst wenn die Alterstopik beider Diskursebenen auch für diesen Zeitraum noch längst nicht ausreichend erforscht ist, bin ich doch der Überzeugung, dass ich in den vorangehenden Kapiteln dieses Buchs hinreichend belegt habe, dass das literarische Wissen dem wissenschaftlichen Wissen über Bildung im Alter vorgängig ist. Es sollte deutlich genug geworden sein, dass das literarische Wissen über Bildung im Alter eine hohe geragogische Relevanz hat. Statt es in wissenschaftlichen geragogischen Texten nur zum Schmuck und als nettes Beiwerk heranzuziehen, sollte das in literarischen Texten formulierte geragogische Wissen ernst genommen werden: Es hat eine ganz eigene Dignität und Tiefe, durch die es in der kulturgeragogischen Praxis ästhetische Bildungsprozesse anregen kann. Es kann der Geragogik aber auch als Seismograf für aktuelle und zukünftige Entwicklungen sowie als kritischer Spiegel dienen.

Ich schreibe dieses Kapitel auch deshalb nicht, weil mir die Distanz zur Formation des Altersdiskurses in den 1990er und 2000er Jahre fehlt. Ich kann nicht davon absehen, dass ich seit 2003 selbst in diesem Diskursfeld veröffentliche. Es erscheint mir wissenschaftlich unlauter, den Leser*innen vorzugaukeln, dass ich die Aussagemuster des Diskurses der 1990er und 2000er Jahre »sine ira et studio«, also ohne Zorn und Eifer und »ohne emotionale Beteiligung und Parteinahme, sachlich und objektiv«³⁹ aus der gebotenen Distanz analysieren könnte.

Es hat lange gedauert, bis ich genauer verstanden habe, aus welchen Gründen ich die Arbeit an diesem Buch im Jahr 2013 abgebrochen habe und warum ich gerade dieses Kapitel nicht schreiben konnte: Das Schreiben an diesem Kapitel würde mich zurückwerfen in die Zeit, in der ich es damals so dringend schreiben wollte, aber eben nicht schreiben konnte. Mein Selbst-, Welt- und Wissenschaftsverständnis haben sich in der Zwischenzeit grundlegend verändert.

Damals fühlte ich mich zu emotional verwickelt und leibkörperlich *verschränkt* mit der materiell-diskursiven Formation geragogischen Wissens in den 1990er und 2000er Jahren, als dass ich diesen Diskurs mit der für die diskursanalytische Methodik, die ich in den letzten Kapiteln anwendete, nötigen affektiv-emotionalen Distanz und Unabhängigkeit hätte untersuchen können. In dieser Zeit empfand ich die Praktiken universitärer Arbeit in einer immer stärker ökonomisierten und bürokratisierten Institution, in der der Bildungsgedanke kaum mehr Resonanz fand, zunehmend als erschöpfend und deprimierend. Ich konnte in dieser Zeit den normativen Anforderungen der

39 Stichwort »sine ira et studio« aus: DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hg.v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <https://www.dwds.de/wb/sine%20ira%20et%20studio> vom 29.01.2024.

Produktivität, Flexibilität und Autonomie, die ja eben nicht nur im geragogischen Diskurs, sondern auch im Hochschulsystem vorherrschten, nicht mehr nachkommen und erfuhr auf diese Weise plötzlich am eigenen Leib, wie schwer mir das fiel. Dabei nützte es mir erstaunlich wenig, mich zuvor so lange Zeit in theoretischer Hinsicht kritisch mit den wirkmächtigen Diskursformationen der Produktivität auseinandergesetzt zu haben.⁴⁰ Eine Häufung von Erfahrungen, die in der Gerontologie unter dem Begriff *Kritische Lebensereignisse* gefasst werden, führten dazu, dass sich die bisherigen Figurationen meiner Selbst- und Weltverhältnisse als nicht mehr tragfähig erwiesen. Ich musste am eigenen Leib erfahren, was es heißen kann, *aus der Zeit zu fallen* und für mich selbst subsumtionsresistente Erfahrungen des Alter(n)s zu machen. Ich brauchte Zeit und Muße, um in mir neue Figurationen zu bilden.

In den Beginn dieser Wechsel- und Wandeljahre fällt eine ästhetische Erfahrung, die mich nicht mehr losgelassen hat. Beim Tanzkongress *Bewegungen übersetzen – Performing Translations*⁴¹, der vom 6. bis 9. Juni 2013 im Tanzhaus NRW in Düsseldorf stattfand, sah ich zum ersten Mal eine von der Kölner Choreografin Silke Z. choreografierte Performance. Sie trug den Titel *Jess trifft Angus* und ist die Episode 2 aus *Unter Uns! Das Generationenprojekt*, das ich in Kapitel 10 untersuchen werde. Jess Curtis und Angus Balbernie performen *Jess trifft Angus*. Ich erinnere mich an die beiden Performer auf der Bühne, die sich gegenseitig ihre Narben zeigen und darüber erzählen: Narben an ihren über 50 Jahre alten Körpern – von Unfällen herrührend, Operationen, Verletzungen, die sie in unterschiedlichem Alter im Laufe ihres Lebens erworben haben. Jess erzählt, wie ihm seine Mutter versehentlich den Arm ausgelenkt hat. Damals sei er zwei Jahre alt gewesen. Etwas von dieser Narbe spüre er immer noch. Ich erinnere einige Bruchstücke ihrer Bewegungen, die mir äußerst lässig, ungemein präsent und gekonnt vorkamen. Ich erinnere mich, dass ihr Umgang mit körperlichen Einschränkungen Thema in ihren Dialogen ebenso wie in ihrem Tanz war. Wie sie die Bewegungseinschränkungen auf der Bühne zeigten und gerade daraus eine besondere ästhetische Qualität entstand. Und wie ich dachte: »Weniger ist mehr.« Ich erinnere mich, wie in meinem Kopf dazu parallel die Frage lief, welche psychischen Narben all diese körperlichen Narben hinterlassen haben und ob das eigentlich voneinander zu trennen ist. Und ich erinnere mich, dass mir irgendwann die Tränen kamen. Meine Analysehaltung, meine wissenschaftliche Distanz brach weg. Ich war mittendrin in meinem eigenen Ageing Trouble und statt bei meinen Mitschriften, die genau an dem Punkt abbrechen, war ich bei mir selbst, bei meinen eigenen Alter(n)sambivalenzen, meinen leibkörperlichen Narben, meinen Verlusten, der Trauer um meinen kurz zuvor verstorbenen Lebensgefährten und gleichzeitig dieser unbändigen Lebenslust.

Gleich im Anschluss führte Susanne Martin ihre *Lecture Demonstration »Tanz im kritischen Diskurs über das Altern«* auf, in der sie gemeinsam mit der Tanzwissenschaftlerin Katharine Mezur Altern in ihrer eigenen Tanz- und Performancepraxis thematisiert, performt und diese performative Improvisationspraxis im Kontext kritischer Ageing

40 Vgl. z.B. M. Haller: »I would prefer not to«.

41 Vgl. Weigand, Frank/Gehm, Sabine/Hartung, Holger/Husemann, Holger/von Wilcke, Katharina/Lesch, Harriet/Diehm, Heike: TANZKONGRESS 2013 IN DÜSSELDORF. Kongressdokumentation (2013), <http://2013.tanzkongress.de/de/programm/programm.html> vom 04.05.2024.

Studies einordnet. Bei ihrer Lecture Performance schreibe ich wieder mit – und meine Aufzeichnungen zeigen mir noch heute schmerzlich, wie sehr etwas in meinen Studien über das Alter(n) und all den Ageing Trouble bisher gefehlt hatte: die eigene leibkörperliche Alternserfahrung. Sitzt all der Ageing Trouble im Fleisch und gehen die Alter(n)stropoi, die die konventionelle normativ-normalisierende Alterstopik verschieben und transformieren können, nicht genau von diesem leibkörperlichen Wissen aus? Die ästhetische Erfahrung dieser beiden Performances hatte einen großen Anteil daran, dass ich damals mich selbst und mein bisheriges wissenschaftliches Arbeiten grundlegend hinterfragte. Ich wagte damals einen ersten Blick in die Kluft zwischen der diskursiven Performativität und den leibkörperlichen Performanzen von Ageing Trouble.

2019 kam ich zu dem Schluss, die Universität um Entlassung zu bitten. Im gleichen Jahr bot mir das Kompetenzzentrum für Kulturelle Bildung im Alter und inklusive Kultur (kubia) eine Stelle als Wissenschaftlerin an, in der ich mich ganz auf die Kulturgeragogik und die Forschung über kulturgeragogische Projekte fokussieren konnte. Unter diesen Projekten waren die Ü60-Tanzlabore mit dem Titel *The distant body* von Silke Z., die über den von kubia betreuten Fonds für Kulturelle Bildung im Alter gefördert wurden. Es schlossen sich Kreise.

Was sich in diesem zusammenfassenden Rückblick vielleicht einigen Leser*innen als schlüssige Entwicklungslinie darstellen mag, ist den stereotypen Aussagemustern des Alterns geschuldet, aus denen es sich so schwer ausbrechen lässt. Es fühlt sich in mir anders an: Eben nicht kohärent, sondern zickzackförmig, in nicht vorhersagbaren Bewegungen, die vor- und zurückspringen, mal zur Seite hüpfen, dann wieder zurück. Wiederholungsschleifen mit Differenz in vielfältigen relationalen Verschränkungen.

Die neue Position bei kubia bot mir die Möglichkeit, meine Forschung neu auszurichten und dabei mehr über die Herangehensweisen künstlerischer Forschung in der Praxis der Performativen Kulturgeragogik zu lernen. Diese Neu-Figuration und Resignifikation zeigt sich im nächsten Teil dieses Buches: Ich verlasse die rein diskursanalytische Ebene und widme mich im Folgenden der performativen Praxis, indem ich nun die Performanzen von Ageing Trouble in konkreten Projekten der Performativen Kulturgeragogik zum Forschungsgegenstand nehme, dabei aber die Ebene des geragogischen Altersdiskurses weiter einbeziehe.

Statt in einer bloß kritisch-analytischen Forschungshaltung zu verharren, baue ich in einer kulturgeragogischen partizipativen Praxisforschung nun lieber an Passagen zwischen den unterschiedlichen Wissensformen und beziehe sehr viel stärker als zuvor mein eigenes leibkörperliches Erleben von Ageing Trouble auf und hinter der Bühne in meine Forschung ein. Dazu erweitere ich in Kapitel 9 den methodisch-methodologischen Werkzeugkasten, den ich in Teil A gepackt hatte.

C Praxis: NachWieVor Ageing Trouble!

Performanzen eigensinnigen Alter(n)s in der Praxis der Performativen Kulturgeragogik

In diesem Teil C wechsele ich die Register: Es geht nach wie vor um Ageing Trouble, jedoch richte ich nun den Fokus auf das Wissen über Ageing Trouble in drei kulturgeragogischen Praxisprojekten in den Darstellenden Künsten.

Senior*innentheaterprojekte im Feld Kultureller Bildung im Alter wurden in Deutschland schon zum Gegenstand diverser Feldstudien.¹ Ein besonderer Schwerpunkt der Forschung liegt auf den Auswirkungen des Theaterspielens auf Gesundheit und Wohlbefinden älterer Menschen, insbesondere auch von älteren Menschen mit Demenz.²

Der Fokus meiner explorativen Studie richtet sich hingegen auf die Praktiken von Ageing Trouble, mit denen in den drei ausgewählten Projekten die normativ-normalisierende Performativität des vorherrschenden Altersdiskurses aufgegriffen, ästhetisiert, in Frage gestellt und gestört wird: Wie wird in der Praxis der Performativen Kulturgeragogik das Alter(n) erforscht, reflektiert und performt? Wie wird in den Projekten Ageing Trouble gemacht? Wie werden machtvoll diskursive Alter(n)stopoi eigensinnig aufgegriffen, verändert und resignifiziert? Welche Bildungsprozesse beschreiben die Akteur*innen in diesem Zusammenhang? Wie erweitert und verändert ihr Wissen wiederum mein Wissen von Ageing Trouble? Was lerne oder was verlerne ich im Dialog mit ihnen? Und: Welche Rolle spielt in all dem Ageing Trouble unser leibkörperlicher Eigensinn?

Meine Studie baut auf einem längeren transdisziplinären Austausch auf: Die in Kapitel 10, 11 und 12 dargestellten drei Senior*innen-Tanz- und -Theaterensembles

1 Vgl. die Forschungsübersicht von Skorupa, Magdalena: »Seniorenteater als Feld Kultureller Bildung im Alter«, in: Almuth Fricke/Theo Hartogh (Hg.), Forschungsfeld Kulturgeragogik – Research in Cultural Geragogy, München 2016, S. 93-114; Höhn, Jessica: »Theatergeragogik«, in: Renate Schramek/Julia Steinfurt-Diedenhofen/Cornelia Kricheldorf (Hg.), Diversität der Altersbildung. Geragogische Handlungsfelder, Konzepte und Settings, Stuttgart 2022, S. 171-180.

2 Vgl. J. Höhn: Theatergeragogik.

haben sich gemeinsam mit ihren Regisseur*innen, Choreograf*innen, Tanz- und Theatergeragog*innen mit meinen frühen Artikeln über Ageing Trouble und Un/doing Age auseinandergesetzt.³ Ich hatte das Glück, ihnen meine Arbeit vorzustellen und ihre kennenzulernen, mit ihnen im Dialog zu sein. Dieser Austausch wurde durch mehrere Netzwerktreffen und ein Tanz- und Theaterfestival ermöglicht, das in den Städten Köln, Ludwigsburg und München stattfand. Der Rahmen für diese Vernetzungsarbeit wurde von den ehrenfeldstudios Köln unter der Leitung der Choreografin Silke Z. konzipiert, koordiniert und organisiert.

So fanden im Jahr 2022 in den ehrenfeldstudios in Köln unter dem Titel *NachWieVor* eine Fachtagung und vier mehrtägige Netzwerktreffen zum Thema *Performing Age(ing) Trouble*⁴ statt. In diesem Kontext arbeiteten u.a. die Choreografinnen, Tanzgeragoginnen und Tanzvermittlerinnen Silke Z. und Barbara Fuchs (ehrenfeldstudios Köln), Andrea Marton (DanceOn 60+ München), Lisa Thomas (Zartbitter, Tanz- und Theaterwerkstatt Ludwigsburg), die Theaterregisseure, -pädagogen und -geragogen David Vogel (OLDSCHOOL, Schauspiel Köln) sowie Ron Rosenberg (Golden Gorkis, Maxim Gorki Theater Berlin/Senior Lab Zürich) gemeinsam mit der Tänzerin und Tanzwissenschaftlerin Susanne Martin und der Bewegungswissenschaftlerin Lea Spahn und mir an folgenden Fragestellungen:

»Was sind tänzerische Bühnenstrategien, die kritische Alter(n)srepräsentationen erlauben (Susanne Martin 2017)?

Wie kann zeitgenössischer Tanz unterhaltsam mit Altersnormen kollidieren, um Alter(n) auf der Bühne zu veruneindeutigen und zu vervieldeutigen (Haller 2021)?

Wie können wir die Grenzen erweitern, um nicht mehr in Alterskategorien und Publikums-kategorien, sondern gesellschaftlich offener, intergenerativer zu denken und zu produzieren?

Wie kann eine künstlerische Produktionsstätte zum Generationendialog beitragen – sowohl auf Produktions- als auch auf Teamebene, um bis in den Zuschauerraum und in die Stadtstruktur hinein wirken zu können?⁵

Das einjährige Projekt hatte – wie es im von den ehrenfeldstudios gestellten Antrag auf Förderung durch den Fonds Darstellende Künste formuliert wurde – zum Ziel, dass Künstler*innen, Wissenschaftler*innen, Expert*innen und Zuschauer*innen

3 Vgl. M. Haller: Ageing trouble; M. Haller: Unwürdige Greisinnen; M. Haller: Undoing Age.

4 Vgl. Silke Z./resistdance: »NachWieVor. Tanzperformance und Alter(n)« (2023), Video, <https://vimeo.com/863959388?fl=pl&fe=sh> vom 06.11.2025; Silke Z./ehrenfeldstudios: Antrag Fonds Darstellende Kunst//Neustart Kultur//Take Heart//Netzwerk und Prozessförderung, *Performing Age(ing) Trouble*, Netzwerkepisoden 1–4, ehrenfeldstudios 2022, S.1. Die Veranstaltungen und die Netzwerkarbeit im Rahmen von *NachWieVor – Performing Age(ing) Trouble* wurde dankenswerterweise auf Antrag der ehrenfeldstudios vom Fonds Darstellende Künste aus Mitteln der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien im Rahmen von NEUSTART KULTUR sowie dem Kulturstadamt der Stadt Köln und dem Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert.

5 Silke Z./ehrenfeldstudios: Antrag Fonds Daku, S. 1.

»gemeinsam Alterskonstruktionen aufdecken, erforschen, aufbrechen, unseren Umgang damit reflektieren und im zeitgenössischen Tanz künstlerische Wege suchen, um restriktive normative Alters- und Generationsidentitäten durcheinander zu wirbeln, zu hinterfragen, zu stören und in Frage zu stellen – eben Age(ing) trouble zu verursachen«⁶.

Neben der Fachtagung beinhaltete das Projekt diverse Tanz- und Theateraufführungen, Publikumsgespräche und Workshops für Interessierte.⁷

Als erstes wissenschaftliches Resultat der Vernetzungsarbeit kreuzten die Tänzerin und Tanzwissenschaftlerin Susanne Martin und ich unsere Perspektiven in dem gemeinsamen Artikel »Ageing trouble« tanzen! Theoretische und tänzerische Erkundungen zur Performativität des Alter(n)s und verglichen »Age(ing) trouble-Strategien in Tanz und Literatur«⁸.

Im Jahr 2024 schloss sich das Projekt *One Night Stand. Festival zu Alter(n), Sexualität und Sichtbarkeit* an. Es fand in den Städten Köln, Ludwigsburg und München statt und beinhaltete neben jeweils drei Performances von Senior*innen-Ensembles aus den drei Städten auch wieder Workshops, Vorträge, Diskussionsformate, Publikumsgespräche und die Lecture Performance *Dance.Age.Trouble*, die ich gemeinsam mit der Choreografin, Tanzvermittlerin und Tänzerin Lisa Thomas ausgearbeitet und aufgeführt habe.⁹ Von den Inszenierungen, die im Rahmen dieses Festivals entstanden sind, und den Ageing-Trouble-Praktiken, die in diesen Inszenierungen eine Rolle spielen, handelt mein Artikel *Un/doing Desire. Performative Neuverhandlungen von Sexualität und Begehren im Alter im Rahmen des Tanz-Festivals »One Night Stand«*.¹⁰

Außerhalb des Netzwerks eröffnete mir zusätzlich die Zusammenarbeit mit dem Kunstkollektiv schubert-stegemann in dessen performativem Stadtrundgang *ageing trouble* in der Dortmunder Nordstadt Einblicke in Praktiken einer Performativen Kulturgeragogik, mit denen Ageing Trouble im öffentlichen Raum gemacht werden kann. Diesen Ansatz beschreibe ich in dem Artikel *Flâneusen* im Stadtraum. »Ageing Trouble« in der Dortmunder Nordstadt*.¹¹

6 Ebd.

7 Vgl. ehrenfeldstudios: NachWieVor. Tanzperformance & Alter(n), <https://www.ehrenfeldstudios.de/nachwievor-tanzperformance-altern-2/vom-06.11.2025>.

8 Haller, Miriam/Martin, Susanne: »Ageing trouble« tanzen! Theoretische und tänzerische Erkundungen zur Performativität des Alter(n)s«, in: Angie Hiesl/Roland Kaiser (Hg.), *War schön. Kann weg. Alter(n) in der Darstellenden Kunst*, Berlin 2022, S. 29–43, S. 33, <https://tdz.de/artikel/b26ac647-993a-4b12-8607-b48743eeef666-vom-06.11.2025>.

9 Vgl. die Projektdarstellung unter <https://www.resistdance.de/de/one-night-stand/>. Gefördert wurde dieses Festival wiederum auf Antrag von Silke Z./resistdance durch die Produktionsförderung des Fonds Darstellende Künste. Zusätzlich wurde das Festival vom Kulturamt der Stadt Köln, dem Kulturreferat der Landeshauptstadt München, dem Kulturamt der Stadt Ludwigsburg und dem Land Baden-Württemberg unterstützt.

10 Haller, Miriam: »Un/doing Desire? Performative Neuverhandlungen von Sexualität und Begehren im Alter im Rahmen des Tanz-Festivals »One Night Stand««, in: *ProAlter*, 2 (2024), S. 14–18.

11 Haller, Miriam: »Flâneusen* im Stadtraum. Ageing Trouble in der Dortmunder Nordstadt«, in: *Kulturräume+*. Das KUBIA-Magazin, 26 (2024), S. 33–35, https://www.kubia.nrw/wp-content/uploads/2024/05/Kulturräume-%E2%80%93-Das-Kubia-Magazin-_26.pdf-vom-02.08.2025.

Die Gespräche mit all den Ensemblemitgliedern, den Choreograf*innen, Regisseur*innen, den Tanz- und Theatergeragog*innen und Zuschauer*innen, die ich in dieser Zeit führen durfte, haben mich berührt und bewegt – was mich schließlich dazu gebracht hat, dieses Buch zu Ende zu schreiben.

Aus dem ganzen Konvolut von Aufführungen, Projekten und Ensembles habe ich für dieses Buch drei Projekte ausgewählt, deren performative Praktiken von Ageing Trouble ich in den folgenden Kapiteln genauer beschreibe.

Um der ästhetischen Komplexität der kulturgeragogischen Praxis in den drei ausgewählten Projekten gerecht zu werden, habe ich nach einer wissenschaftlichen Methodik gesucht, die sowohl den theatralen Performanzen als auch dem Eigensinn des leibkörperlichen Wissens im ästhetischen Erleben der Akteur*innen Rechnung trägt und zugleich die performative Macht des Altersdiskurses berücksichtigt. Diese Herangehensweise sollte mir ermöglichen, in einen responsiven Forschungsprozess auf Augenhöhe mit dem Erfahrungsreichtum der Praxis einzutreten und dabei auch mein eigenes leiblich-ästhetisches Erleben als Erkenntnisquelle einzubeziehen.

In **Kapitel 9** erläutere ich diese Methode, erkläre den Weg und die zentralen theoretisch-methodologischen Konzepte, auf denen die einzelnen Schritte meiner explorativen Studie beruhen. In den Kapiteln 10, 11 und 12 beschreibe ich die performativen Praktiken, mit denen Ageing Trouble in den intergenerationellen Tanzprojekten *Der empathische Körper* von Silke Z. (**Kapitel 10**), der Stückentwicklung *Ätsch Age!* von den Golden Gorkis am Gorki Theater Berlin (**Kapitel 11**) und der Stückentwicklung *Wunderschönes Welkfleisch* von der OLDSCHOOL des Kölner Schauspiel (**Kapitel 12**) gemacht wird.

9 Zur Methodik: Erlebensbezogene Kulturgeragogische Ageing Studies

Im Lauf des Vernetzungsprojekts *NachWieVor Ageing Trouble* wurde ein ganzer Berg von Datenmaterial gesammelt: Videos von den Aufführungen, die Textbücher der Stückentwicklungen, Programmhefte, programmatisch-konzeptionelle Hintergrundtexte von den Akteur*innen, journalistische Texte von Tanz- und Theaterkritiker*innen, Förderanträge, Audio- und Videoaufzeichnungen und Transkriptionen von den Expert*inneninterviews mit den Kulturgeragog*innen, Gruppeninterviews mit den Ensemblemitgliedern, die ich geführt habe, Mitschriften von Workshops und Publikumsgesprächen und last but not least mein Forschungstagebuch mit Beobachtungsprotokollen von Aufführungen und Proben, Workshops, die ich mitgemacht habe, und jeweils detaillierte Aufzeichnungen über meinen *Felt Sense* zu den Projekten. Was ein *Felt Sense* ist, erkläre ich in Kapitel 9.1.

Oberflächlich und rein forschungspraktisch gesehen, orientiere ich mich in meiner explorativen Studie am Mixed-Methods-Design der Ethnografischen Feldforschung¹, der qualitativen Dokumentenanalyse², der theaterwissenschaftlichen polyperspektivischen Dramen-, Inszenierungs- und Aufführungsanalyse³ und der qualitativen phänomenologischen Bildungsforschung⁴. Die Expert*innen- und Gruppeninterviews

- 1 Vgl. Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro: »Ethnographische Feldforschung«, in: B. Friebertshäuser/A. Langer/A. Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 301–322.
- 2 Vgl. Glaser, Edith: »Dokumentenanalyse und Quellenkritik«, in: B. Friebertshäuser/A. Langer/A. Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 365–375.
- 3 Vgl. Warstat, Matthias: »Prozesse, Konflikte, Wirkungen. Zu Methoden der Untersuchung von applied theatre«, in: Benjamin Wihstutz/Benjamin Hoesch (Hg.), *Neue Methoden der Theaterwissenschaft*, Bielefeld 2020, S. 67–86, <https://doi.org/10.1515/9783839452905-004>; Kolesch, Doris/Schütz, Theresa: »Polyperspektivische Aufführungs- und Inszenierungsanalyse am Beispiel von SIGNAS Söhne & Söhne«, in: Benjamin Wihstutz/Benjamin Hoesch (Hg.), *Neue Methoden der Theaterwissenschaft*, Bielefeld 2020, S. 25–46, <https://doi.org/10.1515/9783839452905-002>.
- 4 Vgl. zu den phänomenologischen Methoden in der qualitativen Bildungsforschung: Brinkmann, Malte/Rödel, Sales S.: »Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität«, in: Christine Moritz/Michael Corsten (Hg.), *Handbuch qualitativer Video-*

wurden von mir nach der von Michael Meuser und Ulrike Nagel⁵ beschriebenen Methodik leitfadengestützt geführt, aufgezeichnet, transkribiert und interpretiert. Die Methode der T(r)opografischen Diskursanalyse, die ich in Teil A beschrieben habe, bildet dabei weiterhin die Grundlage, muss aber nun um phänomenologische und praxeologische Herangehensweisen ergänzt werden.

So weit, so klar – oberflächlich gesehen. Um jedoch die Bewegung durch diesen Datenmaterial-Berg hin zum konkreten ästhetischen Erleben der Performanzen von Ageing Trouble in den einzelnen Projekten theoretisch und methodologisch fundiert zu beschreiben und für andere nachvollziehbar zu machen, muss ich weiter ausholen. Ich muss die Methode der T(r)opografischen Diskursanalyse, die ich in Kapitel 4 und 5 dargelegt habe, im Hinblick auf die Praktiken der leibkörperlichen, tänzerischen und theatralen Performanzen und die Praktiken des ästhetischen Erlebens erweitern, mit denen in den Projekten stereotype diskursive Alter(n)stopoi in Prozessen des Doing, Undoing und Un/doing Age *verhandelt* werden. Schließlich habe ich es jetzt nicht mehr *nur* mit diskursiven Aussagemustern in gedruckten Texten zu tun, sondern mit Menschen, ihren Bildungsprozessen und ihrem je spezifischen, situierten Wissen über ihr Alter(n) und all ihren Ageing Trouble.

Um mich diesem Wissen der Praxis der Performativen Kulturgeragogik über Ageing Trouble zuzuwenden, erweitere ich meinen bisherigen diskursanalytischen Zugang einerseits um phänomenologische Perspektiven, um das für die ästhetische Bildung so zentrale leibkörperliche Erleben von Ageing Trouble einbeziehen zu können, und andererseits durch praxeologische Perspektiven im Anschluss an die Materielle Gerontologie und ihren posthumanistischen Theoriehintergrund.

Es ist eine Gratwanderung, diskurstheoretische, phänomenologische und post-humanistisch-praxeologische Perspektiven methodisch miteinander verknüpfen zu wollen. Ich habe Verständnis für Forscher*innen, die sich lieber auf gut abgesicherten Wegen bewegen, die schon von vielen anderen Wissenschaftler*innen vor ihnen gegangen wurden. Ihnen mag diese Gratwanderung als zu gewagt erscheinen. Ich gehe diese *passAGE*, suche nach diesem Übergang oder diesem Zwischen-Weg, weil ich der lebendigen Schönheit, Sinnlichkeit und ästhetischen Komplexität und dem Eigensinn der ganzheitlichen Bildungsprozesse, die die beteiligten Akteur*innen beschreiben, gerecht werden will – ohne dabei die machtvollen Performativität des vorherrschenden Altersdiskurses auszublenden.

analyse. Method(olog)ische Herausforderungen – forschungspraktische Perspektiven, Wiesbaden 2018, S. 521–547, https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_28; Brinkmann, Malte: »Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen. Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung«, in: Diana Fischer/Kerstin Jergus/Kirsten Puhr/Daniel Wraga (Hg.), Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen, Halle-Wittenberg 2021, S. 30–57. Vgl. allgemein zur phänomenologischen Methode: Eckardt, Dietrich: Konstitutionsanalyse. Eine Einführung in die phänomenologische Methode, Bonn 1981.

5 Vgl. Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: »Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung«, in: B. Friebertshäuser/A. Langer/A. Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden, S. 457–471.

Dazu muss ich zickzackförmige Passagen für meinen Ansatz Erlebensbezogener Kulturgeragogischer Alter(n)sstudien finden, die es mir erlauben, zwischen T(r)opografischer Diskursanalyse, Aufführungsanalyse, qualitativer ästhetischer Bildungsforschung und erlebensbezogener Forschung hin und her zu oszillieren (oder auch vor und zurück zu vaszillieren) – eben Passagen des NachWieVor Ageing Trouble.

Wegweisend dafür, dass man solche Passagen zwischen Performativität und Performanzen des Alter(n)s finden kann, war für mich zunächst die Studie *The Stages of Age. Performing Age in Contemporary American Culture* der Theaterwissenschaftlerin und Kulturgerontologin Anne Davis Basting.⁶ Jedoch kommt mir in ihrer Studie die Reflexion der methodologischen und theoretischen Perspektiven zu kurz, die die wissenschaftliche Herangehensweise noch besser nachvollziehbar machen würden. In ihrer Studie fehlt mir auch der Blick auf die ästhetischen Bildungsprozesse der Beteiligten.

In der empirisch-bildungstheoretischen Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters, die die Kulturgerontologin und Bildungswissenschaftlerin Ute Karl vorgelegt hat, stehen hingegen die Bildungsprozesse der älteren Spieler*innen ganz im Zentrum. Diese Studie zeigte mir auch theoretisch-methodologisch einen nachvollziehbaren und gangbaren »Weg des Zwischen«⁷ auf, um phänomenologische und poststrukturalistische Perspektiven auf die Praxis der Performativen Kulturgeragogik zu verbinden. Allerdings vermisste ich in ihr die theaterwissenschaftliche Perspektive auf das Stück und die Aufführungspraxis sowie eine Kontextualisierung mit Blick auf den vorherrschenden Altersdiskurs.⁸

Eine Grenzgängerin, die mich sehr inspiriert hat, ist die Tänzerin und Tanzwissenschaftlerin Susanne Martin, die in ihrer tänzerischen Forschung ihr leibkörperliches Wissen über das Alter(n) einbezieht und auch über Ageing Trouble im Tanz geforscht hat.⁹ Nur: Ich bin keine Tänzerin und kann nicht tänzerisch forschen. Deshalb bleibt mir dieser Weg versperrt.

Eine weitere Wissenschaftlerin, die mich beeindruckt hat, ist die Bewegungswissenschaftlerin Lea Spahn, die über Bildungsprozesse in der tanzgeragogischen Praxis geforscht hat. Sie verschränkt in ihren Studien in elaborierter Weise performativitätstheoretische Konzepte von Subjektivierung mit postphänomenologischen, praxeologischen und materialistischen Perspektiven auf den alternden Leibkörper. Vor diesem theoretischen Hintergrund sucht sie – auch im Anschluss an meine Arbeiten über Ageing Trouble – nach besonderen »trouble-Momenten«¹⁰ in der tänzerischen

6 Basting, Anne D.: *The Stages of Age. Performing Age in Contemporary American Culture*, Ann Arbor 1998, <https://doi.org/10.3998/mpub.15441>.

7 U. Karl: *Zwischen/Räume*, S. 73.

8 Vgl. dazu meine ausführliche Rezension: Haller, Miriam: »Ute Karl: *Zwischen/Räume*. Eine empirisch-bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters. Münster 2005«, in: *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau*, 1 (2007), S. 101–103.

9 Vgl. S. Martin: *Dancing Age(ing)*.

10 Vgl. L. Spahn: *Biography Matters*, S. 270: Unter »trouble-Momenten« verstehe ich mit Lea Spahn, die Ageing-trouble-Momente in der tänzerischen Improvisationspraxis untersucht, eine methodische Fokussierung auf besondere Momente: »Der analytische Blick re-organisiert sich, um die Praktiken von ›trouble‹-Momenten aus zu betrachten. Gerade Momente, in denen (Ab-)Brüche oder Verschiebungen im Situationsverlauf entstehen, rücken so in den Fokus. Und obwohl

Improvisationspraxis mit älteren Frauen: Momenten »der Unstimmigkeit zwischen Körperwissen und (zwischen-)leiblicher bzw. somatischer Eigendynamik [...], die auch Momente der Widerständigkeit und Kritik im Umgang mit normativen Ordnungen auslösen können«¹¹. In ihrer Studie habe ich jedoch auch nicht nachvollziehen können, wie *genau*, also mit welchen Methoden, ich mich als Wissenschaftlerin (und eben nicht als Tänzerin und Tanzgeragogin) der leibkörperlichen Eigendynamik solcher Ageing-Trouble-Momente annähern könnte.

Diese Studien waren für mich wegweisend, aber noch nicht hinreichend. Ich suchte nach einer wissenschaftlichen Methodik, mit der ich die Performativität des Alter(n)s diskurs, die Performanzen des Alter(n)s auf der Bühne und den leibkörperlichen Eigensinn der ästhetischen Bildungsprozesse der Beteiligten in den Blick bekomme.

Ich brauchte eine Methode, die mir einen Zickzack-Weg ermöglicht: Serpentina, die mich den Datenmaterial-Berg durch- und überqueren lassen. Ich suchte einen Weg mit Kreuzungen zwischen der sprachlich-rhetorischen Ebene des Altersdiskurses und seinen Resignifikationen in den Textbüchern (Dramen) der Stückentwicklungen, den Programmheften und Interviews und der Ebene der theatralen und tänzerischen Performanzen auf und hinter der Bühne. Ich suchte eine Passage, auf der ich mich den leibkörperlich erlebten, ästhetischen Bildungsprozessen der beteiligten Akteur*innen annähern konnte.

Bei meiner Suche nach einer solchen Methode stieß ich auf die posthumanistische Philosophin Rosi Braidotti, die im Begriff *zickzackförmig* das zentrale Stichwort für den nächsten Baustein einer posthumanistischen kritischen Theorie der Subjektbildung sieht. Ihre Theorie resoniert mit meinem Verständnis von transformatorischen Bildungsprozessen im Alter¹², aber erweiterte es auch. Denn Braidotti formuliert ein nicht-lineares, dynamisches, nicht-einheitliches Verständnis von Bildungsprozessen als Figurationen, die das Subjekt als Prozess des Werdens verstehen, in dem dualistische Entgegensetzungen von Körper und Geist, Natur und Kultur in einer andauernden zickzackförmigen Bewegung überwunden werden:

»Eine Figuration ist der Ausdruck alternativer Darstellungen des Subjekts als einer dynamischen, nicht-einheitlichen Entität; sie ist die Dramatisierung von Prozessen des Werdens. Diese Prozesse setzen voraus, dass sich die Subjektbildung zwischen den Polen von Natur und Technik, männlich und weiblich, schwarz und weiß, lokal und global, Gegenwärtigem und Vergangenem vollzieht – in den Räumen, die diese Gegensätze überfließen und verbinden. Diese Zwischenstadien widersetzen sich den bestehenden Formen theoretischer Darstellung, weil sie zickzackförmig sind, nicht linear und prozessorientiert, nicht begrifflich bestimmt. Kritik und Kreativität gehen ein neues Bündnis ein, indem sie die Praxis von Begriffspersonen oder Figurationen zu einer Suche nach affirmativen Alternativen zur herrschenden Subjektkonzeption machen.«¹³

die kalendarische Zeit natürlich ihren Takt beibehält, kann die Aufmerksamkeit auf »trouble-Momente diese wie eine Lupe vergrößern und darüber hinaus auch die Vielschichtigkeit subjektiv-biographisch erlebter und konstruierter Verläufe einbeziehen.«

11 Ebd., S. 15.

12 Vgl. Kap. 2.4.1; M. Haller: Resonante Transformationen.

13 Vgl. R. Braidotti: Posthumanismus.

Auch Braidottis Wunsch, durch den Körper zu denken (»through the body, not in a flight away from it«¹⁴), resonierte mit meinem Vorhaben. Ich fand jedoch auch in ihren Texten keine konkreteren Hinweise zu einer wissenschaftlichen Methode, mit der ich diesen zickzackförmigen Weg, das leibkörperliche Wissen als Erkenntnisquelle einzubeziehen, hätte beschreiten können.

Einen für mich gang- und erlernbaren Weg des »experiential zig-zag«¹⁵ zwischen diskursiven Figurationen und eigen-sinnigem leibkörperlichen Erleben eröffneten mir die von dem Philosophen und Psychologen Eugene T. Gendlin entwickelten und in unterschiedlichen Praxisfeldern breit erprobten Methoden des *Focusing* und *Thinking at the Edge*. Diese Methoden lernte ich in den letzten Jahren in den Feinheiten ihrer praktischen Anwendung und philosophischen Tiefe bei Astrid Schillings und Maria Schüller (*Focusing* und *Focusing mit dem ganzen Körper*) sowie Teresa Dawson (*Thinking at the Edge*) im von Astrid Schillings geleiteten Focusing Institut Köln (FINK) kennen.

Neben der Auseinandersetzung mit Gendlins Texten halfen mir die methodisch-methodologischen Überlegungen der Soziologinnen Ulle Jäger und Tomke König zu einer auf Gendlins Ansatz basierenden »Erlebensbezogenen Geschlechterforschung«¹⁶ sowie der Ansatz des »Embodied Critical Thinking«¹⁷ der Philosophinnen Donata Schöller und Sigridur Thorgeirsdottir dabei, Gendlins Methoden mit kulturwissenschaftlichen Methoden zu verbinden und als kulturgeragogische Forschungsmethoden anzuwenden. Diesen neuen Ansatz Erlebensbezogener Kulturgeragogischer Ageing Studies stelle ich in diesem Kapitel vor. Dabei bleibt festzuhalten, dass Focusing mehr als eine Methode ist: Es ist eine Haltung und eine philosophische Lebenspraxis. Hier beschreibe ich es jedoch vor allem in methodisch-methodologischer Hinsicht.

Der Begriff Methode leitet sich ab von *meta* (gr. *nach, über*) und *hodos* (*Weg*). Eine Methode »ist ein wohl überlegtes, nach deutlich gedachten und fest vor Augen behaltenen Begriffen eingerichtetes Verfahren, in dem, was man tut«¹⁸. Eine Forschungsmethode strukturiert den Weg wissenschaftlichen Handelns, soll aber auch die Performanzen des wissenschaftlichen Tuns für andere nachvollziehbar machen. Sie ist also auch ein Wegweiser für andere, die den Weg nachverfolgen möchten.

In jedem der Kapitel 10, 11 und 12 gehe ich diesen Weg in fünf Schritten:

1. Ästhetisches Erleben – ästhetisches Forschen: meinen Felt Sense leibkörperlich erkunden,

14 Vgl. Braidotti, Rosi: *Metamorphoses. Towards a Materialist Theory of Becoming*, Malden/ Cambridge 2002, S. 5.

15 Gendlin, Eugene T.: »Neurosis and human nature in the experiential method of thought and therapy«, in: *Humanitas* 3,2 (1967), S. 139–152, S. 144, https://focusing.org/gendlin/docs/gol_2040.html vom 06.11.2025.

16 Vgl. U. Jäger/T. König: *Der Eigensinn des Leibes als Erkenntnisquelle*.

17 Vgl. Schoeller, Donata/Thorgeirsdottir, Sigridur: »Embodied Critical Thinking. Ein internationales Forschungs- und Ausbildungsprojekt«, in: *Focusing Journal*, 48 (2022), S. 5–10, <https://doi.org/10.4324/9781003397939>; Schoeller, Donata/Thorgeirsdottir, Sigridur/Walkerden, Greg: *Practicing Embodied Thinking in Research and Learning*, London/New York 2025.

18 J. A. Schlosser Buchhandlung (Hg.), *Allgemeines deutsches encyclopädisches Handwörterbuch oder wohlfeilstes Taschen-Conversations-Lexikon für alle Stände*, Bd. 23, Augsburg 1829, S. 3561.

2. Kontextualisieren: das Projekt im Kontext des Altersdiskurses beschreiben,
3. Kreuzen: die Perspektive variieren durch die Brille praxeologischer Konzepte, um die projektspezifischen performativen Praktiken von Doing, Undoing und Un/doing Age in den Blick zu bekommen,
4. Ambivalenzsensibel analysieren: Reduktion auf die für das jeweilige Projekt zentralen performativen Praktiken von Ageing Trouble und die ästhetischen Bildungsprozesse der Akteur*innen,
5. Zurücksagen: responsive ästhetische Aktionsforschung.

Mit diesen Schritten knüpfe ich an die von Eugene T. Gendlin entwickelte erlebensorientierte Methode zur wissenschaftlichen Theoriebildung an, die er *Thinking at the Edge* genannt hat – von Teresa Dawson ins Deutsche übersetzt als *Denken, wo Worte noch fehlen*.¹⁹ Sie steht in der Tradition der phänomenologischen Methodik, konkretisiert diese aber, weil sie das leibkörperliche implizite Wissen über ein Phänomen methodisch geleitet erkundet. Die fünf Schritte meines Weges orientieren sich dennoch weiterhin am klassischen Dreischritt phänomenologischer Forschung, der in der qualitativen phänomenologischen Bildungsforschung fest etabliert ist. Sie beinhalten:

1. die phänomenologische *Epoché in der Deskription*: im Prozess der möglichst wertfreien Beschreibung immer wieder Pausieren, Anhalten, Zurücktreten und versuchen, die eigenen Geltungsansprüche von Werturteilen einzuklammern,
2. die *Reduktion*, indem ich mich auf die für die einzelnen Projekte spezifischen Ageing-Trouble-Praktiken in ihrem Doing, Undoing und Un/doing Age und deren Bezug zur diskursiven Alter(n)stopik konzentriere,
3. die *Variation*, hier verstanden als ein Kreuzen von phänomenologischen, diskurs- und performativitätstheoretischen Perspektiven mit Konzepten aus der praxeologischen Alter(n)sforschung, um die Beispiele von Ageing-Trouble-Praktiken möglichst facettenreich zu betrachten, Muster in ihnen zu erkennen, aber auch die Entstehung des jeweils eigensinnigen Neuen in ihnen nachzuvollziehen.²⁰

Auch wenn ich die einzelnen Schritte des Weges aus Darstellungsgründen in den Kapitel 10, 11 und 12 als Abfolge beschreiben muss, ist dieser Forschungsweg kein linearer, geradliniger Weg. Es geht mir nun darum, meine zickzackförmige Forschungspraxis zu erläutern und die zentralen Konzepte zu erklären, die ich auf diesem Weg fest vor Augen behalten habe. In den folgenden Unterkapiteln zeichne ich eine Landkarte dieser Konzepte. In ausführlichen Fußnoten verweise ich auf die theoretisch-methodologischen Grundlagen, auf denen meine Forschungsbewegungen fußen. Das Gebirge dieser Fußnoten mag auch in diesem, auf die kulturgeragogische Praxis ausgerichteten, Teil einige

19 Vgl. E. T. Gendlin/M. Hendrick: *Thinking at the Edge* (TAE) Steps.; Eugene T. Gendlin: *Introduction to Thinking at the Edge*.

20 Vgl. zu den phänomenologischen Methoden in der qualitativen Bildungsforschung: M. Brinkmann/S. S. Rödel: *Pädagogisch-phänomenologische Videographie*; M. Brinkmann: *Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen*. Vgl. allgemein zur phänomenologischen Methode: D. Eckardt: *Konstitutionsanalyse*.

Leser*innen abschrecken. Es bildet jedoch den Boden, auf dem sich meine explorative Forschungsbewegung gründet. Ich brauche es, diesen festen Boden zu spüren. Dann kann ich in meiner Forschung umso freier sein, kann spielen, tanzen, schreiben, lachen, weinen, altern – und mich verändern. Gendlin bringt den Nutzen, aber auch die Grenzen theoretisch-methodologischer Konzepte auf den Punkt:

»Ein Konzept ist so wie eine Landkarte. Sie kann dich wohin führen. Aber wenn du dann dort ankommst und nichts tust als die Landkarte anzuschauen, hättest du nicht hinkommen müssen. Man findet oft, was die Landkarte verspricht und vorausgesagt hat. Aber dann lass das, was du mit Hilfe der Landkarte gefunden hast, atmen. Dann wird es sich verändern und weitergehen und mehr sagen, als die Landkarte oder der, der sie gemacht hat, gesagt haben.«²¹

9.1 Die leibkörperliche Exploration ästhetischen Erlebens. Erlebensbezogene Kulturgeragogische Alter(n)sstudien mit den Methoden des Focusing und Thinking at the Edge

Ästhetische Bildung wird im Anschluss an die von Hans-Christoph Koller und anderen ausgearbeitete Theorie transformatorischer Bildung als grundlegende Transformation der Figurationen von Verhältnissen zu sich selbst, zur Welt und zu anderen Menschen im »Register des Sinnlichen, Leiblichen und/oder Imaginativen«²² definiert. Für mein Verständnis von ästhetischen Bildungsprozessen im Alter lassen sich von diesen drei oben genannten die zusätzlichen »Register«²³ des kognitiven Denkens, des affektiv-emotionalen Fühlens und der empathisch-zwischenmenschlichen Resonanz nicht trennen.²⁴ Unter Registern verstehe ich keineswegs trennscharfe Abgrenzungen, sondern stelle sie mir in einem musikalischen Sinne als Klangräume eines einzigen Klangkörpers vor, die in unterschiedlichen Intensitäten und Qualitäten anspielbar sind. Sie verbinden sich in Formen des ästhetischen Erlebens in den vielfältigen Resonanzen des Leibkörpers auf Impulse aus den Künsten, die erst durch diese inter- und intraaktive Wechselwirkung zu Künsten werden.

Ähnlich wie es im ästhetischen Erleben zu »subsumtionsresistenten Erfahrungen«²⁵ kommen kann, die transformatorische Bildungsprozesse nach sich ziehen, ist es wahrscheinlich, dass auch das Alter(n) eine Reihe solcher Erfahrungen mit sich bringt.²⁶

21 Gendlin, Eugene T./Wiltschko, Johannes: Focusing in der Praxis. Eine schulenübergreifende Methode für Psychotherapie und Alltag, Stuttgart 1999, S. 98.

22 Laner, Iris: Ästhetische Bildung. Zur Einführung, Hamburg 2018, S. 31; vgl. auch ebd., S. 33: »Ästhetische Bildung ist eine durch ästhetische Erfahrungen ausgelöste (Selbst-)Transformation, die vor allem das sinnliche, leibliche und imaginative Tun und Sein betrifft«. Vgl. zur Theorie transformatorischer Bildung: H. Koller: Bildung anders denken.

23 Ebd.

24 Vgl. M. Haller: Resonante Transformationen.

25 H. Koller: Bildung anders denken, S. 16.

26 Vgl. M. Haller: Resonante Transformationen: »Grundlegend für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (Koller 2012) ist hingegen die Annahme, dass Bildungsprozesse im buchstäblichen Sinn des Wortes dann ›not-wendig‹ werden, wenn Menschen mit Problemen konfrontiert

Um von einem transformatorischen ästhetischen Bildungsprozess sprechen zu können, braucht es eine Umsetzung des ästhetischen Erlebens in ästhetische Erfahrung, also eine – wie auch immer geartete – performative Umsetzung des leibkörperlichen ästhetischen Erlebens: Es braucht einen performativen Akt, eine – wenn auch noch so kleine – Handlung (einen Sprechakt, eine Geste, Bewegung, ein Bild etc.), in der das sich bildende Subjekt seine transformatorische Bildungsbewegung (die veränderte Figuration seiner Selbst- und Weltbeziehungen) in einer Weise symbolisiert und reflektiert.

Gelingende ästhetische Transformationsprozesse verknüpfen das leibkörperliche Fühlen, Denken und Resonieren und beinhalten – hier schließe ich bereits begrifflich an das Prozessverständnis und die Theorie des Persönlichkeitswandels des Philosophen und Psychologen Gendlin an – die Suche nach einem stimmigen Ausdruck, einer Symbolisierung (in Gendlins Terminologie *Griff*) für die implizite leibkörperlich gefühlte Bedeutung der Ganzheit einer erlebten Situation (nach Gendlin *Felt Sense*).²⁷

werden, für deren Bearbeitung sich die eingespielten und vertrauten Figuren ihres Selbst- und Weltbezugs als unzulänglich erweisen. In diesem Verständnis von Bildung spielen Momente der Unverfügbarkeit (Rosa 2020b) und des nicht mehr Steuerbaren eine Rolle, in denen das Individuum eben gerade nicht mehr seine Lernprozesse autonom und strategisch auf etwas hin ›organisieren‹ kann. Bildungsprozesse lassen sich vor diesem Theoriehintergrund als ›Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen‹ begreifen, ›die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen‹ (Koller 2012:15f.). Sie erscheinen dann nicht mehr als steuer- und organisierbare Prozesse der Anhäufung von Wissen, Kenntnissen oder Kompetenzen, sondern als grundlegende Transformationen von Welt- und Selbstverhältnissen, die mit Erfahrungen von Außer-sich-Sein, Fremdbestimmtheit und Kontrollverlust einhergehen können. Während Lernen in diesem Kontext als ›Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen‹ konzipiert wird, ›bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangetastet bleibt‹, bezeichnet der Bildungsbegriff Lernprozesse ›höherer Ordnung, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert‹ (ebd.) [...] Wenn es zur Bildung als Transformation von grundlegenden Figuren des Selbstbildes, Weltbildes und des Bildes von anderen Menschen einer ›subsumtionsresistenten Erfahrung‹ (Koller 2012:16) bedarf – also einer Erfahrung, die nicht in den bisherigen Erfahrungsschatz eingeordnet werden kann –, so liegt auf der Hand, dass leibliche Alterserfahrungen, Erfahrungen von im höheren Alter vermehrt auftretenden Krankheiten und/oder Behinderungen, die Erfahrung der eigenen Endlichkeit, die Erfahrung von Krankheit, Pflegebedürftigkeit oder Tod naher Bezugspersonen, aber auch Migration oder Wohnortwechsel im höheren Lebensalter sich bisweilen nicht im Rahmen der bisherigen Figuren der Selbst- und Weltbilder eines Menschen bewältigen lassen. Auch der Auszug der Kinder, Belastungen am Arbeitsplatz, der Eintritt in den Ruhestand, Erfahrungen von Einsamkeit, Armut, Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen im Alter, das Erleben einer Verschiebung eigener physischer, psychischer oder kognitiver Grenzen oder ein Umzug ins Senioren- oder Pflegeheim beinhalten viel Potenzial für Ambivalenzerfahrungen (Lüscher & Haller 2015), die zu transformatorischen Bildungsprozessen führen können. ›Allen Versuchen zum Trotz sind uns das eigene Alter und der Alterungsprozess noch immer unverfügbar‹, resümiert Hartmut Rosa in seiner Theorie der Unverfügbarkeit: Es sind ›die Verfallsprozesse des Körpers und die Endlichkeit unseres Lebens, welche die härteste Grenze für das Reichweitenvergrößerungsprogramm der Moderne darstellen‹ (Rosa 2020b:91).«

27 Vgl. Gendlin, Eugene T.: Ein Prozess-Modell, hg. und übersetzt von Donata Schoeller/Christiane Geiser, Freiburg/München 2016, <https://doi.org/10.5771/9783495817049>; Gendlin, Eugene T.: »A

Spricht man von Transformationsprozessen als ästhetische Bildungsprozesse, so braucht es bei aller Offenheit doch ein normatives Kriterium, um die Transformation als Bildungsprozess bezeichnen zu können. Das entscheidende Kriterium für das Gelingen transformatorischer Bildungsprozesse in der kulturgeragogischen Praxis sehe ich darin, dass sich das sich bildende Subjekt in ihnen erweiterte Denk-, Gefühls-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen erschließt. Diese eröffnen ihm Freiräume, in denen es eine unabhängige Haltung gegenüber den vorherrschenden Aussagemustern des Alter(n)sdiskurses einnehmen kann.²⁸

In Anlehnung an Gendlins Verständnis von gelingenden Transformationsprozessen findet die Philosophin Donata Schoeller stimmige Worte dafür, worum es in Bildungsprozessen geht: Es geht darum, dass »trotz der ›Macht des Diskurses‹ (der Konvention, der Erziehung, der Kultur, des Paradigmas) die ›eigene Stimme‹ möglich wird«²⁹. Im Mittelpunkt von Bildung steht dann, wie man sich im »Spannungsfeld des ›Universums der Erfahrung‹ und des ›Universums des (mächtigen) Diskurses‹ erlebend, fühlend, reflektierend und artikulierend so bewegen« kann, »dass darin immer wieder ein frischer, sinnvoller und reichhaltiger Spielraum des Weiterdenkens, -fühlens und -handelns entsteht«³⁰.

Will man die Komplexität ästhetischer Bildungsprozesse, performativer Praktiken und situierter Wissensformen in der Performativen Kulturgeragogik gegenstandsadäquat, gleichberechtigt und auf Augenhöhe erforschen, braucht es also eine *Ästhetische Forschung*, die die unterschiedlichen Formen und Ebenen ästhetischen Erlebens und Erfahrens, die unterschiedlichen Wissensformen, Ausdrucksformen und performativen Praktiken der Beteiligten in ihrer relationalen Ganzheit erfassen kann.³¹

Theory of Personality Change«, in: Philip Worchel/Donn Byrne (Hg.), *Personality Change*, New York 1964, S. 100–148, https://focusing.org/gendlin/docs/gol_2145.html vom 06.11.2025.

28 Vgl. U. Karl: *Zwischen/Räume*.

29 Schoeller, Donata: »Einleitung«, in: E. T. Gendlin: *Ein Prozess-Modell*, S. 13, <https://doi.org/10.5771/9783495817049-11>.

30 Ebd.

31 Ich folge hier dem kulturgeragogischen Verständnis von Ästhetischer Forschung, das Felicitas Lowinski und Esther Harmat formulieren; vgl. Lowinski, Felicitas/Harmat, Esther: »Intergeneratives Tanztheater als ästhetisches Vermittlungsmodell«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE (2023), <https://doi.org/10.25529/V7ZS-AN33>, o. S.: »Ästhetische Bildung ist ein lebenslanger Prozess, ästhetische Forschung ist subjekt- und handlungsorientiert, sodass sowohl die Entwicklungsprozesse der Teilnehmenden des intergenerativen Tanztheaterensembles als auch die Produktionsweisen untersucht wurden. Einhergehend mit der ästhetischen Forschung wird oft auch die künstlerische Forschung genannt. Der künstlerische Forschungsbegriff bezieht sich auf den Erkenntnisgewinn mithilfe von künstlerischen Ausdrucksmitteln und ist somit wesentlich enger zu fassen als der weite ästhetische Forschungsbegriff, der auf ästhetisch-sinnlichen und reflexiven (Alltags)-Erfahrungen sowie dem Erwerb kultureller Kompetenzen der Lernenden basiert (vgl. Kämpf-Jansen 2012:22). In der ästhetischen Forschung vereinen sich das ästhetische Agieren sowie das wissenschaftliche Denken und streben einen Akt der Erkenntnis an. Während im Bereich des Ästhetischen auf die verschiedenen praxisorientierten Arbeitsweisen zur sinnlichen-ästhetischen Wahrnehmung und Erkenntnis zurückgegriffen wird, beziehen sich die wissenschaftlichen Methoden (z.B. Erkunden, Einordnen, Präsentieren und Kommentieren) auf sprachliche, diskursive und kognitive Prozesse (vgl. ebd.:133). Die ästhetische Forschung ist dadurch geprägt, dass die Forschenden eine Verbindung von vorwissenschaftlichen

Dass nicht nur das explizite, sondern insbesondere das je situierte³², häufig implizite leibkörperliche Wissen der Akteur*innen in Kulturellen Bildungsangeboten eine zentrale Wissensform für das Feld der Kulturellen Bildung ist und dass sich das Wissen der Kulturellen Bildung in seiner Vielfalt nicht auf ein rein kognitives Denken oder wissenschaftliches Wissen reduzieren lässt, wird – soweit ich sehe – nicht angezweifelt.³³ Anne Hartmann und Kerstin Hübner formulieren das Desiderat, im Feld der Kulturellen Bildung die unterschiedlichen Wissensformen und damit verbundenen Praktiken in ihrem »je spezifische[n] und eigene[n] Erfahrungs- und Erkenntnispotenzial« wertzuschätzen, sie in Austausch zu bringen und der Reflexion zugänglich zu machen.³⁴ Dabei sei auch die intrapersonale Vielfalt der Wissensformen zu beachten: Schließlich gibt es im Feld der Kulturellen Bildung »kaum Akteur*innen, die sich ausschließlich als Akademiker*in oder Praktiker*in, als Pädagog*in oder Künstler*in, als ausschließlich in Kultur/Künsten oder in der Bildung/Vermittlung etc. verorten«³⁵. In diesem Sinne beziehe ich nicht nur mein Wissen als Wissenschaftlerin, sondern auch mein Wissen als praktische Kultur-eragogin (ich bin jedoch keine Tanz- oder Theatereragogin) sowie meine ästhetischen Erfahrungen als Teilnehmende an kultur-eragogischen Angeboten und als Zuschauerin von Tanz- und Theateraufführungen in meine Untersuchungen ein. Dabei ist evident, dass »diese Wissensvielfalt untrennbar mit unterschiedlicher Anerkennung und einer

bzw. alltagsorientierten, künstlerisch-ästhetischen, wissenschaftlichen und reflexiven Verfahren schaffen (vgl. Damm/Kaiser/Schneider 2017:16). Unter ästhetischer Forschung wird also der Prozess der forschenden Erkenntnisgewinnung durch ästhetisch-künstlerische Sichtweisen verstanden (vgl. Rittelmeyer 2016:108ff). Ästhetische Forschung ist von Prozesshaftigkeit und Performativität geprägt, das heißt, der Weg zum Wissenserwerb und Erkenntnisgewinn unterliegt einem stetigen Wandel. In der Annäherung an das zu erforschende Thema, das intergenerative tanztheatrale Schaffen, wurden im Sinne des Ästhetischen, Grenzen überschritten (vgl. Brenne 2008:2) sowie eine Verfremdung des Gewohnten erfahren. In diesen forschenden Prozess wurden sowohl die Co-Leiterin, Véronique Peitz, als auch die Teilnehmenden des intergenerativen Tanztheaterensembles durch schriftliche und mündliche Reflexionen (Befragung vor Probenbeginn, Projekttagebuch, Gespräche), auch auf der Basis von Filmaufzeichnungen der Proben, mit einbezogen. Dadurch sollen die ästhetischen Wirkungen der tanztheatralen Zusammenarbeit erfasst und gedeutet werden (vgl. Rittelmeyer 2016:318).« Vgl. als allgemeine Einführung zur künstlerisch-ästhetischen Forschung: Brenne, Andreas: »Künstlerisch-Ästhetische Forschung« – Über substantielle Zugänge zur Lebenswelt – Eine Einführung«, in: Andreas Brenne (Hg.), »Zarte Empirie«. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung, Kassel 2008, S. 5–22.

32 Unter situiertem Wissen verstehe ich im Anschluss an Donna Haraway, dass Wissen stets partial, lokal, leibkörperlich und an materielle Bedingungen gebunden ist. Haraway dekonstruiert aus einer feministischen wissenschaftstheoretischen Perspektive die Annahme, dass es ein objektives Wissen gibt, das alleinige Geltungs- und Wahrheitsansprüche erheben kann. Stattdessen betont Haraway die Differenz und radikale Vielfalt des jeweils verorteten (situierten) und verkörperten Wissens; vgl. D. Haraway: Situiertes Wissen. Vgl. allgemein zur Differenzierung der unterschiedlichen Forschungstypen der Kultur-eragogik: K. de Groote/T. Hartogh: Gegenstand, Typen und Methoden der Forschung in der Kultur-eragogik.

33 Vgl. Hartmann, Anne/Hübner, Kerstin: »Wissen in Bewegung – Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung gemeinsam gestalten«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE 2025, <https://doi.org/10.25529/S9Ao-WB39>.

34 Vgl. ebd.

35 Ebd., o. S.

Hierarchisierung von Wissensformen verbunden«³⁶ ist. Dem kognitiven Wissen wird nicht nur in den Wissenschaften, sondern auch im Alltag und in der Öffentlichkeit mehr Macht und Relevanz zuerkannt als anderen Wissensformen. Ich bemühe mich darum, diese Macht in ihrem Geltungsanspruch einzuklammern. Es ist jedoch nicht leicht, das implizite, situierte und leibkörperliche Wissen zum Forschungsgegenstand zu machen.

In den Soma Studies, den Body Studies, der Ästhetischen Forschung und der Künstlerischen Forschung wird heiß diskutiert, ob man überhaupt mit wissenschaftlichen Methoden näher an das implizite leibkörperliche Wissen herankommen kann und wenn ja, mit welchen Methoden.³⁷ Auch aus körpersoziologischer Perspektive ist das »Körperwissen« längst nicht mehr nur als Wissen über den Körper interessant, sondern auch die Körper selbst kommen als »als eigenständige Träger von Wissen«³⁸ stärker in den Blick. Für mich bleiben viele dieser Ansätze im rein Theoretisch-Konzeptionellen stecken und verharren in der Klage, dass das implizite Wissen des Leibkörpers in der Wissenschaft zu wenig Berücksichtigung findet. Sie überzeugen mich nicht als erlernbare Forschungsmethoden.

Die Methoden des *Focusing*³⁹ und des *Thinking at the Edge* (TAE)⁴⁰ werden in unterschiedlichen Kontexten⁴¹ praktisch angewendet und sind durch Gendlins umfangreiche

36 Ebd.

37 Vgl. Wuttig, Bettina: »Soma Studies«, in: Robert Gugutzer/Gabriele Klein/Michael Meuser (Hg.), Handbuch Körpersoziologie, Bd. 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven, Wiesbaden 2022, S. 411–427, https://doi.org/10.1007/978-3-658-33300-3_45; B. Müller/L. Spahn (Hg.), Den LeibKörper erforschen; R. Keller/M. Meuser (Hg.), Alter(n) und vergängliche Körper; Keller, Reiner/Meuser, Michael: Körperwissen, Wiesbaden 2011, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92719-0>.

38 Keller, Reiner/Meuser, Michael: »Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen«, in: R. Keller/M. Meuser (Hg.), Körperwissen, S. 9–30, S. 10, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92719-0_1; vgl. auch ebd., S. 9: »Aus ihrer unmittelbaren biographischen Erfahrung des gelebten Lebens gewinnen Individuen ein privates und intimes Wissen über ihren eigenen Körper, seine inneren oder äußeren Zustände und Prozesse, Veränderungen im Lebenslauf, Leistungsfähigkeiten und -grenzen, seine Verletzungen und potenziellen Stigmata, seine Schmerz- und Lustempfindungen, ihren situierten und situativen Umgang mit Tabus und Anforderungen der menschlichen Körperlichkeit, den körperlichen »Neigungen zur Eigensinnigkeit« und den mehr oder weniger erfolgreichen Strategien zur Überlistung der eigenen Körperlichkeit. Dieses gelebt-erfahrene Körperwissen greift zurück auf bzw. ist eingebettet in das in Sozialisationsprozessen und in der Lebenswelt des Alltags tradierte Wissen über Körperlichkeit und ihre Performanz einschließlich der darin verwickelten normativen Folien und Normalisierungen (kulturelles Körperwissen z.B. über den Geschlechtskörper; Disziplinierungen des Körperlichen »in Gesellschaft« u.a.m.). Immer schon verfügen auch spezialisierte Personen und Institutionen über ein besonderes, verallgemeinertes, objektiviertes Körperwissen.«

39 Vgl. Gendlin, Eugene T.: »Focusing and the development of creativity«, in: The Focusing Folio 1,1 (1981), S. 13–16, https://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2062.html vom 06.11.2025; E. T. Gendlin/J. Wiltschko: Focusing in der Praxis; Gendlin, Eugene T.: Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme, Reinbek 2014, (Originalausgabe: Focusing, New York 1981).

40 Vgl. E. T. Gendlin/M. Hendricks: Thinking at the Edge (TAE) Steps; E. T. Gendlin: Introduction to Thinking at the Edge.

41 Focusing wird in der Psychotherapie angewendet, aber auch in Beratung, Coaching, Sozialer Arbeit, Erwachsenenbildung und Kultureller Bildung. Die TAE-Methode wird nicht mehr nur im Kontext von Wissenschaft eingesetzt, sondern dient auch zur kreativen Konzeptentwicklung in anderen Arbeitsfeldern; vgl. H. Deloch: Erlebensbezogenes Denken, Coachen und Moderieren;

Philosophie des Impliziten sprachphilosophisch fundiert.⁴² Im wissenschaftlichen Kontext kommen sie inzwischen nicht mehr nur als Methoden der philosophischen Theoriebildung⁴³, sondern auch in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung zur Anwendung.⁴⁴ Im Ansatz des *Embodied Critical Thinking* wird nun auch der Bogen zwischen Focusing, TAE und Ästhetischer Forschung geschlagen.⁴⁵ Das liegt nahe, weil beide Methoden eine besondere Nähe zu künstlerischen und kreativen Prozessen aufweisen.⁴⁶ Nicht umsonst hat Gendlin seine Theorie und Methodologie in Teilen aufbauend auf seinem eigenen ästhetischen Erleben von Dichtung⁴⁷, Bildender Kunst⁴⁸ und Tanz⁴⁹ entwickelt. Focusing und TAE eignen sich durch ihre Einbeziehung sowohl kognitiven als auch affektiv-emotionalen und leibkörperlichen Wissens in besonderer Weise für die Exploration ästhetischen Erlebens und Kreierens.⁵⁰

Im Zentrum von Focusing und TAE steht die methodisch geleitete Praxis der Exploration von Wechselwirkungen zwischen dem eigenen leibkörperlichen Erleben, Denken, Fühlen und stimmigen Symbolisierungen (seien es Worte, Bilder oder Bewegungen/Gesten) zu einem Thema, Phänomen oder Problem in einem ganzheitlichen Prozess des »experiential zig-zag«⁵¹ zwischen Symbolisierungen und inter- bzw. intraaktivem leibkörperlichen Erleben. Dabei versteht Gendlin die Symbolisierungen nicht als festlegende oder stillstellende Abbilder des leibkörperlichen Erlebens (im Sinne von konstativen Sprechakten), sondern betont die performative Dimension von Sprache oder anderen Symbolisierungsformen, durch die ein Weitertragen oder »Vorantragen«⁵² des Erlebens möglich wird.

Feuerstein, Heinz-Joachim/Deloch, Heinke: »Erlebensbezogenes Denken. Neue Konzepte in Beratungsprozessen. Anwendung und Erweiterung des Ansatzes Thinking at the Edge von E. T. Gendlin«, in: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung, 4 (2010), S. 1–7.

- 42 Vgl. zu Gendlins Philosophie des Impliziten: Gendlin, Eugene T.: »Mit dem Impliziten denken«, in: E. T. Gendlin: Ein Prozess-Modell, S. 398–471, <https://doi.org/10.5771/9783495817049-398>.
- 43 Vgl. Wiltshko, Johannes: Focusing und Philosophie. Eugene T. Gendlin über die Praxis körperbezogenen Philosophierens, Wien 2008.
- 44 Vgl. zu Focusing und Thinking at the Edge als Methode in Körpersoziologie und Geschlechterforschung: U. Jäger/T. König: Der Eigensinn des Leibes als Erkenntnisquelle; Jäger, Ulle/König, Tomke: »Geschlecht anders erforschen – mit erlebensbezogenen Interviews«, in: IZGOnZeit. Onlinezeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Geschlechterforschung (IZG), 6 (2017), S. 5–22, <https://www.izgonzeit.de/index.php/izgonzeit/article/view/1371/1410> vom 07.11.2025.
- 45 Vgl. Schoeller, Donata/Thorgeirsdottir, Sigríður/Walkerden, Greg: »The Leap. The creative and liberatory potential of embodied thinking«, in: D. Schoeller/S. Thorgeirsdottir/G., Walkerden (Hg.), Practicing Embodied Thinking in Research and Learning, S. 1–15, <https://doi.org/10.4324/9781003397939-1>.
- 46 Vgl. Deloch, Heinke/Feuerstein, Heinz-Joachim: »Personenzentrierter Ansatz als kreativer Motor. Kreativität im Personenzentrierten und erlebensbezogenen Ansatz«, in: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung 1 (2011), S. 8–11.
- 47 Vgl. Gendlin, Eugene T.: »Komische neue neue Konzepte«, in: J. Wiltshko (Hg.), Focusing und Philosophie, S. 99–111, S. 99ff.
- 48 Vgl. E.T. Gendlin: Ein Prozess-Modell, S. 362ff.
- 49 Vgl. ebd., S. 398ff.
- 50 Vgl. ebd.
- 51 E. T. Gendlin: Neurosis and human nature, S. 144.
- 52 E.T. Gendlin: Ein Prozess-Modell, S. 433.

Mit dem Kunstwort *Felt Sense* bezeichnet Gendlin die »körperlich gefühlte Bedeutung«⁵³, den leibkörperlichen Eigensinn und eigenen Sinn eines Themas, Phänomens oder Problems, der sich in unterschiedlichen Facetten und Qualitäten weiterträgt oder fortsetzt: Dazu zählen sowohl Emotionen, die mit dem Leibkörpergefühl verbunden sind, aber auch Gedanken, Worte, Erinnerungen, Bilder und Bewegungen. Der Felt Sense lässt sich nicht als Gefühl, Körperempfindung oder *Bauchgefühl* im üblichen Sinne verstehen. Gemeint ist vielmehr ein komplexes, situationsbezogenes und prozessuales Körpererleben, das sowohl kognitive als auch emotionale Anteile enthält. Der Felt Sense ist ein leibkörperlich gefühlter Eigen-Sinn, ein eigener Sinn zu einem Thema oder Problem, der konventionelle sprachlich-diskursive Muster übersteigen kann. Dabei ist der Felt Sense nicht prä-diskursiv, sondern umfasst all unsere kulturspezifischen und diskursiven Prägungen.⁵⁴ Der Felt Sense impliziert nach Gendlins Definition immer mehr als das bereits Gesagte und Gedachte. Wenn für dieses Mehr, dieses Neue, das im impliziten leibkörperlichen Erleben liegt, eine stimmige und griffige Symbolisierung gefunden wird (Gendlin nennt das einen *Griff*), kann sich im Zusammenspiel von Felt Sense und Symbolisierung ein Lebensprozess weitertragen (»carrying forward«⁵⁵), so dass es zu einer Veränderung (»Felt Shift«⁵⁶) kommt. Aus dem Felt Shift heraus kann ein, wenn auch noch so kleiner, jedoch in Handeln umsetzbarer Schritt in eine frische Richtung entfaltet werden. Als »frisch«⁵⁷ bezeichnet Gendlin das Körpergefühl, das sich einstellt, wenn ein solcher Felt Shift eintritt, der den bisherigen Spiel-, Bedeutungs- und Möglichkeitsraum eines Individuums erweitert.

Die *Focusing-Methode* umfasst sechs idealtypische Schritte, die dabei unterstützen, den Felt Sense entstehen und sich entfalten zu lassen: 1. inneren Freiraum schaffen, 2. einen Felt Sense zu einem bestimmten Thema kommen lassen, 3. den Felt Sense beschreiben und eine erste stimmige Symbolisierung (*Griff*) finden, 4. vergleichen und überprüfen, ob die Symbolisierung auch wirklich zum Felt Sense passt, 5. den Felt Sense befragen, in Dialog mit ihm treten, herausfinden, welche Erinnerungen, Gedanken, Emotionen oder Bewegungen sich aus ihm herausbilden und im Kontakt mit dem Felt Sense bleiben, bis gegebenenfalls ein *Felt Shift* (eine körperlich gespürte Veränderung) eintritt, 6. abschließend würdigend rekapitulieren und verschriftlichen, zeichnen etc., was sich gezeigt hat.⁵⁸

Thinking at the Edge (TAE) wiederum fußt auf den zentralen Elementen von Focusing und nutzt sie für eine Methode der erlebensbezogenen Forschung und Theoriebildung. Die TAE-Methode wurde von Gendlin in Zusammenarbeit mit seiner Frau Mary Hendricks-Gendlin und seinen Kolleginnen Teresa Dawson und Kye Nelson für

53 E. T. Gendlin: Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme, S. 30.

54 Vgl. Gendlin, Eugene T.: »Was ist Philosophie?«, in: J. Wiltchko (Hg.), Focusing und Philosophie, S. 76: Der Felt Sense geht »in der Kultur vor sich«. »Im Erleben sind immer schon Begriffe und Konzepte implizit enthalten, das Erleben ist historisch.«

55 E. T. Gendlin: Was ist Philosophie?, S. 73.

56 Gendlin, Eugene T.: »Focusing-Anleitung«, in: Eugene T. Gendlin, Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme, Reinbek 2014, (Originalausgabe: Focusing, New York 1978), S. 64–66, S. 66.

57 E. T. Gendlin: Ein Prozess-Modell, S. 366.

58 Vgl. E.T. Gendlin: Focusing-Anleitung.

die universitäre Lehre und die philosophisch-phänomenologische Theoriebildung konzipiert. Die Methode unterstützt Wissenschaftler*innen⁵⁹ dabei, aus ihrem impliziten leibkörperlichen Wissen stimmige Worte kommen zu lassen und es mit dem logisch-analytischen Wissen zu kreuzen. Ziel ist die Entwicklung präziser Konzepte und einer eigenständigen Theoriebildung, die nicht nur das bereits von anderen Wissenschaftler*innen formulierte Wissen zitiert.

Im Zentrum der TAE-Methode steht erneut der Felt Sense. Im TAE geht es nun aber konkret um den Felt Sense zu einem Phänomen, das man wissenschaftlich erforschen oder theoretisch-konzeptionell fassen möchte. Die TAE-Methode besteht insgesamt aus 14 Schritten, die sich in drei Phasen gliedern. In der ersten Phase geht es darum, aus dem Felt Sense, dem leibkörperlichen Erleben eines Phänomens Worte kommen zu lassen (»Vom Felt Sense aus Sprechen«⁶⁰). Die zweite Phase dreht sich um das »Kreuzen der Facetten«⁶¹ und das »Auffinden von Mustern anhand konkreter Beispiele«⁶² als Spielarten der phänomenologischen Variation. Die dritte Phase umfasst die Theoriebildung und die Verzahnung der für die Theorie zentralen Begriffe.⁶³

In den Kapitel 10, 11 und 12 beschreibe ich jeweils in einem ersten Schritt meinen Felt Sense zu den einzelnen kulturgeragogischen Projekten. Ich entfalte darin meine leibkörperlichen Resonanzen auf die Ganzheit meines situativen Erlebens von Aufführungen, Interviews und teilnehmenden Beobachtungen von Workshops und Proben des jeweiligen Projekts. Diese autoethnografischen Texte sind meinen Forschungstagebüchern entnommen, in denen ich meine eigenen, von Focusingpartner*innen aus dem FINK-Institut begleiteten Focusing-Prozesse zu den jeweiligen Projekten dokumentiert habe. Mit Hilfe des Focusing-Ansatzes habe ich während des Schreibens der einzelnen Kapitel immer wieder pausiert und wiederum in zum Teil begleiteten Focusing-Prozessen meinen Felt Sense, mein ästhetisches Erleben der Performances und der Interviews erkundet, um mein leibkörperliches Wissen über Ageing Trouble mit meinen Diskurs-, Aufführungs- und Interviewanalysen zu kreuzen.

59 Inzwischen wird die TAE-Methode nicht nur im Kontext von Wissenschaft eingesetzt, sondern dient auch zur kreativen Konzeptentwicklung in anderen Arbeitsfeldern; vgl. H. Deloch: Erlebensbezogen Denken, Coachen und Moderieren; H. Feuerstein/H. Deloch: Erlebensbezogen Denken.

60 E. T. Gendlin/M. Hendricks: *Thinking at the Edge (TAE) Steps*, S. 1.

61 Ebd., S. 5.

62 Ebd., S. 4.

63 Vgl. ebd. S. 6.; E. T. Gendlin: Introduction to »Thinking at the Edge«; Krycka, Kevin C: »Thinking at the Edge and the production of knowledge«, in: D. Schoeller/S. Thorgeirsdottir/G. Walkerden (Hg.), *Practicing Embodied Thinking in Research and Learning*, S. 69–83, <https://doi.org/10.4324/9781003397939-7>.

9.2 Eigensinnige Leibkörper. Kreuzen von phänomenologischen, performativitätstheoretischen und praxeologischen Perspektiven auf die Praktiken von Ageing Trouble

Hier erläutere ich nun die zentralen Begriffe, mit denen sich Passagen, Übergänge und Zusammenhänge zwischen der körperphänomenologischen Perspektive Gendlins, der performativitätstheoretischen Perspektive Butlers und den posthumanistisch-praxeologischen Perspektiven der Materiellen Gerontologie auf tun. Sie ermöglichen das Kreuzen der Perspektiven der Theorie der *Performativen Resignifikation* und des *Carrying oder Bodying Forward* (9.2.1) und der Theorie des *Leibkörpers als Sitz widerständigen Eigensinns* (9.2.2).

Ich gehe von der These aus, dass die Körperphänomenologie Gendlins, die Performativitätstheorie Butlers und die praxeologischen, auf posthumanistischen Prämissen aufbauenden Ansätze der Materiellen Kulturgerontologie zwar aus unterschiedlichen Richtungen und mit unterschiedlichen Brillen, aber doch auf das gleiche Phänomen schauen: Sie fokussieren sich auf Transformationsprozesse (also auch auf Alter(n)s- und Bildungsprozesse) in ihren relationalen leibkörperlichen Intraaktionen, um dabei – bei allen Bedingtheiten – Frei- und Gestaltungsspielräume zu erkennen.

9.2.1 Re-Signifying und Bodying forward: Performative Resignifikation und leibkörperliche Fortsetzungsordnung

Die Performativitätstheorie Butlers beruht auf der Verschränkung von *Performativität* als der normierenden, Subjektbildungsprozesse regulierenden Macht des Diskurses und der subversiven Kraft von leibkörperlichen *Performanzen*. In Kapitel 2.4.2 habe ich die Theorie der Performativität des Diskurses von Butler beschrieben. Dabei habe ich auch erläutert, wie Butler die Möglichkeit von performativer Resignifikation und Transformation diskursiver Muster – und damit die Möglichkeit einer widerständigen Subjektbildung im Sprechakt – sprachphilosophisch vor dem Hintergrund der Diskurstheorie Foucaults, der sprechakttheoretischen Performativitätstheorie von Austin und der Theorie der *différance* von Derrida herleitet. Zur Erinnerung: Es geht ihr – im Anschluss an Derrida – um die »Möglichkeit, Performativität in Verbindung mit Transformation zu denken, mit dem Bruch mit früheren Kontexten, die Möglichkeit, Kontexte zu inaugurieren, die erst noch wirklich werden müssen«⁶⁴. Es sind nach Butler – neben den Sprechakten mit rhetorischen Figuren (Tropoi) wie Metaphern, Metonymien, Synekdochen, Hyperbeln und ironischen Wendungen – die notwendig an der Norm scheiternden leibkörperlichen Performanzen (Aufführungen) der Norm, die die Norm verunsichern und zur Entstehung des Neuen führen können. Nach Butlers Verständnis kann man nie ganz aus den normativ-normalisierenden diskursiven Mustern aussteigen, da leibkörperliche Materialisierungen und Diskursivität sich verschränken. Doch die Theorien Butlers zielen darauf, die immanente Instabilität der diskursiven Muster zu erkennen und sie der Reflexion zugänglich zu machen – gerade um Freiheitsräume einer subversiven Subjektbildung, die nicht auf eine bestimmte Identität festgelegt ist, erkennen zu können. Butler dekonstruiert in ihren Schriften den

64 J. Butler: Haß spricht, S. 236.

cartesianischen Körper-Geist-Dualismus ebenso wie die Dichotomie zwischen Materie und Diskurs. Für Butler ist das Sprechen ein körperlicher Akt, der jedoch – gerade weil es ein körperlicher Akt ist – über den Diskurs, über das Sprechen hinausgeht: »Die Beziehung zwischen Sprechen und Körper ist chiasmatisch. Sprechen ist körperlich, aber der Körper geht über das Sprechen hinaus, das er hervorbringt, und das Sprechen lässt sich nicht auf die körperlichen Mittel seiner Äußerung reduzieren.«⁶⁵ Im Körper verkörpern sich zwar nach Butler die gesellschaftlich-diskursiven Normen, aber gleichzeitig lokalisiert sie im Körper – eben weil er altert und sich verändert – eine Kraft, diese Normen zu destabilisieren und zu resignifizieren:

»Aufgrund seiner Existenz im Modus des Werdens und weil er ständig mit der konstitutiven Möglichkeit lebt, anders zu werden, ist der Körper das, was die Norm auf zahllose Weisen besetzen kann, über die Norm hinausgehen kann, die Norm umarbeiten kann und was zeigen kann, dass die Realitäten, von denen wir glaubten, wir wären auf sie festgelegt, offen für Veränderung sind.«⁶⁶

Die Fantasie, die für die Transformation und Einführung »neuer Formen von Realität« notwendig ist, ist für Butler »nicht einfach eine kognitive Betätigung«⁶⁷, sondern immer an den im Werden begriffenen, also den alternden Körper gebunden.

Gendlin beschreibt sehr viel genauer als Butler, *wie* die an den Leibkörper gebundene Fantasie wirksam wird. Gendlin hat – ebenso wie Butler – seinen Ansatz sprachphilosophisch umfassend fundiert.⁶⁸ In *Ein Prozess-Modell* hat er über Jahrzehnte hinweg eine sprachphilosophisch elaborierte Theorie erlebensbezogenen Denkens und menschlichen Persönlichkeitswandels ausgearbeitet, die auch für die Theorie performativer Resignifikation, die Theorie ästhetischer Bildung und die Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse in der Kulturpädagogik neue Erkenntnismöglichkeiten aufschließt. Gendlins Theorie kreist in Auseinandersetzung mit den Philosophien Ludwig Wittgensteins, Martin Heideggers und Edmund Husserls, Wilhelm Diltheys, dem amerikanischen Pragmatismus sowie in kritischer Lesart der dekonstruktivistischen Sprachphilosophie Derridas um die Möglichkeiten, in einer bestehenden Sprache und deren vorgegebenen diskursiven Strukturen und kulturellen Mustern trotzdem etwas Neues sagen zu können, das über das Bestehende hinausgeht.⁶⁹ Das Ziel der beiden Ansätze von Butler und Gendlin ist also durchaus verwandt – auch wenn sich Gendlin immer wieder skeptisch gegenüber Theorien des Poststrukturalismus und der Dekonstruktion äußerte und umgekehrt Butler sich von der Phänomenologie abgrenzt.

Dass der Felt Sense, dessen Erkundung und Erforschung im Zentrum von Gendlins Arbeit steht, in sprachliche und kulturelle Muster und in Intraaktion mit der Welt einge-

65 Ebd., S. 243.

66 J. Butler: Die Macht der Geschlechternormen, S. 344.

67 Ebd.

68 Vgl. E. T. Gendlin: Ein Prozess-Modell.

69 Vgl. Gendlin, Eugene T.: »Thinking beyond Patterns. Body, language and situations«, in: Bernard den Ouden/Marcia Moen (Hg.), *The Presence of Feeling in Thought*, New York 1991, S. 21–151, https://focusing.org/gendlin/docs/gol_2159.html vom 11.07.2025.

bunden ist, stellt Gendlin an keiner Stelle in Frage. All diese Muster sind ihm zufolge im Felt Sense ebenso enthalten, wie das individuelle leibkörperliche Erleben immer schon in intraaktiver Wechselwirkung mit der Welt, all ihren Dingen und Lebewesen steht.⁷⁰ Allerdings kann der leibkörperlich gespürte Eigensinn nach Gendlin menschliche Transformationsprozesse in eine frische Richtung fortsetzen.

Dabei erläutert Gendlin sehr viel detaillierter als Butler, wie der lebendige Körper in seinem leibkörperlichen Erleben die fantasievolle Kreation neuer Bedeutungen hervorbringt und Impulse für neue Sprechweisen gibt. Er entwickelt eine Theorie darüber, wie aus dem leibkörperlich gespürten Felt Sense heraus stimmige sprachliche, bildliche oder gestische Symbolisierungen entstehen können, die den Transformationsprozess des Individuums in eine frische Richtung weitertragen können. »Frische Sätze« entstehen nach Gendlin durch Vorgänge des Kreuzens, durch die neue »Ton-Muster« entstehen, »Kombinationen, die bestehen bleiben als selbständige Einheiten und als Metaphern, in denen dieselbe Einheit einen radikal neuen Kontext erhält. Dieser entsteht in der Metapher durch Kreuzen des alten und des neuen Gebrauchs des Wortes«⁷¹. Gendlin spricht in seiner Theorie nicht von Resignifikationen, sondern von einer Fortsetzungsordnung, in der es im Zusammenspiel von Felt Sense und Begriffen (oder auch anderen Symbolisierungsformen) zur Transformation im Sinne eines »*carrying forward*«⁷² kommt. Aber auch in seiner Theorie spielen rhetorische Figuren, insbesondere die Metaphern, eine zentrale Rolle für die Transformation des Bestehenden. Die Focusing-Ausbilderin und Psychologin Astrid Schillings betont im Anschluss an Gendlin, dass es sich beim *carrying forward* aber eben auch um Nicht-Sprachliches, um Lautäußerungen und körperliche Bewegungen der Veränderung handeln kann: Sie nennt das »*bodying forward*«⁷³. Mit dem Begriff des *bodying forward* wird der leibkörperliche Anteil an der Transformation noch stärker betont. Nicht von ungefähr erläutert Gendlin seine Vorstellung davon, wie man mit dem »Impliziten denken«⁷⁴ kann, am Beispiel der Tänzerin Isadora Duncan, die aus der Pause des körperlichen Spürens einer Situation heraus eine völlig neue Bewegung kommen lässt.⁷⁵

In jedem noch so sozial, kulturell und diskursiv überformten menschlichen Leibkörper, der in seiner fleischlichen Materialität dennoch unmittelbar gespürt wird, sieht

70 Gendlin verwendet nicht den Begriff der Intraaktion, aber seine Definition von Interaktion legt nahe, dass es ihm um Intraaktion geht; vgl. E. T. Gendlin: Ein Prozess-Modell, S. 94: »Schon das Wort ›Interaktion‹ klingt so, als ob da zuerst zwei sind, und er dann gibt es ein ›inter‹, ein ›zwischen‹. [...] Es heißt, dass jede unserer Beziehungen ›unterschiedliche Eigenschaften‹ in uns hervorbringt, so als ob alle möglichen Eigenschaften bereits in uns wären und nur darauf warten würden, ›hervorgebracht‹ zu werden. Aber tatsächlich wirkst du auf mich ein. Und mit mir bist du auch nicht nur wie gewöhnlich du selbst. Das Zusammen-Geschehen von dir und mir macht uns beide unmittelbar anders, als wir sonst sind.«

71 Ebd., S. 366.

72 E. T. Gendlin: Was ist Philosophie?, S. 73.

73 Schillings, Astrid: »Focusing with the Whole Body. The Bodying Person«, in: Nikolaos Kyriotakis/Judy Moore (Hg.), Senses of Focusing, Athen 2021, <https://www.focusing-institut.eu/images/downloads/publikationen/TheBodyingPerson.pdf> vom 07.11.2025.

74 E. T. Gendlin: Ein Prozess-Modell, S. 398.

75 Vgl. ebd.

Gendlin den möglichen Ort der Entstehung von Transformation – einen Ort fantasievollen Eigensinns, der verfestigte Strukturen, kulturelle und diskursive Muster in eine frische Richtung transformieren kann.

Damit kreuzen sich Gendlins Prozesstheorie leibkörperlichen Erlebens und Butlers Theorie performativer Resignifikation – wenn auch von unterschiedlichen Ausgangspunkten ausgehend – in einem wichtigen Punkt: Für beide sitzt das Fantasiervolle, Widerspenstige und Eigensinnige, aus dem heraus Neues entstehen, das Bestehende in eine frische Richtung fortgesetzt oder eben performativ resignifiziert werden kann, im Fleisch!⁷⁶

9.2.2 Der intraaktive Leibkörper als Sitz widerständigen Eigensinns

Dass die somatische Dimension eine so zentrale Rolle spielt, erfährt in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende *sozialwissenschaftliche Anerkennung*: So wird in der Körpersoziologie inzwischen von einem »gerahmten, d.h. relativen und gesellschaftlich vermittelten Eigensinn« ausgegangen, »der sich (nicht nur, aber womöglich vor allem) aus der somatischen Dimension von Praxis ergibt«⁷⁷.

Mit dem Rekurs auf den Eigensinn, die Widerständigkeit und Transformationskraft des Leibkörpers komme ich zu einem weiteren Begriff, in dem sich phänomenologische, performativitätstheoretische und praxeologische Sichtweisen Perspektiven kreuzen lassen: den Begriff des Leibkörpers.

Anders als Gendlin, der den Leibbegriff nicht benutzt, sondern nur vom Körper spricht, um ein Zurückfallen in binäre dualistische Denkmuster zu vermeiden, knüpfe ich mit der Verwendung des Kunstworts Leibkörper an die Soma Studies an.⁷⁸ Der alternde Körper ist in seinem relationalen, materiellen, diskursiven und performativen Gefüge gleichzeitig *beobachtbar* und *leiblich erlebbar*. Um diese »korporale Differenz« von Leib und Körper zu erfassen, wird in kulturgeragogischen Soma Studies der Begriff des »LeibKörpers«⁷⁹ mit einem großgeschriebenen K verwendet. Damit soll betont werden, dass der alternde Körper gleichzeitig als »materialer Akteur« und als »Medium leiblicher Erfahrung«⁸⁰ präsent ist. Da ich jedoch nicht die dualistische Differenz zwischen Leib und Körper akzentuieren will, sondern vielmehr die Gleichzeitigkeit und Untrennbarkeit von erlebtem Leib und materiellem Körper hervorheben möchte, verwende ich zwar den Begriff, aber verzichte auf die Großschreibung des K.

Posthumanistische Ansätze der Materiellen Gerontologie bringen die Materialität des alternden Leibkörpers in ihrer relationalen Verbundenheit auch mit nicht-menschlichen Elementen und Dingen, der Umwelt, den Pflanzen, dem Klima, den

76 Vgl. Govrin, Jule J.: »Widerspenstige Körper. Ein Vergleich körperkonzeptueller Widerstandsstrategien bei Judith Butler und Pierre Bourdieu«, in: *Femina Politica*, 2 (2012), S. 133–139.

77 Villa, Paula-Irene: »Subjekte und ihre Körper. Kultursoziologische Überlegungen«, in: Monika Wohlrab-Sahr, *Kultursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen*, Wiesbaden 2010, S. 251–274, S. 253, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0_11.

78 Vgl. zum Begriff des Leibkörpers: L. Spahn: *Biography Matters*; B. Müller/L. Spahn (Hg.), *Den Leibkörper erforschen*.

79 L. Spahn: *Biography Matters*, S. 15f.

80 Ebd.

Lichtverhältnissen, den Alltags- und Gebrauchsgegenständen (all den Prothesen, Push-up-BHs, Brillen, Gehstöcken oder Rollatoren ...), aber auch den konkreten geografischen Orten, an denen sich die alternden Leibkörper aufhalten, in den Blick.⁸¹ All diese Materialitäten (einschließlich der fleischlichen Materialität des alternden Körpers selbst) erscheinen aus dieser Perspektive ebenso wie in Gendlins Ansatz nicht als passiv: Sie sind aktiv an den soziokulturellen Neuvermessungen des Alter(n)s und gleichzeitig am situativen Erleben des intraaktiven Leibkörpers beteiligt.⁸²

Diese Sichtweise hat Auswirkungen auf den Bildungsbegriff: Bildung kann in dieser Perspektive nicht mehr auf das Modell einer vor allem als geistiger Prozess gedachten Transformation von Welt- und Selbstsichten von voneinander und von der Welt relativ isoliert gedachten Subjekten beschränkt werden. Die Materialität der Welt – und damit auch des Leibkörpers, dem sich die Bildungssubjekte überhaupt erst verdanken – ist als integraler Teil von transformatorischen Bildungsprozessen zu verstehen und nicht als Gegenpol von Bildung.⁸³ Dinge, Räume, Materialitäten und der alternde Leibkörper selbst sind intraaktiver Bestandteil von transformatorischen Bildungsprozessen und prägen sie ebenso wie der jeweils vorherrschende Diskurs.

Mit den Begriffen des Leibkörpers und des leibkörperlichen Wissens verbinde ich auch eine gewisse Skepsis gegenüber dem Begriff der Verkörperung (Embodiment).⁸⁴ Der Leibkörper *verkörpert* eben nicht nur diskursive Muster, sondern ist selbst in seiner fleischlichen Materialität aktiv.

Was in posthumanistischen Theorien als »Intraaktion«⁸⁵ bezeichnet wird, kommt Gendlins Verständnis von Interaktion sehr nah: Der Körper *hat* nach seiner Auffassung keine Interaktionen mit der Umwelt, sondern *ist* immer schon Interaktion, weil er nie abgetrennt von der ihn umgebenden materiellen Welt existiert: »Der Körper *ist* immer unmittelbare Interaktion mit der Umwelt. Wir atmen ein und wir atmen aus, wir essen und wir gehen aufs Klo, wir schwitzen und wir trinken. Der ganze Körper ist Interaktion.«⁸⁶ Gendlin denkt den Körper nicht als separierte Entität, die von der Wechselwirkung mit der Welt getrennt ist. Der Leibkörper *ist* für ihn Wechselwirkung. Hier sehe ich deutliche Schnittpunkte zwischen Gendlins Theorie

81 Vgl. Höppner, Grit: »Zur Hinführung. Verteiltes Alter(n). Grundlagen einer materialitätstheoretisch informierten Kulturgerontologie«, in: V. Gallistl/V. Parisot/F. Kolland (Hg.), Kulturgerontologie, S. 217–235; Endter, Cordula/Depner, Anamaria/Wanka, Anna (Hg.), Special Issue »Materialities of Age and Ageing« im Anthropological Journal of European Cultures, Oxford 2023.

82 Vgl. mit Bezug zur Kulturgeragogik: A. Depner/A. Wanka: Was ist Materielle Gerontologie?; Haller, Miriam: »Kreative Neuvermessungen. Alters- und Generationenbildung in Bewegung«, in: Kulturräume+. Das kuba-Magazin, 21 (2021), S. 15–19.

83 Vgl. Jörissen, Benjamin: »Bildung der Dinge. Design und Subjektivation«, in: Benjamin Jörissen/Torsten Meyer (Hg.), Subjekt Medium Bildung, Wiesbaden 2015, S. 215–233, S. 216, https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11.

84 Vgl. zur Kritik am Begriff des Embodiment auch A. Schillings: Focusing with the Whole Body.

85 K. Barad: Agentieller Realismus, S. 42f.

86 Gendlin, Eugene T.: »Über den Körper«, in: J. Wiltschko (Hg.), Focusing und Philosophie, S. 112–121, S. 116.

und der posthumanistischen Theorie von der relationalen materiell-materialisierenden »Dynamik der Intraaktivität«⁸⁷.

Ebensolche Überschneidungen sehe ich zwischen Gendlins Ablehnung eines binären dualistischen Verständnisses von Körper und Leib oder Körper und Geist und der posthumanistischen Verweigerung einer solchen Differenzierung, die im Begriff des »bodymind« zum Ausdruck kommt oder auch den als untrennbar ineinander verschränkt und verknötet verstandenen Praktiken des »thinkingfeelingknowing«⁸⁸. Zu diesen ineinander verschränkten Praktiken würde im Sinne von Focusing und TAE auch noch das »bodying«⁸⁹ zählen. All diese Praktiken sind Bestandteil von Praktiken des Doing, Undoing und Un/doing Age, die die vorherrschende Aussagemuster (Topoi) des Altersdiskurses fortschreiben bzw. resignifizieren.

9.3 Ambivalenzsensible Praxisanalyse: Doing, Undoing und Un/doing Age und das Konzept der Ambivalenz

In Kapitel 2.4.4. habe ich die Konzepte des Doing, Undoing und Un/doing Age und des Doing, Undoing und Un/doing Generations bereits als performativitätstheoretische Konzepte beschrieben. Mit ihnen können performative Sprechakte analysiert werden, die stereotype diskursive Aussagemuster des Alters, mit denen Altersgruppen und Generationen unterschieden werden, affirmieren, negieren oder dekonstruieren.

Hier verwende ich die Konzepte nun – im Anschluss an die Kulturgerontologinnen Grit Höppner und Anna Wanka – in einem erweiterten Verständnis als praxeologische Analysekonzepte, um Altersdiskurs- und Praxisanalyse zu verknüpfen.⁹⁰

87 Gendlins Verständnis des interaktionalen Körpers in seinem Weltbezug korrespondiert mit Karin Barads Verständnis von Intraaktivität; vgl. K. Barad: Agentieller Realismus, S. 42f.: »Die Dynamik der Intraaktivität impliziert die Materie als einen aktiven ›Akteur‹ in ihrer fortlaufenden Materialisierung. Oder vielmehr ist die Materie ein intraaktives Werden, das in ihr schrittweises Werden einbezogen und eingefaltet ist. Materie (Materialisierung) ist eine dynamische Artikulation/Konfiguration der Welt.« Diese Korrespondenzen zwischen Gendlins Verständnis von Interaktion und dem posthumanistischen und neo-materialistischem Verständnis von Intraaktion betonen auch Donata Schoeller, Sigridur Thorgeirsdottir und Greg Walkerden; D. Schoeller/S. Thorgeirsdottir/G. Walkerden: The Leap.

88 Fullagar, Simone/Zhao, Weili: »Mind/Body«, in: Karin Murris (Hg.), A Glossary for Doing Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research Across Disciplines, New York 2022, <https://doi.org/10.4324/9781003041153-7>, S. 11–13, S. 12: »Posthumanist, feminist and decolonial ways of knowing invite researchers to move beyond simply revaluing ›the body‹ within binary thinking by disrupting normalising power relations and pursuing different practices of thinkingfeelingknowing. This means starting from a different onto-politics about the inseparability of mind and body, nature and culture and so on to attune to the entanglements of (un)knowing. Barad's (2007) work urges us to consider how research is always performed through practices that ›cut‹ mind-body relations ›together-apart‹ in the production of knowledge. This is challenging given the limitations of language that reiterates binaries (embodied minds, mindful bodies?).«

89 A. Schillings: Focusing with the Whole Body, S. 1.

90 Vgl. G. Höppner/A. Wanka: Un/doing age; M. Haller: Altersdiversität und andere Vielfältigkeiten; M. Haller: Undoing Age.

Orientiert an der Methode der praxeografischen Beobachtung⁹¹ geht es mir darum, die materielle Vermitteltheit der praktischen Vollzüge in ihrer diskursiven Verflechtung mit den vorherrschenden Topoi des aktuellen Alter(n)sdiskurses herauszuarbeiten, dabei aber eben nicht zwangsläufig vom Primat des Diskurses oder der Materialitäten über die eigensinnigen Performanzen der Akteur*innen in der kulturgeragogischen Praxis auszugehen.

In dem Unterfangen, kulturelle Praktiken der Subjektbildung in ihren diskursiven Verstrickungen und gleichzeitig in ihrem empirisch gegebenen leibkörperlichen Eigensinn zu untersuchen, wird von unterschiedlichen Autor*innen das Konzept der Ambivalenz als Deutungsmuster bemüht. Zum Beispiel betonen Thomas Alkemeyer, Gunilla Budde und Dagmar Freist aus einer körpersoziologischen und historischen Perspektive, dass sich erst dann die »Ambivalenzen« jeder Subjektbildung erkennen lassen, wenn nicht nur die »diskursiv proklamierte[n] Subjektideale und normative[n] Forderungen an das Subjekt«, sondern auch die konkreten »Praktiken der Subjektivierung«⁹² in den Blick genommen werden. Auch die Soziologin Paula-Irene Villa hält ein Plädoyer dafür, dass man den somatischen leibkörperlichen Eigensinn, der eben keine bloße Verkörperung (Embodiment) vorgängiger Diskurse sei, »gerade mit einer Ambivalenzen betonenden körpersoziologischen Brille sehen [kann], die systematisch sowohl zwingende Konstitutionsrahmen als auch eben eigensinnige, nicht vorhersehbare und teilautonome Konstruktionspraxen anerkennt«⁹³.

Das Konzept der Ambivalenz – so häufig es im kultursoziologischen und auch im kulturgerontologischen Diskurs bemüht wird – bleibt dennoch oft sehr vage.

In meinem Ansatz stütze ich mich auf eine Definition von Ambivalenz, die auf Kurt Lüscher's soziologisches Konzept der Ambivalenz zurückgeht, das ich mit ihm gemeinsam in einem Artikel als heuristisches Konzept für kulturgerontologische Alter(n)sstudien adaptiert habe.⁹⁴ Mit dem Konzept der Ambivalenz beschreiben wir unterschiedliche »Erfahrungen des ›Vaszillierens‹ zwischen entgegengesetzten Polen des Fühlens, Denkens, Wollens« in Auseinandersetzung mit sozialen Strukturen und

91 Vgl. Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar: »Einleitung«, in: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar, Freist (Hg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, Bielefeld 2014, S. 9–30.

92 Ebd., S. 14f.: Alkemeyer et al. kritisieren, »dass sich das Interesse bislang einseitig nur auf diskursive Subjektentwürfe der Moderne konzentriert hat. Empirisch beobachtbare Praktiken der Subjektivierung in verschiedenen Sozialbereichen und zu unterschiedlichen historischen Zeiten sind hingegen unterbelichtet geblieben. Mit dem Instrumentarium der Diskursanalyse ist es gelungen, diskursiv proklamierte Subjektideale und normative Forderungen an das Subjekt nachzuzeichnen. Spannungen oder auch Widersprüche zwischen diskursiven ›Ansprüchen‹ und empirischer ›Wirklichkeit‹ lassen sich jedoch ausschließlich dann entdecken, wenn die Praktiken der Subjektivierung in den Blick genommen werden. Erst dann lassen sich auch die Ambivalenzen und Brüche jeder Subjektwerdung erkennen, die nicht zuletzt auf widersprüchlichen Erfahrungen beruhen können. Eine kritische Perspektive auf Subjektivierungsprozesse eröffnet sich mithin allein in der Verklammerung von Gesellschafts- und Diskursanalysen auf der einen mit Rekonstruktionen alltäglicher Selbst-Bildungsprozesse auf der anderen Seite«.

93 P. Villa: *Subjekte und ihre Körper*, S. 253.

94 Vgl. K. Lüscher/M. Haller: *Ambivalenz – ein Schlüsselbegriff der Gerontologie?*; M. Haller: *Ambivalente Subjektivierungen*; M. Haller: *Dekonstruktion der »Ambivalenz«*.

diskursiven Aussagemustern des Alter(n)s, die »in der handlungsrelevanten Suche nach Sinn und Bedeutung sozialer Beziehungen, Fakten und Texten«⁹⁵ für Bildungsprozesse im Alter bedeutsam sind.

Dabei verstehe ich das Konzept der Ambivalenz vor einem dekonstruktivistischen Theoriehintergrund:

»Der Ambivalenzbegriff der Dekonstruktion nimmt ›Ambivalenz‹ insofern beim Wort als lat. *ambo* mit ›beide‹ und *valere* mit ›gelten‹ übersetzt werden kann. Ambivalenz erscheint als Möglichkeit zu einem Ausstieg aus einem Denken in hierarchischen Binarismen, wenn weder die Relation der beiden Pole in Äquivalenz (Gleichwertigkeit) überführt wird, noch die Relation der beiden Pole in Bivalenz (also in die zweiwertige Logik der Entweder-Oder-Entscheidung für einen der Pole) aufgelöst wird und die Relation der beiden Pole auch nicht dialektisch ›aufgehoben‹ wird«⁹⁶.

Ambivalenzerleben kann dann dazu führen, die Entscheidung zwischen den beiden Polen aufzuschieben, beide Pole gleichzeitig zu erleben und ein *Dazwischen* zu formulieren, das sich vom Entweder/Oder und vom Weder/Noch entfernt und ein Sowohl-als-Auch einbringt.

In Teil B zur Geschichte des Diskurses über Bildung im Alter habe ich gezeigt, wie die wissenschaftlichen geragogischen Konzeptionen über Jahrzehnte hinweg den Aussagemustern einer bivalenten und binären Alterstopik folgen, in der jeweils einer der Pole (jung, aktiv, biografisiert, erfolgreich, produktiv, kreativ etc.) aufgewertet und sein Gegenteil abgewertet wird. Ich habe auch gezeigt, mit welchen Tropoi (rhetorischen Figuren der Ambiguität⁹⁷) literarische Texte die bivalenten Entweder-Oder-Wertungen der jeweils historisch vorherrschenden Alterstopik verunsichern, unterlaufen, verschieben und dekonstruieren. Auf diese Weise können literarische Texte die vorherrschende wissenschaftliche Topik von Bildung im Alter als Verjüngung, Aktivierung, Biografisierung, autonomes, produktives und erfolgreiches (Nicht-)Altern etc. mit unterschiedlichen Figurationen des Sowohl-als-Auch alt-jung, aktiv-passiv, produktiv-unproduktiv, autonom-abhängig etc. oder auch des Weder/Noch ins Oszillieren und Vaszillieren bringen. In diesen oszillierenden und/oder vaszillierenden Pendelbewegungen können neue Wege aufscheinen, die einen Ausstieg aus der bivalenten Alterstopik weisen.

Dieses Verständnis von Ambivalenz sensibilisiert nun auch meine Analyse von performativen Praktiken des Doing, Undoing und Un/doing Age, mit denen in den kulturgeragogischen Projekten die aktuell vorherrschenden diskursiven Alters- und Generationentopoi affirmiert, negiert oder dekonstruiert werden.

Im Anschluss daran verstehe ich unter Ageing Trouble in der kulturgeragogischen Praxis ein leibkörperliches Ambivalenzerleben gegenüber dem Alter(n) und den bivalenten Imperativen des Altersdiskurses, das sehr unterschiedlich erlebt und in der Praxis zur Sprache gebracht werden kann.

95 K. Lüscher/M. Haller: Ambivalenz – ein Schlüsselbegriff der Gerontologie?, S. 3f.

96 M. Haller: Dekonstruktion der »Ambivalenz«, S. 361.

97 Vgl. zur Relation von Ambivalenz und Ambiguität: ebd.

Welche Ambivalenzen gegenüber dem Alter(n) und den normativen Imperativen des Altersdiskurses werden in den Projekten zum Ausdruck gebracht? Wie wird das Ambivalenzerleben sprachlich, mimisch oder gestisch gefasst? Welche Figurationen der Ambiguität⁹⁸ spielen dabei eine Rolle? Diese Fragen leiten meine ambivalenzsensiblen Analysen der kulturgeragogischen Praktiken von Doing, Undoing und Un/doing Age.

In diesen Analysen achte ich darauf, wohin das Pendel der Ambivalenz jeweils ausschlägt:

Werden die vorherrschenden diskursiven Aussagemuster des Alter(n)s in ihren binären Unterscheidungen und bivalenten Auf- und Abwertungen eher affirmativ bestätigt? Solche Praktiken, die die diskursive binäre Alter(n)stopik affirmieren, verstehe ich als Formen von *Doing Age*.

Oder gibt es auch Praktiken, die die vorherrschende diskursive Alterstopik eher negieren, die zum Beispiel den jeweils abgewerteten Pol der bivalenten Alter(n)stopik konsequent aufwerten? Diese Praktiken beschreibe ich als Praktiken von *Undoing Age*.

Oder finden sich in dem jeweiligen Projekt eher zwischen Affirmation und Negation der vorherrschenden Alter(n)stopoi changierende Praktiken des *Un/doing Age*?

Ich achte also sowohl in den durch die Focusing-Methode geleiteten Explorationen meines eigenen leibkörperlichen Erlebens der kulturgeragogischen Performanzen als auch in den Aufführungs- und Interviewanalysen besonders auf sprachlich-rhetorische, mimisch-gestische, theatrale und tänzerische Figurationen eines ambivalenten Vaszillierens (VorUndZurück) und Oszillierens (HinUndHer) zwischen den normativ aufgeladenen binär-bivalenten Polen der aktuell vorherrschenden diskursiven Alterstopik. Wird die Topik affirmiert, wird sie negiert oder in einen Schwebezustand der Unentscheidbarkeit versetzt?

Um den performativen Effekten und Impulsen der jeweiligen Praktiken nachzuspüren, brauche ich mein eigenes leibkörperliches ästhetisches Erleben. Schließlich kann ich nur vor diesem Hintergrund beschreiben, welche performativen Effekte ich erlebe (Felt Sense). Besondere Aufmerksamkeit widme ich dabei auch meinen eigenen »sich überschneidende[n] Bewegungen des ›Hin und Her‹, des ›Vor-und-Zurück‹, des Innehaltens, Zögerns und Zauderns, auch des Zweifelns«⁹⁹ in meinem eigenen Prozess des Ambivalenzerlebens.

9.4 Vom sie zum Du. Responsive Kulturgeragogische Aktionsforschung

Ich verstehe meine Forschung als Responsive Kulturgeragogische Aktionsforschung – eine Form von partizipativen Alter(n)sstudien, in der ich auf die Praxis der Performativen Kulturgeragogik antworte und gleichzeitig die Antworten der beteiligten Akteur*innen in meine Forschung einbeziehe. Ich forsche nicht über *sie*, sondern verstehe meine Forschung als responsiven Dialog mit den Akteur*innen aus der Praxis: Wir haben uns gegenseitig das *Du* angeboten. In diesem Dialog biete ich den Akteur*innen meine Texte

98 Vgl. ebd.

99 K. Lüscher/M. Haller: Ambivalenz – ein Schlüsselbegriff der Gerontologie?, S. 7.

als Resonanz auf ihre Praxis an. Damit bleibe ich dem in Kapitel 2 beschriebenen partizipativen Ansatz der transdisziplinären kulturwissenschaftlichen Alter(n)sstudien¹⁰⁰ treu, aber ich erweitere und präzisiere ihn im Sinne einer Responsiven Kulturgeragogischen Aktionsforschung.

9.4.1 Intraaction first!

In diesem Ansatz geht es nicht darum, objektivierende und generalisierende Aussagen über *die* älteren Teilnehmenden oder *die* praktischen Kulturgeragog*innen zu treffen. Ich sehe sie nicht als *sie*, als Objekte meiner Forschung, sondern jede*n einzelne*n als ein Du, mit dem ich im Austausch, in Intraaktion bin. Jede einzelne der beteiligten Personen verfügt über ein je situiertes, besonderes Wissen über das Alter(n) und all den Ageing Trouble, der mit dem Alter(n) zusammenhängen kann.

Mein Ansatz Responsiver Kulturgeragogischer Aktionsforschung bringt nicht nur einen veränderten Forschungsprozess mit sich, sondern verändert mich selbst.

»Acknowledging interaction as characteristic of embodiment, and thence of embodied thinking, brings along with it acknowledging a transformation in the process of research. Objects we research change as we do, during the process. Noticing this transformation, and reflecting on it, involves non-focal forms of attention, forms of attention that do not just focus on recognising an object but on how one recognises it, that do not just focus on what is experienced but on how it is experienced. This attentiveness blurs the lines between scientific and artistic perception. A self-reflective embodied approach is a handling of a responsive intertwinement with what we call an ›object‹ or ›subject matter.‹ Rhizome-like complexities, webs of connection, open up, if objects and topics of research are approached without abstracting away from how approaching them impacts us.«¹⁰¹

Im gesamten Forschungsprozess übe ich mich also in einer Grundhaltung, wie sie auch in der Praxis des begleiteten Focusing üblich ist: Interaction bzw. Intraaction first!

9.4.2 Close Talking. Zur Haltung des Zurücksagens im erlebensbezogenen Interview und in der Publikation

Die Besonderheiten einer dialogischen Interviewführung des auf Gendlins TAE-Methode beruhenden Forschungsansatzes *Critical Embodied Thinking* beschreibt Donata Schoeller als »Close Talking«¹⁰². Die Philosophin hat diesen Ansatz in Anlehnung an das kulturwissenschaftliche Konzept des *Close Reading* entwickelt:

100 Vgl. M. Haller: Aging Studies und Cultural Studies.

101 D. Schoeller/S. Thorgeirsdottir/G. Walkerden: The Leap, S. 4.

102 Schoeller, Donata: »Transformative and responsive power. Potentials of embodied thinking«, in: Donata Schoeller/Sigridur Thorgeirsdottir/Greg Walkerden (Hg.), *Practicing Embodied Thinking in Research and Learning*, London/New York 2025, S. 19–36, S. 20, <https://doi.org/10.4324/9781003397939-3>.

»Philosophers and people in the humanities are trained in a slow, thoroughgoing reading process which stays close to the text, going back and forth, lingering with certain notions. During this process, surprising and rich connections open up that remain inaccessible when reading quickly. »Close talking«, by analogy, is a kind of formulating that carefully speaks or dips into, or touches an experienced intricacy of connections or relations that sometimes needs considerable time to be accurately formulated and unfolded.«¹⁰³

Mit dem *Close Talking* ist die Einladung an die Dialog- bzw. Interviewpartner*innen verbunden, (noch) Unklares aus dem leibkörperlichen Erleben zum Ausdruck zu bringen. Stottern, Stammeln, Pausieren, nach Worten suchen, nochmaliges Nachspüren, um ein noch stimmigeres Wort oder Bild kommen zu lassen, ist ausdrücklich erwünscht.

Im *Close Talking* wird die konstative und die performative Dimension von Sprache immer als miteinander verbunden angesehen. Es geht – wie Donata Schoeller erläutert – darum, einen tastenden Sprachgebrauch anzuregen, ganz so, wie ihn der Schriftsteller Heinrich von Kleist einst als die »allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden« beschrieben hat: »Wenn daher eine Vorstellung verworren ausgedrückt wird, so folgt der Schluss noch gar nicht, dass sie auch verworren gedacht worden sei; vielmehr könnte es leicht sein, dass die verworrenst ausgedrückten gerade am deutlichsten gedacht werden.«¹⁰⁴

Ich übe mich in den Gesprächen mit den Akteur*innen ebenso wie in den Expert*innen- und Gruppeninterviews deshalb in einer Haltung des aktiven Zuhörens und Zurücksagens. Als *Zurücksagen* wird im Focusing eine Art des Antwortens bezeichnet, mit der man markiert, was die Dialogpartner*innen gesagt haben. Sie können auf diese Weise leichter überprüfen, ob es so stimmig ist oder ob es sprachlich noch *genauert* werden muss, indem sie Worte hinzufügen oder andere Worte wählen.

Gendlin hat die Merkmale dieser Haltung und auch die Art und Weise der Kommunikation unter der Überschrift »Die Kunst des Zuhörens«¹⁰⁵ erläutert. Für meine Forschung bedeutet das, dass ich in den Dialogen während meiner teilnehmenden Beobachtungen, aber auch den Interviews darauf achte, das Unklare willkommen zu heißen. Das heißt, dass ich – auch in meinen eigenen Beiträgen, Fragen und Rückfragen – einen tastenden Sprachduktus pflege. Ich erlaube es mir, zu pausieren, zu stammeln und um ein stimmiges Wort zu ringen. Außerdem sensibilisiere ich meine eigene Wahrnehmung schon während der Gespräche und Interviews auf den Gebrauch von Metaphern und rhetorischen Figuren (*Tropoi*), mit denen meine Dialogpartner*innen vielleicht auf Widersprüchliches verweisen oder in denen sie Ambivalenzen zum Ausdruck bringen. Auch Formulierungen, in denen noch unklare

103 Ebd.

104 von Kleist, Heinrich: »Ueber die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden«, Posthumer Erstdruck, in: Paul Lindau (Hg.), Nord und Süd. Eine deutsche Monatsschrift, Bd. 4, Berlin 1878, S. 3–7, S. 6.

105 Gendlin, Eugene T.: »Die Kunst des Zuhörens – eine Anleitung zum Begleiten beim Focusing«, in: Eugene T. Gendlin, Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme, Reinbek 1998, S. 140–171.

Benennungen von *Etwas* auftauchen, versuche ich, besonders zu schützen, und gebe den Dialogpartner*innen Raum und Zeit, damit sie dieses Etwas weiter entfalten können.¹⁰⁶

In den Gesprächen sage ich öfter Worte zurück, bei denen ich spüre, dass meine Dialogpartner*innen eine besondere Emphase auf die Worte legen.

Besonders achte ich auch auf Gestik, Mimik, Körperhaltung, Bewegungen und gebe sie, geschult im »Focusing mit dem ganzen Körper«, in Formen des »bodying back«¹⁰⁷ zurück: Ich versuche, die Resonanz auf die Bewegung meiner Dialog-Partner*innen in meinem eigenen Körper zu spüren und diese in einer Körperbewegung zurückzugeben oder besser ausgedrückt *zurückzukörpern*, so dass sie auch gestisch überprüfen können, ob ich die Bewegung stimmig wiedergegeben habe oder ob noch etwas fehlt, um den Felt Sense voranzutragen (*bodying forward*).¹⁰⁸

Zentral für diese erlebensbezogene Forschungsmethodik ist es, dass ich selbst während des Forschungsprozesses immer wieder meinen eigenen Felt Sense erkunde. Nach den Interviews, Aufführungsbesuchen und teilnehmenden Beobachtungen bei den drei Praxis-Projekten habe ich jeweils ausführliche Focusing-Prozesse durchlaufen, bei denen mich Focusing-Partner*innen aus dem FINK-Institut begleitet haben.¹⁰⁹ Diese Prozesse habe ich zum Teil aufgezeichnet und transkribiert und zum Teil direkt nach dem Prozess in meinem Forschungstagebuch verschriftlicht. Auch während des gesamten Schreibprozesses von Teil C habe ich immer wieder meinen Felt Sense erkundet und wurde dankenswerterweise auch dabei oft professionell begleitet.¹¹⁰

Ich verstehe deshalb die Kapitel 10, 11 und 12 als eine Mischform von T(r)opografischer Diskursanalyse und erlebensbezogenem *Zurückschreiben*. Auf dieses Zurückschreiben haben wiederum die Akteur*innen aus der kulturgeragogischen Praxis geantwortet: Ich habe den Angebotsleitenden die Kapitel nach Fertigstellung zugeschickt und sie gebeten, sie an die Ensemblemitglieder weiterzuleiten und sie, wenn sie möchten, zu kommentieren. Ihre Antworten und Kommentare zu meinen Ausführungen habe ich in den Kapiteln jeweils grau hinterlegt eingefügt.

106 Auf dieses *Etwas*, das noch nicht zum Ausdruck gebracht werden kann, wird in der Methode des Erlebensbezogenen Interviews besonders geachtet. Vgl. zur Methodik der Interviewführung im Erlebensbezogenen Interview: U. Jäger/T. König: Der Eigensinn des Leibes als Erkenntnisquelle.

107 Vgl. A. Schillings: Focusing with the Whole Body.

108 Vgl. ebd.

109 Für ihre zugewandte, achtsame, wertschätzende und kenntnisreiche Focusing-Begleitungen danke ich von ganzem Herzen den zertifizierten Focusing-Begleiter*innen Olaf Scholtyssek, Jörg Hoffmann-Weiß und Jacqueline Falkenrath sowie Astrid Schillings, der Leiterin des Focusing Institut Köln.

110 Der Erziehungswissenschaftlerin und zertifizierten Focusing-Trainerin Christiane Henkel, die sich in ihrer Arbeit auf Focusing, TAE und Schreiben spezialisiert hat, danke ich für ihre so kundige und ungemein unterstützende Focusing-Begleitung während des gesamten Schreibprozesses der Kapitel 8–13. Ihr habe ich viele wertvolle Hinweise zur Methodik von Focusing und TAE in Forschung und Theoriebildung zu verdanken.

9.4.3 Responsive Kulturgeragogische Aktionsforschung und Aktivismus

Es haben sich in den letzten Jahren auch im Bereich der kulturwissenschaftlichen Ageing Studies – ähnlich wie in den Queer Studies und Dis/Ability Studies – einige Ansätze herausgebildet, die altersaktivistisch ausgerichtet sind:

Zum Beispiel skizziert die Medienwissenschaftlerin Katja Stüben – im Anschluss an meine frühen Arbeiten über Ageing Trouble – im Rahmen ihrer »posthumanistisch-kompostierenden« Alter(n)sstudien den Ansatz einer aktivistischen »Gray Theory«, die darauf zielt, »Verhaltensweisen und Körpervorstellungen aus ihrer Verknüpfung mit dem Lebensalter zu lösen, zu dekonstruieren – zu »verrunzeln«, zu senilisieren«, um zu untersuchen, »zu wessen Erstarkung diese sich strukturell nicht in bestimmte Machtverhältnisse einfügende[n] Eigenschaften als absonderlich – und als senil – markiert werden«¹¹¹.

Simon(e) van Saarloos kämpft mit Mitteln der Queer Ageing Studies in einem »Queer Manifesto«¹¹² gegen die ageistische binäre Konstruktion von Alter und Jugend in ihrer Scharnierfunktion mit kapitalistischen, rassistischen, ableistischen und patriarchalen Machtstrukturen. Van Saarloos vertritt ein fluides und radikal anti-biologisches, materielles Verständnis von Alter(n) und legt den Finger darauf, wie altersbezogene Stereotypen mit einem pädagogischen Lebenslaufregime und heteronormativen Familienrollen zusammenhängen.

Die Soziologin Hanna Hacker ruft zur Etablierung einer »Gray Theory« auf, die dem kritischen »Potenzial einer ›Senilisierung‹ neoliberal geprägter Körper, Handlungsweisen und Symbole« nachgehen solle, um endlich die »Frage nach der Formierung von Herrschafts- und Machtbeziehungen entlang von Altersmarkierungen, von Kritik an ›compulsory anti-ageing‹ und an ageistischer Gewalt«¹¹³ noch radikaler zu stellen. Diese »Gray Theory« solle »vom Begehren des Ausgeschlossenen, von (möglichen) Momenten einer Sehnsucht nach ›Senilität‹ als kritisch-aktivistische Praxis«¹¹⁴ handeln. So wie aus den Dis/Ability Studies die Crip Theory und aus den Gender Studies die Queer Theories hervorgegangen sind, plädiert Hacker für eine intersektional mit diesen Ansätzen verschränkte Gray Theory, die die Kulturwissenschaftlichen Alter(n)sstudien insgesamt aktivistischer ausrichtet.¹¹⁵

Ich persönlich wertschätze diese Ansätze und sympathisiere mit ihrem aktivistischen Impetus. In dem Ansatz Kulturgeragogischer Alter(n)sstudien, den ich hier vorstelle, geht es mir jedoch darum, nicht unproblematisiert neue Imperative – und seien sie noch so emanzipatorisch oder ermächtigend gemeint – vonseiten der wissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung aufzurichten. Auch die Imperative und Aussagemuster des aktivistischen wissenschaftlichen Alter(n)sdiskurses sind

111 K. Stüben: *Senility become us*, S. 198.

112 van Saarloos, Simon(e): *Against Ageism. A queer manifesto*, Vancouver 2023.

113 Hacker, Hanna: »Sick Sad Mad Crip Queer: Für ein feministisches Begehren der Senilität«, in: Birgit Riegraf (Hg.), *Blog feministische studien*, 2016, <https://blog.feministische-studien.de/2016/02/sick-sad-mad-crip-queer-fuer-ein-feministisches-begehren-der-senilitaet/> vom 07.11.2025.

114 Ebd.

115 Vgl. ebd.

in ihrem Geltungsanspruch einzuklammern, um sie (selbstreflexiv) analysieren zu können und gemeinsam mit den Akteur*innen im Feld der Kulturgeragogik zu klären, inwieweit sie ihre künstlerisch-kulturgeragogische Praxis überhaupt als Altersaktivismus verstehen wollen und wie sie sich dabei gegebenenfalls eine Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Kulturgeragog*innen wünschen würden.

9.4.4 Responsivität als Ver-Antwortung: Implizites Wissen anerkennen und wertschätzen

Ich habe in diesem Kapitel die Methode und die theoretisch-methodologischen Grundlagen dieses Ansatzes Erlebensbezogener Kulturgeragogischer Alter(n)sstudien als den Boden beschrieben, auf dem sich meine Forschungspraxis heute gründet. Der Ansatz des *Critical Embodied Thinking*, den ich dazu heranziehe, impliziert jedoch auch ein neues Verständnis von theoretisch-methodologischer Fundierung: Dass theoretische Konzepte in unser Verstehen, Analysieren und Erleben hineinwirken und die jeweiligen Perspektiven der Forschung lenken, ist evident. Es ist auch keine neue Erkenntnis, dass jedes theoretische Konzept, jede Methode, jedes Wissen situiert, kulturell geprägt und somit immer begrenzt ist. Was jedoch eine neue Perspektive eröffnet, wenn man mit den Methoden des Focusing, TAE und des *Critical Embodied Thinking* forscht, ist die Einsicht, dass alle Methoden und Konzepte in einen leibkörperlichen Erfahrungshintergrund, ein implizites Wissen einfließen, mit dem sich wiederum wissenschaftlich arbeiten lässt. Die Grundlage, auf der sich der Ansatz des *Critical Embodied Thinking* gründet, ist eine Praxis: Sie beruht auf der Haltung, sich der *Responsivität* als einer *Ver-Antwortung* bewusst zu werden, die immer dann zum Tragen kommt, wenn Forschung auf die gelebte leibkörperliche Erfahrung aller Beteiligten trifft.¹¹⁶

Dieses oft so zarte und gleichzeitig so wirkungsmächtige leibkörperliche Wissen gilt es gerade in einer immer rauerer, ökonomisierten Forschungslandschaft zu schützen, in der sich viele Forschende nur noch als »Broker«¹¹⁷ von meistbietend zu vermarktenden Konzepten und Ideen verstehen.

116 Vgl. hierzu ausführlich Schoeller, Donata/Thorgeirsdottir, Sigríður/Walkerden, Greg: »Foundations«, in: D. Schoeller/S. Thorgeirsdottir/G. Walkerden (Hg.), *Practicing Embodied Thinking in Research and Learning*, S. 17–18, <https://doi.org/10.4324/9781003397939>.

117 R. Braidotti: *Posthumanismus*, S. 184. Vgl. ebd. Braidottis Kritik an dieser Entwicklung.

10 Un/doing Differences

Empathisch alternde Leibkörper in den künstlerischen Tanzvermittlungs-, Tanzperformance- und Tanzforschungsprojekten von Silke Z./resistance

In diesem Kapitel begeben mich auf eine Such-Bewegung zu den Praktiken von Ageing Trouble in den performativen Tanzvermittlungs-, Bühnen- und Forschungsprojekten von Silke Z./resistance.¹ Die kulturgeragogische Tanzvermittlungsarbeit von Silke Z. ist eng verwoben mit ihrer künstlerischen Praxis als Choreografin. Tanzgeragogische Praxis mit Lai*innen und intergenerationelle künstlerische Tanzpraxis von professionellen und semiprofessionellen Tänzer*innen versteht Silke Z. als gleichberechtigte Bestandteile ihres Ansatzes der Künstlerischen Forschung.² Auf den kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht, zielen Künstlerische Forschungsprojekte auf einen »Erkenntnisgewinn mithilfe von künstlerischen Ausdrucksmitteln«³. Ohne an dieser Stelle tiefer in den Diskurs und die Debatte über Künstlerische Forschung einsteigen zu wollen, lässt sich meine Forschung über die Projekte von Silke Z. als eine Art Sekundäranalyse verstehen, in der ich mich ihren künstlerischen Forschungsergebnissen mit kulturwissenschaftlichen Methoden nähere: Bei einer Sekundäranalyse werden bereits erhobene Daten erneut verwendet und auf den Kontext der eigenen Forschung bezogen. Dieses Datenmaterial ergänze ich um ein Expertinneninterview (EI) mit Silke Z. und Caroline Simon als Angebotsleiterinnen der kulturgeragogischen Ü60-Tanz-Labore,

-
- 1 Dieses Kapitel ist eine neu bearbeitete, deutlich ergänzte und erweiterte Version von folgenden bereits veröffentlichten Artikeln, in denen ich meine Forschungsergebnisse zu diesem Projekt dargestellt habe: M. Haller: Generation Trouble!; M. Haller: Un/doing Generations; M. Haller: Altersdiversität und andere Vielfältigkeiten.
 - 2 Vgl. Silke Z.: »Das Projekt – Forschungsinteressen und Arbeitsmethoden«, in: Silke Z. (Hg.), Unter Uns! Künstlerische Forschung – Biografie – Performance, Bielefeld 2014, S. 23–28, <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839426951.23>. Vgl. zu Silke Z.s Ansatz künstlerischer Forschung auch: Vollmer, Maike: »Einleitung. Artistic Research, Künstlerische Forschung, Forschung in der oder durch die Kunst. Eine Standortbestimmung für das Projekt »Unter Uns!«, in: Silke Z. (Hg.), Unter Uns!, S. 53–64, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426951.53>.
 - 3 F. Lowinski/E. Harmat: Intergeneratives Tanztheater als ästhetisches Vermittlungsmodell, o. S.

einem Gruppeninterview mit Teilnehmenden von einem dieser Labore sowie einem Gruppeninterview mit dem intergenerationellen Ensemble *Die Metabolisten* von Silke Z./resistdance. Dabei kreuze ich das Ageing-Trouble-Konzept mit dem in Aufführungen gewonnenen künstlerischen Datenmaterial sowie den Interviews, die ich geführt habe. Im Fokus steht die Suche nach den für das Projekt spezifischen Praktiken von Doing, Undoing und Un/doing Age, also denjenigen Praktiken, mit denen Altersnormen und Altersunterschiede entweder affirmativ bestätigt werden oder mit denen diese normativen Unterscheidungen in Frage gestellt, negiert, unterlaufen oder auch nur für einen Moment in ihrem Geltungsanspruch eingeklammert werden. Ich suche – kurz gesagt – nach den tänzerisch-performativen Praktiken, mit denen in den Projekten von Silke Z./resistdance Ageing Trouble gemacht wird.

Mein Datenmaterial besteht aus

- konzeptionellen Projektdarstellungen auf den Internetseiten und Werbeflyern von Silke Z., dem Projektdatenblatt, mit dem sie für das Ü60-Tanzlabor *the distant body* eine Förderung beim Fonds für Kulturelle Bildung im Alter beantragt hat (in den Fußnoten zitiert als *PDB Resistdance*), der Projektdokumentation *Der empathische Körper*⁴ sowie in dem von Silke Z. herausgegebenen Buch zu dem vorangegangenen Generationen-Projekt *Unter Uns!*⁵,
- der von der Tänzerin Lilly Bendl erstellten schriftlichen *Dokumentation Laborwoche 15.-19.03.2021: the distant body* (zitiert als *Doku the distant body*),
- Interviews: einem Expert*inneninterview, das ich mit Silke Z. und ihrer Kollegin, der Tänzerin und Tanzvermittlerin Caroline Simon, geführt habe (zitiert als *EI Resistdance*), einem Gruppeninterview, das ich mit Performer*innen ihres intergenerationellen Ensembles *Die Metabolisten* geführt habe (zitiert als *GI Resistdance*) sowie einem Gruppeninterview, das ich mit Teilnehmenden von einem der zahlreichen auf das erste Ü60-Labor *the distant body* folgenden *Ageing-Body-Labore* mit älteren Amateur-Tänzer*innen geführt habe (zitiert als *GI Ageing Body*).
- Videoaufzeichnungen der Bühnenperformances aus dem Ü60-Labor *the distant body* und der Performance *WIR* des intergenerationellen Ensembles *Die Metabolisten*⁶
- sowie meinem Forschungstagebuch mit den Protokollen meiner teilnehmenden Beobachtung an einem von Silke Z. angeleiteten Ageing-Body-Labor mit älteren Amateur-Tänzer*innen sowie meinen Beobachtungsprotokollen, in denen ich, geleitet durch die Focusing-Methode meinen Felt Sense zu den Aufführungen und der tanzgeragogischen Praxis von Silke Z./Resistdance beschreibe (zitiert als *FTB Ageing Trouble*).

Im Folgenden stelle ich die Ergebnisse meines zwischen Theorie, Analyse und teilnehmender Beobachtung der performativen Praxis hin und her, vor und zurück,

4 Silke Z./die metabolisten: Der empathische Körper. Tanzperformance, Tanzforschung, Tanzvermittlung, Langenargen 2022.

5 Silke Z. (Hg.), *Unter Uns!*

6 Vgl. Silke Z./resistdance: Vimeo-Kanal, <https://vimeo.com/user8529513> vom 08.11.2025.

*NachWieVor*⁷ vaszillierenden, inzwischen von 2020 bis 2025 andauernden, in dieser Zeit aber auch immer wieder pausierenden, dann wieder intensivierten Forschungsprozesses über Ageing Trouble in den künstlerisch-kulturgeragogischen Projekten von Silke Z. zusammenfassend dar.⁸ Leitend bleibt dabei immer die Frage nach neuen und anderen Blickwinkeln, die mir diese künstlerisch-kulturgeragogische Praxis auf die Praktiken von Doing Age, Undoing Age und Un/doing Age eröffnet, mit denen Ageing Trouble gemacht und zum Ausdruck gebracht wird.

10.1 Spüren: Ageing Trouble in Bewegung

Worin spüre ich in der Künstlerischen Forschungspraxis von Silke Z. zum Thema Alter(n) und Generationen eine neue, frische Spur, die meine Sicht auf Ageing Trouble erweitert? In dieser Passage aus meinem Forschungstagebuch beschreibe ich meinen *Felt Sense* zu einer von Silke Z. angeleiteten Übung in einem ihrer Ageing-Body-Labore. Während einer von Silke angeleiteten Bewegungsübung zum eigenen Herzrhythmus, die zum festen methodischen Bestandteil ihrer Ü60-Labore zählt, habe ich mich mit Hilfe der Focusing-Methode innerlich beobachtet und dabei auch meiner leibkörperlichen Resonanz auf die Frage nachgespürt, was mir dieser Ansatz Neues über Ageing Trouble sagt:

»Silke lädt die Teilnehmenden des Tanzlabors in einer Übung dazu ein, den eigenen Herzrhythmus zu spüren, den Puls dort zu spüren, wo immer er gerade im Körper am besten zu spüren ist. Am Hals oder in der Herzgegend, am Handgelenk oder in der Bauchgegend. Sie lädt dazu ein, diesem Rhythmus in Form einer Bewegung Ausdruck zu verleihen. Ich fühle den Puls an meinem Hals mit der rechten Hand und beginne in der linken Hand ruhig mit kleinen Bewegungen des Zeigefingers. Als ich den Rhythmus sicherer spüre, beginnt auch meine rechte Hand mit kleinen pumpenden Bewegungen. Die Hand öffnet sich nach außen von meinem Körper weg in den Raum. Geschlossene Augen. Dann wandelt sich meine Bewegung zu einem rhythmischen, ruckartigen Öffnen der Handfläche. Als ob ich etwas aus der Hand rausschütteln, rausspritzen wollte, es von innen nach außen in den Raum gebe. Manchmal verliere ich dabei den Bezug zum eigenen Puls. Dann läuft die Arm- und Handbewegung in ihrem eigenen Rhythmus.

Ich kehre mit geschlossenen Augen zurück zum Puls und bemerke, wie in mir Gedanken aufkommen: Wie oft wird mein Herz noch schlagen, bevor ich sterbe? Der Herzschlag verbindet sich mit einem Bild: das Ticken meiner Uhr. Die Worte »Ich muss mich beeilen« kommen in mir auf, und ich fühle in mir, nahe dem Herzen etwas Gestresstes, Angespanntes, Aufgeregtes. Da ist auch etwas Ängstliches. Wie viel Zeit bleibt mir noch? Ich kehre mit meiner Aufmerksamkeit zurück zum Puls und zu der nun wieder kleineren, ruckartigen Bewegung meiner rechten Hand. Die Bewegung geht wieder über in den Arm, wird größer und nimmt schließlich die rechte Hüfte, dann die gesamte rechte Seite meines Körpers mit.

7 Vgl. Silke Z./resistance: »NachWieVor. Tanzperformance und Alter(n)« (2023), Video, <https://vimeo.com/863959388?fl=pl&fe=sh> vom 06.11.2025

8 Vgl. dazu auch die bereits veröffentlichten Ergebnisse zu dem Projekt: M. Haller: Altersdiversität und andere Vielfältigkeiten; M. Haller: Un/doing Generations.

Silke lädt dazu ein, das Herz imaginär in andere Teile des Körpers zu schicken und es dort weiterschlagen zu lassen. Mein Herz rutscht in die Hüfte. Die Bewegungen werden raumgreifender. Gedanken: den gegenwärtigen Moment leben, jeden gegenwärtigen Moment. Egal, wann es vorbei ist. Als leibliche Empfindung meldet sich in meinen wieder größer werdenden, immer noch ruckartigen Bewegungen, bei denen sich nun auch meine Füße in Bewegung setzen, etwas Stechendes, etwas Einschneidendes in meiner Hüfte. Ein inneres Bild: Als sei mein Körper unterteilt in zwei Hälften. Die Worte ›Dame ohne Unterleib‹ kommen mir in den Sinn. Ich muss lachen. Emotional verbunden ist dieses Lachen aber mit etwas Wütendem, in dem sich bei genauerem Hinspüren auch etwas Trauriges versteckt. All das mit diesem Ageing Trouble in mir will auch leibkörperlich gespürt werden. Etwas in mir will all diesem Ageing Trouble viel lieber in Bewegung nachgehen – und nicht nur am Schreibtisch sitzend, schreibend, steif, mit Nackenschmerzen vor dem Bildschirm.

Silke lädt dann dazu ein, die Bewegungsqualitäten des Herzrhythmus innerlich noch feiner zu spüren: Wie bewegt sich das arterielle Blut, das Sauerstoff und Nährstoffe zu den Organen, zu den Geweben im Körper transportiert? Welche Bewegung bringt dieses Empfinden zum Ausdruck? Und welche Bewegung des Körpers korrespondiert jetzt in diesem Moment mit der Vorstellung vom venösen Blut, das, von Sauerstoff befreit, zum Herzen zurückkehrt? Ich tue mich schwer damit, das zu spüren. Ich blinzele, um die Bewegungen der anderen Teilnehmer*innen wahrzunehmen. Die Bewegungsqualitäten, mit denen wir die Vorstellung zum arteriellen Blutfluss zum Ausdruck bringen, erscheinen mir kraftvoller, ausladender im Vergleich mit den tendenziell eher strömenden, kleineren, zusammenziehenden Bewegungen zur Vorstellung vom venösen Blutfluss. Bei meinen eigenen ruckartigen Bewegungen zur Vorstellung des arteriellen Blutflusses, bemerke ich, wie ich außer Atem komme und sich mein operierter Innenmeniskus meldet. Zu Beginn der Stunde hatte Silke dazu aufgerufen, gut auf den eigenen Körper zu achten, achtsam mit den eigenen Grenzen zu sein und eine forschende Haltung zu körperlichen Einschränkungen einzunehmen. Die forschend-erkundende Haltung hilft mir, den stechenden Schmerz im Knie als Grenze wahrzunehmen, ebenso wie etwas Trauriges im Brustraum, das gern hüpfend oder springend stärker in die Bewegung gegangen wäre. Ich erinnere mich an die Bewegungsqualität dieses Springens, wie sie sich früher als Kind beim Kästchenhüpfen, Seilchenspringen oder Gummitwist angefühlt hat, und gehe nun in ein Wippen über. Dazu zucke ich mit den Schultern. Sollen halt die Schultern hüpfen, denke ich, und finde die Bewegung des Schulterhüpfens nach und nach immer lustiger und stimmiger.

Im Anschluss sprechen wir darüber, wie wir die Übung erlebt haben, die Ähnlichkeiten und Unterschiede in unseren Bewegungen und was wir damit assoziieren. Im Gespräch wird von Teilnehmenden der Wunsch an sich selbst geäußert, aus dem Vergleichen auszusteigen: Nicht nur aus dem kritischen Vergleichen mit den anderen Teilnehmenden, sondern auch aus dem Vergleich mit sich selbst als jüngerem Menschen und damit, was man einmal konnte, dem ›immer noch‹ und ›nicht mehr‹, dieser selbstkritischen Sicht auf Bewegungen, die man vielleicht nicht mehr ausführen kann. Auch wenn das gar nicht so einfach sei. Mir dämmert: Ich erlebe hier den Umgang mit Ageing Trouble ›leibhaftig‹ und erfahre es selbst in leiblich gespürter Körperbewegung. Es geht bei dieser Form von Ageing Trouble zwar auch um ageistische Sprachmuster, mit denen wir uns in unserem eigenen Alter altersabwertende ›Label‹ verpassen. Es geht aber auch um Möglichkeiten

des Aussteigens aus stereotypen Bewegungsmustern. Statt der mehr oder weniger unbewussten Wiederholung von eingeschliffenen Bewegungsmustern nach den Qualitäten der bewussten Bewegung meines alternden Körpers suchen! Wie will es sich eigentlich von innen heraus bewegen? Und wie bewege ich mich gerade in diesem Moment? Welchen normativen Vorstellungen, wie ich mich eigentlich bewegen sollte, folge ich dabei? Wo kommt eine andere, ungewohnte, frische Bewegung ins Spiel?»⁹

Dabei will ich auch die Irritationsmomente und Ambivalenzen hinsichtlich meiner erlebensbezogenen Forschungsmethode nicht verschweigen:

»Ich spüre bei diesen ersten Schritten mit der Focusing- und TAE-Methode im Kontext meiner Forschung deutliche Ambivalenzen: Sie vaszillieren zwischen etwas Freudigem, in den teilnehmenden Beobachtungen meinen Leibkörper mit einzubeziehen zu können, mich zu bewegen, zu tanzen und meine eigenen leibkörperlichen Erfahrungen in der Gruppe zu reflektieren. Da ist etwas Leichtes, Spielerisches, das ich besonders in den Beinen und Schultern spüre. Zurück am Schreibtisch spüre ich aber auch immer wieder etwas Besorgtes, ja etwas Ängstliches in mir, das mir im Nacken sitzt. Dieser Part fürchtet, dass es meine Reputation als Wissenschaftlerin beeinträchtigt, wenn ich mein eigenes leibkörperliches Erleben beschreibe. Ich beobachte diese Ambivalenz weiter. Liegt darin schon ein erstes Ageing-Trouble-Moment, eine Erweiterung meines Verständnisses von Ageing Trouble? Mein eigenes leibkörperliches Alter(n)serleben einzubeziehen, scheint in mir selbst eine normative Setzung anzutasten, nach der dieses Erleben nicht öffentlich – und schon gar nicht im wissenschaftlichen Kontext – mitgeteilt werden sollte. Es fühlt sich nach einer Grenzüberschreitung an. Auch das ist Ageing Trouble. Wie schwer es doch ist, aus eingeschliffenen Mustern des wissenschaftlichen Altersdiskurses auszusteigen, aus der Rille zu springen und etwas anderes zu wagen.«¹⁰

Was lerne ich aus diesem leibkörperlichen Erleben Neues über Ageing Trouble? Habe ich Ageing Trouble bisher als ambivalenten Prozess des widerständigen Neueinschreibens von stereotypen sprachlichen Aussagemustern (Topoi) im Alter(n)sdiskurs verstanden, so *begreife* und *verstehe* ich nun am eigenen Leib, wie es in dieser tanzgeragogischen Praxis gerade auch um ein *Begreifen*, vielleicht sogar ein *Unterlaufen* der je eigenen stereotypen normativen Bewertungen von körperlicher Bewegung im Alter gehen kann. Diese Praxis ist verbunden mit der Reflexion und dem kritischen Hinterfragen von ageistischen Bewertungen derjenigen Bewegungsmuster, die unterschiedlichen Altersklassen oder Generationen gesellschaftlich zugeschrieben werden, aber eben auch von Bewegungen, die ich mir selbst als *nicht altersangemessen* zu- oder aberkenne.

Nach und nach formen sich weitere Forschungsfragen: Welche Verbindungen stiftet das Projekt zwischen sprachlichen Aussagemustern, mit denen wir das Alter(n) bewerten, und den Bewegungsmustern des Alter(n)s? Wie gelingt es methodisch, die Bewegungsmuster ebenso wie die Sprachmuster, mit denen wir uns selbst von anderen Menschen nach Alter und Generationenzugehörigkeit unterscheiden, einer weniger bewertenden Beobachtung und Reflexion zugänglich zu machen? Gibt es Bewegungen,

9 FTB Ageing Trouble.

10 Ebd.

mit denen stereotype altersbezogene Bewegungsmuster unterlaufen werden können? Wie werden im Projekt normative Alterszuschreibungen und Altersdifferenzen in Sprache und Bewegung *gemacht* (Doing Age)? Wie werden sie gegebenenfalls negiert (Undoing Age)? Wie werden sie eingeklammert und/oder in einen Schwebestand versetzt (Un/doing Age)?

10.2 Kontextualisieren: Konzeption und Methodik der Ü60-Tanz-Labore *the distant body* im Zusammenhang mit den künstlerischen Bühnen-, Vermittlungs- und Forschungsprojekten von Silke Z./resistdance

Um die Konzeption und die Methodik der vier Ü60-Labore *the distant body*, die 2021 stattfanden, in ihrer Komplexität angemessen zu beschreiben, müssen sie im größeren Kontext der künstlerischen Bühnen-, Vermittlungs- und Forschungspraxis von Silke Z./resistdance verortet werden. Die Ü60-Labore bauen auf Erfahrungen und Ergebnissen auf, die Silke Z. in vorangegangenen Künstlerischen Forschungsprojekten gemacht hat. Besonders ihre künstlerische Forschungs- und Performancereihe *Unter Uns! Das Generationenprojekt* (2009–2014) hat die Konzeption der Ü60-Labore beeinflusst.

10.2.1 Unter Uns! Das Generationenprojekt (2009–2014)

In der detaillierten Dokumentation des Projekts *Unter Uns!* erläutert Silke Z. ihr zentrales künstlerisches Forschungsanliegen: »Das Hauptinteresse bildet die intensive Suche nach relevanten Themen einer Generation und nicht die Suche nach Unterschieden zwischen verschiedenen Generationen.«¹¹ Die Performancereihe *Unter Uns!* bestand insgesamt aus fünf Episoden, zwei Specials und dem großen Serienfinale *Das Treffen* mit allen 13 Darsteller*innen. In den einzelnen Episoden wurde aus »allen Altersklassen [...] exemplarisch jeweils eine Generation unter die Lupe genommen«: Die Episoden unterteilen die »Altersklassen« in »Teenager, Erwachsene, Elterngeneration, Mit-50er- und 60plus-Generation«¹². Die einzelnen Episoden wurden als jeweils einstündige Tanzperformance-Stücke inszeniert. Sie stehen als Einzelaufführungen für sich, können aber auch als Module kombiniert werden. Dieser serielle Charakter des Projekts wurde von Daily Soaps im Fernsehen inspiriert. In den Episoden treffen jeweils zwei Performer*innen gleichen Geschlechts aus einer »Altersklasse«¹³ aufeinander. In einem großen intergenerationellen Finale treffen sich schließlich alle Performer*innen auf der Bühne. Alexandra Dederichs, die Dramaturgin des Projekts, beschreibt in der Projektdokumentation, wie die »zu verhandelnden Inhalte der Generationen [...] in jeder

11 Silke Z.: Das Projekt – Forschungsinteressen und Arbeitsmethoden, S. 24. Es erscheint mir interessant und weiterführend, diese Suche nach den für eine Generation relevanten Themen mit der Forschungs- und Erwachsenenbildungsmethode der *generativen Themen* zu vergleichen, so wie sie von Paolo Freire entwickelt wurde. Diesen Vergleich kann ich hier jedoch nicht leisten. Vgl. P. Freire: Pädagogik der Unterdrückten.

12 Dederichs, Alexandra: »Das Projekt – Die Fakten«, in: Silke Z. (Hg.), *Unter Uns!*, S. 17.

13 Ebd.

Folge von den Darstellern ihrem Alter entsprechend neu definiert«¹⁴ werden. Ziel war es, »sich thematisch von der Seite des Individuellen dem Allgemeingültigen zu nähern«¹⁵. Dabei sollten sich »persönliche und autobiografische Themen der Darsteller verweben [...] mit Klischees und kulturell-gesellschaftlichen Aspekten der Generationenfrage«: »Die direkte authentische Darstellung der Performances, die zur Identifikation einlädt, trifft auf die abstrakte Sprache des Tanzes«¹⁶.

Zur Entwicklung der einzelnen Performances wurde mit der *Methode des Begriffsalphabets* gearbeitet, die später auch in den Ü60-Laboren *the distant body* zur Anwendung kam: Die Darsteller*innen sollten dazu von A bis Z schnell und assoziativ Schlagworte aufschreiben zu Themen, die sie in ihrer spezifischen Lebensphase und Altersklasse aktuell besonders beschäftigen: »Die Aufgabe an die Mitwirkenden lautete also: Was fällt dir – inhaltlich für dich relevant – zum Buchstaben A ein usw.«¹⁷ Zu den so generierten Begriffen improvisierten die Darsteller*innen entweder in tänzerischer Bewegung, Sprache oder statischen Körperbildern, die dann teils als Solo, aber auch als Duett zu kurzen improvisierten Szenen ausgearbeitet wurden. Diese Improvisationen wurden durch Mitschriften und Tonaufzeichnungen dokumentiert. Anschließend wurden aus dem entstandenen Material diejenigen Szenen ausgewählt, die bei der Choreografin sowie den anderen Beteiligten besonders starke Emotionen auslösten und die sie für gesellschaftlich besonders relevant hielten. Leitende Fragen für die Auswahl waren: Mit welchen Szenen identifizieren sich möglichst viele Zuschauer*innen? Können sie sich in die performativen Bewegungs- und Aussagemuster einfühlen oder sie zumindest für die Altersgruppe der Performer*innen als relevant verstehen und einordnen? Emotionalität und Identifikationsmöglichkeit werden als die zentralen Kriterien für die choreografische und dramaturgische Auswahl der Szenen benannt.¹⁸

In den Videomitschnitten der einzelnen Episoden von *Unter Uns!* erkenne ich in Tanz, Bewegung und Text Muster, die mit kleinen Differenzen wiederholt werden. Gekreuzt mit rhetorisch-diskursiven Alterstopoi lassen sich in den Performances wiederkehrende Bewegungsmuster ausmachen, mit denen einzelne Altersgruppen charakterisiert werden: Die Alterstopoi und Bewegungsmuster der *Teenager U20* konzentrieren sich auf Motive wie die Suche nach Rausch, die Macht der sozialen Medien, Sexualität, Körperscham und die Frage danach, was oder wer man werden möchte.¹⁹

Topoi der Suche nach Lebenssinn, Partnerschaft und Freundschaft, aber auch der Konkurrenz und des Ringens um den Umgang mit Generativität und Verantwortung bestimmen – sprachlich und in Bewegung umgesetzt – die Episode der Ü30-jährigen Männer (Episode *Felix trifft Felix*).²⁰

14 Ebd.

15 Ebd.

16 Ebd., S. 18.

17 Silke Z.: Das Projekt – Forschungsinteressen und Arbeitsmethoden, S. 26.

18 Vgl. ebd., S. 27.

19 Vgl. Dederichs, Alexandra: »Das Projekt – Die Episoden«, in: Silke Z. (Hg.), *Unter Uns!*, S. 20, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426951.19>.

20 Vgl. ebd., S. 19.

Die Topoi von Mutterglück, Überforderung, Erschöpfung und Frustration werden in der Episode der alleinerziehenden arbeitenden Mütter Ü40 (Episode *Barbara trifft Bettina*)²¹ aufgerufen.

Die Topoi der erfahrenen, sich ihrer eigenen (Bühnen-)Wirkung bewussten, ihre Biografie Revue passierenden, im Bewusstsein ihrer eigenen Unsicherheiten und Ängste nach Unkonventionalität, aber auch nach Grandiosität strebenden Männer Ü50 finden sich in der Episode *Jess trifft Angus*.²²

In der aus dem Rahmen fallende *Special Episode Andrew trifft...* *The making of* reflektiert Andrew »zwischen Altersstarrsinn, Narrenfreiheit und tatsächlicher Reife« als Stellvertreter für die »Männergeneration der Ü60-Jährigen [...] die Endlichkeit des Daseins«²³. Dabei wird der Umgang mit Verlusten und Einschränkungen im Alter sowie gleichzeitig der Erfahrungsschatz, der gesammelt wurde, thematisiert. Indem Silke Z. als Choreografin in der letzten Episode selbst mit auf die Bühne geht und Aufgaben zur Reflexion und Bewegung von Begriffen stellt, wird die methodische Vorgehensweise, mit der gearbeitet wurde, dem Publikum gezeigt.

In den Wiederholungen der altersstereotypen Bewegungs- und Aussagemuster im Duett werden in ironischen Überspitzungen oder auch pathetischen Dramatisierungen die Bewegungen und Aussagen als stereotype Muster erkennbar und dadurch der Reflexion zugänglich gemacht. Die Muster erscheinen durch die performative Aufführung nicht mehr als naturgegeben und selbstverständlich. In der Virtuosität der Performer*innen, die Authentizität und Präsenz inszenatorisch herzustellen wissen, wird fraglich, ob sie wiederholte und wiederholbare Muster sind oder doch individuell-authentischer Ausdruck. In der Episode *Das Treffen* kulminiert das Serienfinale im intergenerationellen Aufeinandertreffen aller Protagonist*innen. Dabei wiederholen sie ihre Bewegungs- und Aussagemuster aus den vorangegangenen Episoden. Nun führen aber auch die jüngeren Performer*innen die Bewegungs- und Aussagemuster der Älteren aus und umgekehrt. Es gibt Szenen, in denen die Abgrenzungen und die Unterschiede der Generationen im Vordergrund stehen. Dann wieder scheinen die Gemeinsamkeiten alle zu vereinen. Ein Verwirrspiel entsteht. Sind die generativen Lebensthemen nicht doch allen Generationen gemeinsam? Erkennt man das Lebensalter der Performer*innen in den Bewegungen, in den Aussagemustern wieder? Können sich die älteren Performer*innen nicht (mehr) anders bewegen oder spielen sie auch die körperlichen Einschränkungen ihrer Bewegungen? Ist es doch eher die soziokulturelle Generationenzugehörigkeit, die die Lebensthemen ebenso wie die Bewegungen, die Moves, bestimmt, oder ist es quasi epochenübergreifend das Lebensalter? Gibt es Unterschiede zwischen den Kulturen? Im Projekt sind nur Performer*innen aus Europa und Amerika vertreten. Bis auf einen der jungen Performer sind alle weiß. Alle scheinen der Mittelschicht anzugehören. Wie sähen die Bewegungs- und Aussagemuster aus, wenn auch Performer*innen mit anderen kulturellen Hintergründen, Schichtzugehörigkeiten, Geschlechtern etc. hinzukämen? Jess Curtis, einer der Ü50-Performer aus der Episode *Jess trifft Angus*, reflektiert in einem Interview in der Projektdokumentation

21 Vgl. ebd., S. 19f.

22 Vgl. ebd., S. 19.

23 Ebd., S. 20f.

darüber, wie das Projekt für ihn zu einer Übung in Praktiken des *Un/doing Differences* wurde:

»Unterschiede sichtbar zu machen ist für mich immer ein politischer Akt. Und dann kann man von verschiedenen Seiten kritisieren: Wie wichtig ist es als politische Aktion? Wie effektiv ist es als politische Aktion? Im Generationenprojekt sind wir auf der Bühne hauptsächlich weiße Menschen aus der Mittelschicht, mit Stefan als einzige sichtbare Ausnahme. Also kann man die Frage stellen: Sind unsere Unterschiede und Probleme so wichtig wie die von anderen Menschen? Aber man muss irgendwo anfangen und Unterschiede zu verstehen ist einfacher bei kleinen Unterschieden. Als ich zum Beispiel feststellte, wie sehr ich mich als Amerikaner von Angus als Schotten und etwas älterem Mann (obwohl beide in unseren 50ern) unterscheide, fiel es mir leichter, mit den Unterschieden zwischen mir und Barbara oder mir und Felix umzugehen.«²⁴

10.2.2 Der empathische Körper (2020–2023)

Das künstlerische Bühnen-, Vermittlungs- und Forschungsprojekt *Der empathische Körper*, das Silke Z. und ihr intergenerationelles Ensemble *Die Metabolisten* von 2020 bis 2023 durchgeführt hat, griff diese Fragen nach den performativen Praktiken der Unterscheidung nach Alter und Generationenzugehörigkeit auf und entwickelte den methodischen Ansatz aus *Unter Uns!* weiter. Die Generationenthematik blieb im Zentrum des Interesses. Sie wurde jedoch mit dem Thema der Empathie verknüpft: In dem Projekt sollten professionelle und semiprofessionelle Tänzer*innen ebenso wie Lai*innen aus der Perspektive ihrer aktuellen Lebensphase, ihres Alters und ihrer Generation »Empathie und ihre Bedeutung für uns als Individuen wie auch als Gemeinschaftswesen intergenerationell in Bewegung befragen und erforschen und ihre Fragwürdigkeit an signifikanten Beispielen ihrer Widersprüchlichkeit ausloten«²⁵. Dabei sollte Empathie nicht unkritisch als »universeller Solidaritäts-Klebstoff«, sondern auch als »Bedingung für Konflikte« verstanden werden: »Wir wollen mit unserer praktisch-künstlerischen Arbeit, unseren kreativen Methoden und künstlerischen Perspektiven einen Beitrag zu Fragestellungen rund um den Empathiediskurs leisten und im Rahmen unseres vielschichtigen Konzeptes erleb- und erfahrbar machen.«²⁶ So sollen nicht nur »Wir-Gefühle« kultiviert, sondern auch »die invasive, übergriffige Seite der Empathie«²⁷ problematisiert werden.

Das Projekt ging davon aus, dass sich »Empathie über Sprache ebenso wie über die Annäherung unserer Körper«²⁸ transportiert. Dabei wurde die Frage danach, wie man sich im Medium des Zeitgenössischen Tanzes empathisch in andere Menschen einfühlen

24 Curtis, Jess: »Warum autobiografische Performance? Interview mit Jess Curtis«, in: Silke Z. (Hg.), *Unter Uns!*, S. 141–145, S. 144, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426951.141>.

25 Silke Z./resistdance: *Der empathische Körper 2020–2023*, Projektbeschreibung, <https://www.resistdance.de/de/der-empathische-koerper-2020-2023/> vom 10.05.2024.

26 Ebd.

27 Silke Z./resistdance: *WIR – der emphatische Körper Vol.1*, <https://www.ehrenfeldstudios.de/wir/> vom 18.05.2024.

28 Silke Z./resistdance: *Der empathische Körper 2020–2023*, Projektbeschreibung, <https://www.resistdance.de/de/der-empathische-koerper-2020-2023/> vom 10.05.2024.

kann, mit der Frage gekoppelt, ob durch Empathie Alters- und Generationenunterschiede oder auch andere soziale Unterscheidungen überbrückt werden können.

Das Projektkonzept sah vor, dass im Rahmen »der künstlerischen Forschung [...] gezielt mit älteren Menschen der Generation Ü 60 an relevanten Forschungsfragen zum Thema Empathie gearbeitet werden«²⁹ soll. Zur gleichen Zeit wurden mit Jugendlichen Vermittlungsworkshops zum Thema Empathie an Kölner Schulen durchgeführt. Konzeptionell wurden also zunächst »die Generationen separiert«, »um später das generierte Material in der Bühnenproduktion intergenerationell aufzuarbeiten«³⁰. Als »Botschafter« zwischen den Gruppen der Älteren und der Jugendlichen fungierten die Mitglieder des intergenerationellen Ensembles *Die Metabolisten*, die in den Ü60-Forschungslaboren mit älteren Lai*innen sowie in den Vermittlungsworkshops mit Schüler*innen arbeiteten. Ziel war es schließlich, das in den Workshops und Laboren mit den jüngeren und älteren Lai*innen gewonnene »Bewegungsmaterial« in drei Bühnenproduktionen der *Metabolisten* »einfließen« zu lassen.³¹

Besondere Brisanz bekam das Projekt *Der empathische Körper* durch die 2020 einsetzende Corona-Pandemie und die durch sie bedingten Maßnahmen zur Abstandsregelung, mit denen insbesondere ältere Menschen vor einer Erkrankung durch Covid-19 geschützt werden sollten. Die Maßnahmen hatten große Auswirkungen auf die künstlerisch-kulturgeragogische Praxis, die während der Lockdowns zeitweise nur medial vermittelt und nicht in Präsenz stattfinden durfte.³² Silke Z. erweiterte die Fragestellung des Projekts *Der empathische Körper* daraufhin um Fragen nach den Auswirkungen der pandemiebedingten Abstandsregelungen auf intergenerationelle Nähe- und Distanzerfahrungen. So sollten auch die Möglichkeiten empathischer Einfühlung zwischen den Generationen unter den Bedingungen der Pandemie künstlerisch untersucht werden können.

10.2.3 The distant body (2021)

Konstitutioneller Bestandteil des Projekts waren vier *Tanz-Labore* für tanzinteressierte Lai*innen der Generation Ü60, die Silke Z. mit Mitgliedern ihres Ensembles unter dem Titel *the distant body* im Jahr 2021 anbot. Im Förderantrag an den Fonds Kulturelle Bildung im Alter des Landes NRW (im Folgenden zitiert als PDB Resistdance) wurde als

29 Ebd.

30 Ebd.

31 Ebd. Von den drei im Kontext des Projekts *Der empathische Körper* entstandenen Bühnenproduktionen *WIR*, *Liebe ist... Prime!* und *Deine Wahl* beziehen sich die folgenden Analysen nur auf das Stück *WIR*.

32 Vgl. hierzu ausführlicher Haller, Miriam: »Bridging the gap? Altersheterotopien und mediale Brücken kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona«, in: Benjamin Jörissen/Claudia Roßkopf/Klaus Rummler/Patrick Bettinger/Mandy Schiefner-Rohs/Karsten D. Wolf (Hg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 18/2022: Ästhetik – Digitalität – Macht. Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik*, S. 529–554, <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.10.14.X>; Haller, Miriam: »Resonanzräume. Konzepte, Methoden und Interventionen kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona aus heterotopologischer Perspektive«, in: Renate Schramek/Julia Steinfort-Diedenhofen/Cornelia Kricheldorf (Hg.), *Diversität der Altersbildung. Geragogische Handlungsfelder, Konzepte und Settings*, Stuttgart 2022, S. 160–170.

Ziel dieser Labore formuliert, »die Auswirkungen der Corona-Pandemie, insbesondere die Abstandsregelungen« in der »(Performance) Welt«³³ tänzerisch zu erforschen. »Besonders für die ältere Generation« – so die im Projektdatenblatt formulierte Ausgangshypothese – habe sich während der Pandemie »das Bewusstsein von Abstand verändert«: »Was bedeutet Abstand heute? Abstand zum eigenen Körper? Welche Auswirkungen hat Abstand auf Bewegung? Wie wirken sich diese Entwicklungen auf die Beziehungen aus? Was bedeutet social distancing im Leben, im Alter und im Bühnenkontext?« waren die Fragen, die mit den »Teilnehmer*innen (Ü 60)«³⁴ erkundet werden sollten. Dazu arbeiteten in den Laboren »professionelle Tänzer*innen« des intergenerationellen Ensembles *Die Metabolisten* mit »Bewegungs- und Tanzinteressierten Laien Ü60« zusammen.³⁵

Die *Forschungsfragen* sollten gemeinsam in praktischen Übungen erörtert werden, um dazu *Bewegungsmaterial* zu entwickeln. Dieses in den Laboren entwickelte *choreografische Material* ging dann in die professionelle Performance-Praxis und die Aufführungen des intergenerationellen Ensembles *Die Metabolisten* ein – ebenso wie das Bewegungsmaterial, das in Workshops mit Schüler*innen in Kölner Schulen erarbeitet wurde.³⁶

In allen Laboren und Vermittlungswerkshops wurde mit der Methode des *Schlagwort-Alphabets* gearbeitet, die Silke Z. in dem Projekt *Unter Uns!* entwickelt hatte. Alle Teilnehmenden der Ü60-Labore, der Vermittlungswerkshops für Schüler*innen sowie auch das intergenerationelle Ensemble *Die Metabolisten* schrieben in einem ersten Schritt Schlagworte von A bis Z auf. Im Zentrum des Interesses standen in diesem Projekt über Empathie angesichts einer pandemiebedingt weitgehenden physischen Distanz der Generationen Eigenschaftsworte, die sich die Teilnehmenden aus den unterschiedlichen Altersgruppen selbst gegenwärtig zuschreiben, aber auch persönliche Eigenschaften: »Wer sind ›Wir‹? Wie würde ich mich beschreiben? Welche Eigenschaften bringe ich mit in diese Gruppe?«³⁷

Responsiver Kommentar von Silke Z.:

Die Methode wurde hierfür weiterentwickelt und das Alphabet sollte nun bewusst nur aus Adjektiven bestehen. Wie bin ich? Was macht mich aus ist die zentrale Frage, die hinter dieser Methode steht. So tauschen die sich meist unbekannten Teilnehmer*innen direkt sehr persönliche Informationen miteinander aus. Wobei es immer auch die Wahl zu einer Lüge gibt. Dies wird den Teilnehmer*innen bewusst als Option mitgegeben.

An dem von der Tänzerin Lilly Bendl ausführlich dokumentierten *the-distant-body-Labor* haben vom 15. bis zum 19.03.2021 sechs Frauen im Alter von 61 bis 71 Jahren teilgenommen, begleitet von zwei Tänzerinnen und der Choreografin Silke Z.³⁸ Alle Teilnehmenden schrieben jeweils zu Beginn der Labore ein eigenes Alphabet von

33 PDB Resistdance.

34 PDB Resistdance.

35 PDB Resistdance.

36 Vgl. ebd.

37 El Silke Z.

38 Doku the distant body.

Eigenschaftsworten zu den Schlagworten »Empathie, Abstand, Gesellschaft, Alter, Körper«³⁹ auf. Aus diesem Alphabet sollte jede danach jeweils fünf Eigenschaften auswählen, zu denen sie besonders in Resonanz geht, um zu diesen Begriffen ausführlichere assoziative Texte zu schreiben und schließlich Bewegungen zu entwickeln, die die Eigenschaften im Medium des Zeitgenössischen Tanzes zum Ausdruck bringen sollten. In Duetten oder auch im Ensemble wurde mit diesem Bewegungsmaterial choreografisch weitergearbeitet.⁴⁰

Am ersten Tag hatten diejenigen Teilnehmerinnen, die die Bewegungen der anderen Teilnehmerinnen jeweils beobachteten, die Aufgabe, zu jeder in Bewegung umgesetzten Eigenschaft drei beschreibende Sätze zu ihren Wahrnehmungen aufzuschreiben und dabei besonders zu berücksichtigen, was die Wahrnehmung mit dem Thema *Abstand* zu tun hat.⁴¹

Am zweiten Tag wurde die Arbeit mit den zu den Eigenschaftswörtern entwickelten Bewegungen in Trios fortgesetzt. In der ersten Runde wurde in den Trios jeweils ein Zettel mit einem der ausgewählten Eigenschaftsworte gezeigt, woraufhin die Teilnehmerinnen nacheinander ihr am ersten Tag entwickeltes Solo zeigten. In der zweiten Runde ging es in den Trios darum, dass die zweite aus dem Trio mit den Bewegungen der Solistin »sympathisiert«⁴², die dritte jedoch »Außenseiterin«⁴³ bleibt: »2 verbünden sich, die dritte ist die »Außenseiterin«⁴⁴. In der dritten Runde kopieren und imitieren die zweite und dritte im Trio die Bewegungen der Solistin. Anschließend sollten die Teilnehmerinnen ihre Empfindungen während der Übungen schriftlich festhalten. Danach schloss sich eine ausführliche Reflexion des Erlebten im Gruppengespräch an. Eine Teilnehmerin bemerkte zum Thema Distanz zum Beispiel, dass ihr erst der »Abstand ermöglicht« habe, »jede einzeln wahrzunehmen und doch die Gruppe zu erleben«, eine andere erlebte den »Abstand« auch als »Entspannung«⁴⁵. Interessant erschien es in der Außenbeobachtung, wie die »Imitant*innen« zwar »sehr gewissenhaft« imitierten, »aber trotzdem ihre eigene Bewegungssprache«⁴⁶ behielten. Dabei wurde festgestellt, wie stark die Imitation den »Sinn des Wortes verändern«⁴⁷ könne: Es zeigte sich, wie die Bedeutungen von in Bewegung umgesetzten stereotypen Eigenschaftszuschreibungen in der imitierenden Wiederholung durch andere Teilnehmende in Bewegung versetzt, verändert und mit neuen Konnotationen aufgeladen werden können.⁴⁸

Aus dem auf diese Weise generierten Bewegungs- und Textmaterial wurden gemeinsam in der Gruppe die besonders interessant erscheinenden Szenen ausgewählt. Daraus entstanden Performances in den Ü60-Laboren, die am Ende der Labore vor

39 Ebd.

40 Vgl. ebd.

41 Vgl. ebd.

42 Ebd.

43 Ebd.

44 Ebd.

45 Ebd.

46 Ebd.

47 Ebd.

48 Vgl. ebd.

Publikum aufgeführt wurden und zum Teil auch videografisch dokumentiert wurden.⁴⁹ Die Videoaufzeichnung *The distant body. Tänzerisches Forschungslabor mit Menschen Ü60 – Zugehörigkeit* dokumentiert beispielsweise die gemeinsame Arbeit der Teilnehmer*innen über den Begriff *Zugehörigkeit* und zeigt anschaulich, wie Begriffe tänzerisch *in Bewegung versetzt* werden können: Anfangs teilen sich die insgesamt sechs Performer*innen auf der Bühne in zwei Dreiergruppen auf, die sich jeweils gemäß dem zum Begriff der Zugehörigkeit von den Teilnehmenden entwickelten Bewegungsmaterial im Raum bewegen, wobei stets drei Performer*innen die gleichen Bewegungen vollziehen. So entsteht der Eindruck von zwei gegenläufigen, nicht aufeinander bezogenen Gruppen, die sich nicht zugehörig fühlen. Im Laufe der Performance gleichen sich jedoch die Bewegungen der Performer*innen in den beiden Gruppen immer mehr einander an, bis sie zu einer gemeinsamen Bewegungsabfolge finden, in der trotzdem jede*r in den Bewegungselementen individuelle Einzigartigkeit zum Ausdruck bringen kann. Untermalt wird dieser Prozess der tänzerischen Erkundung von Nicht/Zugehörigkeit durch die Auswahl des Musikstücks: *Beautiful Freak* von Eels.⁵⁰

Diverse Elemente aus dem in den Ü60-Laboren von den Lai*innen entwickelten Bewegungsmaterial flossen im Anschluss in das Stück *WIR*⁵¹ des intergenerationellen Ensembles *Die Metabolisten* ein. Verhandelt wird in diesem Stück die Ambivalenz des zwischenmenschlichen Einfühlungsvermögens unter besonderer Berücksichtigung von Empathie zwischen den Generationen. Im Laufe der Aufführung füllen mehr und mehr Din-A3-Blätter mit Adjektiven aus den Begriffsalphabeten, die in den Laboren erarbeitet wurden, den Bühnenraum. Auf den Blättern stehen Begriffe wie belastbar, aktiv, reif, selbständig, produktiv – Begriffe, die zu den stereotypen Topoi im Altersdiskurs zählen. Harmonisieren anfangs die auf den Blättern prangenden Eigenschaftszuschreibungen mit den Bewegungen der Tänzer*innen, so werden im Verlauf der Aufführung die Korrespondenzen zwischen Text und Bewegung verwirrt.⁵² Die Zuschreibungen werden zwischen den unterschiedlich alten Performer*innen getauscht und durch die tänzerischen Bewegungen konterkariert und in Frage gestellt. Mehr und mehr Blätter mit Zuschreibungen pflastern die Bühne. Während ich als Zuschauerin anfangs noch freudig gespannt versuche, mich in die Texte und Bewegungen der Tänzer*innen zu den einzelnen Eigenschaftsworten einzufühlen und mein Verständnis der Bewegungen mit meinem Verständnis von den Adjektiven abzugleichen, werden die Label in dieser Häufung mehr und mehr als übergriffige und emotional überfordernde Zuschreibungen erkennbar, die die Lebendigkeit des Einzelnen zu ersticken drohen. Zum Ende des Stücks überdeckt ein ganzer Papierteppich von Zuschreibungen die auf dem Boden liegenden Performer*innen, die sich nur noch in letzten Zuckungen zitternd unter dem festschreibenden Gewicht all der Zuschreibungen und Label bewegen.⁵³

49 Vgl. Silke Z./resistdance: Vimeo-Kanal.

50 Vgl. Silke Z./resistdance: *The distant body. Tänzerisches Forschungslabor mit Menschen Ü60 – Zugehörigkeit*, <https://vimeo.com/649919408> vom 18.05.2024.

51 Vgl. Silke Z./resistdance: *Die Metabolisten – WIR. Der empathische Körper* (2020), <https://vimeo.com/528458193> (Passwort: anders) vom 16.05.2024

52 Vgl. hierzu die Fotos auf dem Cover des vorliegenden Buches.

53 Vgl. Silke Z./resistdance: *WIR – DER EMPHATISCHE KÖRPER VOL. 1 TRAILER*, <https://vimeo.com/539709756> vom 18.05.2024.

10.3 Kreuzen: Ageing Trouble als performative Praxis von Doing, Undoing und Un/doing Differences

Die kulturgeragogisch-künstlerische Arbeit von Silke Z./resistdance zeigt mir auf, wie komplex, eng und intersektional verschränkt die Praktiken von Doing, Undoing und Un/doing Age mit Praktiken von Doing, Undoing und Un/doing Generations und weitergehend mit den Praktiken von Doing, Undoing und Un/doing Differences verschränkt sind.

In Kapitel 9 habe ich das theoretische Konzept von Ageing Trouble im Zusammenhang mit den Praktiken von Doing Age, Undoing Age und Un/doing Age erläutert. Zur Erinnerung:

1. Mit den Konzepten von *Doing Age* und *Doing Generations* beschreibe ich performative Praktiken, mit denen Alters- und Generationendifferenzen hergestellt und dabei mitlaufende normative Zuschreibungen affirmativ bestätigt werden.

2. Davon unterscheide ich Praktiken des *Undoing Age* und *Undoing Generations*, mit denen Alters- und Generationendifferenzen und diesbezügliche normative Zuschreibungen negiert und kritisiert werden.⁵⁴

3. Mit *Un/doing Age* und *Un/doing Generations* bezeichne ich Praktiken der Dekonstruktion von Alters- und Generationendifferenzen und diesbezüglichen normativen Zuschreibungen, in denen die Unterscheidungspraktiken mitsamt ihren mitlaufenden Wertungen in ihrem Geltungsanspruch eingeklammert werden, sichtbar gemacht und (gegebenenfalls nur für einige Momente) in eine Art des Schwebezustands versetzt werden.

Mit dieser Unterscheidung greife ich auf das von Stefan Hirschauer entwickelte Konzept des *Un/doing Differences* zurück: Mit ihm lassen sich die unterschiedlichen Praktiken von »Doing Gender«⁵⁵ und »Undoing Gender«⁵⁶, von »Un/doing Disability«, »Un/doing Ethnicity«, »Un/doing Nationality«, »Un/doing Racism«, aber auch »Un/Doing Space« oder »Un/doing Body«⁵⁷ etc. systematisierend und in ihren Wechselwirkungen untersuchen.⁵⁸ Dieser Ansatz bietet einen analytischen Rahmen, mit dem identitätsrelevante performative Konstruktions- und Dekonstruktionsprozesse von stereotypen (d.h. ageistischen) Gruppenunterscheidungen und mitlaufenden normativen Zuschreibungen in ihrer intersektionalen Verschränkung mit anderen Diversitätsdimensionen untersucht werden können. Wie stark dabei Praktiken der Konstruktion und der Dekonstruktion von Unterscheidungen ineinandergreifen und miteinander verwoben sein können, verdeutlicht Hirschauer mit der Schreibweise des *Un/doing*, in der Momente eines »flüchtigen Schwebezustands« begrifflich gefasst werden sollen: Unter *Un/doing Differences* verstehe ich Praktiken, mit denen die »Un-

54 Vgl. M. Haller: Generation Trouble!; M. Haller: Un/doing Generations; M. Haller: Undoing Age.

55 C. West/D. H. Zimmerman: Doing Gender.

56 J. Butler: Undoing Gender.

57 S. Hofmeister/T. Mölders/C. Onnen: Doing Gender.

58 Vgl. S. Hirschauer: Un/doing Differences; S. Hirschauer: Undoing Differences Revisited.

unterschiedenheit und In-Differenz zwischen der Relevanz und Irrelevanz sozialer Unterscheidungen«⁵⁹ aufgezeigt wird.

10.4 Praktiken analysieren: Vom Doing Age zum Un/doing Differences

Der Verlauf der einzelnen Bestandteile des Projekts *Der empathische Körper* lässt sich in drei Phasen unterscheiden, in denen schwerpunktmäßig jeweils unterschiedliche tanz-geragogische Praktiken des Umgangs mit Alters- und Generationenunterscheidungen zum Einsatz kommen: 1. Laborieren, 2. Verstoffwechseln und 3. Aufführen.

10.4.1 Laborieren: Praktiken von Doing Age und Doing Generations in Bewegung bringen

In der ersten Phase wird laboriert: In dieser Phase werden über die Adressat*innenansprache Altersunterscheidungen aktiv eingezogen und Generationen in Gruppen voneinander abgegrenzt. Normative Eigenschaftszuschreibungen der jeweiligen Altersgruppe werden in den nach Alter segregierten Gruppen assoziativ über die Methode des Eigenschaftsalphabets abgefragt, um danach in tänzerischer Improvisation *in Bewegung* umgesetzt zu werden. In dieser Phase dominieren Praktiken des Doing Age und Doing Generations.

In der Adressat*innenansprache werden die interessierten Lai*innen nach ihrem kalendarischen Alter unterschieden und in Gruppen separiert. Hier kommen Praktiken von Doing Age zum Einsatz. Die älteren Interessierten werden in der Angebotsankündigung als *Labor-Teilnehmer*innen* (Ü60) adressiert und damit mittels einer gängigen Differenzierungspraxis nach kalendarischem Alter, dem Ü60-Topos, von Projektteilnehmenden anderer Generationen unterschieden. Das kalendarische Alter *Über 60* dient als Altersmarker. Durch die Adressat*innensprache wird den Älteren gleichzeitig die Rolle von Expert*innen bzw. *Forschenden* zugewiesen, die in der künstlerischen Laborsituation ihre eigene Bewegungspraxis und ihr eigenes Verhältnis zum alternden Körper erkunden können.

Jüngere Interessierte werden nicht mit ihrem kalendarischen Alter angesprochen, sondern nach sozialer Alterszugehörigkeit als *Schüler*innen* adressiert. Der Schüler*innenrolle gemäß werden die jüngeren Adressat*innen nicht zu Laboren, sondern zu Vermittlungswerkshops eingeladen, in denen ihnen ein Zugang zur Kunstform des Zeitgenössischen Tanzes vermittelt werden soll.

Auf der Internetseite von Silke Z./resistdance wird diese Generationen-Unterscheidungspraxis als eine bewusst gewählte Methode der Generationenseparierung beschrieben: »Bewusst werden in Forschung und auch Vermittlung die Generationen separiert, um später das generierte Material in der Bühnenproduktion intergenerationell aufzuarbeiten«⁶⁰. Die stereotype Generationenunterscheidung wird demnach

59 S. Hirschauer: *Un/doing Differences*, S. 170.

60 Silke Z./resistdance: *Der empathische Körper*, o. S.

zunächst bewusst eingezogen, jedoch anschließend als soziale Unterscheidungspraxis in den einzelnen Workshops und Laboren reflektiert.

Aufgrund der pandemiebedingten (Abstands-)Regelungen gewann diese Separierungspraxis der Generationen an Brisanz. Das Thema der räumlichen Distanzierung der Generationen wurde in den Laboren explizit aufgegriffen: Die vier *Ü60-Tanz-Labore* rückten unter dem Titel *the distant body* die Praxis der Abstandsregelungen ebenso ins Zentrum ihrer künstlerisch forschenden Fragestellung wie die normativen Zuschreibungen, mit denen ältere Menschen zu dieser Zeit im Diskurs als zu schützende vulnerable Risikogruppe eingestuft wurden.⁶¹ Caroline Simon, Ensemble-Mitglied und Co-Leiterin der *ehrenfeldstudios*, führt dazu im Expertinneninterview aus, dass die Abstandsregelungen und die »Abschottung von Altersheimen«⁶² zu Beginn der Pandemie den Impuls für die Fragestellung der tänzerischen *Ü60-Forschungslabore* gaben, weil zu diesem Zeitpunkt das Thema »in der gesamten Gesellschaft explodiert«⁶³ sei: Gesellschaftlich virulente Fragen wie »Wie viel entscheidet die Gesellschaft für die ältere Generation, wie viel werden die gefragt, wollen sie das Risiko eingehen, ja oder nein?«⁶⁴, sollten in den Laboren tänzerisch erforscht werden: Wie wirken sich die pandemiebedingten Abstandsregelungen *räumlich* auf den zwischenmenschlichen Abstand und die intergenerationelle Empathie aus?⁶⁵

In den *Ü60-Tanzlaboren* wurden die zur Zeit der Pandemie gesetzlich vorgeschriebenen Praktiken von Doing Age und Doing Generations befolgt, aber gleichzeitig in ihren Auswirkungen auf das eigene Empfinden und die Wahrnehmung der Bewegungen im Raum reflektiert. Damit wurden diese Praktiken reflexiv gewendet und zum Gegenstand der gemeinsamen tänzerischen Erkundung und Forschung gemacht.

Außerdem wurden auch die individuellen Praktiken, sich selbst zum eigenen Alter zu positionieren, tänzerisch erkundet. Silke Z. erläutert im Expertinneninterview, dass es in den *the-distant-body-Laboren* auch darum gegangen sei, den »Abstand zum eigenen Alter«⁶⁶ tänzerisch zu reflektieren. Dazu seien folgende Fragestellungen entwickelt worden: »Was für Abstände empfinde ich, wenn ich mich bewege? Hab ich eine Erinnerung, wie ich mich vielleicht mit sechzehn bewegt habe oder was ist der Abstand? Fühle ich mich so alt, wie ich bin? Was ist überhaupt Alter, wenn man von der Wahrnehmung ausgeht und von der Bewegung ausgeht. Ist Alter überhaupt wichtig?«⁶⁷

Von den Teilnehmenden der *Ü60-Labore* wird es dabei als zentral angesehen, dass die Labore einen geschützten Rahmen bieten, zu dem es auch zählt, als ältere Teilnehmende unter sich zu sein und im Zentrum zu stehen. Dabei ist der Kontakt und Austausch mit den jüngeren Tänzer*innen und Tanzvermittler*innen, die das Projekt professionell begleiten, dennoch wichtig.⁶⁸ Es dürfe nicht um »Konkurrenz« oder

61 Vgl. PDB Resistdance.

62 El Resistdance.

63 Ebd.

64 Ebd.

65 Vgl. ebd.

66 Ebd.

67 Ebd.

68 Vgl. Silke Z./resistdance: THE DISTANT BODY_ ein tänzerisches Forschungslabor, Video, <https://vimeo.com/685370889> vom 10.05.2024.

»Leistung« gehen, betonen die älteren Teilnehmenden in dem Gruppeninterview, das ich mit ihnen geführt habe: »Das ist ja so ein Rahmen, der das möglich macht, erst mal sich dann fallen zu lassen, weil sie ja hier nicht über einen herfallen«⁶⁹. Die Rahmung als tänzerisches Labor und die Anleitung durch Silke Z., die immer wieder zu einer forschend-erkundenden Haltung und Neugier einlädt, ermöglicht den Teilnehmenden ein geschütztes Experimentieren, in dem ein sich selbst gegenüber wohlwollenderes Abtasten und Erkunden eigener körperlicher Grenzen und Einschränkungen möglich wird.⁷⁰

Angesprochen werden die Teilnehmenden der Ü-60-Labore von Silke Z. dabei konsequent als Expert*innen ihrer eigenen Bewegungen.

Responsiver Kommentar von Silke Z.:

Diese Ansprache ist mir besonders wichtig, denn sie bedeutet, dass ich forschend eine Begegnung auf Augenhöhe mit den Teilnehmenden suche und mich in diesem Kontext nicht als Wissen vermittelnd betrachte, wie ich das zum Beispiel bei einem Workshop oder Tanzkursangebot sehe. Ich bin hier in einer impulsgebenden und leitenden Position, aber ich bin hier gleichzeitig auf einer gemeinsamen Suche nach Fragestellungen zu den Themen.

Im Anschluss an jede Übung wird gemeinsam in der Gruppe das Erlebte reflektiert. Leitende Fragen sind dabei: »Wie fühlt sich diese Bewegung an? Wie sehen andere sie mit »Außen Augen«? Wie lässt sich die subjektive Wahrnehmung in Worte fassen?«⁷¹

Einen lebendigen Eindruck von der methodischen Vorgehensweise in den Laboren, dem Erkenntnisinteresse von Silke Z. und von den Eindrücken und Reflexionen der Teilnehmenden vermittelt das Projektvideo *THE DISTANT BODY_ ein tänzerisches Forschungslabor*, in dem Silke Z. die methodische Vorgehensweise der Ü60-Labore selbst erläutert.⁷²

10.4.2 Verstoffwechseln: Umkehren, Kippen und Drehen als Praktiken von Undoing Age und Undoing Generations in Bewegung

Eine zweite Phase lässt sich im Anschluss an den Ensemblenamen *Die Metabolisten* als Phase der reflektierenden Verstoffwechselung beschreiben. In dieser Phase wird das entstandene Bewegungsmaterial von den einzelnen Teilnehmenden schriftlich reflektiert sowie in Gruppengesprächen vorgestellt und empathisch nachempfunden. Es kommen Praktiken von Undoing Age zum Einsatz, wenn das entwickelte Bewegungsmaterial aus den Laboren im Prozess der Aufführungsentwicklung vom Ensemble

69 Gl Ageing Body; vgl. auch Doku the distant body. Wie wichtig ein geschützter Rahmen für die Entwicklung neuer Sichtweisen auf das Alter(n) in der performativen Kulturgeragogik ist, zeigt auch eine explorative Studie zur intergenerationellen Theaterarbeit: Hohmann, Hanna L.: »Theater und Alter(n) – Alter(n)sbilder im Kontext einer intergenerationellen Theatergruppe«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE 2023, <https://doi.org/10.25529/dbzz-8g82>.

70 Vgl. Gl Ageing Body.

71 FTB Ageing Trouble

72 Vgl. Silke Z./resistdance: *THE DISTANT BODY_ ein tänzerisches Forschungslabor*, Video, <https://vimeo.com/685370889> vom 10.05.2024.

aufgegriffen und zum Teil umgekehrt und gekippt wird: Was passiert beispielsweise mit den von älteren Lai*innen entwickelten Bewegungen, wenn sie von jüngeren Tänzer*innen umgesetzt werden und umgekehrt? Wie wirkt sich das auf die Rezeption der Bewegungen aus? Entstehen daraus Irritationsmomente? Und: Wie weit geht das empathische Einfühlungsvermögen in die Bewegungen von älteren bzw. jüngeren Menschen?

Die Mitglieder des Ensembles *Die Metabolisten* übernahmen im Projekt die Rolle von »Botschafter*innen« zwischen den Generationen, »die in den Forschungslaboratorien und in den Vermittlungswerkshops arbeiten und die Ergebnisse in die Bühnenproduktionsprozesse einfließen lassen«⁷³. Sie werden ihrem Namen insofern gerecht, als sie die Ergebnisse aus den Ü60-Laboren und Schüler*innen-Workshops mit dem dort entstandenen Bewegungsmaterial *verstoffwechseln*: Sie werten es aus, reflektieren in Gesprächen die Begriffe, Texte und vor allem das in den Ü60-Laboren und den Schüler*innen-Workshops entstandene Bewegungsmaterial und arbeiten es unter der Leitung von Silke Z. im Probenprozess für die Bühnenperformance aus.

Dabei entwickelten sie Praktiken von Undoing Age: Alterszuschreibungen in Wort und Bewegung wurden umgekehrt, indem sie auf die jeweils andere Generation bezogen wurden: Das bedeutet – wie Silke Z. im Interview erläutert –, im Projektverlauf »immer wieder zu gucken, und man rutscht automatisch, also auch ich, rutsche automatisch [...] in diese Rollenbilder, die man hat [...]: Die kluge Ensembleoma, die dann die passenden klugen Worte sagt und die junge Revoluzzerin, die den Aufstand probt [...], aber immer wieder aktiv hinzugucken und zu sagen »wie wärs denn umgekehrt?«⁷⁴.

Das Ensemble entwickelte als Praxis von Undoing Age eine Vorgehensweise, in der Bewegungen, die von älteren Lai*innen entwickelt worden waren, nun von jüngeren Ensemblemitgliedern ausgeführt wurden. Das in den Lai*innen-Laboren entstandene Bewegungsmaterial wurde also von Ensemblemitgliedern der jeweils anderen Generation aufgegriffen und performt. Dabei wurden auch Grenzen von Praktiken des Undoing Age in der tänzerischen Bewegung deutlich: Wenn – so ein Ensemblemitglied in der Gruppendiskussion –

»Material dann von den Jüngeren erfunden worden ist und dann übertragen werden soll auf ältere Körper, und ich weiß noch T. hat sich auch einmal verletzt, als wir diese Kerzen gemacht haben, also auf den Schultern quasi gestanden sind und das ziemlich lange gehalten haben und das ist dann rausgeflogen, weil das auf jeden Fall nicht so cool war«⁷⁵.

Eine 1:1-Übetragung der Choreografien, die von jüngeren Tänzer*innen entwickelt wurden, auf die älteren Ensemblemitglieder führte demnach bei einem der älteren Ensemblemitglieder zu einer Verletzung, so dass auf diesen Teil der Choreografie verzichtet wurde.

73 Silke Z./resistance: Der empathische Körper, o. S.

74 El Resistance.

75 Gl Resistance.

Auch bei anderen, auf besondere körperliche Fitness ausgerichteten choreografischen Elementen wurden in der intergenerationellen Verstoffwechselung des in den Laboren gewonnenen Bewegungsmaterials Unterschiede zwischen den Altersgruppen in der tänzerischen Bewegung reflektiert. So berichtet ein jüngerer Ensemblemitglied im Gruppeninterview:

»Die zwei Älteren sollten ein ähnliches Duo machen wie die Jüngeren und meinten: ›Ja, aber so würd' ich das irgendwie nie machen mit siebenundsechzig. Wir würden das so machen«. Und ne. [...] dass man auch einfach einen Unterschied gemerkt hat. Und so sagt: ›Ne, ich würd' mich jetzt nicht so hier rumturnen wie die Dreißigjährige«⁷⁶.

Verstoffwechselung findet jedoch nicht nur im Ensemble, sondern auch schon in den Laboren statt. Im *the-distant-body*-Labor reflektierte eine Teilnehmerin schriftlich über die Fragen:

»Was erzählt mir mein Körper? Welche Potentiale trage ich – welche Potentiale öffnen sich? Welche Hindernisse/Einschränkungen erlebe ich? Gibt es Grenzen? Was war mein persönliches Empfinden? Was bedeutet Ü60 für mich? Wie gehe ich mit meinem Alter um? Mit meiner Körperlichkeit? Was ermöglicht mein Alter? Mein alter Körper?«⁷⁷

Sie dokumentiert, wie sie die Erfahrungen mit ihrem Körper, die sie in der tänzerischen Bewegung gemacht hat, leiblich *verstoffwechselt* und auf diese Weise neue Perspektiven auf ihr Verständnis von Alter und ihrem alternden Körper gewinnt und durch die besondere Aufmerksamkeit auf die leibliche Wahrnehmung der Bewegung »neue Wege« entdeckt, die ihr vom Körper selbst aufgezeigt zu werden scheinen:

»Mein Körper – die Schatzkiste – Der Container – er enthält meine Geschichte. Kindliche und jugendliche Impulse werden durch die Bewegung geweckt. Erinnerungen tauchen auf. Ich fühle mich lebendig, jung und dynamisch. Mein Körper freut sich, tobt sich aus, genießt den Spielraum. Hüpfen, springen, AUAH mein Rücken! Mein Körper meldet sich. Fordert mich auf, meine Energie aufzuteilen. Ehrlich zu sein. Zu akzeptieren, dass die Beweglichkeit sich verändert hat – auch manches nicht mehr geht. Auch das tut manchmal weh. Fordert mich auf, meine Wege zu finden. Zu spüren, zu entdecken, was geht. Der Körper zeigt mir den Weg. Neue Wege. Darin entdecke ich andere Qualitäten, ich spüre meine (innere) Energie und finde dafür Ausdruck. Form und Haltung: altersgemäß. D.h. das Maß finden. Die Balance. Ich/mein Körper kann sich anstecken lassen, verführen lassen, jedoch trage ich die Verantwortung, wie weit ich mitgehe. Grenzen erkennen, Abstand nehmen, entspannen. Darin meine Einheit spüren. Mein Wissen. Die Weisheit der Erfahrungen auszulassen können«⁷⁸.

In der Gruppendiskussion zum Abschluss des Ü60-Labors, an dem ich selbst beobachtend teilgenommen habe, wurde deutlich, wie auch die Teilnehmenden anderer Labore durch die tänzerische Bewegung und ihre jeweilige innere Wahrnehmung dazu angeregt wurden, ihre eigenen normativen Alterszuschreibungen leiblich zu *verstoffwechseln*.

76 Ebd.

77 Doku the distant body.

78 Ebd.

Von den Laborteilnehmer*innen wurde eindrücklich beschrieben, welche neue Perspektiven auf ihr Alter, ihren alternden Körper und ihre körperlichen Einschränkungen ihnen die tänzerische Bewegung eröffnet hat: Eine Laborteilnehmerin betonte, wie ihr »diese viele Bewegung in mir [...] als was sehr Beruhigendes«, aber auch »als was Spannendes«⁷⁹ bewusst geworden sei. Beim Nachspüren während des Tanzens habe sie sich stets die Frage gestellt: »Wie ändert das meine inneren Bilder, meinen Umgang mit mir?«⁸⁰ Sie beschreibt den Blick, den sie vorher auf das Alter hatte, als ambivalent, mal zu einer Seite, mal zur anderen Seite ausschlagend: »[J]e nachdem wie man guckt, kann man das [Alter] als ›Oh weniger‹ oder ›Oh, neue Welten‹ sehen, als ein ›Erleben von Verlusten, aber eben auch das Erleben von Gewinn‹«⁸¹. In der Laborsituation habe sie jedoch beide Pole gleichzeitig spüren können und gedacht, dass sie ja auch in den Verlusten und Einschränkungen eine »neue Welt« sehen könne. Auch den eigenen Umgang mit Verlusten zu erkunden, könne ja spannend sein: »Und das ist das, was guttut, weil es hier spürbar, im Hier und Jetzt in meinem Körper wahrzunehmen ist. [...] Das gibt noch mal neues Vertrauen in meinen Körper, ja genau und neue Ideen. [...] Und das ist ja immer im Prozess [...] und nicht sofort Krankheitsakzeptanz oder Veränderung von Schicksal, was wir nicht selbst gewählt haben.«⁸²

Die vorher in einer unüberbrückbaren Ambivalenz von Alter als entweder Verlusterfahrung oder Gewinn und eine vorher rein negativ bewertende Sicht auf ihre im Alter erworbenen körperlichen Einschränkungen konnte diese Teilnehmerin im Verlauf des Labors einklammern, indem sie in der Bewegung in der Lage war, beide Pole gleichzeitig im Körper zu spüren. Nach dieser Erfahrung erschienen ihr auf einmal auch Verlusterfahrungen als möglicherweise interessante neue Erfahrung.

Eine andere Teilnehmerin bestätigt, dass sie im Labor einen neuen Umgang mit körperlichen Einschränkungen lerne. Sie habe erfahren, wie es ist, »wirklich das so anzunehmen, wo schon meine Einschränkungen sind« und gleichzeitig durch dieses Bewusstwerden aber auch »was dran machen«⁸³ zu können. Sie habe so eine neue Vorstellung davon gewonnen: »Da kann ich mit umgehen«.⁸⁴ Auch in ihr scheint sich eine bisher unüberbrückbare Ambivalenz zwischen *passiv-resignierender Akzeptanz von Einschränkungen* und dem Versuch, *gegen die Einschränkungen anzuarbeiten*, in eine neue Perspektive umzuwandeln, in der sie die Einschränkungen annehmen und gleichzeitig mit ihnen umgehen kann.

Ein Teilnehmer beschreibt, wie er im Tanzlabor die Konfrontation mit Neuem als bewusste Aufgabe von Kontrolle erlebe, was ihm neue Sichtweisen eröffne, um aus »alten Mustern« auszubrechen:

»Ich weiß nicht, was kommt in dem Moment. [...] Das ist ein Stück Kontrollverlust auch oder Kontrollaufgabe – nicht Verlust, aber Aufgabe. Das ist eigentlich das Interessante im Endeffekt. [...] Das ist ja auch das, was dann das Leben interessant macht. Wenn ich

79 GI Ageing Body.

80 Ebd.

81 Ebd.

82 Ebd.

83 Ebd.

84 Ebd.

immer, wenn ich dann das suche, was ich kenne, dann wird es nicht, dann wird es nicht besser«. ⁸⁵

Sich auf neue Aufgaben in der Laborsituation und die Erfahrung von tänzerischer Improvisation einzulassen, sieht dieser Teilnehmer als Möglichkeit, neue Perspektiven auf seinen Lebensabschnitt zu gewinnen und überkommene Gewohnheiten – wie zum Beispiel den Habitus, immer die Kontrolle behalten zu wollen – in Frage zu stellen. Ihm habe das Labor die Möglichkeit eröffnet, neue Erfahrungsdimensionen ganz konkret am eigenen Leib zu erkunden. So konnte er sich spielerisch darauf einlassen, wie es sich wohl anfühlen würde, Kontrolle abzugeben.

Die Beteiligten scheinen durch die tanzgeragogische Laborsituation ein für sie neues Gespür dafür entwickelt zu haben, wie sie ambivalente Körpergefühle, Wertungen und Emotionen hinsichtlich ihres Alters gleichzeitig wahrnehmen können und spielerisch in der Bewegung neue Umgangsweisen damit erproben können.

10.4.3 Aufführen: Un/doing Differences performen

Schließlich werden in einer dritten Phase die entstandenen Performances vor Publikum aufgeführt. In der künstlerischen Rahmung wird der normative Geltungsanspruch der Alters- und Generationenzuschreibungen häufig in ironisch-humervoller Brechung eingeklammert. Die methodischen Praktiken der Materialgewinnung werden in die Aufführung integriert und damit auch die choreografisch-tanzgeragogischen Methoden der Reflexion durch das Publikum zugänglich gemacht.

Um in den Performances vor Publikum eben »nicht nur abzubilden, was passiert« ⁸⁶, sondern auch die Zuschauenden zur Reflexion anzuregen, ist Silke Z. ein »Abholen« ⁸⁷ des Publikums wichtig: Die Methodik dieses »Abholens« beschreibt sie im Interview so, dass auf der Bühne im intergenerationellen Miteinander zunächst »ein bisschen was Gewohntes« (Doing Generations) gezeigt werden müsse, um es dann »kippen zu lassen und zu drehen« ⁸⁸ (Undoing Generations): Eine choreografische Methode zur performativen Neueinschreibung stereotyper Generationenzuschreibungen im Sinne von Un/doing Differences auf der Bühne. Ziel sei es, in der Aufführungspraxis alle Generationen und Bewegungsqualitäten wertzuschätzen – so Caroline Simon: »mit diesen ganzen Unterschieden und nicht Unterschieden« ⁸⁹.

Im Prozess der Verstoffwechselung habe sich während des Projekts gezeigt, wie eng »gekoppelt« ⁹⁰ der Generationendiskurs mit dem »Diversitätsdiskurs« ⁹¹ sei, wie Silke Z. im Expertinneninterview erläutert. In den Videoaufzeichnungen der in den Ü60-Laboren entstandenen Performances wird anschaulich, was Stefan Hirschauer

85 Ebd.

86 El Resistdance.

87 Ebd.

88 Ebd.

89 Ebd.

90 Ebd.

91 Ebd.

zur Beschreibung des »flüchtigen Schwebezustands«⁹² eines gleichzeitigen *Doing* und *Undoing Differences* mit dem Konzept des *Un/doing Differences* soziologisch zu fassen versucht. Es wird deutlich, wie die »Ununterschiedenheit und In-Differenz zwischen der Relevanz und Irrelevanz sozialer Unterscheidungen«⁹³ performativ auf die Bühne gebracht und tänzerisch reflektiert werden kann. Auf Din-A3-Blättern verhängen immer mehr Zuschreibungen den Bühnenraum, so dass sie schließlich die Bewegungen der Performer*innen nicht mehr motivieren, sondern verhindern. Sie verheddern sich mehr und mehr im Dickicht der Zuschreibungen, bis sie am Ende des Stücks nur noch zuckend und zitternd unter all den Labeln begraben werden – ihrer Beweglichkeit beraubt.

Der in der Aufführung evozierte Schwebezustand von *Un/doing Differences*, in den die Praktiken von *Doing* und *Undoing Differences* versetzt werden, wird im Verlauf des Projekts *Der empathische Körper* als ein durch Alters- und Generationenambivalenzen angestoßener Prozess verstehbar: Unterschiedliche Alters- und Generationenzuschreibungen wurden mittels der Alphabet-Methode aus dem Alltagsverständnis der Beteiligten *herausdestilliert* und in der Bewegung *verstoffwechselt*. Es wurde für die Alters- und Generationenzuschreibungen der Projektbeteiligten nach einem Ausdruck in Bewegung oder einem bewegenden Ausdruck gesucht, der neue Perspektiven aufzeigt.

Dabei wurde in den Aufführungen von *WIR*, aber auch in den folgenden Stücken *Liebe ist... Prime* und *Deine Wahl* schließlich das leibkörperliche Einfühlungsvermögen des Publikums auf die Probe gestellt: In welche Bewegungen kann ich mich einfühlen und in welche nicht? Welche Bewegungen evozieren welche Gefühle, Gedanken, Erinnerungen oder Bilder in mir? Welche kann oder möchte ich nachahmen und welche nicht? Welche Bewegungen möchte ich im Extremfall sogar verhindern? Wo sehe ich die Möglichkeiten und Grenzen intergenerationaler Empathie, in der Generationenunterscheidungen ununterscheidbar in einen Schwebezustand versetzt werden?

Silke Z. beschreibt im Expertinneninterview als übergreifendes Ziel ihrer Arbeit, über und mittels der tänzerischen Bewegung das Denken in Bewegung zu bringen, in dem festen Glauben daran, »dass Bewegung bewegt [...], dass Bewegung wirklich das Denken bewegt und dass Denken wieder mit in die Bewegung genommen werden kann. [...]. Dass es wichtig ist, sich zu bewegen, um andere Perspektiven einzunehmen.«⁹⁴

Responsiver Kommentar von Silke Z.:

Mich interessiert im Besonderen die Pendelbewegung zwischen Sprache und Bewegung, zwischen Kunst und Wissenschaft, zwischen leiblicher Erfahrung (Praxis) und Theorie. Zumal in der Tanzlandschaft (auch in der Ausbildung von Tänzer*innen) das Sprechen über die leiblichen Erlebnisse häufig wenig Platz einnehmen kann. Es bleibt häufig unausgesprochen, was wir spüren, wenn wir uns bewegen, und es wird selten in einen theoretischen philosophischen Kontext gesetzt. Das ist meist auch ein Zeitproblem, denn wir produzieren ja Kunst und die muss dann irgendwann zu einem bestimmten Stichtag fertig sein.

92 S. Hirschauer: *Un/doing Differences*, S. 170

93 Ebd.

94 El Resistdance.

Wenn wir also die Sprache in diesem Zusammenhang nicht anschauen und fördern, geht Wissen aus der leiblichen Erfahrung verloren. Ein Wissen, das die Theorie bereichern könnte.

Im Gegensatz zum Medium der gesprochenen Sprache sei – wie ein Ensemblemitglied im Gruppeninterview beschreibt – die Kraft des Zeitgenössischen Tanzes darin zu sehen, Alters- und Generationenzuschreibungen und überhaupt soziale Praktiken, Menschen voneinander zu unterscheiden und bewertend zu diskriminieren, nicht nur reflexiv zugänglich zu machen, sondern in der Performance leibkörperlich *begreifbar* werden zu lassen:

»[W]enn man über Sachen spricht, dann ist das häufig so ungreifbar oder so. Dann kann ich superweise sein und sagen, was ich alles gelesen hab und so und gleichzeitig, wenn man, wenn Sachen wirklich real durch Kunst oder so passieren und man die so greifbar sieht, dann, find ich, ist das häufig so viel mehr als dieses Gespräch.«⁹⁵

Auf die Frage nach einer Bildungserfahrung, die sie mit ihrem Projekt anstoßen möchte, antwortet Silke Z.: »In Bewegung bleiben: Für das bessere Verständnis der Geschehnisse um mich herum oder auch der Geschehnisse in mir drin, also Auseinandersetzung mit mir und der Welt, aber eben möglichst in Bewegung – nicht aus ›ner starren Haltung«⁹⁶.

Die Teilnehmenden an dem Ageing-Body-Labor beschreiben es als eine zentrale Veränderung ihres Selbstverhältnisses, dass sie in der Laborsituation Einschränkungen und Zugewinne durch ihr fortgeschrittenes Alter nicht mehr als voneinander getrennte Pole wahrnehmen. Sie können – zumindest in der Laborsituation – die unterschiedlichen Qualitäten ihres alternden Körpers wohlwollend und mit einem erkundenden Blick gleichzeitig wahrnehmen. Einschränkungen und Besonderheiten in den Bewegungen ihres alternden Körpers erscheinen ihnen aus der tänzerischen Perspektive auf einmal nicht mehr als zwingend negativ konnotiert, sondern vielmehr als interessant. Auf diese Weise können einige Teilnehmende – zumindest für einen Moment – das Gefühl aufscheinen lassen, wie es wäre, aus den bivalenten Positiv-Negativ-Wertungen des Alters auszusteigen und eine wertungsfreiere Sichtweise auf den eigenen alternden Körper einzunehmen.

In Kapitel 7 und 8 habe ich auf die weitgehende Leibvergessenheit der geragogischen Konzeptionen von Bildung im Alter von den 1970er Jahren bis zur Gegenwart hingewiesen. Projekte der Performativen Kulturgeragogik können die Bedeutung des Leibkörpers und das Erleben des alternden Leibkörpers als Impuls für Bildungsprozesse im Alter auf neue Weise in den Blick der Geragogik rücken.

Die tänzerische Bewegung im Ageing-Body-Labor und die Einsicht in die konkreten methodischen Praktiken von Un/doing Differences in den tanzgeragogischen Projekten von Silke Z. haben mein Verständnis von Ageing Trouble vom Kopf auf die Füße gestellt, haben ihm Beine gemacht und es leibhaftig in Bewegung versetzt – hin und her, vor und zurück vaszillierend in den Zwischenräumen von Sprache und Bewegung, von sozial

95 GI Resistdance.

96 EI Resistdance.

normiertem Körper und gefühltem Leib, von Möglichkeiten und Grenzen intergenerationaler und zwischenmenschlicher Empathie und Differenz.

Nicht zuletzt hat das Forschungsverständnis, das in dieser Praxis der Performativen Kulturgeragogik zum Tragen kommt, mein eigenes Verständnis von Forschung herausgefordert, in Bewegung versetzt und transformiert: Ich fühle mich ermutigt, meine eigene leibkörperliche Erfahrung als Erkenntnisquelle aus der kulturgeragogischen Praxisforschung nicht länger auszugrenzen.

11 Un/doing Biography

Ätsch Age! von den Golden Gorkis am Maxim Gorki Theater Berlin

Golden Gorkis nennt sich das Senior*innen-Ensemble vom Berliner Maxim Gorki Theater. Das Amateur-Ensemble wurde 2009 gegründet. Seit 2014 leitet es der Regisseur, Autor, Theaterpädagoge und -geragoge Ron Rosenberg. Erklärtes Ziel seiner Arbeit ist es, »mit den Senior*innen eine Ästhetik des Alterns« zu entwickeln, um »Altersbilder zu diversifizieren«¹. Mit ihrer Produktion *Ätsch Age!* – so verspricht es das Programmheft – »strecken die Golden Gorkis überkommenen, engen Vorstellungen vom Altern und den gesellschaftlichen Zuschreibungen von ›alt‹ und ›älter werden‹ nicht nur sprichwörtlich die Zunge heraus«². Das klingt nach Ageing Trouble!

Als mich Ron Rosenberg Ende 2022 zur Aufführung von *Ätsch Age!* einlud, sagte er am Telefon, dass dieses Stück von den Golden Gorkis in Auseinandersetzung mit meinem Artikel über *Undoing Age. Die Performativität des alternden Körpers im autobiographischen Text*³ entwickelt worden wäre. Ein Ensemblemitglied habe meinen Text im Internet entdeckt und zu den Proben mitgebracht. In diesem Artikel aus dem Jahr 2010 habe ich mich mit der performativen Konstruktion des Alters in essayistischen und autobiografischen Texten auseinandergesetzt und einen theoretischen Rahmen entworfen, mit dem sich sowohl stereotype Alterstopoi in autobiografischen Schreibweisen (Doing Age) als auch die Möglichkeiten autobiografischer Dekonstruktion sozialer Altersnormierungen (Undoing Age) analysieren lassen. Am Beispiel von Susan Sontags Text *The Double Standard of Aging*⁴ und Silvia Bovenschens *Älter werden*⁵ habe ich dann unterschiedliche autobiografische Schreibweisen von Doing Age und Undoing Age untersucht und gezeigt, wie sie ineinandergreifen.

1 Maxim Gorki Theater: Ron Rosenberg, o.J., <https://www.gorki.de/de/ensemble/ron-rosenberg> vom 08.11.2025.

2 Maxim Gorki Theater (Hg.), *Ätsch Age! Ensemble 60+ Die Golden Gorkis* (= Programmheft), 2022.

3 M. Haller: *Undoing Age*.

4 Sontag, Susan: »The Double Standard of Aging« (1972), in: Lawrence R. Allmann (Hg.), *Readings in adult psychology*, New York 1977, S. 285–294.

5 S. Bovenschen: *Älter werden*.

Für das *Golden-Gorki-Ensemble* und seine Stückentwicklung *Ätsch Age!* sei dieser Artikel – so Rosenberg im Experteninterview, das ich mit ihm geführt habe – »der Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung« darüber gewesen, »was Alter ist, wie wir damit umgehen, wie wir das [Alter, Einf. d. Verf'in] rezipieren und wiederholen«⁶. Vor allem aber habe der Artikel einen Anstoß dazu gegeben, die eigenen performativen Praktiken von Doing Age und Undoing Age auf der Bühne zu diskutieren: »Wenn etwas [Doing Age, Einf. d. Verf'in] ist, kann es dann auch etwas nicht sein« und »können wir damit spielen?«⁷, habe sich die Gruppe gefragt. Auf der Basis dieser Diskussionen habe das Ensemble das Stück *Ätsch Age!* entwickelt, wobei es sich mitlaufend immer wieder über die eigenen »Rollenauffassungen« unterhalten und versucht habe, die »Aufsatzthemen dann wieder in das Leben der Beteiligten zurückzuholen«⁸, in dem alle Beteiligten nicht nur ihre schauspielerische Praxis, sondern auch ihre alltäglichen Praktiken von Doing Age und Undoing Age unter die Lupe genommen hätten.

Ich verstehe dieses Kapitel nun wiederum als meine Antwort auf *Ätsch Age!* im Sinne einer erlebensbezogenen Responsiven Kulturgeragogischen Aktionsforschung, so wie ich sie in Kapitel 9 beschrieben habe: Diese Form responsiver Forschung stellt für mich einen Dialog dar, in dem wir uns mit unterschiedlichen Methoden, Ausdrucksformen und Diskursformationen, aber dennoch gemeinsam auf die Suche nach einer performativen Ästhetik von Ageing Trouble und einer mit dieser Ästhetik verbundenen Form der Performativen Kulturgeragogik machen. Ron Rosenberg beschrieb in einer E-Mail an mich das Bildungsziel von Kultureller Bildung im Alter, das seine Angebote leitet, als »unlearning oneself«. Dieser Aussage will ich nachspüren: Was bedeutet es, sich selbst zu verlernen? Wie zeigt sich ein solcher Ansatz in der kulturgeragogischen Theaterarbeit der *Golden Gorkis*? Aber auch: Was lerne ich selbst durch die Beschäftigung mit diesem Ansatz? Werde ich mich selbst ver-lernen? Und: Was bedeutet das für das Konzept von Ageing Trouble?

Als Datenmaterial dient mir in diesem Kapitel mein Forschungstagebuch, in dem ich meine teilnehmende Beobachtung einer von Ron Rosenberg angeleiteten theatergeragogischen Übung und meine Focusing-Prozesse dokumentiert habe. Zudem arbeite ich mit den Transkriptionen des leitfadengestützten Gruppeninterviews, das ich mit den Ensemblemitgliedern per Zoom geführt habe (im Folgenden zitiert als *GID Golden Gorkis*), sowie des Online-Experteninterviews mit Ron Rosenberg (zitiert als *EID Rosenberg*). Zusätzlich ziehe ich die Internetseite des Gorki Theaters sowie die Festschrift zum 70-jährigen Jubiläum des Gorki Theaters heran, das Programmheft zum Stück *Ätsch Age!* sowie den Videomitschnitt von der Uraufführung des Stücks und last but not least das unveröffentlichte Textbuch zum Stück, das mir vom Ensemble zur Verfügung gestellt wurde.

6 Experten-Interview-Dramolett Rosenberg. Im Folgenden zitiert als EID Rosenberg.

7 Ebd.

8 Ebd.

11.1 Spüren: Ist das das Leben? Ist es Theater? Ageing Trouble als performatives Biografieren

Ich beginne dieses Kapitel mit einem Auszug aus meinen Forschungstagebuch, um den Felt Sense meiner ersten Eindrücke vom Ensemble und seinem Stück zu beschreiben:

»Als ich im Gorki Theater ankomme und mich suchend umschaue, wo ich wohl die Golden Gorkis finde, schickt mich jemand in die Theaterkantine. Die Begrüßung dort fühlt sich an wie: »Ja, komm erstmal in die Küche« – als wäre ich eine alte Freundin. So betrete ich das legendäre Gorki Theater, vor dem ich einigen Respekt habe, durch die Hintertür, und fühle mich, als würde ich direkt ins Innerste, in den Bauch des Theaters eingeladen. Hier in der Kantine versammeln sich die Golden Gorkis – bevor sie vor der Vorstellung zum Aufwärmen nach oben in einen der Proberäume gehen. Ein Heimspiel. Familiär kommt es mir hier vor. Man scheint sich sehr gut zu kennen. Ich erfahre, dass heute noch eine andere Theatergruppe die Kantine bevölkert: Es sind Mitglieder des Senior Lab aus Zürich zu Besuch – die andere Ü60-Theatergruppe, die Ron Rosenberg leitet. Sie haben sich »Ätsch Age!« schon am Abend zuvor angesehen. Nun wollen sie aber noch am Aufwärmen vor der nächsten Aufführung teilnehmen, um ihren Berliner Kolleg*innen ein Feedback zu geben. Wir gehen alle gemeinsam in den Probenraum.

Ron fordert die Ensemblemitglieder des Senior Lab dazu auf, etwas von der gestrigen Aufführung, das ihnen besonders in Erinnerung geblieben ist, das sie vielleicht ganz besonders berührt hat, an die Golden Gorkis »zurückzuspielen«. Sie sollen in ihrer je eigenen Gestik und Mimik einen für sie bedeutsamen Aufführungseindruck oder auch ein Gefühl zurückspeiegeln. Ein Mitglied des Senior Lab beginnt. Er lässt erst seinen Arm, dann seinen ganzen Körper zittern und sagt dazu: »Keine Macht den Drogen!« So geht es weiter: der Rücken scheint im Stück eine große Rolle zu spielen, etwas Zählen, in der Badewanne liegen. Viel Disparates. Ich bin gespannt auf die Aufführung.«⁹

In einem begleiteten Focusing-Prozess¹⁰ habe ich – zurück in Köln – diese Übung als Impuls aufgegriffen und in Erinnerung an den Aufführungsbesuch in meinen Körper hineingespielt, um eine Geste entstehen zu lassen, die ich an die *Golden Gorkis* als Resonanz auf ihre Aufführung zurückspielen kann. Es ist es eine Geste, die ich aus meinem Felt Sense entstehen lasse, zu der Frage, was ich von den *Golden Gorkis* über Ageing Trouble gelernt habe:

»Meine Hände bewegen sich langsam und gegenläufig, auf und ab, aneinander vorbei. Zwischen Daumen und Zeigefinger halte ich ein Stück imaginäres Papier, das ich präzise zerreiße. Immer wieder, auf und ab.

Dabei steigt eine Erinnerung in mir hoch: In der Aufführung schreddert eine der Figuren (es ist Martha) auf der Bühne ihr Tagebuch, das sie jahrzehntelang geführt hat. Sie schleppt das Ergebnis dieser Schredderei in drei großen Müllsäcken auf die Bühne und wirft es wie Konfetti über die Bühne bis in den Zuschauerraum. Ich habe damals im Zuschauerraum ein Stück von dem Papier aufgehoben und es

9 Forschungstagebuch.

10 Vgl. zur Focusing-Methode die Erläuterungen in Kapitel 9.

eingesteckt. Auf der Bühne entstand ein wunderschöner zarter, filigraner Teppich aus Papierfetzen: miteinander verwickeltes, verklebtes und verwebtes Papier. Ineinander verknüllte Seiten, die Verwicklungen einer Lebensgeschichte.

Gedanken und Worte kommen in mir auf: die eigene Biografie, den eigenen Lebenstext zerreißen, ihn aus dem Zusammenhang reißen und auf die Bühne werfen, um auf diese Weise etwas Neues daraus machen – Un/doing Biography. Biografieren und nicht Biografieren, die eigene Biografie schreiben, zerreißen und neu zusammensetzen. Autobiografisch spielen und nicht spielen. Darüber reflektieren, wie man die eigene Biografie im fortgeschrittenen Lebensalter spielt, sie vielleicht zerreißt und neu zusammensetzt. Und: Wie sehr bin ich mir eigentlich selbst darüber bewusst, dass ich diese Biografie konstruiere und je nach Gelegenheit, Stimmung und Adressat*innen neu zusammensetze und anders inszeniere? Wie und wann werde ich selbst dieses neue Kapitel anfangen, einen neuen Akt oder eine neue Szene, die ich mit dem Titel *Alter* überschreibe?

Ich kehre mit meiner Aufmerksamkeit zurück zur Bewegung meiner Hände, dem Zerreißen des Papiers, und lasse von dort aus Gedanken und Worte kommen: Es kommen Fragen. Entlang welcher gesellschaftlich anerkannten Topoi und Diskursstrategien erzähle ich eigentlich mein eigenes Altern? Welche Topoi versuche ich, anders zu konnotieren? Wie führe ich diese Erzählungen meiner Lebens- und Alternsgeschichte auf? Und: Wie führe ich sie nicht auf? Was verschweige ich? Was erzähle ich und was nicht? Darf ich in diesem wissenschaftlichen Diskurs, in dem ich mich bewege, in dem ich schreibe, überhaupt *Ich* sagen? Das Ich-Sagen und -Schreiben ist mir in meiner wissenschaftlichen Sozialisation im Studium und auch in den Jahren an der Universität erfolgreich ausgetrieben worden. Und trotzdem hat mich biografische Literatur ab einem bestimmten Alter fasziniert. Ich erinnere mich: Das hat begonnen, als ich auf die 40 zugeht. Vorher habe ich fast nur Romane gelesen. Biografien oder Autobiografien fand ich langweilig. Mit Ende 30 habe ich begonnen, Schreibweisen des alternden Ichs zu untersuchen und habe dann diesen *Undoing-Age*-Artikel geschrieben. Nur: An meine eigenen Schreib- und Erzählweisen des Alter(n)s habe ich damals beim Schreiben noch nicht gedacht – wenn ich mich richtig erinnere. Stimmt das? Die *Golden Gorkis* stoßen mich mit ihrer Art des theatralen Biografierens darauf: Was war denn damals mit meinen eigenen Schreib- und Inszenierungsweisen für all meine eigenen, unterschiedlich alten und unterschiedlich alternden Ich-Anteile? Und wie fühlt es sich heute an?

Da melden sich Gefühle und Körperempfindungen: Es schnürt mir etwas die Kehle zu. Mein Herz klopft schneller. Ist da etwas Ängstliches? Hat da etwas in mir Angst vor dem Altern? Habe ich vielleicht sogar die Angst vor meinem eigenen Altern durch all die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Altern verdrängt? Ich bleibe mit meiner Aufmerksamkeit bei der leiblichen Resonanz dieser Angst, die da in mir aufkommt. Ja, dieses ständige Theoretisieren und wissenschaftliche Analysieren hat mir lange Zeit buchstäblich die Gefühle vom Leib gehalten. Dieses Ängstliche in mir fürchtet sich aber auch davor, im oft so kompetitiven wissenschaftlichen Diskurs nun *Ich* zu sagen. Dabei spüre ich auch etwas Wütend-Kräftiges hinter dem Ängstlichen in meinem Brustkorb auftauchen: etwas Widerspenstiges. Ich verlasse mit dem Ich-Schreiben die mir vertrauten Aussagemuster wissenschaftlichen Schreibens. Ah, das klingt nach *Ageing Trouble*. Und – oh je – muss ich jetzt dieses ganze Buch nochmal umschreiben?

Ich versuche, mich einzufühlen, wie sich das Ich-Sagen für die *Golden Gorkis* wohl auf der Bühne anfühlen mag: Etwas Aufgeregtes steigt da vom Bauch ausgehend in mir hoch. Lampenfieber. Da ist auch etwas Lustvolles. Lust am Spiel mit dem eigenen Ich. Und viele Fragen tauchen auf – ein ganzer Fragenstrom: Werden mich andere verstehen? Werden sie mir überhaupt zuhören und zuschauen? Meine Ich-Geschichte auf der Bühne hören wollen? Werden sie mir glauben? Will ich, dass sie mir glauben, oder möchte ich mit meiner Ich-Geschichte nicht viel lieber spielen? Etwas vorspielen? Wie geht das überhaupt? Authentisch mein Ich spielen? Ist nicht Authentizität die höchste Kunst der Inszenierung? Und: Möchte ich mit diesem gespielten Ich etwas rückgängig machen oder in Frage stellen? Erzähle ich auf der Bühne mein alterndes Ich anders, als wenn ich einer Freundin von mir erzähle? Wie führe ich es auf – wie führe ich mich auf? Vielleicht in der pathetischen Version – oder doch besser ironisch? Erzähle ich mein Altern auf der Bühne als Tragödie oder als Komödie – oder als groteske Tragikomödie? Füh dich nicht so auf! Darf ich mir den Raum überhaupt nehmen? Welche Rolle spielt diese Figur mit dem Namen *Ich* auf der Bühne? Und was ist mit all dem, was ich im Alltag über mich und mein Leben, mein Altern erzähle und aufführe? Aus all den Geschichten, aus denen dann wieder mein Leben entsteht, meine Lebensgeschichte, die ich dann wieder rückgängig machen, neu machen, anders machen oder genauso erzählen will, wie es war – wohl wissend, dass das ja nie 1:1 gelingen kann und immer von all den Diskursregeln bestimmt ist, durch die ich mich überhaupt verständlich machen kann. Und: Wie beginne ich in dem Ganzen ein neues Kapitel, einen neuen Akt, der im Titel *Lebensphase Alter* trägt – oder auch nicht? Kommen diese Fragen wohl denjenigen Fragen nah, die sich die *Golden Gorkis* gestellt haben? Stopp. Mir wird schwindelig. Ich brauche Halt und kehre zurück zum Körperempfinden, zum Boden unter meinen Füßen und zu meinem Atem. So beruhigt sich der Schwindel.

Ich erinnere mich an meine Gefühle und Eindrücke als Zuschauerin der Aufführung: Daran, wie ich beim Anblick der biografischen Papierberge, durch die die *Golden Gorkis* auf der Bühne schließlich waten, gelächelt habe und gleichzeitig Tränen in den Augenwinkeln hatte. Ich erinnere mich, wie mich das Fragile, das Verletzliche ihrer Körper auf der Bühne berührt hat, mich traurig und melancholisch gemacht hat. Ich erinnere mich an mein Staunen über das Langsame und manchmal Abrupte ihrer Bewegungen, die tastenden, bisweilen unsicher scheinenden Schritte. Ich meinte, das Alter der Schauspieler*innen in ihren Bewegungen erkennen zu können. Dann wieder zweifelte ich: War dieser tastende Schritt gespielt? Oder hat sich das physische Alter nicht vielmehr unwillkürlich in ihre Bewegungen, ihren Körper und ihre Stimme eingeschrieben? In ihren Stimmen klingt manchmal etwas Brüchiges mit, so als ob ein zweiter Ton das gesprochene Wort überlagert. Ich denke an Bachtins Theorie des Grotesken. Und bei der Erinnerung daran, wie ich als junge Studentin in Köln Bachtins Schriften zur Karnevalisierung der Literatur verschlungen habe, steigt wieder etwas Melancholisch-Nostalgisches in mir auf. Ich spüre es in meinen Hüften, die jetzt gerade auch schmerzen. Neben bzw. halb hinter diesem Gefühl versteckt, entdecke ich nun wieder etwas Ängstliches in mir. Dieses Ängstliche fühlt sich jedoch anders als zuvor an. Es steckt in den Knochen. Ich denke an Zitate: Diese ›Schichtenmasse Zeit‹, wie der Philosoph Jean Améry das Alter nennt in seinem Buch über das Alter – mit dem Untertitel *Resignation und Revolte*. Als ›Massaker‹ bezeichnet der Schriftsteller Philip Roth das Alter. Was kommt da an Schmerzhaftem und Leidvollem vielleicht noch alles auf mich zu? Ich spüre, wo mir mein eigenes Alter in den Knochen sitzt. Und verweile

bei diesem Körpergefühl. Eine lange Weile. Dann plötzlich kommt mit einem Lachen ein deftiger Fluch in mir hoch: Verdammte Scheiße. Diese Verletzlichkeit betrifft uns alle. Und gemeinsam mit den *Golden Gorkis* würde ich gern fluchen, lachen und weinen – alles gleichzeitig – angesichts dieses Alter(n)s-Dramas, in dem wir alle mitspielen, auch wenn wir es unterschiedlich erleben. Die karnevaleske Lachkultur des Grotesken, die *Commedia dell'arte*, die die *Golden Gorkis* wieder zum Leben erwecken – die weiß etwas über die gleichzeitige Altersresignation und Altersrevolte. Sie hat eine besondere *Art*, eine besondere *Ästhetik*, all den Ageing Trouble auf (und über) die Bühne zu bringen. Da atmet etwas in mir auf.

Bin ich jetzt wieder beim Fest und beim Grotesken gelandet, worüber ich vor Jahren meine Dissertation geschrieben habe?¹¹ Schließt sich ein Kreis? Geht etwas zu Ende oder beginnt hier für mich etwas Neues? Hängen Fest, Karneval und Alter enger zusammen, als ich es mir hätte träumen lassen? Diesem Grotesken und Karnevalesken von Ageing Trouble will ich nachgehen.

Und – so dachte ich während der Aufführung: Jetzt muss ich mein Ageing-Trouble-Buch wohl oder übel wirklich zu Ende schreiben! Und muss darin selbst *Ich* sagen – mit allen Vorbehalten gegenüber der Unzuverlässigkeit dieses *Ichs*. Oder ich muss das Buch schreddern und einen Teppich daraus machen oder eine groteske Pappmaschee-Skulptur. Oder besser: Alles gleichzeitig. Voilà!¹²

Beim Hören, Transkribieren, Lesen und Wiederlesen der Interviews mit den *Golden Gorkis* und Ron Rosenberg spürte ich, wie mir auch dabei immer mal wieder ein wenig schwindelig wurde – so als ob mir dabei irgendetwas den Boden unter den Füßen wegzöge. Auch diesem Körpergefühl des Schwindligen habe ich in einem begleiteten Focusing-Prozess genauer nachgespürt und eine Geste bzw. Bewegung daraus entstehen lassen: Was hat all das mit dem Schwindligen in mir, mit Ätsch Age und der theatergeragogischen Praxis der *Golden Gorkis* zu tun?

»Ich spüre diesem Schwindligen nach, das ich vor allem in den Beinen fühle und auch im Kopf. Ich stehe unsicher. Eine Geste dazu kommt in mir auf: Ich verschränke meine Hände ineinander, indem ich die Finger ineinanderfüge. Dabei falte ich die Finger ineinander – nicht wie man die Hände zum Gebet zusammenfaltet, sondern mit maximal gespreizten Fingern. Dann beginne ich, ausgehend von den Handgelenken die Hände, derart ineinander verschränkt, umeinander und gegeneinander kreisen zu lassen. Ich lasse sie langsam Fahrt aufnehmen, aber stoppe die Bewegung auch immer mal wieder abrupt ab, wechsele die Richtung. Wenn ich in dieser Bewegung von oben auf die Finger meiner beiden Hände, auf diese Zentrifuge, schaue, bin ich unsicher, welcher meiner Finger zu welcher Hand gehört: Ist das das Leben? Ist es Theater? Sind es biografische Interviews, die ich mit den *Golden Gorkis* und Ron Rosenberg geführt habe? Oder nicht vielmehr Dramolette? Da ist etwas Unsicheres in mir, aber auch etwas Fröhliches. Ich muss lachen. Eine *Fröhliche Wissenschaft*, die zwischen Kunst und Wissenschaft vermittelt? Bin ich nun bei Nietzsche gelandet? Stopp, dieses Fass werde ich nicht auch noch aufmachen.

11 Vgl. Haller, Miriam: Das Fest der Zeichen. Schreibweisen des Festes im modernen Drama, Köln/Weimar/Wien 2002.

12 Forschungstagebuch.

Von den Gedanken komme ich zurück ins leibliche Spüren: Wenn ich diese kreisende Bewegung mit meinen Händen mache, lockert sich etwas in den Unterarmen. Es schreibt sich dann leichter. Da lockert sich etwas – in diesem oft so fürchterlich verkopften und verkrampften wissenschaftlichen Schreiben, das sich über die Jahre in meinen Rücken, meine Schultern, meinen Nacken, meine Hüfte und meine Handgelenke eingeschrieben hat. Ich mache diese Bewegung nochmal. Sollte ich doch noch lernen, meine wissenschaftlichen Texte lächelnd zu schreiben? Kritische Gedanken kommen auf: Verlerne ich dann das wissenschaftliche Schreiben? Vielleicht verlerne ich am Ende dann tatsächlich eine bestimmte Art der wissenschaftlichen Topik, die das alternde Ich der Wissenschaftler*innen außen vorlässt. Welche Tropoi, welche rhetorischen Figuren bräuchte es dazu? Ich kehre zurück zum Körpergefühl, verschränke die Hände und beginne, sie immer schneller als gegenläufige Zentrifuge umeinander kreisen zu lassen. Da will etwas Aufbrechen. Ein Übergang? Na, dann mal los – und lockerer schreiben. Wenn's hakt – Hände kreisen lassen.«¹³

Auch deshalb: Danke für diese Übung, liebe *Golden Gorkis*!

11.2 Kontextualisieren: Alter(n)stopoi in *Ätsch Age!* im Zusammenhang der Programmatik des Maxim Gorki Theater Berlin

In diesem Kapitel beschreibe ich zunächst die *Alten- und Alterstopoi*¹⁴, also die wiederkehrenden Aussagemuster, mit denen die diskursiven Subjektpositionen der Mitglieder des Golden Gorki-Ensembles in Veröffentlichungen des Gorki Theaters markiert werden, und stelle ihnen die diskursiven Selbstpositionierungen der Golden Gorkis entgegen.

Danach stelle ich den *Alterns-Chronotopos des Übergangs*¹⁵ dar, so wie er die programmatische Veröffentlichung zum Jubiläumsjahr des Gorki Theaters prägt, und zeige auf, wie die Dramaturgie des Stücks *Ätsch Age!* diesen Chronotopos in seiner Struktur und Thematik aufgreift, variiert und resignifiziert.

11.2.1 Alten- und Alterstopoi

Die *Golden Gorkis* sind – laut Internetdarstellung des Gorki Theaters – das hauseigene »Ensemble mit Akteuren 60+«¹⁶. Aus Sicht des Theaters ist dieses Ensemble »ein Angebot an alle, die sich in der zweiten Lebenshälfte von einem künstlerischen Unruhestand anstecken lassen wollen«¹⁷. Adressat*innen dieses theatergeragogischen Angebots werden als »theaterbegeisterte und spielwütige Menschen« angesprochen, »die Lebenserfahrung in Bühnenaktionen kristallisieren lassen und die Inszenierungen des Gorki begleiten«¹⁸.

13 Forschungstagebuch.

14 Vgl. zu diesem Begriff: Kapitel 5.2 in diesem Buch.

15 Vgl. hierzu Kapitel 5.3 in diesem Buch.

16 Maxim Gorki Theater: Golden Gorkis, o.J., <https://www.gorki.de/de/gorki-x/gorki-club/die-golden-gorkis> vom 08.11.2025.

17 Ebd.

18 Ebd.

Mit dieser Adressat*innenkonstruktion setzt die Kultureinrichtung eine Altersgrenze bei einem kalendarischen Alter von 60 Jahren. Mit der numerischen Grenzziehung wird eine soziale Altersbestimmung vorgenommen, die das Leben in zwei Hälften aufteilt und den Topos des produktiven Alters zitiert: Suggestiert wird eine Einteilung in eine produktive Lebenshälfte, die bis zum 60. Lebensjahr dauert, gefolgt von der Lebensphase *Alter* als einem *unproduktiven* Ruhestand. Das Angebot richtet sich jedoch an Menschen, die ihr Alter durch die Theaterarbeit in einen »künstlerischen Unruhestand«¹⁹ verwandeln wollen. Das Theater bietet damit den Adressierten die Einnahme der Subjektposition von Künstler*innen an, die ihnen vermeintlich verlockender erscheint als diejenige von Ruheständler*innen.

Aus Sicht des *Golden-Gorki*-Ensembles schreibt Bernd Ocker Hölters als Gründungsmitglied über die Entstehungsgeschichte und das Selbstverständnis der Gruppe. In dieser Selbstpositionierung stehen jedoch nicht die Topoi des un/produktiven Alters im Zentrum, sondern die Topoi der un/sichtbaren Alten:

»Die Golden Gorkis gründeten wir – eingeladen vom Gorki – 2009 als die Gruppe der »Theateralten« am Maxim Gorki Theater. Mit dem Ensemble der Golden Gorkis haben wir unserem Verschwinden Theaterselbermachen entgegengesetzt. Stückentwicklungen, in denen wir versuchten, bei uns selbst und zugleich auf der Höhe der Zeit zu sein. Jetzt ganz bewusst am Gorki, an einem Stadttheater und mit diesem Gorki, bis heute sehnsüchtig nach Relevanz, verknüpft.«²⁰

Durch die selbstkreierte diskursive Subjektposition der »Theateralten« eignen sich die Ensemblemitglieder das Theater als elementaren Bestandteil ihrer Selbstbeschreibung an. Gleichzeitig scheuen sie nicht vor der Selbstidentifikation als Alte zurück, die in den Texten des Theaterhauses vermieden wird. Vielmehr verwendet die Gruppe die auch als Schimpfwort verunglimpfte Bezeichnung *Alte* und deutet sie durch die ironische Wendung positiv um.

Das Kompositum »Theateralte« lässt in seinem changierenden Assoziationsspektrum auch die Frage aufkommen, ob diese Alten ihr Altsein vielleicht nur spielen. Unterfüttert wird die diskursive Subjektposition, die das Ensemble selbst beansprucht, mit der Betonung des Erhalts eigener Selbstwirksamkeit: Es geht ihnen um das »Theaterselbermachen«²¹. Auf diese Art und Weise wird verdeutlicht, dass nicht das Theater die Gruppe gegründet hat, sondern die Ensemblemitglieder selbst – eben als »Theateralte« – die *Golden Gorkis* geschaffen haben. Gegen das »Verschwinden«, von dem sie sich als ältere Menschen bedroht sehen, suchen sie über das »Theaterselbermachen« weniger nach einem produktiven Alter – wie es ihnen von der Einrichtung aus suggeriert und zugeschrieben wird – als vielmehr nach dem Erhalt ihrer kollektiven Sichtbarkeit und Wirksamkeit: Die *Golden Gorkis* wollen auf der »Höhe der Zeit«²² sein und haben Sehnsucht nach gesellschaftlicher Relevanz. Deshalb verorten sie selbst sich »ganz

19 Ebd.

20 Hölters, Bernd O.: »Die goldenen Jahre«, in: Shermin Langhoff/Lutz Knospe (Hg.), *Zeitgenoss*in Gorki. Zwischenrufe. Comrade Gorki. Shout-outs*, Berlin 2023, S. 147–148, S. 147.

21 Ebd.

22 Ebd.

bewusst«²³ am Gorki Theater: Sie wollen an diesem Theater spielen, weil sie mit ihm gemeinsam eine Rolle in der (Stadt-)Gesellschaft spielen wollen.

Das Gorki Theater feierte im Jahr 2022 seinen 70. Geburtstag. Das Stück *Ätsch Age!* zählte zum Jubiläumsprogramm und wurde vom Theater als eine von mehreren Jubiläumsproduktionen offensiv beworben.²⁴ Ron Rosenberg erläutert aus der Sicht des Regisseurs im Interview, dass das Gorki Theater »mit diesem Jubiläum in gewisser Weise noch mal gezeigt [hat], dass das Theater, das sich jetzt sehr jung gibt oder jugendlich [...] auch mit den Alten zu tun hat«, die es – so Rosenberg – »noch mehr repräsentieren könnte«²⁵. Im Programmheft zu *Ätsch Age!* wird vielleicht auch deshalb sehr deutlich betont, dass die meisten Darsteller*innen der *Golden Gorkis* inzwischen »älter als das Gorki selbst«²⁶ sind. Das sich jugendlich gebende Theaterhaus wird damit an sein eigenes Alter erinnert und gleichzeitig wird auf die Seniorität seines Altenensembles hingewiesen.

Im Stück *Ätsch Age!* spielt das Motiv der Hausbesetzung aus dem Märchen von den Bremer Stadtmusikanten eine zentrale Rolle. Die Stadtmusikanten erobern im Märchen ein Haus, das von Räubern besetzt wurde. Ron Rosenberg betont im Interview die Verschränkung dieses Märchen-Topos mit der Praxis der *Golden Gorkis*, das Theater für sich in Besitz zu nehmen: »Wir versuchen, jedes Mal wieder das Haus zu besetzen mit eigenen Projekten«²⁷. Für die *Golden Gorkis* steht das Motiv auch metaphorisch für das Altern: »Altern« lasse sich als »immer wieder eine neue Hausbesetzung« verstehen, erklären sie mir im Gruppeninterview-Dramolett. In ihrer alltäglichen Lebenspraxis steht das Theaterhaus als Synonym für das eigene Heim: »Es ist wie ein Zuhause, wenn ich ins Gorki komme«²⁸. Der Topos der Hausbesetzung verwischt die Grenzen zwischen Drama und Leben.

11.2.2 Der Alterns-Chronotopos des Übergangs im Selbstverständnis des Gorki Theaters und im Stück *Ätsch Age!*

Schon diese ersten Hinweise auf die enge Verknüpfung der *Golden Gorkis* mit dem Gorki Theater als Kultureinrichtung verweisen darauf, dass ich das Konzept der künstlerisch-theatergeragogischen Stückentwicklung, die dramatischen Schreibweisen und die theatrale Aufführungsweisen des Stücks *Ätsch Age!* ebenso wie die Interview-Dramolette, die ich mit Ron Rosenberg und dem Ensemble der *Golden Gorkis* geführt habe, nur angemessen beschreiben kann, wenn ich sie mit dem Selbstverständnis des Gorki Theaters kontextualisiere.

Die Intendantin Shermin Langhoff formuliert in einer Grundsatzschrift aus Anlass des 70-jährigen Jubiläums des Theaterhauses ihr Theaterverständnis, in dem der Chro-

23 Ebd.

24 Vgl. Maxim Gorki Theater: PRESSEBRIEF, 12. SEPTEMBER 2022, <https://www.gorki.de/de/pressebrief-12-september-2022> vom 08.11.2025.

25 EID Rosenberg.

26 Maxim Gorki Theater (Hg.), *Ätsch Age!* Programmheft, S. 2.

27 EID Rosenberg.

28 GID Golden Gorkis.

notopos des Übergangs eine zentrale Rolle spielt. Sie beschreibt das Gorki Theater als ein diverses, polyphones und postmigrantisches Theater:

»Unser Gorki speist sich aus vielen Quellen. [...] Wir wissen, dass jede Geschichte, also auch die dieses Theaters, eine Geschichte von Vielen ist, dass sich jede Geschichte auch ganz anders erzählen lässt, dass erst aus der Vielzahl der Perspektiven und Stimmen ein lebendiges Bild entsteht, das dennoch nie ein vollständiges sein wird.«²⁹

Ziel sei es, in diesem Theater die Vielfalt migrantischer Stimmen hörbar und die Diversität von Migrationsgeschichten in Deutschland sichtbar zu machen: »Die Migration hat Deutschland Millionen neuer Geschichten geschenkt. Schreckliche und schöne. [...] Das Fehlen dieser Geschichten war der Ausgangspunkt für die Idee des postmigrantischen Theaters«³⁰. Um diesem Mangel im dramatischen Kanon in Deutschland etwas entgegenzusetzen, spielen am Gorki Theater »Stückentwicklungen mit den Mitgliedern des Ensembles«³¹ eine zentrale Rolle. Auf diese Weise sollen aus der kulturellen Diversität des Theaterensembles heraus neue Texte für ein Theater entwickelt werden, das die gesellschaftliche Realität einer postmigrantischen Diversität in Deutschland repräsentiert und »andere Körper auf der Bühne«³² zeigt. Dieses Selbstverständnis zeichnet sich durch einen identitätskritischen Ansatz aus, der sich normierenden Festlegungs- und Stilllegungsversuchen soziokultureller Identität verweigert: »Wir sind nicht festgelegt auf die Identität, die man uns zuspricht, nicht einmal auf die, die wir uns selbst zuschreiben. Das weiß niemand besser als wir am Theater. Das ist eine der wichtigsten Lektionen, die eine Gesellschaft vom Theater lernen kann.«³³ Zum Selbstverständnis des Theaters zählt auch ein klarer Bildungs- oder sogar Lehrauftrag: Aus dem theatralen Spiel kann oder vielmehr soll gelernt werden, starre Identitätszuweisungen – und seien es die eigenen – kritisch in Frage zu stellen und zu verflüssigen. Dieses Konzept eines engagierten und identitätskritischen Theaters verbindet die Intendantin mit der Geschichte des Gorki Theaters als ostdeutsches Berliner Stadttheater, das sich schon zu DDR-Zeiten als »kritisch und auch dissident«³⁴ verstanden habe:

»Das Maxim Gorki Theater wurde hier im Oktober 1952 als Theater für die Gegenwart eröffnet, damals für zeitgenössische sowjetische Dramatik. 1988 brachte Thomas Langhoffs Inszenierung von Volker Brauns Übergangsgesellschaft die Stimmung in der späten DDR auf die Bühne: ein Gemisch aus ideologischer Entfremdung, kleinbürgerlicher Unterverspannung und offener Dissidenz. Das half wohl mit beim Fall der Berliner Mauer am 9. November 1989, der das Ende der DDR einläutete.«³⁵

29 Langhoff, Shermin: »Editorial. Das Gorki ist eine Geschichte von Vielen«, in: Shermin Langhoff/Lutz Knospe (Hg.), *Zeitgenoss*in Gorki. Zwischenrufe. Comrade Gorki. Shout-outs*, Berlin 2023, S. 7–13, S. 8.

30 Ebd., S. 9.

31 Ebd.

32 Ebd.

33 Ebd.

34 Maxim Gorki Theater: Profil, o.J., <https://www.gorki.de/de/haus/profil> vom 08.11.2024.

35 S. Langhoff: Editorial, S. 10.

Thomas Langhoffs Inszenierung von Volker Brauns Stück *Die Übergangsgesellschaft* prägt das Selbstverständnis und Selbstbewusstsein des Gorki Theaters bis heute. Die Inszenierung hat sich nicht nur in das kulturelle Gedächtnis des Theaters, sondern auch vieler Theaterbesucher*innen eingeschrieben und erlangte durch die Fernsehausstrahlung von 1990 im zweiten Programm des DFF noch eine zusätzliche politische Reich- und Tragweite. Sie gilt »als eine der großen Inszenierungen der späten DDR« und als Beweis für die politisch transformatorische Kraft des Theaters, auch wenn eine rassismuskritische »Wiederbegutachtung [...] nicht nur das Selbstverständnis der DDR-Gesellschaft, sondern auch das bedrohliche Potenzial ihrer blinden Flecken zu Tage«³⁶ führt.

Das heutige Gorki Theater profiliert sich als postmigrantisches Theater mit der immer wieder neu zu stellenden Frage: »Leben wir wieder in einer Gesellschaft im Übergang?«³⁷ Auf diese Frage versuchen viele der dortigen Inszenierungen eine Antwort zu geben. Besondere Aufmerksamkeit erregte 2013 die Neu-Inszenierung von Volker Brauns *Die Übergangsgesellschaft* durch Lukas Langhoff, den Sohn von Thomas Langhoff. In Lukas Langhoffs Inszenierung saß das Publikum auf der Bühne und die Schauspieler*innen nahmen im Zuschauerraum Platz. Die zentrale Metapher des Übergangs schwingt auch mit, wenn Shermin Langhoff in der Jubiläumsschrift das Publikum dazu einlädt, im und mit dem Gorki Theater »nahe und ferne Vergangenheiten und Weltgegenden aufzusuchen, um neue Wege auszukundschaften ins wirklich Unbekannte und Neue: in die Zukunft«³⁸.

Eine der Inszenierungen, die im Jubiläumsjahr des Theaters eine Antwort auf die Frage geben, ob wir in einer Übergangsgesellschaft leben, ist das Stück *Ätsch Age!*. In dem Stück setzen sich die *Golden Gorkis* damit auseinander, was Alter für sie bedeutet und welche Wünsche sie an das Älterwerden haben: »Welche Sehnsüchte werden mir erst im Alter klar? Was darf ich im Alter, was nicht, oder nicht mehr und was gerade? Wer macht eigentlich wen alt? Trägt das Alter dazu bei, inklusiver zu denken, zu fühlen und zu handeln?«³⁹ Sie beantworten diese Fragen mit einer theatralen Reflexion über die Bedeutung von biografischen Übergängen im Alter⁴⁰ sowie dem gesellschaftlichen Transformationsprozess einer alternden Gesellschaft. Dabei werden autobiografische Passagen über biografische Übergänge im Alter von den Ensemblemitgliedern mit intertextuellen Verweisen auf Anton Tschechows *Drei Schwestern*, aber auch Volker Brauns *Die Übergangsgesellschaft* verschränkt. Die Frage nach dem Übergang in eine ungewisse individuelle Zukunft im Alter wird mit der Frage nach der Zukunft einer alternden Gesellschaft verbunden.

Der Übergangs-Chronotopos prägt die Struktur des Stücks: Es ist in drei Akte gegliedert, die jeweils durch eine Passage aus dem Märchen von den Bremer Stadtmu-

36 Hussein, Atif M. N.: »Der Busch zwischen den Zehen. Thomas Langhoffs Inszenierung ›Die Übergangsgesellschaft‹ von Volker Braun von 1988. Eine Wiederbegegnung«, in: nachtkritik.de (2023), <https://nachtkritik.de/recherche-debatte/die-uebergangsgesellschaft-von-volker-braun-was-das-wiederansehen-zeigt> vom 08.11.2024.

37 Maxim Gorki Theater: Profil.

38 S. Langhoff: Editorial, S. 10.

39 Maxim Gorki Theater: PRESSEBRIEF.

40 Vgl. hierzu Kapitel 2.4.5 in diesem Buch.

sikanten eingeleitet werden. Die drei Akte folgen einer klassischen Dramenstruktur: Im ersten Akt werden in der Exposition die Voraussetzungen der dramatischen Handlung entwickelt. Im zweiten Akt spitzen sich die Konflikte der *Dramatis personae* bis zu einem Höhepunkt zu. Der dritte Akt von *Ätsch Age!* jedoch verweigert sowohl eine Lösung der Konflikte, die das Stück der Komödie annähern würde, als auch ein Ende in der Katastrophe einer Tragödie. Das Ende bleibt dem ungewiss ambivalenten Ausgang der Tragikomödie verpflichtet.

Diese Akteinteilung reinszeniert die Struktur von traditionellen Übergangsriten als eine Struktur, die sich im Theaterspiel mit seinen rituellen Wurzeln seit der Antike wiederfindet, die aber über Märchen und Epen auch in den modernen Roman (bis in die zeitgenössische Gattung des Reifungsromans) eingegangen ist.⁴¹ Zur Erinnerung: Übergangsrituale bzw. *Rites de passage* – so wie sie der Anthropologe Arnold van Gennep anhand von Initiationsriten indigener Gemeinschaften beschrieben hat – dienen dazu, Übergänge von einer Lebensphase in die andere, von einem sozialen Status in den anderen, Abschiede und Beerdigungen, aber auch Übergänge von einer vertrauten Lebenswelt in eine andere fremde oder sakrale Lebenswelt rituell zu überformen.⁴² Bei solch grundlegenden Übergängen, die potenziell Gefährdungen und Unsicherheiten für das Individuum mit sich bringen, dienen Übergangsriten dazu, diese Übergänge nicht individuell und allein auf sich gestellt vollziehen zu müssen, sondern sie gestützt durch die Gemeinschaft nach festgelegten Ritualen zu bewältigen. Diese Rituale, die zur Absicherung des ungeschützten, weil undefinierten Zwischenzustandes während des Übergangs dienen, erläuterte der Ethnologe Arnold van Gennep als *Rites de passage*. Dabei arbeitete er ein Drei-Phasen-Modell heraus, dem alle Übergangsriten strukturell folgen: Sie gliedern sich in 1) eine Ablösungsphase, in der die Übergänger*innen separiert werden von der Gemeinschaft, 2) in eine Schwellenphase, in der ein undefiniertes »betwixt and between«⁴³ vorherrscht, wodurch die Betroffenen besonders fragil und gefährdet sind, und 3) eine Phase der Re-Integration in eine neue Ordnung, in der eine neue Identität angenommen wird.⁴⁴

In *Ätsch Age!* beinhaltet der erste Akt zahlreiche Motive einer Ablösungsphase. Im zweiten Akt spitzt sich die Handlung bis zur Szene *Marthas Verpuppung* zu. Dieser Akt gleicht der Schwellenphase eines Übergangsrituals. Der rudimentär gebliebene dritte Akt verweigert es jedoch, den Ritus der Re-Integration in eine neue Ordnung zu vollenden und verschiebt die Proklamation einer neuen Alters- und Generationenordnung mit dem Ausruf »Jetzt nicht!«⁴⁵ ins zeitlich Ungewisse: Innerhalb der Akte reihen sich die

41 Vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 2.4.5 in diesem Buch; Wellbery, David E: »Rites de passage«, in: Gerhard Neumann (Hg.), »Hoffmanneske Geschichte«. Zu einer Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft, Würzburg 2005, S. 317–335; Bauks, Michaela: »Märchen in Antike und Bibel«, in: Lothar Bluhm/Stefan Neuhaus (Hg.), Handbuch Märchen, Berlin 2023, S. 99–105, <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66803-0>.

42 Vgl. A. van Gennep: Übergangsriten.

43 Turner, Victor: »Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage«, in: Victor Turner (Hg.), *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual*, New York 1967, S. 338–347, S. 338.

44 Vgl. A. van Gennep: Übergangsriten.

45 Golden Corkis in Regie von Ron Rosenberg: *Ätsch Age*. Unveröffentlichtes Textbuch, Fassung von 22.03.2023.

einzelnen Szenen in loser und assoziativer Folge, aber trotzdem leitmotivisch durch die Merkmale der jeweiligen Übergangsphase verbunden, in Form einer Revue aneinander. Die Struktur der Übergangsriten wird – ganz im buchstäblichen Sinne einer *Re-Vue* – aufs Neue kritisch gesichtet.

Das Stück beginnt, während das Publikum noch den Theatersaal betritt und sich hinsetzt. In diesem Vorspiel zählt Peter die Zuschauer bis zur Zahl 70 ab, verzählt sich dabei jedoch und muss wieder von vorn anfangen. Es bleibt unklar, ob der 71. Zuschauer draußen bleiben muss und somit jemand aufgrund einer Zahl vom Stück ausgeschlossen wird oder nicht. Die reglementierenden Praktiken der Corona-Schutzmaßnahmen halten in dieser Eingangsszene ebenso nach wie das 70. Jubiläum des Gorki Theaters und die vermeintlichen Gewissheiten eines numerisch gezählten Alters. Schließlich schüttelt Peter den Kopf und erklärt die numerische Ordnung für außer Kraft gesetzt. Alle Zuschauer*innen können sitzen bleiben, und die anderen Mitglieder des Ensembles betreten die Bühne.

Der erste Akt thematisiert Momente von Ablösung und Verlust, kritische Lebensereignisse im Alter, nach denen nichts mehr so ist, wie es mal war. Eingeleitet wird der Akt durch ein chorisches Lesen des Märchens von den Bremer Stadtmusikanten⁴⁶, das mit der gewaltsamen Vertreibung eines Esels, eines Hundes, einer Katze und eines Hahns von ihren angestammten Höfen beginnt. Aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters und ihrer sinkenden Leistungsfähigkeit werden sie unter Mordandrohungen vom Hof gejagt: Sie beschließen, sich gemeinsam auf den Weg nach Bremen zu machen, weil dort Stadtmusikanten gesucht werden. Getreu dem Motto »Etwas Besseres als den Tod, finden wir überall«⁴⁷ ziehen sie los. Bremen wird ihnen zu einem neuen Sehnsuchtsort, der ihnen ein besseres Leben und einen Neuanfang verheißt.

In loser Szenenfolge treten nun einzelne Figuren auf: Koos hält einen Monolog darüber, dass er in der letzten Nacht den »geilsten Sextraum«⁴⁸ hatte. Leider habe er ihn aber nicht aufschreiben können, weil er aufgrund eines Tremors in den Händen seine Schrift nicht lesen kann. Er zeigt, wie seine Hand zittert. Medikamente gegen den Tremor will er nicht nehmen, weil er dann zwar schreiben könne, aber Halluzinationen bekomme und keine Sexträume mehr habe. Es folgt Martha mit einer *Jacken-Choreo* zur Musik. An einer Leinwand scheinen die Worte *Alter und Zwang* auf. Danach betritt Charlie die Bühne und erzählt von einem schweren Unfall, bei dem sie eine Rolltreppe heruntergestürzt sei. Während das Ensemble auf der Bühne beginnt, Koffer zu packen und Papier zu zerreißen, erzählt Henriette von ihrer Erinnerung an das Stück *Die Übergangsgesellschaft* von Volker Braun, das 1988 am Gorki-Theater DDR-erstaufgeführt wurde. Sie erinnert an eine Schlüsselszene, in der die Figur der Irina gesagt hat: »Ich weiß nicht wozu ich die Erde drehte [sic!]. Aber deswegen... Alles muss geordnet und genehmigt sein. Ich würde etwas riskieren, einmal etwas anstellen, einmal leben.«⁴⁹ Schließlich sei Irina auch diejenige gewesen, die im Stück den Aufbruch gewagt und das Haus angezündet habe. Henriette

46 Vgl. Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm: Kinder- und Haus-Märchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm, Bd. 1, 2. vermehrte und verbesserte Auflage, Berlin 1819, S. 141–145.

47 Golden Gorkis in Regie von Ron Rosenberg: Ätsch Age, S. 4.

48 Ebd., S. 6.

49 Ebd., S. 7.

ruft: »Und jetzt fackeln wir das Theater ab!«, woraufhin sie Ocker bremst: »Jetzt nicht!«⁵⁰ Statt das Theater abzufackeln, stellen sie einen Papier-Schredder auf, um ihren Nachlass zu sortieren. Ocker ruft alle auf: »Kill your darlings«⁵¹. Er übergibt als Erster etwas dem Reißwolf: Eine Szene aus dem Stück, das gerade gespielt wird. Henriette schreddert das Stück *Die Übergangsgesellschaft*, weil sie meint, dass es an der Zeit ist, »wieder so ein Stück zu schreiben«⁵². Den Weg in den Schredder findet auch die Geschichte der KPD, Bücher von Karl May, das Reifezeugnis von Hans-Peter, Marthas gesammelte Tagebücher seit den 1950er Jahren und die Briefmarkensammlung von Charlies Mann. Zum Schluss schreddert Koos unter Theaterblitzen seinen Katechismus. In der nächsten Szene rezipiert Leyla ein persisches Gedicht, das von der Sehnsucht nach einem besseren Leben handelt und ihrem Warten darauf, dass dieser Tag endlich kommt. Nach einem Playback-Auftritt von Hans-Peter zu Roy Blacks Schlager *Du bist nicht allein* verliert Henriette ein Zitat aus Tschechows *Drei Schwestern*, in dem die Schwestern auf den Tag warten, an dem endlich ihr Leben anfängt. Henriette schließt die Szene, indem sie verkündet, dass sie ihr Leben nun noch einmal neu anfängt.

Der zweite Akt beinhaltet einen Reigen von Szenen, die Schwellenphasen schildern. Zur Erinnerung: Schwellenphasen sind gekennzeichnet durch eine verkehrte Welt, in der alles auf den Kopf gestellt ist. Es sind liminale Zeiten, in denen etwas Altes noch nicht gänzlich vorüber und etwas Neues noch nicht richtig angefangen hat. Auch dieser Akt wird durch eine Passage aus dem Märchen von den Bremer Stadtmusikanten eingeleitet. Geschildert wird, wie die alten Tiere auf ihrer Reise nach Bremen nachts im Wald nach einem Schlafplatz suchen. Nachdem sie den ersten Schlafplatz für nicht gut befinden und ihn wieder verlassen, sehen sie einen Lichtschein, dem sie folgen. Dort entdecken sie ein Haus, das von Räubern besetzt ist, die es sich bei einem Festmahl gutgehen lassen. In einer wagemutigen akrobatischen Aktion vertreiben die alten Tiere die Räuberbande und besetzen das Haus. Dazu stellt sich der Hund auf des Esels Rücken. Die Katze springt auf den Hund und der Hahn setzt sich auf den Kopf der Katze. Zu einem derart grotesken Monstrum aufgetürmt, blicken sie durchs Fenster zu den Räubern und stimmen ihre Stadtmusikanten-Musik an, indem jedes Tier so laut wie möglich jault, bellt, miaut und kräht. Von diesem furchteinflößenden Lärm erschreckt, fliehen die Räuber aus Angst vor dem Monster aus dem Haus.

In der folgenden Szene liegt Ocker in der Badewanne und sinniert darüber, dass sich eigentlich nicht viel verändert habe und doch alles anders erscheine: »Es regnet Quallen, Fische, sogar kleine Hühner«⁵³. Es folgt Martha, die noch einmal aus *Die Übergangsgesellschaft* zitiert und daran erinnert, wie Irina das Feuer gelegt habe. Martha fragt sich, wie aus einer Katastrophe ein Neuanfang werden kann. Leyla imaginiert ihr Haus in ihrem Heimatland Iran und ist unsicher, ob es eine Ruine oder doch noch ein Nest für ihre ganze Familie sei. Johanna zählt zu Beginn ihrer Szene Dinge auf, die am Alter schön seien, schlägt dabei aber gleichzeitig immer wütender auf einen Ballon ein. Schließlich zählt

50 Ebd., S. 8.

51 Ebd.

52 Ebd.

53 Ebd., S. 14.

sie Dinge auf, die am Alter grausam sind und die sie mit dem inneren Schweinehund kämpfen lassen. Am Ende umarmt sie zärtlich den so arg geschlagenen Luftballon.

Im Zentrum des zweiten Aktes steht Marthas Szene der *Verpuppung*, in der sie in drei Säcken wühlt, die mit den geschredderten Papierschnipseln ihrer Tagebücher angefüllt sind. Sie spricht geheimnisvoll über den »Moment der vollkommenen Leere, bei dem auch etwas ganz Anderes anfangen kann«⁵⁴, der jetzt einsetze. Martha wirft jetzt nach und nach die geschredderten Tagebücher auf die Bühne und ins Publikum. Ocker kommentiert Marthas Aktionen, wie ein Zauberkünstler im Zirkus einen besonders beeindruckenden magischen Trick begleitet: »Jetzt macht sie das nochmal. Wegducken, wer das nicht möchte. Jetzt entsteht etwas Neues. 3 Säcke, 3 Schwestern, das dauert.«⁵⁵ In der nächsten Szene kommen alle auf die Bühne und beginnen chorische Sprechübungen. Sie sprechen Henriette nach, die den Chor anleitet und klingen dabei immer lauter und kämpferischer: »Noch einmal beginnen. [...] Mein Leben beginnen. [...] Über die Grenzen gehen. [...] Mit ihr leben. [...] Es ist ein Traum. Nicht wahr? [...] Die bessere Welt ist dort, wo man kämpft.«⁵⁶ Darauf folgt eine Szene, in der Charlie laut über Joni Mitchells Lied *Both sides now* nachdenkt: »Both sides now, sagt auch something's lost but something's gains in living every day. Und jetzt mit über 80 will ich noch was Neues machen, was Neues lernen. Hebräisch oder vielleicht Persisch.«⁵⁷ Ocker sitzt in der nächsten Szene wieder in der Badewanne und spricht bewundernd über die Verwandlungen und Neuanfänge, die er in der Natur und im Garten beobachtet: »Metamorphosen. Die blassblaue blüte [sic!] löst sich und flattert als Falter davon«⁵⁸.

Der dritte Akt wird im Textbuch nicht als eigenständiger Teil gekennzeichnet. Er bleibt auch auf der Bühne ein Rudiment. Im Übergangsritus ist die dritte Phase als Re-Integration in eine neue Ordnung gekennzeichnet, in der der Übergangsprozess in einen neuen Status erfolgreich vollzogen wurde. An dieser Stelle unterbricht jedoch Leyla das Spiel. Gegen die Regieanweisung revoltierend, weigert sie sich, die Szene zu spielen:

»Eigentlich müsste ich jetzt eine Szene spielen mit Granatapfel, aber ich habe keine Geduld mehr. Ich kann nicht mehr warten. Ich habe genug gewartet 45 Jahre, und jetzt soll ich nochmal auf die Freiheit im Iran warten. Wir müssen was tun! Ich will was tun! [...] Ich kürz das jetzt ab und wir machen das Ende vom Märchen!«⁵⁹

Der Granatapfel gilt in der persischen Kultur als Symbol des Lebens und der Fruchtbarkeit. Er spielt im Iran eine wichtige Rolle bei den rituellen Übergangsfeierlichkeiten der Yalda-Nacht, der Nacht der Wintersonnenwende. Die Frucht symbolisiert dabei den Segen für ein neues Leben. Mit dem rituellen Fest Shab-e Yalda wird die Veränderung eingeleitet: Das Warten ist dann vorbei und das neue Leben beginnt. Leylas Geduld und ihr Zutrauen in die Macht des traditionellen Übergangsrituals ist jedoch gebrochen. Sie

54 Ebd., S. 17.

55 Ebd., S. 18.

56 Ebd.

57 Ebd., S. 19.

58 Ebd.

59 Ebd., S. 20.

drängt es, selbst das Zepter des Handelns in die Hand zu nehmen und politischen Widerstand angesichts der Unterdrückung von Frauen im Iran zu leisten. Auch bei den anderen Figuren scheint der Glaube an die Macht märchenhafter Übergangsrituale inzwischen geschwunden zu sein. Langsam und gedehnt, zögerlich und gelangweilt wird mit verteilten Rollen das Ende des Märchens von den Bremer Stadtmusikanten mehr geleiert als verlesen. Ocker fasst das glückliche Märchenende lapidar zusammen: »Was jetzt passiert ist klar. Die Stadtmusikanten feiern die erste erfolgreiche Hausbesetzung. Wir haben gesiegt.«⁶⁰ Als Martha jedoch in revolutionärer Pose kämpferisch aufsteht und das »Manifest der Golden Gorkis«⁶¹ mit insgesamt 99 Thesen verkünden will, hält Ocker sie zurück: »Nicht jetzt!«⁶² Statt die 99 Thesen an die Tür des Gorki Theaters zu nageln, schreien zum Ende alle Figuren in der chorischen Vielfalt ihrer Stimmen das Publikum an: »ÄÄÄÄtschAGE!«⁶³ Ob wir im Publikum die Räuber sind, die nun aus dem Haus vertrieben werden, oder ob wir nun endlich anfangen sollen, unseren eigenen biografischen Übergang, unsere Verpuppung und den Neuanfang für ein neu verstandenes Alter(n) zu wagen – das alles wird das Publikum wohl oder übel selbst herausfinden müssen.

Der Übergangs-Chronotopos prägt das Stück in Inhalt und Struktur. Mit dem Rekurs auf Volker Brauns Stück *Die Übergangsgesellschaft* wird das Thema des biografischen Übergangs in die Lebensphase Alter mit der Frage nach den sozialen Herausforderungen einer alternden Gesellschaft verknüpft: »Wir sind wieder in einer Übergangsgesellschaft mit riesigen Herausforderungen, was die Care-Arbeit angeht und die Finanzen«⁶⁴ und müssen uns die Frage stellen: »Was machen wir damit?«⁶⁵ – so Ron Rosenberg im Interview. »Wie gehen wir von hier aus weiter, wo es kein Weiter mehr gibt. Also wenn es ein Weiter gibt, dann kann man ja immer sehr schön vorwärts marschieren. Aber wenn es das eben nicht mehr gibt, dann wird diese Diskussion interessant und wir befinden uns als Gesellschaft in so einer Sackgasse«⁶⁶. Diese gesellschaftliche Übergangsherausforderung verbindet sich für Ron Rosenberg mit der Suche nach einer »neuen Ästhetik des Alter(n)s« als Aufgabe des Theaters. In *Ätsch Age!* wird diese Suche selbstreflexiv zum Thema gemacht. Im Programmheft wird sie als Forschungsreise beschrieben, auf der nach neuen Vorstellungen vom Altern gesucht wird – auf individueller, aber auch auf gesellschaftlicher Ebene: »Die *Golden Gorkis* brechen auf, ins Eis. Sie suchen nach schiffbaren Passagen. Welche Bedeutung wird das Altern noch haben, für zunehmend alternde Gesellschaften, für jede*n Einzelne*n von uns, für noch zu findende Geschichten, für Lebensläufe, für Identitäten?«⁶⁷ Die *Golden Gorkis* suchen nach für sie stimmigen performativen Praktiken, um das Alter(n) in dieser Übergangsgesellschaft zu erzählen und aufzuführen.

60 Ebd., S. 21.

61 Ebd.

62 Ebd.

63 Ebd.

64 EID Rosenberg.

65 Ebd.

66 Ebd.

67 Maxim Gorki Theater (Hg.), *Ätsch Age!* Programmheft, o.S.

11.3 Kreuzen: Doing, Undoing und Un/doing Biography. Ageing Trouble als performative Praxis des Biografierens

Die Theaterpraxis der Golden Gorkis hat mir aufgezeigt, wie stark Ageing Trouble in der Performativen Kulturpädagogik mit den performativen Praktiken des Biografierens verbunden ist und dass sich nicht nur die diskursiven Schreibweisen des Alter(n)s, sondern auch die theatralen Praktiken des Biografierens in Formen des Doing, Undoing und Un/doing Biography unterscheiden lassen. In diesem kulturpädagogischen Projekt – so also meine These – werden Praktiken von Doing Age, Undoing Age und Un/doing Age mit Praktiken von Doing Biography, Undoing Biography und Un/doing Biography verknüpft.⁶⁸

Diese Praktiken beziehen sich auf den bis heute mit Geltungsanspruch aufgeladenen diskursiven Topos des biografisierten Alter(n)s, dessen wiederkehrende Aussagemuster im (kultur-)pädagogischen Diskurs ich in Kapitel 7 analysiert habe.

Mit dem Begriff des Biografierens knüpfe ich an ein theaterwissenschaftliches und theaterpädagogisches Konzept an, das zur Analyse der Praktiken einer in den letzten Jahren boomenden Form von Theaterproduktionen entwickelt wurde, in deren Zentrum die autobiografische Darstellung der Mitwirkenden steht.⁶⁹ In dieser Theaterform sind die Schauspieler*innen – ganz gleich, ob es sich um professionelle, semi-professionelle oder Amateur-Darsteller*innen handelt – in erster Linie (Auto-)Biografiespieler*innen. Die Stücke werden in kollektiver Autor*innenschaft entwickelt und die Darsteller*innen bringen auf der Bühne ihre eigenen Lebenshintergründe und Perspektiven ins Spiel und verhandeln sie vor dem Publikum.⁷⁰

Verwendet man den Begriff des Biografierens zur Beschreibung dieser theatralen Praxis, so schließt man nicht vorschnell den »autobiographischen Pakt«⁷¹, so wie ihn der Literaturwissenschaftler Philippe Lejeune beschrieben hat. Ginge man den autobiografischen Pakt ein, so würde man das auf der Bühne erzählende und *sich darstellende Ich* mit dem *Ich der darstellenden Person* identifizieren. Eine solche Identifikationsleistung ist, wie Lejeune ausführt, der performative Effekt, der gemeinhin im Alltag eintritt, wenn wir *Ich* sagen oder schreiben.⁷² Das theaterwissenschaftliche Konzept des Biografierens erinnert jedoch daran, dass dieses autobiografische Paktieren eine performative Inszenierung und Bestandteil der jeweils soziokulturell bedingten Produktion von Lebensgeschichten ist, die auf die performative Inszenierung von Authentizität setzen. Wenn wir den autobiografischen Pakt schließen, glauben wir dieser Inszenierung von Authentizität. Wir setzen das Leben mit der Geschichte, die über dieses Leben erzählt wird, gleich. Mit dem theaterpädagogischen Konzept des

68 Mit der folgenden Unterscheidung spezifiziere und schärfe ich das Konzept des Un/doing Biography, das Lea Spahn in ihrer Dissertation in Bezug auf Praktiken der intergenerationellen Tanzimprovisation beschrieben hat; vgl. L. Spahn: *Biography Matters*.

69 Vgl. Köhler, Norma/Scheurle, Christoph/Hinz, Melanie: »Einleitung. BIOGRAFIEREN auf der Bühne«, in: Norma Köhler/Christoph Scheurle/Melanie Hinz (Hg.), *BIOGRAFIEREN auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I*, München 2020, S. 7–14, S. 7.

70 Vgl. ebd.

71 P. Lejeune: *Der autobiographische Pakt*.

72 Vgl. ebd.

Biografieren wird jedoch der Fokus darauf gerichtet, auch die theatralen Mittel zur Herstellung von autobiografischer Authentizität auf der Bühne darzustellen und ihre Machart zu untersuchen. Anders als Lejeunes Konzept vom autobiografischen Pakt es suggeriert, geht es beim Biografieren als theatrale Praxis deshalb nicht darum, »die Darstellung des (eigenen) Lebens als unhintergehbare Behauptung hinzunehmen, sondern darum, die Prämissen ihrer Darstellung zu klären«⁷³. Vom Biografieren auf der Bühne wird deshalb insbesondere dann gesprochen, »wenn das Theater seine Konstitutionsbedingungen des biografischen Erzählens offenlegt«⁷⁴: Im Zentrum steht dann weniger die Beschreibung und Darstellung des eigenen Lebens auf der Bühne als vielmehr die Erkundung von performativen Verfahren der Beschreibung und Darstellung der eigenen Lebensgeschichte.

Mit den Konzepten des *Doing Biography*, *Undoing Biography* und *Un/doing Biography* unterscheide ich deshalb folgende performative Praktiken des Biografierens:

Unter *Doing Biography* verstehe ich Praktiken des Biografierens, die affirmativ die herrschenden gesellschaftlich verankerten Vorstellungen vom Erzählen und Darstellen der eigenen Lebensgeschichte (im Alter) bestätigen und den hegemonialen Topoi des etablierten sozialen Lebenslaufregimes folgen (wie ich es in Kapitel 7 für die geragogische Topik des *biografisierten Alterns* beschrieben habe). In Praktiken des *Doing Biography* wird der biografische Pakt oder – wie es die sozialwissenschaftliche Biografieforschung formuliert – das »hermeneutische Bündnis«⁷⁵ mehr oder weniger naiv geschlossen. Unser Leben zu erzählen und unsere Altersidentität zu performen, sind gesellschaftliche Erzähl- und Darstellungsaufträge an uns, denen wir uns im sozialen Alltag kaum entziehen können, wenn wir als Subjekte anerkannt werden wollen. Zu den normativen Anforderungen einer sozial anerkannten Alter(n)sperformanz zählt die (auto-)biografische Verfertigung einer schlüssigen Identitätsentwicklung, die sich in der Kohärenz von sequenziell aufeinander folgenden Lebensphasen abbildet.⁷⁶

Auf der Theaterbühne stiften Praktiken des *Doing Biography* eine konsistente und weitgehend widerspruchsfreie Darstellung von Altern auf der Bühne. Autobiografisches Erzählen wird in der deutschsprachigen Kultur immer noch – trotz der Biografiegeneratoren Facebook, Instagram und Co., die viele jüngere Menschen mit autobiografischen Kurztexten, Bildern und Videos füllen – mit einem fortgeschrittenen Alter verbunden. Weil das Biografieren gemeinhin mit der Manifestation von Erinnerungen an ein langes bereits gelebtes Leben gleichgesetzt wird, gelten in diesen, den Status quo affirmierenden Praktiken des Biografierens, »die Alten, die ein langes Leben auf dem Buckel und im Körper haben« als besonders »bevorzugte Darsteller*innen

73 N. Köhler/C. Scheurle/M. Hinz: Einleitung. BIOGRAFIEn auf der Bühne, S. 7.

74 Ebd.

75 Bukow, Wolf-Dietrich/Spindler, Susanne: »Die biographische Ordnung der Lebensgeschichte. Eine einführende Diskussion«, in: Wolf-Dietrich Bukow/Markus Ottersbach/Elisabeth Tuidler/Erol Yildiz (Hg.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag*, Wiesbaden 2006, S. 19–35, https://doi.org/10.1007/978-3-531-90071-1_2, S. 28: Bukow und Spindler verstehen das »hermeneutische Bündnis« als elementaren Bestandteil im »Prozess des doing biography« in den Sozialwissenschaften.

76 Vgl. hierzu detailliert Kapitel 7.1.2.

und Könnern*innen biografischen Theaters«⁷⁷. Deshalb arbeiten die affirmativen Praktiken des Biografierens im Senior*innentheater vornehmlich mit der Reminiszenz als Stilmittel der erinnernden Rückschau auf die bereits gelebte Biografie, die im Alter sequenziell geordnet wird, so dass im Rückblick das eigene Gewordensein plausibilisiert wird. Die Formulierung eines Lebensentwurfs in die Zukunft hinein wird alten Protagonist*innen in der Praxis des Doing Biography zumeist verweigert. Das mag daran liegen, dass diese Praxis einem (auto-)biografischen Schließungszwang folgt, nach dem die Biografie im Alter zu einem stimmigen Abschluss abgerundet werden soll. Der Zukunftsentwurf würde es erfordern, auch den mit fortschreitendem Alter näher rückenden Tod zu thematisieren, was jedoch in diesen, auf affirmative Identitätsvergewisserung ausgerichteten Praktiken eher vermieden wird.

Unter *Undoing Biography* verstehe ich hingegen Praktiken des Biografierens, die die normativ-normalisierenden Reglementierungen von (auto-)biografischen Darstellungen des Lebens im fortgeschrittenen Alter kritisieren. Sie weigern sich, die herrschende Topik des sozialen Lebenslaufregimes affirmativ zu bedienen. Stattdessen greifen sie sie an, negieren sie oder stellen sie in Frage. Beim Undoing Biography dominieren performative Praktiken, die die Lebensgeschichte beständig aktualisieren und reformulieren. Auf diese Weise wird die (auto-)biografische Darstellung eben gerade nicht auf eine in sich kohärente Bedeutung und Sinnstiftung hin festgelegt und festgeschrieben. Zum Beispiel können in Praktiken des Undoing Biography die dominanten Erzählmuster vom Altern als entweder Verfalls- oder Erfolgsgeschichte in Frage gestellt werden. Praktiken des Undoing Biography entlarven den zeitgenössischen Biografierdrang als einen Identitätszwang, der nicht zuletzt durch so mächtige Autobiografieagenten wie Facebook und Instagram zu einer hegemonialen Kulturtechnik avanciert ist, in der das Ich angehalten ist, die eigene Geschichte als Selbst-Optimierungs-Narrativ zu erzählen. Mit Praktiken des Undoing Biography werden die normativ-normalisierenden Aussage- und Wahrnehmungsmuster des Alter(n)s negiert und die soziokulturellen Bewertungskriterien des (auto-)biografischen Erzählens in Frage gestellt.

Unter *Un/doing Biography* verstehe ich diejenigen Praktiken, die zwischen *Doing Biography* und *Undoing Biography* changieren. Sie spüren der Wirkungsmacht beider Praktiken des Biografierens nach und eröffnen durch Stilmittel der Ambiguität einen Zwischenraum oder Schwebезustand ambivalenter Unentscheidbarkeit. Durch Praktiken des Un/doing Biography wird die performative Kraft beider Praktiken – wenn auch vielleicht nur für einen Moment – ausgesetzt, aufgehoben oder zumindest aufgeschoben. Praktiken von Un/doing Biography entfalten – wie Lea Spahn ausführt – eine »ambivalente Dynamik der (dekonstruktiven) Reiteration«⁷⁸ sozialer Normierungen des Alterns. Sie wiederholen die sozialen Normierungen auf der Bühne. In und durch diese reiterierende Wiederholung entsteht ein Raum der ironischen Verunsicherung. Auf diese Weise stiften sie einen reflexiven Raum für Varianz, in dem ein Neu-Schreiben

77 Kurzenberger, Hajo: »Biografisches Theater, aber welches?«, in: Norma Köhler/Christoph Scheurle/Melanie Hinz (Hg.), *BIOGRAFIERen auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I*, München 2020, S. 31–43, S. 41.

78 L. Spahn: *Biography Matters*, S. 17.

der Topik von Lebensgeschichten im Alter möglich erscheint. Theatrale Praktiken von Un/doing Biography halten die Zuschauenden nicht davon ab, den autobiografischen Pakt zu schließen, aber sie stiften sie dazu an, ihn nicht vorschnell zu schließen. Sie stellen die normalisierenden Herstellungsweisen von autobiografischer Authentizität im Alter auf der Bühne dar und machen auf diese Weise die vorherrschende Topik in biografischen Erzählungen sichtbar, durch die diskursive Subjektpositionen des *älteren Menschen* anerkennbar gemacht werden oder eben auch nicht. Praktiken des Un/doing Biography zeigen auf, wie stark wir in unserem Leben in Lebensgeschichten verstrickt sind, die nicht unser Leben sind, sondern eben Geschichten. Praktiken des Un/doing Biography lassen einen naiven Authentizitätsbegriff hinter sich und bewirken einen Schwindel- und Schwebезustand, in dem nicht so leicht entscheidbar ist, ob es sich gerade um das Leben (bios) oder die Schrift (graphia), um das Drama oder die Aufführung des Lebens handelt oder um alles gleichzeitig.

11.4 Praktiken analysieren: Groteske und ironisch-verfremdende Praktiken von Un/doing Biography in *Ätsch Age!*

In diesem Kapitel geht es nun darum, die performativen Praktiken von Ageing Trouble als Un/doing Biography und Un/doing Age in der Aufführungspraxis in ihrer Verbindung mit den diskursiven Strategien der Dekonstruktion von stereotypen Alter(n)stopoi zu analysieren. Dazu greife ich als Datenmaterial auf die Videoaufzeichnung von der Ur-aufführung des Stücks zurück sowie auf die Interview-Dramolette, die ich per Zoom mit dem Ensemble und seinem Regisseur geführt und danach transkribiert habe.

Ich folge in der Analyse der Spur des Felt Sense und frage danach, durch welche performativen Praktiken dieses leibkörperliche Gefühl angeregt wurde.

In der Stückentwicklung von *Ätsch Age!* und der Aufführungspraxis der *Golden Gorkis* wurde eine performative Ästhetik des Biografierens hervorgebracht, die die normativ-normalisierenden Techniken der autobiografischen Konstruktion von Übergängen und Neuanfängen im Alter aufführt und dabei gleichzeitig die eigene Praxis des Biografierens mitlaufend beobachtet, befragt und problematisiert. In diesem Wechselspiel – so meine Hypothese – changieren die performativen Praktiken der Biografiespieler*innen zwischen Formen von Doing Biography und Undoing Biography. Sie bewirken, dass ich als Zuschauerin in einem Moment aufgrund der Authentizität der Darstellung zum Schließen des autobiografischen Pakts verleitet werde, im nächsten Augenblick jedoch sofort wieder an die Theatralität der Situation erinnert werde. Um diese Wirkung zu erzielen, arbeiten die *Golden Gorkis* mit performativen Strategien und theatralen Aufführungsweisen des Grotesken und der ironischen Verfremdung.⁷⁹ Durch diese performativen Strategien wird nicht nur die etablierte Topik und Praxis des Biografierens verunsichert, sondern mit ihr auch stereotype Alter(n)stopoi und Inszenierungen des Alter(n)s ironisch ins Gleiten gebracht.

Die zentralen Stilmittel dieses *Un/doing Biography* stelle ich im Folgenden dar.

79 Vgl. zum Brecht'schen Verfremdungseffekt auch: Kapitel 6.2.1.

11.4.1 Das Groteske als Medium kulturellen Wandels

Im Gruppeninterview-Dramolett bringt Ocker als langjähriges Ensemblemitglied den besonderen Reiz ihrer Art, Theater zu spielen, auf den Punkt. Er resultiere aus der Verwendung von Stilmitteln des »Grotesken« und der »Verfremdung«: »Und die Groteske«, so erläutert er weiter, »die liegt eben im Alltag. Die ist draußen. Draußen ist alles komisch. So komisch können wir gar nicht sein, wie die Welt ist«⁸⁰. In Ockers Formulierung, die von den anderen interviewten Ensemblemitgliedern bekräftigt wird, zeigt sich nicht nur die besondere Bedeutung, die die *Golden Gorkis* dem Grotesken zumessen, sondern auch, wie eng sie ihre Praktiken des Theaterspielens mit denen des performativen Alltagshandelns verknüpft sehen. Das Groteske scheint für die *Golden Gorkis* das bevorzugte Medium der Vermittlung zwischen *drinnen* (der Welt des Theaters) und *draußen* (der alltäglichen Lebenswelt). Diesem Selbstverständnis gehe ich in meiner praxeologischen Analyse nun genauer nach. Was hat es mit dem Grotesken als theatrale Praxis in der performativen theaterpädagogischen Arbeit auf sich?

Der Literatur- und Kulturwissenschaftler Peter Fuß beschreibt das Groteske als »Medium des kulturellen Wandels« und der »Transformation kultureller Formationen«: In der jeweiligen Kulturformation, auf die das Groteske ziele, setze es »den dichotomischen Aufbau symbolisch kultureller Ordnungsstrukturen« außer Kraft und ersetze »ihre Antagonismen durch Ambiguität«⁸¹. Das Groteske bringe bevorzugt – so erläutert Fuß weiter – die Dichotomien zum Wanken, auf denen die je nach Ort und Zeit dominante symbolische Ordnung beruht: Es verunsichere zum Beispiel Entgegensetzungen wie »verständlich/unverständlich, gut/böse, wahr/falsch und schön/hässlich«⁸² samt ihren Positiv-Negativ-Konnotationen.

Der russische Literaturtheoretiker Bachtin verweist in seiner einflussreichen Theorie des Grotesken explizit auf die Alt-Jung-Dichotomie, die durch eine groteske Vermischung und Verkehrung in mittelalterlichen Karnevalsritualen, der Theatertradition der *Commedia dell'arte* und später in literarischen Schreibweisen in Frage gestellt werde.⁸³ Nach Fuß speisen sich die transformierenden Wirkungen der Verunsicherung kultureller Setzungen aus den anamorphotischen Praktiken der Verkehrung, Verzerrung und Vermischung, die sich in ästhetischen Gestaltungen des Inversen, Monströsen und Chimärischen manifestieren.⁸⁴ Fuß zeigt in seiner umfangreichen Studie über das Groteske auf, wie die drei Praktiken der Verkehrung, Verzerrung und Vermischung Mechanismen außer Kraft setzen können, mit denen die symbolische Ordnung zu unterschiedlichen Zeiten stabilisiert wurde. Zu diesen stabilisierenden Mechanismen kultureller Strukturen zählt Fuß die Praxis der Hierarchisierung, der Linearisierung, der polarisierenden Dichotomisierung und der Kategorisierung: Diese Praktiken, durch

80 GID *Golden Gorkis*.

81 Fuß, Peter: *Das Groteske. Ein Medium des kulturellen Wandels*, Köln/Weimar/Wien 2001, S. 13.

82 Ebd.

83 Vgl. Bachtin, Michail M.: »Die groteske Gestalt des Leibes«, in: Michail M. Bachtin: *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. Aus dem Russ. v. Alexander Kaempfe. Frankfurt a.M. 1990, S. 15–23, S. 22.

84 Vgl. P. Fuß: *Das Groteske*.

die die jeweils herrschende Topik und Topografie eines Dispositivs stabilisiert wird, werden durch die ästhetischen Praktiken des Grotesken verunsichert, wenn nicht gar außer Kraft gesetzt.⁸⁵

Performative Praktiken des Grotesken finden sich sowohl in der Aufführungspraxis von *Ätsch Age!* als auch in den Interviews, die ich mit den *Golden Gorkis* geführt habe. Ich folge mit dem Konzept des Grotesken aber auch der Spur des verwirrenden Schwindels, die in meinem Felt Sense zum Ausdruck kam. Peter Fuß charakterisiert das Erleben des Grotesken folgendermaßen:

»Das Erleben des Grotesken hebt an mit einem Stutzen. Etwas stört. Der Eindruck, man habe etwas nicht richtig wahrgenommen oder verstanden, läßt stocken. Der flüchtige Blick, der das Erlebte unmittelbar und automatisch verarbeitende Zugriff versagt. Etwas verhakt sich. Eine Verstörung ergreift von uns Besitz. Man fühlt sich genötigt, noch einmal hinzuschauen, hinzuhören, nachzulesen. Doch die Irritation verschwindet nicht. Sie verstärkt sich, steigert sich zur ›Verwirrung‹. [...] Gleichzeitig tendiert die Verstörung dazu, in Lachen überzugehen, jedoch ohne dabei zu verschwinden. Sie bleibt vielmehr im Lachen erhalten, das daher ein von Kopfschütteln begleitetes, verstörtes und irritiertes Lachen wird: ein ambivalentes Lachen.«⁸⁶

In meiner Analyse achte ich darauf, den autobiografischen Pakt nicht nur in der Aufführungsanalyse, sondern auch in der Analyse der Interviews nicht vorschnell zu schließen, sondern eine analytische Distanz zu wahren: Indem ich die Interviews als Dramolette analysiere, klammere ich die Homologiethe⁸⁷ der sozialwissenschaftlichen Biografieforschung in ihrem Geltungsanspruch ein. Das erleichtert den Blick auf die dramatischen Verfremdungseffekte, die in der Aufführung ebenso wie im Gruppeninterview mit den *Golden Gorkis* zum Tragen kommen.

11.4.2 »Also ›Ich‹ war ich selbst – alt«. Un/doing Biography und Un/doing Age

Der von Bernd Ocker Hölters als Gründungsmitglied der *Golden Gorkis* verfasste »Zwischenruf«⁸⁸ für die Jubiläumsschrift des Gorki Theaters lässt sich als selbstreflexiver Metakommentar für die Verschränkung von Praktiken des Un/doing Biography mit Praktiken des Un/doing Age lesen, mit denen die *Golden Gorkis* schon seit einigen Inszenierungen arbeiten:

»Wir sind Durchgangsmenschen, fast Überwundene. Alle treten irgendwann in diese Zone ein. Wir sind angejährt wie die künstlerischen Prozesse, mit denen wir uns

85 Vgl. ebd.

86 Ebd., S. 100.

87 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München 1999, S. 171f.: Die »Homologiethe« besagt nach Koller, »daß die Struktur von Erzählungen (sofern es sich um die Erzählung selbsterlebter Erfahrungen handelt) der Struktur dessen, wovon erzählt wird, homolog sei – oder mit anderen Worten: daß solche Erzählungen mehr oder minder getreues Abbild tatsächlich vergangener Erfahrungen liefern«.

88 B. O. Hölters: Die goldenen Jahre.

spielerisch beschäftigen: Betrachten, Staunen, Anhalten, Versenken, Nachfassen, Fantasieren, Beeindrucken, Kleines groß machen und Großes klein, Sichtbarsein und -bleiben. Das Publikum möchte auf seinem Beutefang hinter unsere Vorhänge sehen: Altersglühen ist angesagt. [...] Spielerische Annäherungen an die ersten und die letzten Dinge im Leben. Immer umkreisen wir das Unnabare, das Spirituelle, und das Faktische. In *Das letzte Zimmer* (2017) entwickelten wir unsere eigenen Nachrufe, horchten ins Unbeschreibliche, inszenierten wir den Versuch, das Nicht-mehr-Sein zu berühren, ohne gänzlich darin zu verschwinden. Ein Traum aus dem letzten Zimmer war es, noch einmal an einem Marathon teilzunehmen. Mein Marathon-Man war geboren und ging mit der Frage ›Wer werde ich gewesen sein‹ in die nächste Performance *Bilder aus Nichts* (2018) ein. [...] Wir lockten das Publikum in einen szenischen Parcours des Abschiednehmens, in geheimnisvolle Räume unserer eigenen Biografie. Wie Bilder einer Ausstellung reihten sich Momente der Auseinandersetzung mit dem Prozess des Verschwindens aneinander und überschrieben sich.«⁸⁹

Die *Golden Gorkis* arbeiten – wie diese Selbstbeschreibung zeigt – sehr bewusst mit dem Begehren des Publikums, ein *erfolgreiches Alter* auf der Bühne zu sehen, das hier ironisch als »Altersglühen«⁹⁰ bezeichnet wird. Diesem Publikumswunsch widersetzt sich das Ensemble, indem es auch vor Darstellungen der problematischen, ernsten, traurigen und beängstigenden Facetten des Alters nicht zurückschreckt. Die *Golden Gorkis* treiben die theatrale Praxis ihres Biografierens bis hin zum »Unbeschreiblichen« des eigenen »Nicht-mehr-Seins«⁹¹: Sie üben sich in der biografischen Gattung des Nachrufs, verschieben aber dessen Topik in dem entscheidenden Punkt, als sie selbst ihre eigenen Nachrufe *auto-nom* – also im eigenen Namen – schreiben. Damit beharren sie über den Tod hinaus auf die eigene Autor*innenschaft ihrer Lebensgeschichte und überschreiben damit in ironischer Weise den gerontologischen und geragogischen Topos des *autonomen Alters*.

Der Metakommentar zur eigenen Aufführungspraxis zeigt, dass die *Golden Gorkis* sehr genau um die »künstlerischen Prozesse« wissen, mit denen sie ihre Biografie inszenieren und das Publikum in die Räume dieser Inszenierung »locken«⁹². Dazu zählt nicht zuletzt die Praxis »Kleines groß machen und Großes klein«⁹³ – eine der zentralen grotesken Praktiken der Verzerrung und der Inversion. Zur Ästhetik des Alterns, die die *Golden Gorkis* etablieren wollen, zählt es auch, die Heterogenität des Alters betonen: Sie wollen »die Bühne mit altersbedingten Widersprüchen und Brüchen füllen«⁹⁴. Auch dieses Streben, Gegensätzliches und Heterogenes zu kombinieren und damit eine eindeutige semantische Festlegung von Alter zu unterlaufen, verweist auf Ästhetik des Grotesken als Medium kulturellen Wandels. Durch die Vielfalt autobiografischer Perspektiven, die die einzelnen Ensemblemitglieder beisteuern, werden diskursive Setzungen, durch die

89 Ebd., S. 147.

90 Ebd.

91 Ebd.

92 Ebd.

93 Ebd.

94 Maxim Gorki Theater: Ätsch Age! Programmheft.

die Lebensphase Alter auf Dichotomien wie aktiv/passiv oder autonom/heteronom festgelegt würde, diversifiziert und immer wieder neu gegenseitig »überschrieben«⁹⁵.

Das sei schließlich das »Wesen der Kunst«, wie der Regisseur Ron Rosenberg im Interview zu seinem Verständnis der performativen Praktiken der Golden Gorkis darlegt: »Dinge in Frage zu stellen, um sie zu verändern und sie als veränderbar darzustellen«⁹⁶. Wenn »man Alter spielt«, führt Rosenberg weiter aus, spiele bei den Golden Gorkis immer die Frage eine Rolle, »welches Alter spielt man eigentlich: [...] ein biologisches Alter oder ein, also ein gefühltes Alter oder *die* Alten, weil es *die* Alten nachspielt oder ob die Alten sich selber spielen«⁹⁷. Stelle man diese Fragen in der kulturgeragogischen Theaterarbeit – davon ist Rosenberg überzeugt –, so fächere sich das Alter ähnlich facettenreich auf wie der »Schwanz eines Pfaus«⁹⁸.

Das unentscheidbare Changieren von Praktiken des Un/doing Age mit denen des Un/doing Biography umschreibt Ensemblemitglied Leyla Mehrmann im Gruppeninterview-Dramolett folgendermaßen: »Das würde dann diesen Begriff [des Un/doing Age, Anm. d. Verf'in] sehr gut klar für mich stellen: Also ›Ich‹ war ich selbst – alt«⁹⁹.

Die Formulierung »Also ›Ich‹ war ich selbst – alt« zeigt auf, wie in Formen des performativen Un/doing Biography die Praktiken des Doing und die des Undoing Biography miteinander verwoben werden. In dem Satz ist von zwei unterschiedlichen Ichs die Rede: ein Ich, das auf der Bühne steht, und ein Ich, das den Satz spricht und auch jenseits der Bühne existiert. Dabei wird einem dieser beiden Ichs die Eigenschaft »alt« zugeschrieben. Ob das Bühnen-Ich oder das andere Ich alt ist, bleibt unentscheidbar. Ebenso unentscheidbar bleibt, welches Ich das andere Ich spielt oder wann sie gegebenenfalls identisch miteinander sind. Im Prozess der Stückentwicklung und der Aufführung habe sie, sagt Leyla, ihr »eigenes Alter angeschaut«: »Ich war Zuschauer und war auch Mitspieler«¹⁰⁰. Sie habe sich dabei »selbst sehr gerne beobachtet, therapiert, geschaut [...], mit mir geweint oder auch gelacht«¹⁰¹.

Responsiver Kommentar von Leyla Mehrmann:

Vor *Ätsch Age* haben wir mit den Golden Gorkis einen Film gedreht, indem ich eine zerbrochene Teekanne zusammenklebte. Bei dem zweiten Film legte Ron Rosenberg eine orientalische traurige Musik auf, zu der ich die Zerbrechlichkeit meiner Seele austanzte. Ein Jahr später filmte er mich mit derselben Musik tanzend in demselben Kleid, in dem mein Körper ganz schwach, meine Haare ganz weg und meine Seele traurig war. Auf meine rechte Brust schrieb ich mit schwarzer Tinte persische Gedichte à la Shirin Neshat. Der schwache Körper bewegte sich zur Musik. Die mit Öl benetzten Hände verschmierten die Gedichte und die schwarze Tinte bedeckte mein Gesicht und meine nackten Schultern. Ich spielte mit in *Ätsch Age*, während ich noch in

95 Ebd.

96 EID Rosenberg.

97 Ebd.

98 Ebd.

99 GID Golden Gorkis.

100 Ebd.

101 Ebd.

Krebsbehandlung war. Mein Kostüm, ein Plattenpanzer, stellte eine Schutzkleidung dar, während meine Brust darunter ganz krank war. Gegen die Regieanweisung nutzte ich die Stärke, die mein Kostüm vermittelte, trat revoltierend auf die Bühne und unterbrach die 3. Szene. Ich habe in diesem Moment nicht gewusst, ob »ich« es war oder die Figur, die mich spielte. Das ist für mich »Doing/Undoing Age«: Durch die Methodik des Regisseurs Ron Rosenberg werden aus Biografien Prototypen gemacht und so können wir, befreit von unserer Vergangenheit, als neutrale Figur auf der Bühne sein. Die befreite »Ich«-Figur kann federleicht über die Bühne schweben und ihr »facettenreiches Alter wie der Schwanz eines Pfaus auffächern« – wie Ron so schön sagt.

In der Praxis des Un/doing Biography, die die *Golden Gorkis* entwickelt haben, bleibt die Authentizität der subjektiven autobiografischen Erfahrung, die die einzelnen Spieler*innen auf die Bühne bringen, gewahrt. Gleichzeitig wird jedoch ihr Aufführungscharakter inszenatorisch ausgestellt. Auf diese Weise kommt ein Verfremdungseffekt zum Tragen, der das Publikum immer wieder darauf hinweist, dass es sich um eine theatrale Inszenierung von autobiografischer Authentizität handelt.

Diesen Metakomentaren von den *Golden Gorkis* und Ron Rosenberg zu ihrer Theaterpraxis gehe ich in meiner Analyse weiter nach und frage danach, welche performativen Praktiken des Grotesken die stereotype Topik des *biografisierten Alter(n)s* in *Ätsch Age!* verunsichern.

11.4.3 Chimärische Dramatis personae

Die Namen der Dramatis personae¹⁰² im Stück *Ätsch Age!* ähneln stark den Namen der Besetzungsliste, wobei die Figuren im Dramentext nur mit Vornamen gekennzeichnet werden: »Henriette Bothe, Peter Fieback, Martha Hölters-Freier, Bernd Ocker Hölters, Koos Martens, Leyla Mehrmann, Hans Peter Niendorf, Renate Charlie Sörensen, Liz Schmidt, Johanna Skirecki«¹⁰³ spielen Henriette, Peter, Martha, Ocker, Koos, Leyla, Hans Peter, Charlie, Liz und Johanna. Dem Publikum wird in diesem Akt von Doing Biography eine 1:1-Übereinstimmung zwischen Schauspieler*in und dramatischer Figur suggeriert. Beim genaueren Hinsehen geht die Rechnung aber nicht ganz auf. Zum einen werden die dramatischen Figuren nur mit Vornamen benannt und zum anderen werden bei zwei Figuren nur einer ihrer zwei Vornamen verwendet. Das Namensspiel führt dazu, dass ich im Gruppeninterview mit den Namen von Bernd Ocker Hölters und Renate Charlie Sörensen durcheinanderkomme. Beide erklären mir daraufhin, dass sie manchmal ihre Geburtsnamen und manchmal ihre Künstlernamen verwenden.¹⁰⁴ Mich verweist diese Szene von Un/doing Biography im Interview mit der

102 Vgl. Pfister, Manfred: *Das Drama. Theorie und Analyse*, München 2000, S. 221: In der Dramenanalyse wird der Begriff der Dramatis personae oder der dramatischen Figur verwendet, um der »weitverbreiteten Tendenz, dramatische Figuren wie Personen oder Charaktere des realen Lebens zu diskutieren, schon terminologisch entgegenzuwirken und so die ontologische Differenz zwischen fiktiven Figuren und realen Charakteren zu betonen«.

103 *Golden Gorkis: Ätsch Age. Textbuch*, S. 1.

104 Vgl. *GID Golden Gorkis*.

Gruppe gleich zu Beginn darauf, dass ich in meiner Analyse keinem naiven Verständnis der biografischen Identität von Schauspieler*in, Interviewpartner*in und dramatischer Figur aufsitzen sollte.

Bereits im Programmheft zur Aufführung von *Ätsch Age!* wird die besondere Praxis des Un/doing Biography, die auf der Bühne zum Tragen kommt, beschrieben: Die *Golden Gorkis* »strecken ihre Fühler aus, verpuppen sich, entkernen sich, setzen sich auseinander und wieder zusammen und möchten mit dem, was sie mit und über sich verhandeln, einen Weg ebnen, der noch gegangen werden will«¹⁰⁵. In dieser Charakterisierung werden die *Dramatis personae* mit pflanzlichen und animalischen Zügen aufgeladen. Eine chimärische Metamorphose wird in Aussicht gestellt.¹⁰⁶ Das Chimärische, also die Vermischung von Mensch mit Tier oder Mensch mit Pflanze, gilt als eine der »ältesten Formen der Groteske«¹⁰⁷, die sich besonders in der Gattung der Satire ebenso wie im Märchen wiederfindet. Im Stück zeigt sich die grotesk-chimärische Vermischung darin, dass die *Dramatis personae* mit den Tierfiguren der Bremer Stadtmusikanten verknüpft werden. Ebenso wie die Tierfiguren im Märchen von den Bremer Stadtmusikanten sehr unterschiedlich auf ihre altersbedingte Vertreibung von Haus und Hof reagieren, zeigen auch die Protagonist*innen von *Ätsch Age!* eine ganze Bandbreite unterschiedlicher Umgangsformen mit dem Altern auf. So vermischt sich auf der Bühne die Märchenfabel von den Bremer Stadtmusikanten mit denjenigen Szenen, in denen die Biografiespieler*innen von unterschiedlichen kritischen Lebensereignissen im Alter berichten. Die Figuren erzählen, wie sie nach Krankheiten, Unfällen, Verlusterfahrungen und anderen Schicksalsschlägen nach einem Übergang in eine neue Lebensphase suchen. Einige der Figuren zeigen dabei eher eine kämpferische Haltung, andere vertrauen auf das Schicksal oder eine schützende Macht. Wieder andere pochen auf die eigene Handlungsfähigkeit oder bringen ihre Ambivalenzen zum Ausdruck. Dabei gibt es keine hervorstechende Hauptfigur und auch keine*n Gegenspieler*in.

Diese auf Diversität der Stimmen und Mehrdeutigkeit zielende Inszenierungspraxis wird durch die Materialität des Bühnenbilds unterstützt. Die Tierfiguren der Bremer Stadtmusikanten hängen als Teil der Kulisse wie aus einem überdimensioniert großen Malbuch für Kinder als große, schwarz umrandete Silhouetten aus weißer Pappe von der Decke. Sie werden von den Darsteller*innen im Verlauf des Stücks betont krakelig bunt ausgemalt. Hier wird in der Darstellung der Topos vom *alten Kind* ironisch wiederholt, aber zur gleichen Zeit durch das gesprochene Wort auf der Bühne (die Erzählungen der Figuren über kritische Lebensereignisse im Alter) direkt wieder unterlaufen.

11.4.4 Ironisches Wiederholen

Das Stück *Ätsch Age!* verbindet das Biografieren der Ensemblemitglieder mit intertextuellen Versatzstücken aus dem Märchen von den Bremer Stadtmusikanten und aus Volker

105 Maxim Gorki Theater: *Ätsch Age!* Programmheft, o.S.

106 Vgl. ebd.

107 M. M. Bachtin: Die groteske Gestalt des Leibes, S. 15.

Brauns *Die Übergangsgesellschaft* als Stück, das wiederum Tschechovs *Drei Schwestern* zitiert. Außerdem sind in loser Folge immer wieder Schlager in die Szenen eingestreut, die von Hans Peter im Playback-Modus performt werden. Alle Texte stammen aus unterschiedlichen Gattungskonventionen, haben aber das Thema des Übergangs und die sehnstichtige Erwartung eines Neuanfangs angesichts einer Zeitetappe, die zu ihrem Ende gekommen ist, gemeinsam. Diese ironische Strategie von Intertextualität besteht im Zitieren von auf den ersten Blick so disparaten Referenzdiskursen wie dem Märchen, den Dramen *Die Übergangsgesellschaft* und *Drei Schwestern*, die in der Verschränkung mit dem Sujet des Alters und den biografischen Versatzstücken der Spieler*innen über ihre biografischen Übergänge, Sehnsüchte und Neuanfänge resignifiziert und mit neuen Bedeutungsebenen überlagert werden.

Ron Rosenberg beschreibt das intertextuelle Zitieren anderer Theaterstücke und Texte im Stück als eine Praxis von »Überschreibungen«, in der durch Wiederholungen, die nie 1:1 wiederholen können, »immer wieder etwas Neues«¹⁰⁸ hineinkommt. Aber nicht nur das intertextuelle Zitat anderer literarischer Texte verschiebt deren Bedeutungen durch die Rekontextualisierung in einem Stück über das Alter. Auch die alltäglichen Praktiken der Inszenierung und Aufführung von Alter(n) werden in den ironischen Wiederholungen auf der Bühne verschoben, wie Ron Rosenberg erläutert:

»Wir gehen ins Theater, [...] um in der Wiederholung der Darstellung – weil jede Darstellung eine Wiederholung ist, die wir sehen können, während wir die Wiederholung der Darstellung im Alltag für selbstverständlich erachten [...] – um in der Wiederholung uns bewusst zu werden, dass wir Dinge wiederholen. Und in dieser Kopie der Kopie der Kopie sind so viele Fehler und so viele Unstimmigkeiten, dass das Bild an und für sich nicht stimmen kann und dass wir also immer wieder aufgefordert sind, die Bilder, die wir produzieren[...] zu hinterfragen und zu diskutieren«.¹⁰⁹

Das ironisch wiederholende Zitieren von stereotypen Alter(n)stopoi und Alter(n)sinszenierungen durch Verschränkungen und Überlagerungen ist eine der zentralen Praktiken der performativen Ästhetik des Alter(n)s, die die *Golden Gorkis* mit ihrem Regisseur weiterentwickeln.

11.4.5 Eigenzeit des Alterns. Rhythmuswechsel als Spielweisen der Commedia dell'arte

Die Kostüme der Darsteller*innen erinnern an die sogenannten *Zanni*, die Figuren der Commedia dell'arte aus dem 16. und 17. Jahrhundert, deren Wurzeln in der grotesken Lachkultur des mittelalterlichen Karnevals liegen.¹¹⁰ Ein *Arlecchino* und eine *Columbina* ist zu erkennen. Aus dem Figurenarsenal der *Vecchi*, dem Rollenfach der *reichen Alten* in dieser frühen Form der Stehgreifkomödie, scheint ein *Pantalone* vertreten zu sein und zwei

¹⁰⁸ EID Rosenberg.

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Vgl. Bachtin, Michail M.: »Die sprachliche Situation der Renaissance«, in: M. M. Bachtin, *Literatur und Karneval*, S. 7–24, S. 11.

oder drei *reiche alte Damen* aus der Oberschicht in Pelzjacke und langem Kleid scheinen mir auch auf diese Theatertradition zu verweisen.

Auch die lose Szenenfolge der Aufführung zitiert die Theatergattung der *Commedia dell'arte*, die im Wesentlichen von Improvisationen lebte und deren Dramaturgie nur als grobe Abfolge einzelner Szenen vorher festgelegt wurde.¹¹¹ In der *Commedia dell'arte* wurden Zitate aus klassischen Werken dazu genutzt, das Geschehen auf der Bühne zu konterkarieren. Im Zentrum dieser Kunstform standen jedoch Szenen, die von den Schauspieler*innen selbst entwickelt wurden. Diese Szenen speisten sich aus einem immer wieder variierten Handlungsrepertoire. Aufgrund dieses Stehgreif-Charakters, der eine politische Zensur erschwerte, gab die *Commedia dell'arte* Raum für Kritik an den herrschenden Verhältnissen.

Diese für die *Commedia dell'arte* charakteristischen Stehgreif-Spielweisen werden in *Ätsch Age!* insofern aufgegriffen, als sich die einzelnen Figuren in ihren jeweiligen Szenen gegenseitig kommentieren und damit die jeweilige Handlung auf der Bühne ironisieren. Durch die wiederkehrenden Verunsicherungen der zentralen Handlung von den Bühnenrändern aus, erscheinen die *Dramatis personae* als unzuverlässige Erzähler*innen¹¹² ihrer eigenen Alternsbiografie. Auch die Zuschauenden werden durch diese Spielweisen angehalten, die autobiografischen Performanzen des Alter(n)s auf der Bühne zu hinterfragen und so im besten Fall auch die eigenen Selbstverständlichkeiten des Biografierens auf den Prüfstand zu stellen.

Die Verunsicherungen beziehen sich insbesondere auf die Zeitlichkeit der Alternstopoi. Einzelne Figuren wie Leyla oder Ocker treiben die anderen auf der Bühne entweder zu mehr Tempo an oder stoppen sie in ihren jeweiligen Handlungen, indem sie »Nicht jetzt!« rufen. Durch diese Dynamisierungen und Verzögerungen des Tempos vom Bühnenrand aus erscheint die dramatische Handlungsabfolge wie aus dem Rhythmus gerissen. Diese exaltierten, abrupt beschleunigenden und wieder verharrenden Bewegungen verweisen auf die theatrale Tradition der *Commedia dell'arte*. Im Kontext der Alternsthematik wird durch diese Spielweisen auf die Eigenzeitlichkeit des biografischen Alterns hingewiesen: Es lässt sich nicht mechanisch und chronologisch messen. Stattdessen nehmen sich die *Golden Gorkis* – so das Programmheft – »die Freiheit, miteinander ihr eigenes Zeitmaß zu finden«¹¹³.

Ocker beschreibt diese andere zeitliche Dynamik im Gruppeninterview am Beispiel einer Szene, die er spielt: Er spreche in der gesamten Szene ständig vom »Aufbrechen«¹¹⁴, bleibe dabei aber bewegungslos in einer Badewanne liegen. Der Widerspruch von »Ich will nochmal mich verlaufen, aber ich laufe gar nicht«¹¹⁵ sei gewollt: Er zeigt die gegenläufige Dynamik, die aus einem regelmäßigen Rhythmus ausbricht, und von der diese Inszenierung vom biografischen Altern lebt. Biografisches Altern erscheint so als a-rhythmischer, widersprüchlicher und diskontinuierlicher Prozess. Die Forderung

111 Vgl. Krömer, Wolfram: Die italienische *Commedia dell'arte*, Darmstadt 1976.

112 Vgl. zum literaturwissenschaftlichen Begriff des *unreliable narrator*: Booth, Wayne C.: *The Rhetoric of Fiction*, Chicago 1961.

113 Maxim Gorki Theater: *Ätsch Age!* Programmheft, o.S.

114 GID *Golden Gorkis*.

115 Ebd.

nach biografischer Kohärenz aus der geragogischen Topik von Bildung als *biografisiertes Altern* wird auf diese Weise ironisch gebrochen.

Im Gruppeninterview verwenden mehrere der Biografiespieler*innen zur Charakterisierung dieser Alternskonzeption die Redewendung »mal so, mal so«. Johanna bringt das mit dem Zeithorizont ihres Lebens zusammen: »Manchmal fühle ich mich so, als denke ich, ich lebe ewig und manchmal fühle ich mich, als ob ich den heutigen Tag wusste, den willst du nicht mehr überstehen«¹¹⁶. Ocker beschreibt ein relationales Altersempfinden, das abhängig von seinen Gesprächspartner*innen und den jeweiligen Inhalten seines Denkens sei: »Das kommt ganz drauf an, worüber ich nachdenke, mit wem ich spreche. Wenn ich mit Marta spreche, fühle ich mich oft sehr jung, nämlich aus unserer Zeit«¹¹⁷. Wenn man – so wie sie – gemeinsam in einer Theatergruppe schon so lange Zeit, nämlich über ein Jahrzehnt, »zusammen das Älterwerden erlebe«, dann erlebe man das Altern als diskontinuierlich, »wie andere eben plötzlich, plötzlich, also später ist sozusagen plötzlich. Jetzt ist Johanna siebenundachtzig. Ich fasse es nicht. Das ist doch plötzlich«¹¹⁸. Es ist dieses Zeitmaß des subjektiven Zeiterlebens, das auch die diskontinuierliche Dynamik und den Rhythmus von *Ätsch Age!* hervorhebt, wodurch die Chrononormativität der Alternstopoi des *biografisierten Alterns* konterkariert und unterlaufen wird.¹¹⁹ Dieses Zeitempfinden läuft nicht nach dem regelmäßigen Uhrwerk einer chronologischen Alternskonzeption. Vielmehr fliegt die Zeit manchmal und ein anderes Mal dehnt sie sich. Diese Eigenzeit des Alterns wird auch durch die Suche nach dem richtigen Moment geprägt: Nicht umsonst steht der Ausruf »Nicht jetzt!«¹²⁰ am Ende des Stücks. Auf den *Kairos* muss man warten.

11.4.6 Die schöne »krumme« Gestalt des alten Leibes

Zur Ästhetik des Alterns, die die *Golden Gorkis* entwickeln und aufführen, zählt es, »vermeintliche Schwächen willkommen zu heißen« und »sich mit ›Gebrechen‹ und ›Hässlichkeiten‹ anzufreunden«¹²¹. Diese andere Ästhetik des Alterns wendet sich gegen ein herrschendes Schönheitsideal, das allein auf jugendliche, leistungsfähige und aufgerichtete Körper ausgerichtet ist, und setzt ihm die Inszenierung des »krummen«¹²² und gebeugten alten Körpers entgegen. Auch darin knüpfen sie an die Figuren der *Commedia dell'arte* an: Es ist der *karnevaleske Leib* des unbeherrschbaren Werdens und Vergehens, den Bachtin am Beispiel der Figuren der *Commedia dell'arte* in seiner Theorie von der Karnevalisierung der Literatur und des Grotesken beschreibt.¹²³ Ensemblemitglied Martha Hölter-Freier beschreibt in einem Radio-Interview, dass gerade die körperlichen Grenzen und Einschränkungen von ihnen als ältere Schauspieler*innen

116 Ebd.

117 Ebd.

118 Ebd.

119 Vgl. hierzu auch die Analyse der Chronotopoi in Mayröckers Erzählung *Reise durch die Nacht* in Kapitel 7.2.3.

120 Golden Gorkis: *Ätsch Age*. Textbuch, S. 21

121 Maxim Gorki Theater: *Ätsch Age!* Programmheft, o.S.

122 GID Golden Gorkis.

123 Vgl. M.M. Bachtin: *Die groteske Gestalt des Leibes*.

ein elementarer Bestandteil ihrer Aufführungen sind: »Der Lernprozess ist eigentlich der, dass wir die Körperlichkeit zeigen wollen, obwohl sie so eingeschränkt ist: In ihrer Gebrechlichkeit, oder wenn man runtergeht auf den Fußboden und nicht wieder hochkommt, dass alles mitspielt.«¹²⁴ Im Gruppeninterview beschreibt Martha die neue Art der Altersästhetik, nach der die *Golden Gorkis* suchen, folgendermaßen: Menschen seien umso »spannender«, »je mehr Falten sie im Gesicht haben und je mehr Leben sich in ihnen widerspiegelt«:

»Weil man eigentlich sein Leben lang ein bisschen auf Jugend gepolt ist, und alle sich bemühen, noch jünger auszusehen und noch knackiger und sportlicher und so weiter. Und ich finde wirklich, die auch etwas gebrechlich sind und sich nicht mehr so glatt bewegen können, finde ich auch auf der Bühne viel interessanter«¹²⁵.

In *Ätsch Age!* sticht diese Ästhetik des Alters besonders in einer Szene hervor: Charly erzählt darin über den schweren Rolltreppenunfall, der die Skoliose ihres Rückens verursacht habe: »Also ich habe ja lange mit meinem Krummsein innerlich gehadert und bin immer krummer geworden [...]. Und inzwischen merke ich, gibt es mir – auch wenn ich mit dem Stock rumlaufe und meinem Köfferchen [...] – gibt es mir auch Freiheit«¹²⁶. Dabei trägt sie ein langes, elegantes Ballkleid, das am Rücken tief ausgeschnitten ist, so dass die Skoliose ins Rampenlicht gestellt wird und den Blick auf jeden einzelnen Wirbel der Rundung ihres schönen Rückens freigibt.

Leyla erinnert sich an den Moment ganz besonders, als Charly zu Beginn der Proben für *Ätsch Age!* zum Regisseur gesagt habe: »So wie ich aussehe, möchte ich ganz gerne mal ganz schön aussehen auf der Bühne«¹²⁷. Martha ergänzt das: »Also. Dass Schönheit etwas anderes ist. Die Charly braucht kein Brett im Kreuz. Die ist schön, obwohl sie – nein, *auch* wenn sie krumm ist, ist sie schön für mich«¹²⁸. Darum geht es in der Ästhetik des Alters, nach der die *Golden Gorkis* suchen: Dass wir »einen anderen Blick« bekommen, »für das, was in der Welt schön ist«¹²⁹. Es gehe darum, sich erst einmal selbst »mit dem Alter anzufreunden« und »sich selber mit einem Wohlwollen zu betrachten« und dann aber auch darum, diesen wohlwollenden Blick vor dem Publikum »auszustellen«¹³⁰, fasst Ocker zusammen.

124 Dietel, Bruno: Alt sein heißt aufbegehren: Die Golden Gorkis in »Ätsch Age«, Radio-Feature vom 07.10.2022, <https://www.inforadio.de/rubriken/kultur/beitraege/2022/10/alt-sein-heisst-auf-begehren--die-golden-gorkis-im--aetsch-age-.html> vom 09.11.2025.

125 GID Golden Gorkis.

126 Ebd.

127 Ebd.

128 Ebd.

129 Ebd.

130 Ebd.

11.4.7 Wie Marmelade oder ein persischer Teppich. Theatrales Biografieren als Impuls von Bildungsprozessen

Sich selbst »mit dem Alter anzufreunden«¹³¹, ein anderes Selbst-Bild vom alternden Ich zu entwickeln, das mehr Frei- und Spielräume eröffnet und einen wohlwollenden Blick auf sich selbst ermöglicht – ist das erklärte Bildungsideal der *Golden Gorkis*.

Leyla beschreibt im Gruppeninterview-Dramolett ihren Bildungsprozess, den sie in der gemeinsamen Theaterarbeit durchlaufen hat, mit noch detaillierteren Metaphern:

»Es war fast wie, man sagt Marmelade, zum Beispiel, wenn das länger bleibt oder saure Gurken oder so. Wenn das länger bleibt, wenn du es aufmachst. Persische Teppiche, sagt man auch, wenn man länger darauf gelaufen ist – das ist schöner. Das Theaterstück war für mich wie die Marmelade aufzumachen oder diesen Teppich betrachten«¹³².

Gleich dem Einkochen von Marmelade und sauren Gurken wurden in ihrem Erleben des Produktionsprozesses von *Ätsch Age!* von den *Golden Gorkis* das Süße und das Saure des Alters, all die scheinbaren Widersprüche, Ambivalenzen und Facetten des Alters *eingemacht*, *fermentiert* und im Stück *konserviert*.

Ihren eigenen ästhetischen Alter(n)sbildungsprozess im Kontext des theatralem Biografierens vergleicht Leyla mit der Ästhetik eines persischen Teppichs, der mit dem Alter und den Gebrauchsspuren, die sich auf ihm zeigen, immer schöner werde, weil sich im Teppich das gelebte Leben einwebt. Gleich einem persischen Teppich, der in persischen Familien anlässlich von wichtigen biografischen Übergängen, wie zum Beispiel der Geburt, dem Schulabschluss oder einer Hochzeit, geschenkt werde, so würden auch die *Golden Gorkis* dem Publikum und sich selbst »diese Erfahrungen, diesen Schatz« von unterschiedlichen Wahrnehmungen des Alter(n)s als Spiegel schenken: »Mich selber nochmal anders anzugucken, also das ist wie so ein Spiegel, in dem man sich sieht«¹³³, sagt Leyla im Gruppeninterview-Dramolett.

In diesem *Spiegel* wollen die *Golden Gorkis* sich selbst und anderen zeigen, wie stereotype Alterszuschreibungen unterlaufen werden können: »diese Klischeebilder von alten Menschen, die so grassieren – von denen wir auch nicht frei sind – die zu unterlaufen und zu zeigen, was ist eigentlich dahinter? Oder wie lebendig, vielschichtig kann Alter sein, wenn man es nicht nur als Hülle oder Formel oder so betrachtet!«¹³⁴

Das theatrale Biografieren als Transformation von Selbstbildern des Alter(n)s wird zum Spiegel, der nicht nur zur eigenen Selbstreflexion der Biografiespieler*innen dient, sondern von ihnen als generatives »Geschenk«¹³⁵ an die Zuschauenden weitergegeben wird.

Leyla kontextualisiert diese Form des bewussten Biografierens als Bildungsprozess mit den Konzepten von Doing und Undoing Age: »Bei dem Doing und Undoing Age habe ich jetzt das Gefühl, ich habe nicht mein Altsein, das ich auf der Bühne gezeigt habe,

131 Ebd.

132 Ebd.

133 Ebd.

134 Ebd.

135 Ebd.

nicht in die Hand anderer gegeben, die mich so sehen wollten, sondern ich habe mich entschieden, [...] so viel von mir zu geben, wie es mir selber gut tut [...].«¹³⁶

Der Bildungsprozess manifestiert sich auf der Bühne: als eine selbstbestimmte und selbstbewusste Form der Darstellung des alten und alternden Ichs – ein performativer Akt der Selbstermächtigung, der sich jedoch weit facettenreicher auffächert als die bivalente geragogische Topik von Bildung als biografisierten, emanzipierten und autonomen Alter, die ich in Teil B analysiert habe, es suggeriert.

Ron sieht seine Rolle als Spielleiter darin, in einer »oszillierenden Schwingung«¹³⁷ mit den Grenzen und Widerständen, aber vielleicht auch einem zu großen Wagemut der Spieler*innen in der biografischen Selbstentäußerung auf der Bühne umzugehen und sie darin zu begleiten. Er sieht seine Verantwortung einerseits darin, »dass eine Person im Nachhinein nicht denkt ›Scheiße, warum hab ich das gemacht?‹« und andererseits, darin, dass beim Publikum nicht der Eindruck einer »Freakshow«¹³⁸ entstehe. Das seien die »zwei Klippen«¹³⁹, auf die er als Theatergeragoge achte.

Responsiver Kommentar von Ron Rosenberg:

»In der Rolle als Spielleiter«... Wenn ich diesen Text wieder und wieder lese, fällt mir auf, dass diese Unterscheidung immer wichtiger wird für mich. Es ist dieser Spalt. Der Spalt in der Rolle zu sein. Zunächst fällt das gar nicht auf. Man ist, was man ist. Oder man ist, was man isst. Große Teller, kleine Teller. Aber dann kommt das Haar in die Suppe. Und es ist in der Suppe, das Haar. Und jetzt ist es keine Suppe mehr. Sondern eine Suppe mit Haar. Oder eben keine Suppe mehr im hergebrachten Sinne, sondern keine Suppe mehr. Und in der Rolle zu sein, das bedeutet für mich als Spielleiter, als Regisseur, als Person allgemein, zu verstehen, dass es immer Haare in der Suppe gibt. Feine Brüche zunächst, die dann immer größer werden. Und dann ist man auf einmal mehr in der Rolle als die Rolle. Und vielleicht ist man dann in der Rolle, mehr das Haar in der Suppe als die Rolle. Also vielleicht ist man die Regie-führende Person, die Person, die die Suppe verdirbt. Weil man ja nicht nur die Rolle ist, sondern immer gleichzeitig vieles mehr. Und das fällt mir auf. Jetzt beim wiederholten Lesen. Dass ich als Regisseur verstehen muss, welche Rolle ich im Prozesseinnehme. Manchmal befördere ich ihn durch mich, das bin ich aber nicht selbst, und manchmal verhindere ich ihn, den Prozess, und eben das bin auch nicht ich oder selbst. Und manchmal verändere ich den Prozess und auch das geschieht, ohne dass ich Zeit habe, links oder rechts zu sagen. Es ist eben in der Rolle der Person, die diese Rolle übernommen hat. Und jetzt zittere ich ein wenig, weil ich mich wie Picasso auseinandergenommen habe und doch viel lieber ein Gemälde von O'Keeffe wäre. Also im Flow.

Aber jetzt kommt ein weiterer Gedanke, der diesen Spalt heilt oder heiligt.

Und es ist abermals ein Blick in die asiatische Kultur, der hilft, also der Blick über den Osten hinaus. Das Kintsugi. Das Kintsugi und aus dieser Perspektive betrachte ich auch den Ansatz von uns und damit die Arbeit im Schatten von Brecht, das Kintsugi ist eine

136 Ebd.

137 EID Rosenberg.

138 Ebd.

139 Ebd.

traditionelle Reparaturmethode, mit der in die Brüche gegangene Porzellangefäße repariert werden. Anschließend werden die Reparaturspuren, also die Spalten zwischen den Bruchstücken, mit Gold bemalt um das Besondere am unganzen Ganzen herauszuarbeiten. In der Rolle zu sein und in den Spalt zu fallen, das bedeutet für mich, das Haar in der Suppe zu sein und nicht mehr so genau zu wissen, was man jetzt ist. Suppe, Haar, nicht-Suppe. Und eben indem ich diesen Bruch heile, indem ich ihn herausstelle, wird aus dem Ganzen stets ein Unganzes. Und als unganzen Ganzes kriert es einen Mehrwert, der natürlich nur entsteht, weil er gegen die Erwartung, dass das Ganze ganz sei, also vollendet, echt, bedeutsam, unbedingt – wie auch immer – als unganzen Ganzes in die Kunst zu gehen, das sehe ich eben – als Arbeit im Sinne der Verfremdung und der Veränderbarkeit im Prozess. Man muss das aushalten lernen. Dass es nichts gibt. Und dass oder was dieses Nichts will. Und man muss aushalten, dass niemand dieses Nichts will. Die Theater am allerwenigsten. Die Kunst geht nach Brot. Die müssen immer vorher wissen, was sie nachher vergessen haben. Aber es ist schön, wenn man das selber weiß. Aber man weiß es immer zu spät. Nur so sollte man es versuchen. Haar zu sein in der Suppe. Und dann weder das eine oder andere. Um dann weder das eine oder andere zu behaupten. Und wenn ich noch hinzufügen darf, um dem Spalt, der Ader, dem Bruch zu folgen, dem Lauf der Tränen, den Anläufen und Abwicklungen. Man kann es ja nicht wissen, wie die Äste wachsen, in die Sonne. Aber wir hoffen, dass die Kirschbäume blühen. Jedes Mal von Neuem.

Diesem Konzept des Biografierens auf der Bühne liegt eine Vorstellung kulturgeragogischer und ästhetischer Bildung zugrunde, die Ron Rosenberg im Interview folgendermaßen beschreibt: Es gehe darum, im Spiel zu einer biografischen »Wahrhaftigkeit« zu finden, die die Spieler*innen »immer schön«¹⁴⁰ mache. Das beinhalte auch die »Notwendigkeit«, im Prozess der Stückentwicklung und der Proben, gemeinsam die »Schichten abzutragen« und »abzuklopfen«, so dass die Spieler*innen auch zu »Dingen« vorstoßen, die sie erlebt haben und die sie geformt haben, zu denen sie aber »keinen Zugang« hätten oder die sie »nicht zugeben«¹⁴¹ wollten. Es geht also in dieser Form der performativen Theatergeragogik auch darum, Ereignisse des Lebens in Erinnerung zu rufen, die »unter der Geschichte oder der Lebensgeschichte oder [...] in der Sprache verschütt gegangen«¹⁴² sind.

In Kapitel 7 habe ich den bivalenten geragogischen Topoi des biografisierten Alters die schillernden narrativen Schreibweisen und Tropoi von Mayröckers Erzählung *Reise durch die Nacht* entgegengestellt. Bei den *Golden Gorkis* konnte ich nun nachvollziehen, welche Bildungsimpulse die facettenreichen Praktiken des Un/doing Biography in der theatergeragogischen Arbeit ganz konkret entfalten können: Diese Praktiken des Biografierens setzen – statt auf Kontinuität, Sequenzialität und Chrononormativität – vielmehr auf Vielstimmigkeit, Heterogenität und die Zeitsouveränität der erlebten Eigenzeit des Alter(n)s. Anders ausgedrückt: Sie können große Geschenke machen – wie einen persischen Teppich, einen Spiegel, saure Gurken und Marmelade.

140 EID Rosenberg.

141 Ebd.

142 Ebd.

Im Programmheft wird die gesamte Produktion von *Ätsch Age!* als ein Akt der »Ermächtigung«¹⁴³ charakterisiert. Denn – da sind sich die Golden Gorkis auch im Gruppeninterview einig –: »man muss schon was selber dazu tun, nicht dem Alter zu entsprechen, das die Gesellschaft von einem erwartet«¹⁴⁴. Es wundert mich am Ende überhaupt nicht mehr, dass die *Golden Gorkis* dem Interview-Dramolett, das sie mit mir *gespielt* haben, mit der deutlichen Regieanweisung »Jetzt kommen wir zum Schluss« selbst ein Ende setzen: »Ja, jetzt ist es gut.«¹⁴⁵

143 Maxim Gorki Theater: *Ätsch Age!* Programmheft.

144 GID Golden Gorkis.

145 Ebd.

12 Un/doing Beauty

Schönheit und AnMut in *Wunderschönes Welkfleisch* von der *OLDSCHOOL* am Schauspiel Köln

Wunderschönes Welkfleisch verspricht programmatisch der Titel einer Stückentwicklung der *OLDSCHOOL* am Schauspiel Köln, in der sich das Senior*innen-Ensemble mit Körper- und Schönheitsnormen im Alter auseinandersetzt. Das Stück wurde am 3. Februar 2022 unter der künstlerischen Leitung des Regisseurs, Theaterpädagogen und -geragogen David Vogel im Depot 2 des Schauspiels uraufgeführt.

Das im Jahr 2013 gegründete *OLDSCHOOL*-Ensemble¹ setzt sich im Kern aus insgesamt 25 Laien-Schauspieler*innen im Alter zwischen 60 und 91 Jahren zusammen. Beruflich sozialisiert in unterschiedlichen Arbeitsfeldern wie Sozialer Arbeit, Schule, Textilhandwerk, Kfz-Mechanik, Museumspädagogik und Fotografie haben einige der Ensemblemitglieder bereits in anderen Lebensphasen Erfahrungen im nicht-professionellen Theaterspielen gesammelt. So hat beispielsweise ein Ensemblemitglied früher ein Schultheater geleitet. Für viele ist das Theaterspielen jedoch Neuland. In *Wunderschönes Welkfleisch* spielten Freya Dietrich, Anne Kaute, Elisabeth Mick, Behshid Najafi, Monika Immekus, Jürgen Kempf, Horst Sommerfeld, Lily Schumacher, Gabriele Seiler-Seidler, Wolfgang Günther, Gisela Pflughaupt und Jane Dunker. Das Gruppeninterview habe ich mit Freya Dietrich, Monika Immekus, Horst Sommerfeld, Lily Schumacher, Gabriele Seiler-Seidler und Jane Dunker geführt.²

Die *OLDSCHOOL* wird seit 2019 von David Vogel geleitet. Seit 2022 teilt er sich die künstlerische Leitung mit der Choreografin und Theaterpädagogin Nina Mackenthun, die bereits bei *Wunderschönes Welkfleisch* als Choreografin mitgearbeitet hat.³ Die dramaturgische Begleitung der Stückentwicklung übernahm Dominika Široká. Die

1 Ab Sommer 2025 fusionierte das *OLDSCHOOL*-Ensemble mit der von A.TONAL.THEATER 2022 gegründeten BÜRGER:INNENBÜHNE KÖLN unter dem Namen »NEW TERRITORIES« zu einem neuen Ensemble. Meine Ausführungen beziehen sich jedoch nur auf das *OLDSCHOOL*-Ensemble am Schauspiel Köln.

2 Im Folgenden markiere ich Zitate aus dem Gruppeninterview mit GI *OLDSCHOOL*.

3 Vgl. Schauspiel Köln (Hg.), »*OLDSCHOOL*«, in: Theater.Stadt.Schule. Theaterpädagogische Angebote 2023/24., S. 8.

Produktionsassistentin lag bei Johanna Rummeny, die auch die Aktfotografien erstellt hat, die in der Inszenierung zum Einsatz kommen. Sie wird das Ensemble in späteren Produktionen als Dramaturgin begleiten. Das Expert*innen-Interview⁴ habe ich mit David Vogel, Nina Mackenthun und Johanna Rummeny geführt, die ihre je spezifischen Sichtweisen auf den Prozess der Stückentwicklung von *Wunderschönes Welkfleisch* und ihre theaterpädagogische Arbeit mit dem Ensemble eingebracht haben.

Zusätzlich stütze ich mich im Folgenden auf das unveröffentlichte Textbuch der Stückentwicklung *Wunderschönes Welkfleisch*⁵, einen Aufführungsmitschnitt, den mir David Vogel zur Verfügung gestellt hat, sowie auf Veröffentlichungen und Internetseiten des Schauspiel Köln und mein Forschungstagebuch, in dem ich meine Focusing-Prozesse und den Felt Sense zur Aufführung dokumentiert habe.

Ich besuche die Aufführung gemeinsam mit der Bildwissenschaftlerin Sabine Kampmann. Von 2013 bis 2014 haben wir gemeinsam mit dem Literatur- und Medienwissenschaftler Thomas Küpper ein intergenerationelles partizipatives Forschungs- und Lehrprojekt über Alter(n)sbilder in Literatur, Kunst und Alltagskultur geleitet, dessen Ergebnisse in das Themenheft *Altern* der Zeitschrift *Querformat* eingeflossen sind.⁶ Auch damals ging es schon um die kunst- und kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schönheit, Altern und Ageing Trouble: Die Projektpartner*innen untersuchten in ihren Einzelstudien die »künstlerischen Strategien der Affirmation« und »Subversion von restriktiven Normierungen des Alters und des Alterns«⁷. Dabei ging es auch um Darstellungen des Schönheitshandelns älterer Menschen in Kunst und Kultur. Nun bin ich gespannt darauf, wie die *OLDSCHOOL* diese Thematik auf der Bühne verhandelt und welche neuen Facetten von Ageing Trouble ich kennenlernen werde. Wir wissen bereits, dass sich das Ensemble eingehend mit dem Diskurs über Schönheit und Altern auseinandergesetzt hat und dabei auch Sabine Kampmanns grundlegende Studie *Bilder des Alterns. Greise Körper in Kunst und visueller Kultur*⁸ rezipierte. Sabine gab ein Interview für das Spielzeit-Magazin des Schauspiel Köln, um das Stück im Diskurs und der Bildgeschichte von Schönheit im Alter zu kontextualisieren.⁹ Nach der abklingenden Covid-19-Pandemie stellte das Schauspiel Köln – unter der Intendanz von Stefan Bachmann – den Körper in den thematischen Mittelpunkt der Spielzeit 2021/2022. Die Uraufführung der Stückentwicklung der *OLDSCHOOL* ist ein essenzieller Bestandteil und Beitrag zum Themenschwerpunkt dieser Spielzeit und zählte mit 15 Aufführungen vor ausverkauftem Haus zu den Publikumsbeliebten. Insgesamt haben das Stück ca. 1.850 Zuschauer*innen gesehen.

4 Im Folgenden markiere ich Zitate aus dem Expert*innen-Interview mit *El OLDSCHOOL*.

5 Schauspiel Köln: Textbuch *Wunderschönes Welkfleisch*, Finale Fassung, Februar 2022.

6 Vgl. S. Kampmann/M. Haller/T. Küpper (Hg.), *Altern*.

7 Kampmann, Sabine/Haller, Miriam/Küpper, Thomas: »Altern – medial produziert«, in: S. Kampmann/M. Haller/T. Küpper (Hg.), *Altern*, S. 7–11, S. 10, <https://doi.org/10.14361/quer-2014-0102>.

8 S. Kampmann: *Bilder des Alterns*.

9 Kampmann, Sabine: »Der weiße Fleck. Ein Interview mit Sabine Kampmann«, geführt von Dominika Široká, in: Schauspiel Köln (Hg.), *Körper. Magazin* Nr. 01, Spielzeit 2021/22, Köln 2021, S. 20–23, https://www.schauspiel.koeln/download/3367/web_mago1_koerper_2021.pdf vom 19.05.2025.

12.1 Spüren: Ageing Trouble als anMutiger Balanceakt: Zwischen Körperscham und zärtlich geteilter Zartheit alternder Körper

»Wenn ich der Aufführung von *Wunderschönes Welkfleisch* leiblich nachspüre, spüre ich etwas Zartes, das meinen Oberkörper umhüllt. Es fühlt sich an, wie ein Lufthauch, der meine Oberarme streift, oder ein zartes Streicheln – als ob mich etwas Seidiges berühren würde.

Eine Szene aus dem Stück kommt vor mein inneres Auge: In ihr sitzt das gesamte Ensemble eng nebeneinander auf einem der weiß erleuchteten Podeste auf der Bühne, gewandet in rosa- und fleischfarbene Lingerie: keine Reizwäsche, so wie man sie kennt, sondern zarte Stoffgebilde und Dessous aus Seide und Spitze, die jedoch in den seltsamsten Formen geschneidert sind und mit Ausbuchtungen, Dellen und Wellen an Körperstellen überraschen, wo man sie nicht vermuten würde. Neue Körperbilder. Andere Körperbilder. Die Spieler*innen streicheln sich in dieser Szene gegenseitig in einer besonderen Zartheit. Sie erkunden in einer so anrührend gespielten Neugierde die Körperteile des jeweils nächstsitzenden Ensemblemitglieds, dass ich in der Erinnerung daran immer noch berührt bin: Da ist etwas Wehmütiges, Trauriges in der Herzgegend und gleichzeitig keimt dahinter etwas Zartes und Hoffnungsfrohes in mir auf, etwas leise Freudiges.

Wenn ich meinen leibkörperlichen Empfindungen dazu Raum gebe und ihnen genauer nachspüre, breitet sich dieses Zart-Freudige im gesamten Brust- und Bauchraum aus. Gleichzeitig spüre ich ein feines, kleines Kribbeln. Es rieselt über meine Haut von den Ober- herunter zu den Unterarmen. Ich versuche, es den Spieler*innen nachzutun und streichele meinen Unterarm, versuche, mit geschlossenen Augen eine feine Falte an meinem Handgelenk zu erkunden, sie mit den Fingern nachzuzeichnen, ihr nachzuspüren.

Ich denke, dass sich meine Haut zarter anfühlt als früher, und erinnere mich, dass das eine der Figuren auf der Bühne auch über ihre Haut sagte: Meine Haut ist mit dem Alter zarter geworden. Es fühlt sich angenehm an: schön, gut. Aber wie genau fühlt sich dieses Schöne und Gute an? Was ist schön und gut daran? Die Härchen an den Armen richten sich auf. Das Wort ›Sensibilität‹ ploppt auf. Mich dem eigenen Körper, seinen Veränderungen, seinem Altern sensibel zuwenden: Zart, spürsinnig, spielerisch, wohlwollend und gleichzeitig neugierig, zupackend, lustig und lustvoll – das ist das Gute und Schöne daran.

Doch schon melden sich kritische Stimmen in mir. Ich mache die Augen auf und schüttele meinen Oberarm, beobachte das Nachwippen und -schwingen des Fleisches, spanne die Muskeln an: *noch* kein *Welkfleisch*, denke ich, aber *Winkefleisch* ist das schon. Mir fallen Yogaübungen ein, die dem Oberarm wieder zu Festigkeit und Straffheit verhelfen sollen. Eine kritische Stimme in mir mahnt: ›Du solltest öfter zum Yoga gehen!‹ Und: ›Du hast mindestens fünf Kilo zu viel auf den Hüften‹. Es wird eng in meiner Brust. Diese kritische Stimme ist mir vertraut. Ich kenne sie seit meiner Jugend. Was befürchtet sie? Worum geht es ihr? Dazugehören. Keine kritisch musternden Blicke von anderen abbekommen. Gefallen wollen. Gemocht, ja begehrt werden wollen und gleichzeitig davon unabhängig sein wollen – vom Blick der anderen. Das alles schwingt mit. Auch Gesundheit – du willst doch gesund älter werden! Disziplin. Reiß Dich zusammen! Andere können das doch auch. Kann ich das schreiben? Ah, da ist etwas, was sich schämt. Puh, ein Balanceakt. Und es soll doch alles mühelos erscheinen. Ohne Anstrengung. Ich beginne zu ahnen, wie schwer es sein mag, das

eigene Körperschönheitsempfinden, das eigene Schönheitshandeln auf die Bühne zu bringen. Das braucht Mut. Ich atme durch. Ich denke: Im Wort Anmut steckt Mut. An/Mut.

Ich erinnere eine weitere Szene: Im Stück wird von den Sauna- und Hamam-Ritualen früherer Zeiten berichtet. Ich erinnere mich an die Damensauna, die ich mit einer Freundin in den 1990er Jahren regelmäßig besuchte. Wir waren dort damals meist die jüngsten. Wie die Saunabesitzerin einer Gruppe von geschätzt fünfzig- bis siebzيجjährigen Frauen, die sich dort regelmäßig am Donnerstag traf, in handfestem Kölsch zurief: »Marianne, heute für dich aber nur den Salatteller« – und sich die Damen (Marianne eingeschlossen) darüber schier ausschütten wollten vor Lachen. Mir erscheint dieses erdige Lachen noch heute als ein wohlwollendes, geteiltes Lachen über die Pfunde ihrer Körper, die ihnen allen wohl irgendwie zu viel erschienen, die sie aber doch nicht ernsthaft loswerden wollten. Jedenfalls hat keine der Frauen in meiner Erinnerung in der Gaststube der Sauna jemals nur den kleinen Salatteller gegessen. Ich erinnere mich, wie sich die älteren Frauen gegenseitig den Rücken abrubbelten, sich eincremten und Gesichtsmasken auflegten. Irgendwann einmal Teil von einem solchen Damensaunaklübchen zu werden, erschien mir als begehrenswert.

Inzwischen hat die Sauna längst zugemacht. Wahrscheinlich musste sie der Übermacht sündhaft teurer Saunaparadiese und Wellnesstempel weichen, die die alten Volksbäder verdrängt und sich in ihren alten Gemäuern breit gemacht haben.

Eine weitere Erinnerung ploppt auf: Ich sitze auf dem Boden in einem Frauen-Hamam in Marokko. Zwei Frauen, die neben mir auf dem Boden sitzen und sich aus Plastikemern Wasser über den Körper gießen, bieten mir Mandarinen zum Essen an. Auch wenn wir keine gemeinsame Sprache fanden, genießen wir gemeinsam den Geschmack und Geruch der Mandarinen, der sich mit dem warmen Dampf im gesamten Raum ausbreitete. Ich sollte ihr Haarwaschmittel ausprobieren. Eine junge Frau bat mich, auch ihre Haare damit zu waschen. Wir konnten nicht miteinander sprechen, aber gemeinsam lachen und gegenseitig unsere Körper pflegen – das konnten wir. Dieses Gefühl der Verbundenheit spüre ich in der Gegend um den Solarplexus. Dort wird es warm: so als ob eine Sonne von dort aus in meinen gesamten Körper strahlt. Mein Oberkörper richtet sich auf. Die Schulterblätter sinken und mein Kopf hebt sich. Ich lächele und fühle, wie mich etwas Starkes – ein starkes Band – ganz zart und gleichzeitig fest mit den Frauen in der Sauna und dem Hamam verbindet. Lerne ich in dieser OLDSCHOOL, dass Ageing Trouble auch heißen kann, meinen alternden Körper als geselligen Körper zu erfahren?

Wenn ich in mir nachspüre, welche Bewegung oder Geste ich der OLDSCHOOL in Resonanz auf ihr Stück gern zurückgeben möchte, so taucht eine Geste vor meinem inneren Auge auf: Ich erinnere mich genau an die unerschrockene und exakte Bewegung, mit der sich Lily auf der Bühne pantomimisch ein Haar am Kinn auszupft. Diese Bewegung geht mir nicht aus dem Sinn. Mir erscheint sie in ihrer energischen Geradlinigkeit gleichzeitig mutig und anmutig. Ich versuche, die Bewegung nachzuahmen. Das Bild vom jugendlichen Dornauszieher kommt in mir auf, der in der Tradition der ästhetischen Theorie und der Theatertheorie spätestens seit Kleists Aufsatz über das Marionettentheater als Inbegriff von Anmut gilt. Als diesem jungen Dornauszieher gesagt wird, dass seine Haltung anmutig sei, kann er sie nicht mehr in gleicher Anmut wiederholen. Anmut ist etwas Fragiles. Kann

man Anmut spielen, bewusst wiederholen, inszenieren – oder ist sie damit bereits verwirkt? Etwas Wehmütiges, Kratziges schnürt meine Kehle zu: Ich schlucke und atme durch.

Darum geht es: Um eine performative ästhetische Alter(n)sbildung, die einen Raum öffnet und eine Zeit, in der die Anmut dieser alten Haarauszieherin erlebt, wahrgenommen und genossen werden kann – und das heißt, dass sie immer auch scheitern kann. Anmut kann leicht kippen. Den ageistischen Ballast der Jahrhunderte in seinen Geltungsansprüchen und Selbstverständlichkeiten einzuklammern – und sei es nur für einen einzigen flüchtigen Moment – braucht Mut. Vielleicht sogar Über/Mut zum Scheitern, zum Straucheln und zum Kippen. Genau darin kann An/Mut gewonnen werden.¹⁰

Responsiver Kommentar von David Vogel:

Sie hatte tatsächlich eine Pinzette, mit der sie die Haare auszupfte: Es war ein performativer Akt. Die Spielerinnen erzählten mir einmal, dass sie sich für die Vorstellungen die Haare immer wachsen ließen, damit sie tatsächlich etwas zum Zupfen haben.

12.2 Kontextualisieren: Alter(n)stopoi in *Wunderschönes Welkfleisch* und seinen Intertexten

Das Stück folgt der klassischen dramatischen Struktur des Dreiakters: Die Akte sind mit *Erster Teil: Konstruktion*, *Zweiter Teil: Biografie* und *Dritter Teil: Dekonstruktion* übertitelt. Dabei näherte sich die Stückentwicklung ihrem zentralen Gegenstand – der Schönheit im Alter – ähnlich einer wissenschaftlichen Recherche: Eine Hypothese wird aufgestellt. Aus ihr leitet sich die Fragestellung ab. Es folgt eine historische Einordnung der Topoi im Diskurs über Altersschönheit und eine Untersuchung der aktuellen autobiografischen Relevanz des Themas für die beteiligten Spieler*innen. Aufbauend auf den Ergebnissen werden in dekonstruktivistischer Herangehensweise Szenarien entwickelt, mit denen die traditionellen Topoi zur Altersschönheit in ihrem Geltungsanspruch eingeklammert werden. Diese historisch gewachsenen Topoi der Altersklage und Altersschelte¹¹ werden im Stück zitiert, aber gleichzeitig sowohl in synchroner als auch in diachroner Perspektive immer wieder umcodiert und überblendet. Das Stück bringt auf diese Weise die Geschichte einer Alterstopik auf die Bühne, die älteren Körpern seit der Antike Schönheit und Anmut abspricht. Ziel des theatergeragogischen Projekts ist es, diese wirkmächtige Topik aufzuzeigen und sie nach Möglichkeit zu dekonstruieren und performativ zu resignifizieren.

Das Stück erinnert in seinem Aufbau an eine wissenschaftliche Arbeit. Laut Programmankündigung geht das Stück von folgender Hypothese aus: »Spätestens seit der Antike ist Schönheit in der abendländischen Kultur unweigerlich mit Jugendlichkeit verbunden. Ältere Menschen hingegen werden für ihr Aussehen oft entwertet und

10 Forschungstagebuch.

11 Vgl. hierzu Kapitel 5.

unsichtbar gemacht. Doch diese Norm beginnt langsam zu bröckeln¹². Die Infragestellung dieser Norm werde daran deutlich, dass es immer mehr erfolgreiche ältere Models auf den Laufstegen und Granfluencer*innen in den Sozialen Medien gebe.¹³

Aus dieser Hypothese wird die zentrale Fragestellung des Stückes abgeleitet: »Wie steht es also wirklich um die Akzeptanz alter(nder) Körper?«¹⁴ Zur Beantwortung setzt sich die *OLDSCHOOL* – so die Programmankündigung weiter – mit »eigenen Alterungsprozessen auseinander und bringt persönliche (Körper)-Geschichten auf die Bühne«¹⁵. Dazu werden weitere Fragen aufgefächert: »Was erzählt der Blick in den Spiegel? Welche Ereignisse haben sich über die Jahre in die Haut eingeschrieben? Wer würde ein Bad im Jungbrunnen nehmen? Und ist der Blick auf gesellschaftliche Schönheitsideale verhandelbar?«¹⁶

Der erste Akt rekonstruiert die lange Tradition abwertender Urteile gegenüber dem alten Körper, indem Zitate aus dem antiken Altersdiskurs – zum Beispiel aus Ovids *Metamorphosen* über die Figur des Adonis – mit Audioaufnahmen autobiografischer Selbstaussagen der Spieler*innen über ihre Assoziationen zu Schönheit und Alter zu einer Collage miteinander verwoben werden. In den Audioeinspielungen wird die antike Position bestätigt, dass es keine Altersschönheit gebe: »Ich gehe davon aus, das ist die erste Empfindung, dass es im Alter keine offensichtliche Schönheit gibt. Das Absterben, das Zurückgehen von Materie, von Substanz in jeder Hinsicht, kann überhaupt nicht schön sein.«¹⁷ Die in antike Gewänder gekleideten Spieler*innen nehmen zu diesen verbalen Positionen körperliche Haltungen ein, die antiken Statuen gleichen. Sie setzen damit einen performativen Kontrapunkt zum dramatischen Text – als ob sie der Geschichte der antiken Plastik ein Kapitel hinzufügen wollten: Durch ihre eigenen Altersskulpturen erweitern sie den antiken Skulpturenkanon mit seinem allein auf Jugendlichkeit ausgerichteten Schönheitsideal.

In der nächsten Szene folgt – ein Sprung zum allgegenwärtig praktizierten Ageismus – ein *Publikumsflirt*, in dem die Spieler*innen Blickkontakt mit dem Publikum aufnehmen und einzelnen Zuschauer*innen ageistische, d.h. vermeintliche Komplimente zurufen: »Für Dein Alter siehst Du aber gut aus« oder »Du hast Dich aber gut gehalten«¹⁸. Daraufhin wird die Audio-Collage mit autobiografischen Zitaten der Spieler*innen über ihre Einstellungen zur Schönheit im Alter fortgesetzt. Die Zitate repräsentieren zwar eine Bandbreite von unterschiedlichen Ansichten der Spieler*innen zur körperlichen Schönheit im Alter sowie zu unterschiedlichen Praktiken des Schönheitshandelns, aber abwertende oder zumindest ambivalente Einschätzungen hinsichtlich der eigenen körperlichen Schönheit sind in der Überzahl. In der nächsten Szene kommt es zu einem Wettstreit zwischen zwei Spieler*innen, die Passagen

12 Schauspiel Köln: Wunderschönes Welkfleisch, <https://www.schauspiel.koeln/archiv/archiv-produktionen/w/wunderschoenes-welkfleisch/> vom 19.05.2025. Nach dem Intendantenwechsel am Schauspiel Köln ist diese Seite leider nicht mehr verfügbar.

13 Vgl. ebd.

14 Ebd.

15 Ebd.

16 Ebd.

17 Schauspiel Köln: Textbuch Wunderschönes Welkfleisch, Finale Fassung, Februar 2022, S. 3.

18 Ebd., S. 5.

über Narcissus aus Ovids *Metamorphosen* zitieren. Dabei werden sie aber von den anderen unterbrochen, die – über imaginäre spiegelnde Wasseroberflächen gebeugt – immer lauter werdend eine *Inventur* ihrer eigenen Alterserscheinungen abhalten: »Warzen, Altersflecken, Graue Haare, weiße Haare, Haarausfall, Haare auf dem Rücken, Damenbart«¹⁹. Eine Rezitatorin gibt schließlich auf und stimmt in die Inventur mit ein.

Der zweite Akt mit dem Titel *Biografie* beginnt mit einer Szene über den Jungbrunnen als mythologisches Symbol für die Sehnsucht nach ewiger Jugend. Ähnlich wie die antiken Skulpturen wird auch das Motiv des Jungbrunnens mit autobiografischen Episoden der Protagonist*innen verschränkt: Sie reflektieren ihre persönlichen Erlebnisse in Saunen und Bädern. Dazu zählen Erfahrungen von intergenerationaler Gemeinschaft, aber auch Erinnerungen an die eigene Abscheu gegenüber älteren Körpern in der Jugend. Die antiken Kostüme aus dem ersten Akt weichen moderner Bademode. In Bademäntel gehüllt, lauschen Spieler*innen wie Publikum einer Audio-Collage über die Altersverteilung der professionellen Schauspieler*innen am Schauspiel Köln, die die Marginalisierung älterer Schauspieler*innen aufzeigt. Während sich die Spieler*innen in den hinteren Bühnenraum zurückziehen, folgen weitere Audio-Einspielungen mit kritischen Perspektiven auf die gesellschaftliche Unsichtbarkeit und mangelnde Wertschätzung älterer Menschen.

Die nächste Szene verhandelt die beharrliche Kontinuität des Vanitas-Motivs und verschränkt dazu Zitate aus Oscar Wildes Roman *Das Bildnis des Dorian Gray* von 1890 mit Zitaten aus dem 1992 erschienenen Song *Creep* der britischen Band Radiohead. Danach schließen Szenen zu unterschiedlichen Praktiken des Schönheitshandelns an: Einschätzungen und Haltungen zum Haarefärben, zur Rasur und Enthaarung des Gesichts, gefolgt von einer Szene über Eingriffe wie Oberlidstraffung und Botoxspritzen. In der Szene *Die Brust ist ab* wird der autobiografische Umgang mit einer Brustoperation, der sich eine der Spielerinnen unterziehen musste, thematisiert. Während die erste Spielerin mit dem Text »Die Brust ist ab« einsetzt und ein auf Seidenstoff gedrucktes Aktfoto, das eine weibliche Brustpartie nach einer Mastektomie zeigt, vor ihren Oberkörper hält, greifen andere Spielerinnen den autobiografischen Text auf und sprechen ihn weiter.²⁰

Im dritten Akt mit dem Titel *Dekonstruktion – Wäsche* transformieren sich die Sichtweisen auf Altersschönheit. Er wird eingeleitet durch das Solo einer Protagonistin, die eine Ode an ihren Hallux Valgus halb spricht, halb auf die Hallelujah-Melodie aus Georg Friedrich Händels *Messiah-Oratorium* singt:

»Wie die Sonne aus dem Meer
hebt sich dein stolzes Haupt
kugelrund
aus meinem Fußgewölbe
Du rot glänzender Edelstein
Krönst meinen Fuß:
Hallo Hallux.

19 Ebd.

20 Vgl. ebd., S. 27.

Hallo Hallux,
hallo Hallux, hallo Ha-ha-ha-lux«²¹

Danach beginnt eine Szene mit dem Titel *Wäschetransformation*: Alle Spieler*innen ziehen ihre Morgenmäntel aus und präsentieren ein darunterliegendes neues Kostüm, das aus seidenen, zumeist fleischfarbenen, zarten Wäscheteilen in den unterschiedlichsten Formen besteht. Die Spieler*innen ziehen sich weitere Wäscheteile über den Körper: Dabei werden Büstenhalter zu Hüten, Unterhemden zu Hosen. Neue Körperformen bilden sich heraus – mit ungewöhnlichen Ausbuchtungen, Dellen und Wellen. Die Spieler*innen rücken auf einem Podest in der Mitte der Bühne zusammen und beginnen, zart und neugierig ihre Körper zu erkunden. Dabei scheinen die Körper der Spieler*innen ineinander überzugehen und sich zu einem einzigen großen »Wäsche-Organismus«²² zu transformieren. Zugleich werden Audiozitate von ihnen eingespielt, die eine positive Selbstwahrnehmung von Alterserscheinungen zum Ausdruck bringen: Eine Spielerin schätzt die Zartheit ihrer älteren Haut. Eine andere betont die widerständige Freude darüber, eben nicht dem gängigen Schönheitsideal zu entsprechen. Eine andere wirft einen wohlwollenden Blick auf ihre Rundungen, die sie an die Venus von Willendorf erinnern. Ein Spieler erklärt, wie stolz er auf die im Leben erworbenen Falten sei. Ein anderer erfreut sich verwundert an dem Begehren, das der jüngere Partner seinem alten Körper entgegenbringt. In der nächsten Szene lassen die Spieler*innen ihre Körper wackeln und zittern: Sie präsentieren und zelebrieren ihre Alterserscheinungen im Rhythmus der Musik. Das Stück endet mit einem letzten Balanceakt: Die Spieler*innen versuchen, auf einem Bein balancierend, ihr Gleichgewicht in der Yoga-Position des Baumes zu halten – während eine Spielerin ein letztes Zitat über den Tod des Narcissus aus Ovids *Metamorphosen* rezitiert.

In jedem der drei Akte gibt es unter der Überschrift *Alter forscht* einen parabatischen Einschub, der den Blick auf die Geschichte des wissenschaftlichen Diskurses über Altersschönheit lenkt. Parabasen dienen im Drama dazu, die Grenze zwischen dem »internen« und dem »externen Kommunikationssystem«²³ zu reflektieren und gleichzeitig den semiotischen Raum auf der Bühne hin zur gesellschaftlichen Realität zu öffnen. Im ersten Akt referieren Darsteller*innen Textpassagen aus Simone de Beauvoirs *Das Alter*²⁴, im zweiten Akt aus Susan Sontags *The Double Standard of Aging*²⁵ und im dritten Akt aus Elisabeth Lechners Manifest *Riot, don't diet!*²⁶. Alle drei Texte kritisieren vor ihrem jeweiligen historischen Hintergrund Formen von sozialer Ausgrenzung und Abwertung, die alten Körpern und insbesondere den Körpern älterer Frauen* bis heute entgegenschlagen. Im dritten Akt kulminiert die Kritik am aktuell herrschenden Ageismus, indem mit Zita-

21 Ebd., S. 31.

22 Ebd., S. 32.

23 Mit dem Begriff der Parabase werden metatheatralische Effekte wie das Spiel im Spiel bezeichnet; vgl. Ishida, Yuichi: »Dramaturgie und Theatertheorie im Spiegel der modernen Logik und Linguistik«, in: Forum modernes Theater 9/2 (1994). S. 115–125.

24 S. de Beauvoir: *Das Alter*.

25 S. Sontag: *The Double Standard of Aging*.

26 Lechner, Elisabeth: *Riot, don't diet! Aufstand der widerspenstigen Körper*, Wien 2022.

ten aus Elisabeth Lechners Manifest der Aufstand der *widerspenstigen Körper* ausgerufen wird:

»In den neoliberalen Leistungsgesellschaften der reichen Industrienationen, sind Schönheit und Attraktivität kein glücklicher Zufall. Ganz im Gegenteil: Wer nicht schön genug ist, hat das als persönliches Versagen zu interpretieren. Er*sie hat nicht hart genug am zu optimierenden ›unternehmerischen Selbst‹ gearbeitet. Der eigene Körper wird zum Projekt und zur lebenslangen Baustelle, er wird immer wieder aufs Neue produziert. [...] Wann ist es Zeit für eine Schönheitsrevolution, einen Aufstand der widerspenstigen Körper? [...] Werden wir und mit ›wir‹ meine ich vor allem ältere Menschen, Frauen, queere Menschen, Schwarze Menschen und People of Color, Menschen mit Behinderungen und alle Marginalisierten nicht immer noch vorwiegend über unser Äußeres definiert? [...] Wie können wir Schönheit wieder politisch denken? [...] Was hält uns davon ab, eine Kultur der oberflächlichen Bewertung zu verwandeln in eine Kultur des solidarischen Miteinanders?«²⁷

Im Folgenden erläutere ich die lange kulturgeragogische Diskursgeschichte, die die *OLDSCHOOL* mit ihrem Stück versucht zu dekonstruieren.

12.2.1 Kulturgeragogische Alter(n)stopik. Vom antiken ästhetischen Bildungs- und Erziehungsideal der *Kalokagathia* zum *Dis/Graceful Ageing*

Mit den Verweisen auf das antike Schönheitsideal gräbt die *OLDSCHOOL* nach den Wurzeln der abendländischen Geringschätzung des alten Körpers, die eng mit der Geschichte des geragogischen Diskurses verknüpft ist. Diese diskursarchäologische Spur will ich im Folgenden vertiefen, damit deutlich wird, welche lange Topik- und Diskursgeschichte in der Stückentwicklung *Wunderschönes Welkfleisch* verhandelt und performativ resignifiziert wird – und was das mit dem kulturgeragogischen Diskurs zu tun hat.

Sabine Kampmann zeigt in ihrer – von der *OLDSCHOOL* rezipierten – Bildgeschichte der *Greisen Körper in Kunst und Kultur* am Beispiel antiker Plastiken auf, wie die bis heute vorherrschenden »weitgehend negative[n] Empfindungen gegenüber alternden Körpern«²⁸ auf die lange Geschichte und Wirkungsmacht des antiken Erziehungsideals der *Kalokagathia* zurückweisen.

Die *Kalokagathia* ist ein klassisches platonisches Erziehungsideal, das auf die harmonische Einheit von körperlicher Vortrefflichkeit, moralischer Tugend sowie ästhetischer und intellektueller Bildung zielt.²⁹ Körperliche Schönheit, ein tugendhafter Charakter und die Fähigkeit zur rationalen Einsicht sollten so ausgebildet werden, dass sie zum harmonischen Ganzen einer Person verschmelzen, die sowohl äußerlich ansprechend als auch innerlich tugendhaft ist. Ästhetisches und Ethisches, das Schöne und Gute wurden als Einheit aufgefasst. Die *Kalokagathia* war zentraler Bestandteil

27 Schauspiel Köln: Textbuch *Wunderschönes Welkfleisch*, S. 33; E. Lechner: *Riot, don't diet!*, S. 6.

28 S. Kampmann: *Bilder des Alterns*, S. 29.

29 Vgl. zur Begriffsgeschichte: Horn, Christoph: »Kalokagathie«, in: Otto Depenheuer (Hg.), *Staat und Schönheit*, Wiesbaden 2005, https://doi.org/10.1007/978-3-322-80792-2_2.

der Paideia, der antiken Knabenerziehung, und beinhaltete die Ausbildung sowohl körperlicher als auch geistiger Fähigkeiten und Tugenden. Mit diesem Ideal wurde der ästhetischen Erziehung im antiken Griechenland eine zentrale Funktion in der gleichrangigen Ausbildung von Körper und Geist zugesprochen, um den »freien Bürger« zu »politisch-moralischer Vollkommenheit«³⁰ zu führen. Dabei wurde der Praxis der Mimesis eine große Bedeutung zugeschrieben: Man ging davon aus, dass in der Erziehung »nur Schönes zur Nachahmung gebracht werde [dürfe], da alles, was Menschen früh und intensiv aufnehmen, zur zweiten Natur«³¹ werde. Es ging jedoch nicht um eine freie ästhetische Entfaltung um ihrer selbst willen, sondern vielmehr um die Erziehung zum Athener Staatsbürger.³² Ausdekliniert wurde das Ideal in philosophischen und historiografischen Schriften; es wurde in sportlichen Wettkämpfen im Stadion ebenso wie im antiken Theater aufgeführt und in der klassisch-griechischen Plastik in Stein gemeißelt. Was an der Idee der Kalokagathia immer noch fasziniert, ist das ganzheitliche Verständnis von Erziehung. In geragogischer Hinsicht hatte das antike Ideal jedoch fatale Folgen. Die Skulpturen zeigten nämlich die anzustrebende sittliche Vorbildlichkeit und körperliche Schönheit stets am jungen, zeitlosen Körper eines »vornehmen, freien Menschen, der anders als die Sklaven und kleinen Leute durch Genuss und Wohlleben seinen Geist verfeinern und seinen Körper pflegen konnte«³³.

Diejenigen Plastiken hingegen, die zum Zwecke der Abschreckung vom Ideal abweichende Körper zeigten, stellten zumeist alte Körper dar. Wurde das Idealbild des Schönen, Guten und Tugendhaften in der altgriechischen Plastik mit Darstellungen von Jugend verbunden, so wurde im Umkehrschluss der alte Körper überwiegend nicht nur als hässlich, sondern auch als moralisch verwerflich gezeigt.³⁴ Das antike Theater brachte diese negative Geragogik auf die Bühne, wie zum Beispiel in Aristophanes' antiker Komödie *Die Wespen*, in der der alte Körper verspottet und sinnliches Begehren im Alter als unmoralisch getadelt wird.³⁵

Dieses ästhetische Erziehungsideal, das die gleichzeitige Ausbildung von körperlicher Schönheit und sittlicher Vorbildlichkeit allein am jugendlichen Körper zeigte, entwickelte sich im 18. Jahrhundert im Zuge der damaligen Antikenbegeisterung in Deutschland zu einer nahezu »unhinterfragten Kategorie«³⁶. Der alte Körper galt als abstoßend. Im Zuge des Aufkommens der Pathognomik in dieser Zeit wurde jedoch zunehmend zumindest dem alten Gesicht auch Schönheit und Anmut zugesprochen.³⁷

30 S. Kampmann: *Bilder des Alterns*, S. 29; vgl. hierzu auch Zanker, Paul: *Die trunkene Alte. Das Lachen der Verhöhnnten*, Frankfurt a.M. 1989., S. 18.

31 Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg: »Die Geschichte der Ästhetischen Bildung«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE (2013/2012), S. 2, <https://doi.org/10.25529/92552.100>.

32 Vgl. ebd.

33 S. Kampmann: *Bilder des Alterns*, S. 30.

34 Vgl. ebd.

35 Vgl. Aristophanes: »Die Wespen« (422 v. Chr. uraufgeführt), in: Jürgen Werner/Walter Hofmann (Hg.), *Aristophanes. Komödien in zwei Bänden*, Bd. 1, Weimar 1963.

36 S. Kampmann: *Der weiße Fleck*.

37 Vgl. hierzu ausführlich Kampmann, Sabine: »Greise Gesichter. Das Antlitz des Alters«, in: Sabine Kampmann, *Bilder des Alterns*, S. 117–146, <https://doi.org/10.5771/9783496030232-117>.

Hier nimmt Friedrich Schillers Schrift *Über Anmut und Würde*³⁸ eine zentrale Stellung ein, die für die Geschichte der kulturellen Bildung bis heute bedeutsam ist. Unter Anmut fasst Friedrich Schiller ästhetische Phänomene, in denen Charakterschönheit als Freiheit der *schönen Seele* in zwangloser Harmonie von Vernunft und Sinnlichkeit sinnlich erfahrbar wird. Zu diesen ästhetischen Phänomenen zählt er den Charakterkopf eines besonders *schön und gut* gebildeten alten Menschen:

»Ein reger Geist verschafft [sic!] sich auf alle körperlichen Bewegungen Einfluß, und kommt zuletzt mittelbar dahin, auch selbst die festen Formen der Natur, die dem Willen unerreichbar sind, durch die Macht des sympathetischen Spiels zu verändern. An einem solchen Menschen wird endlich alles Charakterzug, wie wir an manchen Köpfen finden, die ein langes Leben, außerordentliche Schicksale und ein thätiger Geist völlig durchgearbeitet haben. Der plastischen Natur gehört an solchen Formen nur das Generische, die ganze Individualität der Ausführung aber der Person an; daher sagt man sehr richtig, daß an einer solchen Gestalt alles Seele sey.«³⁹

Anmut ist für Schiller eine prozessuale und – heute würde man sagen – performativ zum Ausdruck gebrachte Schönheit der Seele: eine Schönheit in Bewegung, die sich mit der Zeit in den Zügen des alten Gesichts niederschlägt. Anmut ist eine Schönheit, die vom Subjekt selbst hervorgebracht wird.⁴⁰ Bildung bedeutet für Schiller nie nur geistige, sondern immer auch sinnlich-körperliche Bildung. Damit verhilft er nicht nur dem Begriff der Anmut zu einer neuen ästhetisch-pädagogischen Konturierung, sondern auch dem Alter. Auch in seiner Theorie der ästhetischen Erziehung des Menschen⁴¹ ist diese keineswegs nur auf die Lebensphasen der Kindheit und Jugend beschränkt. Sie dauert ein Leben lang an. Die ästhetisch gebildete, schöne alte Seele findet nach Schiller schließlich im über die Lebensspanne gebildeten Charakterkopf ihren sinnlich erfahrbaren, ebenso anmutigen wie würdigen Ausdruck. Denjenigen Menschen jedoch, die sich einseitig nur auf die Schönheit des Körperbaus (und nicht auf die Bildung zur schönen Seele) ausrichten, prophezeit er zu Zwecken der Abschreckung das Folgende:

»[D]aß solche Schönheiten des Baues sich schon im mittlern Alter durch Obesität sehr merklich vergrößern, daß, anstatt jener kaum angedeuteten zarten Lineamente der Haut, sich Gruben einsenken und wurstförmige Falten aufwerfen, daß das Gewicht unvermerkt auf die Form Einfluß bekommt, und das reizende mannichfache Spiel schöner Linien auf der Oberfläche sich in einem gleichförmig schwellenden Polster von Fette verliert.«⁴²

38 Schiller, Friedrich: »Ueber Anmuth und Würde«, in: Schillers Werke. Nationalausgabe. Zwanzigster Band: Philosophische Schriften, Erster Teil, Weimar 1962, S. 251–308.

39 Ebd., S. 274.

40 Vgl. ebd.: »Wo also Anmuth statt findet, da ist die Seele das bewegende Princip, und in ihr ist der Grund von der Schönheit der Bewegung enthalten. Und so löst sich denn jene mythische Vorstellung in folgenden Gedanken auf: »Anmuth ist eine Schönheit, die nicht von der Natur gegeben, sondern von dem Subjekte selbst hervorgebracht wird.«

41 Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen, hg. v. Klaus L. Berghahn, Stuttgart 2000.

42 F. Schiller: Ueber Anmuth und Würde, S. 308.

Heute wird im Alternsdiskurs mit dem Konzept des *Graceful Ageing* zwar begrifflich an die Topoi der Anmut und Würde des Alters angeknüpft, aber einen Verweis auf die lange geragogische Traditionslinie des Konzepts sucht man in den geriatrisch-gerontologischen Texten, die dieses Konzept aktuell vertreten, vergeblich. Von (ästhetischer) Erziehung oder Bildung ist in ihnen keine Rede mehr: Der erzieherische Impetus der Texte ist zwar in ihren Schreibweisen manifest, wird jedoch nicht erläutert oder gar problematisiert. Das Konzept des *Graceful Ageing* umfasst unterschiedliche Praktiken zur körperlich-mentalenen Selbstoptimierung und Perfektionierung im Alter, deren Ziel es ist, den Körper möglichst lange zu konservieren, um den als schön geltenden jugendlichen Anschein und Habitus und dafür soziale Anerkennung zu erhalten. Auch wenn in etlichen der Texte als eine der zentralen Praktiken des *Graceful Ageing* deckmantelartig die Kultivierung von Akzeptanz der mit dem Alter einhergehenden Veränderungen genannt wird, zielen die empfohlenen Praktiken doch insgesamt auf den Erhalt von Jugendlichkeit. Mit der Alter(n)stopik des *Graceful Ageing* sind die Topoi des aktiven, produktiven und erfolgreichen Alterns aufs Engste verknüpft.

In einem Scope Review werden die Topoi des Konzepts des *Graceful Ageing* in alterswissenschaftlichen Texten von 2018 bis 2023 analysiert: Das Konzept umfasst demnach zehn zentrale Verhaltensempfehlungen, die vor allem darauf zielen, körperliche und geistige Stärke, Flexibilität gegenüber Veränderungen und die Mobilität im Alter zu erhalten.⁴³ Dazu zählen regelmäßige körperliche Aktivitäten und Diät. Soziale Aktivitäten, Lebenslanges Lernen und Übungen zur Dankbarkeit und Wertschätzung der eigenen Biografie (biografisiertes Altern) sollen der Konzentration auf die positiven Aspekte des Älterwerdens dienen. Der Appell, regelmäßige Gesundheitsuntersuchungen wahrzunehmen, geht einher mit Hinweisen zu Hygiene- und Hautpflegepraktiken.

43 Vgl. Olorunfemi, Olaolorunpo/Irinoeye, Oluwapelumi K.: »Aging gracefully. Navigating the journey of growing older«, in: MGM Journal of Medical Sciences, 11 (2024), S. 345–350, S. 346. https://doi.org/10.4103/mgmj.mgmj_44_24: »Aging gracefully is about accepting and embracing the changes that come with aging with dignity and grace. As we age, our bodies undergo different changes, such as the appearance of wrinkles and gray hair. Aging gracefully means having the right attitude and outlook on aging. The followings are some steps that old adults can take to grow old gracefully: 1. Maintain a positive attitude: Embrace the aging process and focus on the positive aspects of growing older, such as wisdom and experience. 2. Stay active: Engage in regular physical activity to maintain strength, flexibility, and mobility. This can include walking, swimming, yoga, or other activities you enjoy. 3. Eat a healthy diet: Maintain a balanced diet rich in fruits, vegetables, whole grains, and lean proteins. Limit processed foods, sugary snacks, and excessive alcohol consumption. 4. Stay socially connected: Maintain relationships with friends and family members. Join clubs, volunteer, or participate in community activities to stay connected and engaged. 5. Keep learning: Stay mentally active by learning new skills, taking up hobbies, or engaging in activities that challenge your mind. 6. Practice gratitude: Focus on the things you are grateful for and cultivate a sense of appreciation for the life you have lived. 7. Take care of your body: Get regular check-ups with your healthcare provider and address any health concerns promptly. Practice good hygiene and skincare habits. 8. Manage stress: Practice stress-reducing techniques such as meditation, deep breathing, or yoga. Engage in activities that help you relax and unwind. 9. Stay positive: Maintain a positive outlook on life and surround yourself with positive influences. 10. Embrace change: Accept that change is a natural part of life and embrace the opportunities that come with each stage of life. Change is a natural part of life and embrace the opportunities that come with each stage of life.«

Zusätzlich sollen Meditations-, Atmungs- und Yogaübungen der Stressreduktion dienen.⁴⁴ Es fällt auf, dass die Praktiken des Graceful Ageing eine große Schnittmenge mit den Praktiken aufweisen, die in der Soziologie zum Doing Beauty gezählt werden.⁴⁵

Die Topik des Graceful Ageing beschränkt sich ebenso wenig wie die der Kalokagathia auf Texte und Abhandlungen. Heute sind es vor allem Film- und Star-Kultur, in denen diese Topik verkörpert, in Fotografien popularisiert und in Filmen und Werbevideos in Bewegung gesetzt wird. Die Topik des Graceful Ageing wird spätestens seit der Jahrtausendwende maßgeblich in romantischen Komödien mit Schauspielerinnen wie Diane Keaton, Meryl Streep, Helen Mirren, Jane Fonda oder Judi Dench auf der Kinoleinwand verkörpert und in Szene gesetzt. In den letzten beiden Jahrzehnten ist es so zu einem signifikanten Wandel der Sichtbarkeit älterer Frauen auf der Kinoleinwand gekommen. Die Schauspielerinnen beziehen sich auch in ihren Social-Media-Kanälen und Interviews auf die Topik des Graceful Ageing und tragen damit maßgeblich dazu bei, überhaupt eine begehrte Form weiblichen Alterns zu kreieren.⁴⁶ Auch wenn die Filme damit erheblich zur Diversifizierung des Alter(n)s narrativs beitragen und den Topoi vom Alter(n) als Verfall Inszenierungen eines begehrten Alterns entgegensetzen, errichten sie damit gleichzeitig einen neuen normativen Standard: Die Filmwissenschaftlerinnen Núria Casado-Gual und Maricel Oró-Piqueras zeigen kritisch auf, wie die Topoi des Graceful Ageing das Konzept des *erfolgreichen Alterns* affirmieren und insofern variieren, als zur Selbstoptimierung nun auch spirituelle Übungen hinzugezogen werden, mit denen ein positives *Mind-Set* zum Thema Alter(n) entwickelt werden soll.⁴⁷ Gemeinsam ist beiden alter(n)swissenschaftlichen Konzepten, dass die Verantwortung für ein erfolgreiches und anmutiges Alter(n) individualisiert wird. Beiden liegt ein neoliberales Subjektverständnis mit einem sehr begrenzten Set von jugendorientierten, heteronormativen, *weißen* Schönheits- und Körperidealen der Mittel- und Oberschicht zugrunde, in dem nur jeweils einzelne Altersmarker eine Rolle spielen dürfen.⁴⁸ So wird in den Filmen das möglichst jugendlich erscheinende, weitgehend faltenfreie Gesicht der Heldin zwar von grauen Haaren gerahmt und ihr schlanker und sportlich trainierter Körper mit einem einzelnen mit Alter assoziierten Krankheitsmerkmal versehen.

44 Vgl. zu den zehn Praktiken, die im Scope Review zum Konzept des Graceful Ageing aufgeführt werden: ebd.

45 Vgl. Krause, Johannes: »Schönheitssoziologie – ein Überblick«, in: *Analyse & Kritik*, 1 (2014), S. 153–175, <https://doi.org/10.1515/auk-2014-0107>, S. 159: Zu den Praktiken des jugendorientierten Schönheitshandelns (Doing Beauty) werden einerseits alltägliche Handlungen, wie die Körperpflege und das Schminken, gezählt, die Rasur und Enthaarung bestimmter Körperpartien, die Mundhygiene, aber auch sportliche Aktivitäten zur Erlangung eines schlanken, flexiblen und fitten Körpers, die Kontrolle der Nahrungsaufnahme zum Erhalt oder Reduktion des Körpergewichts, die Begrenzung des Alkoholkonsums sowie Wellness-Aktivitäten wie »zum Beispiel Yoga, autogenes Training, der Besuch von Badehäusern, aber auch das Saunieren oder die Meditation«.

46 Vgl. Casado-Gual, Núria/Oró-Piqueras, Maricel: »Diane Keaton's late films: aging gracefully for the silvering Screen«, in: *Feminist Media Studies* 23,6 (2023), S. 2562–2575, <https://doi.org/10.1080/14680777.2022.2071318>. Vgl. zum Konzept des erfolgreichen Alterns: Kapitel 8 in diesem Buch.

47 Vgl. N. Casado-Gual/M. Oró-Piqueras: Diane Keaton's late films. Vgl. zum Konzept des erfolgreichen Alterns: Kapitel 8 in diesem Buch.

48 Vgl. N. Casado-Gual/M. Oró-Piqueras: Diane Keaton's late films.

Jedoch gehört es zum Plot der Filme, dass diese Krankheit oder Einschränkung von der Protagonistin zum Ende des Films akzeptiert oder besser: in einem verjüngenden *zweiten Frühling* überwunden wird.⁴⁹ Dazu zählt eine weitere Komponente: nämlich die Aufrechterhaltung oder Wiederentdeckung sexueller Aktivität und Attraktivität, die im wissenschaftlichen Alter(n)sdiskurs ebenso wie in den romantischen Filmkomödien eine zunehmende Rolle spielt. In der Topik des Graceful Ageing kulminiert ein normativer Wandel, der sich spätestens seit der Jahrtausendwende im Diskurs über Sexualität und Alter zeigt.⁵⁰ Kulturwissenschaftliche Studien weisen nach, wie in dieser Diskursformation Sexualität und Begehren im Alter immer mehr normalisiert werden.⁵¹ Sex wird neben einer Reihe von – auf die Optimierung mentaler Fitness heruntergebrochenen – Achtsamkeitsübungen, sportlichen Aktivitäten und andauernder Produktivität als zu bevorzugendes Anti-Aging-Mittel empfohlen. Diese Neuverhandlung im Altersdispositiv birgt zwar auch emanzipatorische Potenziale, bringt aber gleichzeitig neue Normierungen von Sexualität und Begehren im Alter hervor. Mit dem erklärten Ziel, ageistische Konventionen sexueller Unterdrückung aufzulösen, wurde im wissenschaftlichen Diskurs am Ende des 20. Jahrhunderts die Rede vom Zusammenhang zwischen dem Nachlassen sexuellen Interesses und dem alternden Körper als Mythos entlarvt. Anhaltende sexuelle Aktivität im Alter wurde in diversen empirischen Studien konstatiert, avancierte damit aber – wie die Kritische Gerontologie zeigt – zugleich zum elementaren Bestandteil der normativen gerontologischen Diskurse vom gesunden, positiven, erfolgreichen und nun eben anmutigen Altern.⁵² Die mit der Geste altersemanzipatorischer Aufklärungsarbeit vorgebrachte Kritik am Mythos allgemeiner Asexualität im Alter bereite damit einer neuen Ideologie den Boden: »Ein begehrender und beehrter Körper bleibt länger jung, so das Versprechen.«⁵³ Der alterslose Körper bildet das Ideal des restriktiven Körper-Geist-Regimes des Graceful Ageing, dessen Maßstab sich daran bemisst, inwieweit sexuelle Funktionalität, mentale Stärke und Flexibilität, körperliche Fitness und anmutige Schönheit auch in fortgeschrittenem Alter an einen jugendlichen Standard heranreichen.⁵⁴ Gegenüber den Topoi des erfolgreichen Alterns wird der Aufwand, der betrieben werden muss, um dem Ideal gerecht zu werden, damit nochmals gesteigert, denn beim Graceful Ageing muss genau dieser Aufwand verborgen werden: Die Anmut soll mühelos wirken.

49 Vgl. ebd.

50 Vgl. Haller, Miriam: »Scary Old Sex. Sexualität und Begehren im Alter aus kulturwissenschaftlicher Perspektive«, in: Kulturräume+. Das kubia-Magazin, 17, 2019, S. 15–19, https://www.kubia.nrw/wp-content/uploads/2023/10/Kulturräume_17.pdf vom 01.06.2025.

51 Vgl. Sandberg, Linn: »Sex, Sexuality and Later Life«, in: Julia Twigg/Wendy Martin (Hg.), Routledge Handbook of Cultural Gerontology, New York 2015, S. 218–225.

52 Vgl. ebd.; Marshall, Barbara/Katz, Stephen: »Forever Functional. Sexual Fitness and the Ageing Male Body«, in: Body and Society, 8,4 (2002), S. 43–70, <https://doi.org/10.1177/1357034X02008004003>.

53 S. Kampmann: Bilder des Alterns, S. 110.

54 Vgl. L. Sandberg: Sex, Sexuality and Later Life; B. Marshall/S. Katz: Forever Functional; M. Haller: Scary Old Sex.

Die Topik des Graceful Ageing arbeitet mit widersprüchlichen Imperativen: Akzeptiere das Altern, aber erscheine nichtalternd! Bleib stets positiv, aber akzeptiere deine Grenzen! Diszipliniere dich, aber sei entspannt dabei! Sei authentisch, aber pass dich an!⁵⁵

Ein Blog-Artikel des Mediziners und plastischen Chirurgen Stephen Bresnick verdeutlicht die zwischen Altersakzeptanz und Arbeit gegen das Alter changierende Double-Bind-Rhetorik, die das Graceful-Ageing-Konzept prägt:

»Aging gracefully« is often used as a euphemism. People may use the phrase to mean, ›Looking old, but embracing it‹ or ›showing signs of aging, but still powering forward with life‹. In this way, the term feels almost negative or backhanded – it's the phrase we use to describe someone who isn't looking as good as they once did. [...] ›Aging gracefully‹ has also been a word used to describe women who choose to grow older without undergoing any aesthetic procedures to help them maintain their looks. This perspective, however, feels a bit outdated. There was a time when plastic surgery was a taboo subject, but today, it's gained wide acceptance, because people have realized that there truly are benefits to cosmetic procedures. They can help you not only look younger, but also feel more confident. Aging gracefully doesn't mean you have to wear your wrinkles with pride – instead, you need to do whatever is necessary to stride into your older years with confidence. For some people, this may mean simply embracing the natural signs of aging without visiting a board-certified plastic surgeon along the way. For others, it means taking steps to make your outside appearance match the way you feel on the inside. If you feel energetic and youthful internally, then there's no shame in getting a facelift, tummy tuck or breast lift to keep your body at the same level.«⁵⁶

In diesem Zitat wird deutlich, wie die soziale Altersidentität durch Arbeit an der innerlichen und äußerlichen Jugendlichkeit stabilisiert werden soll. Plastische Chirurgie soll dabei helfen, der subjektiv gefühlten jugendlichen Altersidentität kalendarisch älterer Menschen körperlichen Ausdruck verschaffen. Ziel ist es dabei, den Körper auf demselben »Level«⁵⁷ wie die junge Seele zu halten. Die Topik kulminiert aktuell im *Longevity*-Dispositiv, durch das Jugend und Alter als binäre Polarität von einerseits Lebendigem und andererseits Absterbendem konstruiert wird, wobei anhaltend jugendliche Langlebigkeit als *machbar* suggeriert wird.

In letzter Zeit gewinnt der ironische Begriff des *Disgraceful Ageing* in den Medien und der Populärkultur immer mehr an Bedeutung. Seien es Songs, Internetseiten, Social-Media-Beiträge oder autobiografische Texte – unter der Überschrift des *Disgraceful Ageing* wird dazu aufgerufen, sich den Erwartungen an ein im Sinne des Graceful Ageing

55 Vgl. zu den Widersprüchen des Graceful-Ageing-Konzepts: Applewhite, Ashton: »The thing about ›ageing gracefully‹: whatever you call it, I'll do it my way«, in: The Guardian, 7. Juli 2025, https://www.theguardian.com/wellness/2025/jul/07/the-thing-about-ageing-gracefully?fbclid=IwY2xjawLcjgRleHRuA2FlbQIxmQABHioAstWeUoQvTBb1FcJwwlfqCtiqivV6NpaSLjHT64NT8w6LHTUHGoeTxR6_aem_C1kpnXoBFbMDbFLMgDL3Pw vom 10.11.2025.

56 Bresnick, Stephen: What does ›Aging Gracefully‹ mean?, Encino 2025, <https://www.drbresnick.com/what-does-aging-gracefully-mean/> vom 10.11.2025.

57 Ebd.

altersgerechtes und altersangemessenes Verhalten offensiv zu widersetzen.⁵⁸ Hier geht es darum, Verhaltensweisen und Haltungen zu kultivieren, die in direkter Opposition zu den Imperativen des Graceful Ageing stehen: Statt anmutig und würdevoll zu altern – also ruhig, zurückhaltend, gesundheitsbewusst und angepasst – gilt es als Ziel dieses nicht weniger normativen Ansatzes, das Alter rebellisch zu gestalten.

Die *OLDSCHOOL* schreibt sich mit ihrer Stückentwicklung *Wunderschönes Welkfleisch* in diese lange Diskursgeschichte von Anmut und Würde im Alter selbstkritisch ein. Das Stück bringt auf die Bühne, wie die Spieler*innen dem zum Teil verdeckt, zum Teil sehr offensichtlich erzieherischen bis demagogischen normativen Imperativen des Schönheits- als Altersvermeidungsdiskurses folgen und wie dessen Topik nicht nur ihr autobiografisches Sprechen über das Alter(n) formt, sondern gleichzeitig Gefühle, Körperempfinden und Körperhandeln prägt. Das Stück macht deutlich, wie die Spieler*innen dieser biopolitischen Körper-Mindset-Formation im buchstäblichen Sinne psychosomatisch Folge leisten und der Diskurs tatsächlich das Körper- und Schönheitshandeln lenkt.

Das Stück zeigt aber auch – und das ist das Besondere – die eigensinnigen autobiografischen Umgangsweisen der Spieler*innen mit den Ambivalenzen hinsichtlich der eigenen Praktiken dieses Doing Beauty und Doing Graceful Ageing auf, die zwischen Erschöpfung, Selbstermächtigung, eigen-sinniger Aneignung und kreativer Revolte gegenüber den normativen Imperativen changieren. Um diesen Umgang mit Ambivalenzen genauer beschreiben zu können, muss über die Diskursivität und Topik des dramatischen Textes hinaus das performative Agieren auf und hinter der Bühne genauer in den Blick genommen werden. Hier spielen die Praktiken des Biografierens – wie auch bei den *Golden Gorkis* oder den Projekten von Silke Z. – eine besondere Rolle. Die Ebene der Performativität des Diskurses mit der Ebene der konkreten Performanzen verschränkend, versuche ich, eben nicht nur die Diskursivierungsweisen des herrschenden Körperdiskurses zu untersuchen, sondern auch die widerspenstigen und eigen-sinnigen performativen Handlungen und die Bildungsprozesse der Individuen, die an dem Projekt beteiligt sind, in den Blick zu nehmen.

58 Vgl. Gurley, Mary H.: Aging Gracefully vs. Disgracefully—Let's Break it Down (2025), <https://mar-yharveygurley.com/aging-gracefully-vs-disgracefully-lets-break-it-down/vom-21.07.2025>: »Aging Gracefully: Sipping tea while knitting or reading a classic novel, wearing elegant, matching loungewear. Wearing sensible but stylish shoes and matching attire that is »age appropriate«. Opting for timeless haircuts and letting your gray grow. Practicing gentle yoga or going on nature walks. Offering advice with calm wisdom, only when asked. Aging Disgracefully: Picking up a wild new hobby like salsa dancing or zip-lining. Wearing loud, bold clothes that make a statement—forget blending in. Dancing in the living room, no matter who's watching. Laughing at every wrinkle and refusing to slow down just because society says we should. Giving your opinion to everyone you feel needs to hear.«; Nell, Joanna: A Beginner's Guide to Ageing Disgracefully, <https://www.welcometobookends.co.uk/bookends-news/2019/01/23/joanna-nell-on-ageing-disgracefully/> vom 10.11.2025; Pooley, Clare: How to age disgracefully, London 2024.

12.3 Kreuzen: Doing, Undoing und Un/doing Beauty. Ageing Trouble in Performanzen von Schönheit und Anmut im Alter

Um die konkreten performativen Praktiken der *OLDSCHOOL* genauer analysieren zu können, unterscheide ich mit den Konzepten des Doing, Undoing und Un/doing Beauty performative Praktiken der Affirmation (Doing), Negation (Undoing) und der zwischen beiden Praktiken oszillierenden Dekonstruktion (Un/doing) eines normativ an Jugendlichkeit ausgerichteten Schönheitshandelns im fortgeschrittenen Alter.

Als *Doing Beauty* bezeichne ich affirmative performative Praktiken, mit denen jugendliche Schönheit im Alter angestrebt wird.⁵⁹ Unter solch einem affirmativen Doing Beauty fasse ich all diejenigen Praktiken zusammen, die zu einem »Sich-schön-machen« als »Jugendlichkeits- und das heißt als Altersverdrängungskompetenz«⁶⁰ zählen.

Das Konzept des *Undoing Beauty* führe ich ein, um performative Praktiken zu kennzeichnen, die die normativ-normalisierenden Reglementierungen eines an der Norm von Jugendlichkeit ausgerichteten Schönheitshandelns im fortgeschrittenen Alter kritisieren und negieren. Diese Praktiken verweigern sich den Imperativen der Graceful Ageing-Topik und wirken ihnen radikal entgegen.

Unter *Un/doing Beauty* verstehe ich schließlich all diejenigen performativen Praktiken, die zwischen Praktiken von Doing Beauty und Undoing Beauty changieren und oszillieren. Sie eröffnen einen Zwischenraum oder besser gesagt: einen Schwebezustand ambivalenter Unentscheidbarkeit. Durch Praktiken des Un/doing Beauty wird die performative Kraft und Wirkungsmacht von Praktiken des Doing Beauty – wenn auch vielleicht nur für einen Moment – ausgesetzt, aufgehoben oder zumindest aufgeschoben und so der Reflexion zugänglich gemacht.

12.4 Praktiken analysieren: Un/doing Beauty in der kulturgeragogischen Praxis der *Old School*

Wie genau *verhandelt* die *OLDSCHOOL* ageistische Schönheitsnormen? Wie bringt das Ensemble autobiografischen Eigensinn und Ambivalenzen hinsichtlich des eigenen Schönheitshandelns und -empfindens auf die Bühne? Wie *macht* die *OLDSCHOOL* diesbezüglich Ageing Trouble und welche Bildungsprozesse durchlaufen die Akteur*innen dabei?

Im Folgenden untersuche ich die Hypothese, dass neben Praktiken des Doing und Undoing Beauty insbesondere die performativen Praktiken des Un/doing Beauty, die zwischen affirmativem Doing und verweigerndem Undoing der Körper- und

59 Vgl. Clarke, Laura H./Korotchenko, Alexandra: »Doing Beauty. Women, Ageing and Identity«, in: Virpi Yläne (Hg.), *Representing Ageing*, London 2012, S. 103–114, https://doi.org/10.1057/9781137009340_7.

60 Degele, Nina: »Schöner Altern. Altershandeln zwischen Verdrängung, Resonanzen und Solidaritäten«, in: Sylvia Buchen/Maja S. Maier: *Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demografischen Wandel*, Wiesbaden 2008, S. 165–180, S. 166, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91109-0_10.

Schönheitsimperative des Graceful Ageing changieren, auf und hinter der Bühne im Kontext der *OLDSCHOOL* eine zentrale Rolle spielen.

12.4.1 *Alter forscht! Undoing Beauty durch Einbettung von kritischen wissenschaftlichen Perspektiven auf Schönheitsnormen*

Grundlegend für die theatergeragogische Arbeit der *OLDSCHOOL* sind Recherchen zu wissenschaftlichen Perspektiven auf die jeweilige Thematik, die in ihren Stückentwicklungen behandelt wird. Gezielt wurden im Prozess der Stückentwicklung von *Wunderschönes Welkfleisch* wissenschaftliche Texte eingebunden, in denen Kritik an ageistischen Schönheitsnormen geübt wird, um den eigenen internalisierten Praktiken eines Schönheitshandelns auf die Spur zu kommen, durch das ageistische Stereotype bestätigt und verfestigt werden. Der Rekurs auf wissenschaftliche Texte zur Thematik beschränkte sich nicht nur auf die Zeit der Stückentwicklung, sondern wurde als dramaturgisches Element – wie oben beschrieben – auch zum Bestandteil der Inszenierung: Übertitelt mit *Alter forscht* strukturieren die drei parabatischen Einschübe das Stück. Sie historisieren das kritische wissenschaftliche Wissen zum Schönheitshandeln im Alter und zeigen durch diesen Verfremdungseffekt⁶¹ auf, dass die Praktiken nicht unveränderbar sind. Die affirmativen Praktiken können durch eine widerständige emanzipatorische Praxis des Undoing Beauty – so schwer es auch immer sein mag – doch hinterfragt, dekonstruiert und erneuert werden. Vermittelt über die Kritik, die Philosoph*innen und Wissenschaftler*innen wie Simone de Beauvoir, Susan Sontag oder Elisabeth Lechner an jeweils historisch herrschenden Praktiken des Doing Beauty äußern, wird aufgezeigt, dass Veränderung möglich ist.

Im Expert*inneninterview mit dem künstlerischen Leitungsteam der *OLDSCHOOL* betonten Nina Mackenthun und Johanna Rummeny, dass der Einbezug wissenschaftlicher Texte und wissenschaftlichen Wissens in die theatergeragogische Arbeit die »gesellschaftliche Relevanz«⁶² des Themas unterstreiche. Das wissenschaftliche Wissen wird von ihnen als eine »Grundlage« für die Projekte der *OLDSCHOOL* gesehen, als »ein Fundament, auf dem man dann aufbauen kann«⁶³. Hilfreich sei auch, dass durch die Auseinandersetzung mit dem kritischen wissenschaftlichen Wissen im Prozess der Stückentwicklung auch die Neueinsteiger*innen im Ensemble beginnen können, »sich erst einmal grundsätzlich mit Altersbildern, mit Stereotypen auseinanderzusetzen«⁶⁴. Der Regisseur David Vogel erläutert hierzu, dass es in der Stückentwicklung darum gegangen sei, »einen Diskurs zu ästhetisieren« und eine »gesellschaftsrelevante Frage spielerisch, künstlerisch, in all ihrer Offenheit [...] auf die Bühne zu bringen«⁶⁵. Dabei baue der Prozess der Stückentwicklung, den alle an der *OLDSCHOOL*-Beteiligten durchlaufen hätten, auf »drei Quellen«⁶⁶ auf:

61 Vgl. zum Verfremdungseffekt als Strategie von Ageing Trouble auch: Kapitel 6.2.1 sowie Kapitel 11.

62 EI *OLDSCHOOL*.

63 Ebd.

64 Ebd.

65 Ebd.

66 Ebd.

Eine wichtige Quelle sind die autobiografischen Aussagen der Ensemblemitglieder, die entweder in Interviews aufgezeichnet wurden und dann als Audio-Collagen in der Aufführung zum Einsatz gebracht wurden oder als »Hausaufgaben«⁶⁷ von den Ensemblemitgliedern zu Hause geschrieben wurden. Eine weitere Quelle sind historische literarische Texte (wie zum Beispiel Textpassagen aus Ovids *Metamorphosen* oder Oscar Wildes *Bildnis des Dorian Gray*) sowie aktuelle popkulturelle Zitate, Songs, Gesten oder Slogans. Drittens spielen dann wissenschaftliche Texte eine zentrale Rolle. Durch sie würden die subjektiven und oft kontroversen »biografischen Erfahrungen« der Ensemblemitglieder im Prozess der Stückentwicklung mit objektivierenden wissenschaftlichen Wissensformen konfrontiert, die jedoch auch »schon eine bestimmte Historie mit sich bringen«⁶⁸ und die biografischen Erfahrungen, die die Akteur*innen im Laufe ihres Lebens gemacht haben, in ihrer Historizität rahmen können. Vogel betont, dass durch die Konfrontation von biografischem mit wissenschaftlichem Wissen »die Erfahrungen und die Gespräche ganz anders [gefärbt werden], als wenn [...] in Anführungsstrichen »nur« zwanzig subjektive Meinungen zusammenkommen«⁶⁹. Das wissenschaftliche Wissen habe allen Beteiligten einen anderen *Blick* auf die Thematik von Schönheit und Alter eröffnet: Im Laufe der Stückentwicklung hätten schließlich die Ensemblemitglieder selbst begonnen, nach wissenschaftlichen Artikeln zum Thema Ausschau zu halten und den anderen zur Verfügung zu stellen.⁷⁰

Den Unterschied zwischen Ageing Trouble im wissenschaftlichen Diskurs und Ageing Trouble auf der Bühne bringt Vogel eindrücklich auf den Punkt, indem er die Ziele theatergeragogischer Arbeit von denen der Wissenschaft abgrenzt: »Wir versuchen ja nicht, Altersbilder zu erklären, sondern [...] wir versuchen zu provozieren und anzustoßen und zu emotionalisieren und auch zu hinterfragen, [...] zu verwirren oder Unruhe zu stiften und zu begeistern«⁷¹. Das Theater biete einen Schutzraum und einen Möglichkeitsraum, um Altersbilder zu »verhandeln« und dabei aber die »Verhandlung offen zu lassen«⁷². Diesen offenen Ver-Handlungs-Raum zu bewahren, sei die besondere Herausforderung und Aufgabe, der sich die Theatergeragogik und das Biografische Theater zu stellen habe.

12.4.2 Un/doing Beauty durch Praktiken der Diversifizierung und reflexiven Biografisierung von Schönheitshandeln

Neben der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen ist die Biografarbeit in der kulturgeragogischen Praxis der *OLDSCHOOL* – wie in den beiden zuvor dargestellten Ansätzen der Performativen Kulturgeragogik auch – ein ganz zentrales Element, auf dem die Stückentwicklung aufbaut. Das Ensemble ist divers zusammengesetzt: Das autobiografische Wissen der Akteur*innen zum normativen Schönheitshandeln im Alter

67 Ebd.

68 Ebd.

69 Ebd.

70 Vgl. ebd.

71 Ebd.

72 Ebd.

(Doing Beauty) umfasst auch migrantische und queere Perspektiven auf die intersektionalen Verschränkungen des ageistischen Blickregimes. Darüber lässt sich – so David Vogel – ein »thematisches Spannungsfeld« öffnen, um »die unterschiedlichen Perspektiven, die Kontraste zu verhandeln und zu präsentieren und nicht die *eine* Haltung zu der Thematik«⁷³ einmal mehr in affirmativer Weise zur Aufführung zu bringen. Bei der Stückentwicklung von *Wunderschönes Welkfleisch* sei es ein ganz zentraler Punkt gewesen, dass das Ensemble »alles andere als einig ist oder war«⁷⁴ hinsichtlich der Beurteilung und Einschätzung von Schönheitsnormen und Praktiken des Schönheitshandelns im Alter.

Das künstlerische Leitungsteam betont die Notwendigkeit einer sensiblen und sensibilisierenden theatergeragogischen Biografiearbeit, in der theatrale Verfremdungseffekte eine große Rolle spielen: Das Theater ermöglicht – so Nina Mackenthun – »diesen tollen Moment der Behauptung«, durch den autobiografisches Material so verfremdet werden kann, dass es nicht mehr auf eine bestimmte Person zurückführbar ist: »Es wird ästhetisiert oder es wird transformiert, es wird in eine Bewegung umgesetzt«⁷⁵. Schließlich wisse das Publikum nie genau, was Fiktion und was biografisch authentisch sei. Die Spieler*innen überlegen gemeinsam mit dem Leitungsteam sehr genau: »Was gebe ich von mir preis? Wie viel gebe ich von mir preis – sowohl körperlich als auch inhaltlich?«⁷⁶ Als theatergeragogische Methode hilft dabei – so Vogel – die konsequente Unterscheidung »zwischen Persönlichem und Privaten«: »das ganze Material, das biografische, ist alles persönlich«, aber die Spieler*innen werden im Prozess der Stückentwicklung immer wieder dazu angeregt, sich bewusst zu machen, »was von diesem Material vielleicht auch einfach privat bleiben soll«⁷⁷ und nicht verwendet wird. Für Vogel ist es wichtig, dass »wir niemanden ausstellen«: »Auf gar keinen Fall soll es irgendetwas Voyeuristisches haben«, auch dürfe es nicht passieren, dass »jemand reduziert auf sein Schicksal inszeniert«⁷⁸ werde. Darin sieht er eine große Verantwortung der künstlerischen Leitung, die gemeinsam mit dem Ensemble überlegen muss, wie Texte gegebenenfalls anonymisiert werden können, indem andere Ensemblemitglieder sie sprechen oder – wie im Fall des Textes über die Erfahrung einer Mastektomie – von mehreren Spieler*innen gesprochen werden. Solche »Verfremdungseffekte«⁷⁹ – so Vogel – ermöglichen in der theatergeragogischen Arbeit dann einen besonnenen »Zugang oder Umgang mit persönlichem Material«, durch den – ohne Menschen zu beschämen oder auszustellen – wichtige Themen angesprochen werden können, die viele Menschen beschäftigen, aber sonst so oft im »Verborgenen«⁸⁰ bleiben würden.

Genau in diesen Praktiken sehen Ensemblemitglieder eine Möglichkeit der spielerischen biografischen Selbstreflexion, Selbstkreation und Selbstermutigung. Monika Immekus betont als besondere Bildungserfahrung des Theaterspielens, »dass man

73 Ebd.

74 Ebd.

75 Ebd.

76 Ebd.

77 Ebd.

78 Ebd.

79 Ebd.

80 Ebd.

eben jemand anderes sein kann [...] obwohl das ja hier oft so autobiografisch zugeht, aber man kann dann doch noch mal eine andere Seite entdecken von sich«⁸¹. Auch Lily Schumacher sieht darin eine Chance, sich »wieder neu zu erfinden oder neu zu entdecken«⁸². Sie beschreibt das Theaterspielen als Prozess der Gegenüberstellung mit sich selbst, in dem sie sich selbst »neben mich stellen und reflektieren« kann »über das, was ich tue«, »so wie ich das auch reflektiere, wenn ich dich sehe, wenn ich dich sehe oder höre«⁸³. Freya Dietrich beschreibt ihre Bildungsprozesse im Kontext der *OLDSCHOOL* mit der Metapher des Hauses, in dem sie mehr Zimmer bewohnt als zuvor: »Ich fange an, mehr Zimmer zu bewohnen. Das heißt, ich entdecke mehr Seiten von mir«⁸⁴. Durch die Stückentwicklung – so beschreiben es einige der Ensemblemitglieder – seien ihnen ihre Privilegien bewusster geworden. Freya Dietrich sagt: »Ich sehe inzwischen auch gerade nach unserem ›Welkfleisch‹ auch immer noch mal den Punkt, dass ich doch sehr privilegiert bin und dadurch auch vieles machen kann. [...] Und dafür bin ich dankbar, einfach mehr Seiten zu entdecken und sie zur Entfaltung zu bringen«⁸⁵. Ihr sei deutlich geworden, dass sie vor der *OLDSCHOOL* noch mehr in einer »Blase« gelebt habe: »Ich traf mich mit gleichgesinnten Menschen, meistens«⁸⁶. Es sei interessant für sie gewesen, »in so eine neue Gruppe zu kommen«, denn »als alleinlebender Mensch« habe sie gemerkt, dass ihr »so eine Korrektur« gefehlt habe: »Ich lernte ja so gar nicht mehr meine Ecken und Kanten kennen«⁸⁷. Über die Konfrontation mit den »unterschiedlichen Biografien« im Ensemble habe sie gelernt, »zu reflektieren: Was ist mir wichtig? Was ist mir weniger wichtig? Oder wo gehe ich jetzt in eine Konfrontation und eventuell nicht«⁸⁸.

12.4.3 Un/doing Beauty. Theatrale Inszenierung des doppelten Bild- und Darstellungscharakters des alten Körpers

Die auf Seidenstoff gedruckten Aktfotografien der Spieler*innen, die sie in der Szene *Die Brust ist ab* vor ihren Körper halten, erzielen einen Verfremdungseffekt, indem sie den doppelten Bild- und Darstellungscharakter der Körper auf der Bühne ausstellen. Dieses performative Stilmittel weist darauf hin, dass auch der noch so authentisch erscheinende Körper auf der Bühne eine Inszenierung, ein Körperbild ist. Wie ein Stück im Stück zeigen die verstofflichten Körperbilder, dass der Körper selbst schon ein Bild ist: Der Bildwissenschaftler Hans Belting führt aus, was wir allzu leicht in der Rezeption von Körperbildern vergessen: »Der Körper ist selbst ein Bild, noch bevor er in Bildern nachgebildet wird. Die Abbildung ist nicht das, was sie zu sein behauptet, nämlich Reproduktion des Körpers. Sie ist in Wahrheit Produktion des Körperbildes, das schon

81 GI OLDSCHOOL.

82 Ebd.

83 Ebd.

84 Ebd.

85 Ebd.

86 Ebd.

87 Ebd.

88 Ebd.

in der Selbstdarstellung des Körpers vorgegeben ist.«⁸⁹ Durch die auf Seide gedruckten, fragmentierten Aktfotografien der Spieler*innen wird das dem Biografiespiel ebenso wie der Fotografie innewohnende Realitätsversprechen aktiviert und gleichzeitig in Frage gestellt. Das auf Stoff gedruckte Abbild verdeckt und verhüllt den realen Körper. Auf diese Weise wird der nackte alte Körper der Spieler*innen gezeigt und gleichzeitig nicht gezeigt. Einige extreme Nahansichten auf den Stoffbildern lassen den Körper der Fotografierten kaum mehr als solchen erkennen. Die Körper der Spieler*innen werden durch die fragmentierten Körperbilder auf den Seidentüchern überlagert und ergänzt. Sie schmiegen sich an ihre Körper, werden zur zweiten Haut, zu einem Kleidungsstück, das Nacktheit zeigt und gleichzeitig bedeckt. Dabei korrespondiert der in zarten Falten fallende Seidenstoff mit der faltigen Zartheit der Haut der Spieler*innen auf der Bühne.

Zusätzlich wird die Materialität der alten Körper durch die Lichttechnik in Szene gesetzt. Doch auch hier werden Verfremdungseffekte inszenatorisch als Stilmittel eingesetzt: Über weite Strecken schafft ein diffuses Licht auf der Bühne gleitende Übergänge von helleren zu dunkleren Zonen des Bühnenraums, der von drei Seiten durch das Publikum begrenzt wird. Als ein gleißendes Licht die gesamte Vorderbühne grell erleuchtet, flüchten die Spieler*innen ins Dunkle des hinteren Bühnenraums, um ihre Körper nicht unvorteilhaft grell ausleuchten zu lassen. Auch wenn die sogenannte vierte Wand des Theaters in diesem Stück immer wieder durchbrochen wird und sich die Spieler*innen direkt an das Publikum wenden, das durch den Verzicht auf einen Bühnengraben sozusagen selbst mit auf der Bühne sitzt, wird auf diese Weise im Stück auf die theatralen Mittel verwiesen, die die Körper der Spieler*innen erst in einem solch buchstäblich *milden* Licht erscheinen lassen: Auch dies ist ein Verweis auf den stets schon doppelten Bildcharakter des Körpers, der ansonsten durch die Inszenierung der Authentizität und Biografizität der Spieler*innen in Vergessenheit zu geraten droht.

Die transformierende Kraft der Theater-Materialitäten und den Unterschied, den Kostüme, das Bühnenlicht und das Bühnenbild für die Selbst- und Fremdwahrnehmung des eigenen Körpers ausmachen, wird vom Ensemble auch im Gruppeninterview betont. Unter Zustimmung der anderen Interviewten hebt Horst Sommerfeld im Gruppeninterview hervor, wie ihn die Kostüme nicht nur äußerlich verändern, sondern auch seine Emotionen und seine innere Haltung während der Aufführung transformieren:

»Das war für mich ein richtiges Erlebnis gewesen, wie Kostüme so innerlich verändern können, so habe ich das jedenfalls erlebt, was die für eine Bedeutung haben. Ich fühlte mich in meinem ersten Outfit bei ›Welkfleisch‹ unheimlich wohl und musste das ja dann nachher mittendrin ablegen und stand dann nur im Badehöschen. Das war schon ein Riesenunterschied.«⁹⁰

89 Belting, Hans: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft, München 2001, S. 89, <https://doi.org/10.30965/9783846752210>; vgl. hierzu auch S. Kampmann: Bilder des Alterns.

90 GI OLDSCHOOL.

12.4.4 Un/doing Beauty. Performative Praktiken der Dekonstruktion und Umwertung in ironischer Hyperaffirmation

Die autobiografischen Texte der Spieler*innen, in denen sie ihre jeweiligen Perspektiven auf das Schönheitshandeln im Alter formulieren, werden einerseits in Form von Audio-Collagen auf die Bühne gebracht, die die Performanzen auf der Bühne begleiten und bisweilen irritieren, weil sie die Diversität von Haltungen zum Schönheitshandeln aufzeigen, die nicht in der Graceful-Ageing-Topik aufgehen. Im dritten Akt mit dem Titel *Dekonstruktion* wird auf die dekonstruktivistische Praxis der ironischen Hyperaffirmation zurückgegriffen, durch die etwas im allgemeinen Diskurs negativ Konnotiertes in ironischer Überzeichnung mit ausschließlich positiven Attributen aufgeladen wird, um auf diese Weise einen Akt der Umwertung anzuregen.

Die Praxis ironischer Hyperaffirmation prägt die Szene *Hallo Hallux*: In einer der Hausaufgaben wurden die Spieler*innen im Prozess der Stückentwicklung dazu aufgefordert, eine anpreisende Ode an eines ihrer körperlichen Alterszeichen zu schreiben – eine performative Praxis von Undoing Beauty. Jane Dunkers *Ode an den Hallux* wurde aus diesem Textfundus für das Stück ausgewählt und leitet den dritten Akt ein. Im Gruppeninterview, das ich mit Ensemblemitgliedern geführt habe, beschreibt Jane Dunker, wie sich diese Aufgabe und das Spielen dieser Szene auf ihre eigene alltägliche Körperwahrnehmung ausgewirkt hat:

»Ansonsten habe ich tatsächlich einen neuen Blick auf meinen Körper, speziell auf meinen Hallux, weil ich mich sozusagen, nun gezwungen, damit befassen musste. Ich habe das eigentlich immer ignoriert, habe mich geärgert, dass ich bestimmte Schuhe nicht mehr tragen kann, sondern immer nur so breitere Sachen, weil es einfach weh tat. Ja, und [...] irgendwie habe ich mich dann damit angefreundet, sozusagen, seitdem ich [...] tatsächlich nach außen damit gegangen bin.«⁹¹

Solche dekonstruktivistischen Praktiken von Undoing Beauty kommen im Stück mehrfach zum Einsatz: Bereits der Titel des Stückes greift die Praxis der ironischen Hyperaffirmation auf, indem der sonst als Beleidigung eingesetzte, ageistische Begriff *Welkfleisch* mit dem alliterierenden Adjektiv *wunderschön* positiv umgewertet wird. Eine weitere performative Praxis von Undoing Age findet sich im letzten Akt, wenn sich die Körper der Spieler*innen auf der Bühne zu einem einzigen *Wäsche-Organismus* zusammenfügen: Sie erkunden in einer wohlwollend, neugierigen Haltung mit zärtlichen Bewegungen die Körper der anderen Spieler*innen. Ihre fleischfarbenen Kostüme – fantasievolle zarte und seidige Lingerie – ziehen sie in ungewohnten Weisen an: Hosen und Strümpfe zieren ihre Köpfe, Hemdchen dienen als Hosen, Büstenhalter zieren Oberarme. Die Körper der einzelnen Spieler*innen scheinen in dieser Szene ineinander überzugehen und zu einem zarten Falten werfenden Gebilde, einem Kollektivkörper zu verschmelzen. In dieser Szene wird das Ideal der Kalokagathia, des jugendlich glatten Körpers, im Stück abschließend noch einmal eindrücklich konterkariert und überformt. Solche das Idealbild der Kalokagathia unterlaufenden

91 Ebd.

Körperdarstellungen werden von Bachtin mit dem Begriff des »grotesken Körpers« beschrieben: Statt der »geschlossene[n], gleichmäßige[n] und glatten Oberfläche des Körpers« werden in Darstellungen des »grotesken Körpers« seine »Auswölbungen und Öffnungen«, seine »Berge und Abgründe«⁹² in den Blick gerückt, um ihn als kollektiven Körper im Rahmen einer widerständigen karnevalischen Lachkultur zu feiern. Die Stückentwicklung *Wunderschönes Welkfleisch* spielt im letzten Akt auf die Traditionslinie dieser Form performativer Körperinszenierung an, und versucht auf diese Weise, das so wirkungsmächtige klassische Körper- und Bildungsideal der Kalokagathia zu dekonstruieren.⁹³

12.4.5 Un/doing Beauty. Performative Widersprüche zwischen dramatischem Text und Performanz auf der Bühne

Die *OLDSCHOOL* arbeitet in *Wunderschönes Welkfleisch* gezielt mit widersprüchlichen oder zumindest kontrastierenden Inszenierungen, die eine Lücke zwischen dramatischem Text und theatraler Handlung auf der Bühne klaffen lassen. Zu Beginn der Aufführung tritt das Ensemble in einer Prozession auf die Bühne. In antike Gewänder gehüllt, nehmen die Spieler*innen genau diejenigen Posen antiker Statuen ein, die in der Bildgeschichte das Idealbild der auf jugendliche Schönheit ausgerichteten Kalokagathia überhaupt erst etabliert haben. Die *OLDSCHOOL* greift mit ihrer Dekonstruktionsarbeit also an der Wurzel an und versucht auf diese Weise, unser oft unbewusst ageistisches Blickregime, wenn nicht zu korrigieren, so doch zumindest zu irritieren. Dabei wird im weiteren Verlauf des Stückes der antike Posenkanon in die Jetztzeit erweitert. Das Ensemble kontrastiert die Bewegung des Entenfütterns als Marker für hohes Alter mit der Signature-Pose *To Di World* (To the world), mit der der US-amerikanische Sprinter Usain Bolt sich selbst und seinen sportlichen Erfolg feierte als Pose für anhaltende Jugendlichkeit: Ähnlich der Statue eines antiken Bogenschützen, der gen Himmel zielt, neigen sich die Ensemblemitglieder zurück und zeigen mit beiden Zeigefingern nach oben, wobei sie jeweils den rechten Arm anwinkeln und den linken austrecken. Diese Pose begleiten sie durch laute *YOLO*-Rufe und bedienen sich damit eines Akronyms, das popkulturell spätestens seit Drakes 2011 erschienenen Hip-Hop-Song *The Motto* zum jugendkulturellen Mantra wurde: Das Akronym von *You only live once* verweist auf die Vergänglichkeit des Lebens, reiht sich also ein in die lange Tradition der Vanitas-Topik, ist aber in Abgrenzung zum *Memento-mori-Carpe-diem*-Topos, eine Aufforderung dazu – koste es, was es wolle –, Spaß zu haben. Das theatrale Spiel mit Körperhaltungen und Posen, die stereotyp bestimmten Lebensaltern zugeschrieben werden, zeigt – ähnlich den Pathosformeln⁹⁴, deren Entwicklung der Kulturhistoriker Aby Warburg in der Kunstgeschichte verfolgte – die lange Geschichte ageistischen Schönheitshandelns in seinen performativen Wiederholungen und Differenzen auf – eine Geschichte, die eben

92 Bachtin, Michail M.: Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur, Frankfurt a.M. 1995, S. 359

93 Vgl. zur grotesken Inszenierung des alten Körpers auch: Kapitel 11.

94 Vgl. zu Warburgs Konzept der Pathosformeln: Port, Ulrich: Pathosformeln. Die Tragödie und die Geschichte exaltierter Affekte (1755–1886), München 2005.

nicht nur diskursiv, sondern immer auch performativ verhandelt, neu eingeschrieben und verkörpert wird.

12.4.6 An/Mut: Un/doing Beauty in der theaterpädagogischen Arbeit als Impuls für Bildungsprozesse

Die letzte Szene des Stücks bringt den Balance-Akt im Aushandeln von Ambivalenzen gegenüber den normativ-normalisierenden Imperativen sowohl des Graceful Ageing als auch des Disgraceful Ageing auf den Punkt: Alle Spieler*innen versuchen, in die Yoga-Position des Baumes zu gehen und in ihr die Balance zu halten – eine Gleichgewichtsübung, die Übung braucht und dadurch leichter wird, die jedoch trotzdem immer wieder – wie jeder andere performative Akt, der gleichzeitig das vollzieht, was er zum Ausdruck bringt – scheitern kann. Doch was bedeutet in diesem Kontext *scheitern*? Ist es ein Scheitern, wenn eine Person aus dem Gleichgewicht kommt? Oder ist es ein Akt des Widerstands gegen die normativen Ansprüche des Graceful Ageing, zu denen ja auch die regelmäßige Yoga-Praxis zählt? Zeigt sich erst im Scheitern an der Norm, bis zu welchem Grad der alte Körper, normativ-normalisierenden Disziplinierungen unterworfen ist?

Solchermaßen schwankende Balanceakte zwischen Doing und Undoing Beauty, zwischen Doing Graceful Ageing und Dis/Graceful Ageing finden sich auch in den Selbstaussagen der Spieler*innen zu ihrem alltäglichen Schönheitshandeln und ihrem Umgang mit den herrschenden Schönheitsnormen. Sie reflektieren ihre alltäglichen Praktiken von Un/doing Beauty überwiegend als hin und her schwankende Balanceakte, die zwischen dem Wunsch, die Normen befolgen zu können, und dem Wunsch, sie zu ignorieren, oszillieren bzw. vaszillieren.

Monika Immekus beschreibt dieses Schwanken folgendermaßen:

»Ich finde, dass wenn man älter wird, sich nicht mehr so gefällt im Spiegel, das [...] kommt immer wieder, und das ist auch ein richtiges Problem, finde ich. [...] Ich würde natürlich gerne abnehmen und wieder Stöckelschuhe tragen können. [...] Manchmal finde ich es unbedeutend, das mit dem Aussehen, dann finde ich es schwierig.«⁹⁵

Freya Dietrich erläutert, wie sie die Normen und der Wunsch, sie zu erfüllen, – auch nach Abschluss des Stückes und intensiver Reflexionsarbeit – immer wieder aufs Neue einholen:

»Also ich hatte das Gefühl: Ja, das ist so, das ist das Alter. Ich bin angekommen, ich habe auch dann wieder ärmellos getragen. Das war dann auch kein Thema mehr. [...] Aber es holt einen immer wieder ein. [...]. Ich glaube, wir sind gar nicht gefeit, dass uns das auch immer wieder einholt. [...] Ich habe [auch nach dem Stück] immer wieder gemerkt, dass mich so meine alten Muster immer wieder einholen.«⁹⁶.

95 GI OLDSCHOOL.

96 Ebd.

Bei allen Wiederholungsschleifen, die sie in ihrem Schönheitshandeln entdecken, bemerken sie aber doch Veränderungen ihrer Selbst- und Weltverhältnisse, die die theatergeragogische Praxis in ihnen ausgelöst hat. Monika Immekus, Freya Dietrich und Gabriele Seiler-Seidler beschreiben im Gruppeninterview, wie sie durch die Auseinandersetzung mit Schönheit und Anmut im Alter im Kontext der *OLDSCHOOL an Mut* gewonnen haben.

Monika Immekus sagt, dass es für sie mit der *OLDSCHOOL* zu tun hatte, »dass man in gewisser Weise mutiger wird, also schon alleine, was das Aussehen betrifft, dass man sich nicht mehr so oft fragt: ›Findet der mich gut? Findet die mich zu dick?‹ [...] Das geht irgendwie weg, und das ist eine Erleichterung«⁹⁷.

Freya Dietrich bestätigt diesen Zugewinn *an Mut*:

»So zurückblickend, denke ich, wir waren sehr mutig, uns in unserem alten Körper zu zeigen. Ich entdecke den Mut in mir auch und ich finde, das genügt. Also mehr will ich eigentlich gar nicht. Das war mir auch wichtig mich so zu zeigen, wie ich eben bin und [...] auch mutig, wie ich mich zu meinem Körper bekennen kann.«⁹⁸

Responsiver Kommentar von Freya Dietrich:

Es ist mir wichtig, zum Ausdruck zu bringen, dass ich mich trotz der Veränderungen an dem alten Körper in meiner Haut wohl fühle.

Gabriele Seiler-Seidler beschreibt in einem reflektierenden Text, den sie mir als Kommentar geschickt hat, wie sie ihren Bildungsprozess im Kontext der *OLDSCHOOL* erlebt hat:

Die Gelöstheit kam erst nach und nach, Mut wuchs, Mut sich zu zeigen, sich ›nacktig‹ zu machen im übertragenen Sinn, sich was zu trauen. Bei Übungen, Proben, bei Improvisationen des Erwachsenen-Ich beiseitezulassen, freier werden auch jenseits der Bühne, beweglicher in Kopf und Körper.

Durch die wiederholte autobiografische Auseinandersetzung nicht nur im Prozess der Stückentwicklung, sondern auch noch während der Aufführungen, haben sich für einige Ensemblemitglieder Lebensthemen geradezu erledigt. Monika Immekus schildert das folgendermaßen:

»Ich habe mich immer als Außenseiter gefühlt. [...] Und das war so mein Leben, irgendwie, als Sonderling. Und dann wurde mir die Gelegenheit gegeben, das im Text darzustellen. Und natürlich habe ich das dann auch noch mal hinterfragt [...]. Das Thema überhaupt, dieses Sonderlingsein, ein Sonderfall zu sein, irgendwie nicht ganz so richtig hinzupassen – das hat sich so ein bisschen erledigt durch dieses Stück. Weil es tatsächlich so ist, dass diese Arbeit auch so ein bisschen therapeutische Wirkung hat. [...] Wenn man das immer wieder – wir hatten fünfzehn Vorstellungen – und wieder

97 Ebd.

98 Ebd.

hört in der Vorstellung und das, was man gesagt hat... [...] Ja, das ist jetzt ein Haken dran. Also das ist irgendwie weg jetzt. [...] Es ist jetzt abgehakt.«⁹⁹

David Vogel beschreibt den gemeinsamen Bildungsprozess den alle am Projekt Beteiligten gegangen seien, als »Wellenbewegung«: In seiner Wahrnehmung sind manche der Spieler*innen bereits mit einem sehr »aufgeklärten und emanzipierten Blick auf das Thema ›Altersdiskriminierung und Körperlichkeit« in die Stückentwicklung eingestiegen, während andere sich viel stärker selbst »infrage gestellt« hätten, aber sie alle seien schließlich durch einen gemeinsamen Prozess gegangen, »das mal zu hinterfragen, woher denn überhaupt diese Zuschreibungen kommen«¹⁰⁰. Es sei während des gesamten Projekts »immer sehr viel in Bewegung« gewesen, »auch noch während der Vorstellungen«¹⁰¹. Auch für sich selbst beschreibt er diese anhaltende *Bewegung*, die er erlebt habe: eine Bildungsbewegung, die sich fließend zwischen intellektueller Einsicht in ageistische Zuschreibungen, emotionaler Verarbeitung und praktischer Umsetzung in die eigenen Lebensbezüge hin und her bewegt habe:

»[W]enn ich dann vielleicht irgendwann intellektuell begriffen habe, was Schönheit und Hässlichkeit bedeutet, und was das mit gesellschaftlichen Normvorstellungen und so weiter zu tun hat und ihrer Historie – das kann ich ja alles reflektieren, aber emotional [...] ist es ja wahnsinnig schwer, dann auch so zu leben«¹⁰².

Ganz in diesem Sinne versteht Lily Schumacher den Bildungsprozess, den sie im Kontext der *OLDSCHOOL* durchlaufen habe, als einen ganzheitlichen leibkörperlichen Lernprozess: Sie habe durch die Auseinandersetzungen mit dem Thema »so was mit auf dem Weg bekommen«, was ihr, wenn sie sich selbst angucke und »das Ältere« sehe, sagt: »Ja, du bist älter. Wie schön! Wie meine Oma. [...] Die liebte ich sehr, und die hatte Runzeln und das war meine Oma und das war gut so.«¹⁰³ Außerdem habe sie eine neue »Körperspannung« entwickelt und den Mut, diese Körperspannung auch in der Öffentlichkeit zu üben und zu zeigen:

»Und das ist eine Körperspannung, die hab ich auch, wenn ich in der Bahn sitze. Und ich traue mich auch, diese Übungen in der Bahn zu machen: Das kann man wunderbar, [...], sich da aufhängen und den Körper so durchfallen lassen. Das zieht unwahrscheinlich auseinander. Und das mache ich, seitdem ich hier [in der *OLDSCHOOL*, Anm. d. Verf'in] bin. [...] Weil ich hier auftrete, und weil ich gesehen werde und auch noch gesehen werden will. Das hat auch mit der inneren Entscheidung zu tun ›Wie werde ich alt?‹ Das vermischt sich hier, dieser Lernprozess.«¹⁰⁴

99 Ebd.

100 EI *OLDSCHOOL*.

101 Ebd.

102 Ebd.

103 GI *OLDSCHOOL*.

104 Ebd.

Für diese »vermischten« Lern- und Bildungsprozesse scheint mir die Metapher der »Wellenbewegung«¹⁰⁵, die David Vogel im Interview benutzt, ein stimmiges Bild zu sein. Diese *Wellenbewegung* beschreibt ein Verständnis ästhetischer Bildung, in der intellektuell-kognitives Begreifen, emotionales Verarbeiten und Auseinandersetzen, leibkörperliches Empfinden, Einüben und Umsetzen in praktisches Handeln auf der Bühne und – ja, auch im Leben – ineinanderfließen. Die ästhetischen Bildungsprozesse, die in den Interviews beschrieben werden, lassen sich so als Wellenbewegungen verstehen, in der kognitive, emotionale und leibkörperliche Bildungsprozesse nicht als einzelne, voneinander getrennte Bewegungen, sondern als ganzheitlich verstanden werden. Allerdings geht es – anders als im Konzept des Graceful Ageing – keineswegs darum, einem Altersbild affirmativ zu folgen, das mit Attributen wie Anmut, Erfolg, Jugendlichkeit, Gesundheit etc. aufgeladen ist. Es geht vielmehr um eine kritische, widerständige Auseinandersetzung mit gerade denjenigen Altersbildern, die – wie Konzepte des Graceful oder auch des Disgraceful Ageing – in einem erzieherisch-moralisierenden Altersdiskurs als normative Leitbilder für ältere Menschen propagiert werden.

Das künstlerische Leitungsteam sieht seine Aufgabe darin, den großen »Reflexions-spielraum«¹⁰⁶ zu schützen und in der theatergeragogischen Arbeit freizusetzen. Sie sind sich bewusst, dass die Theaterarbeit tiefgreifende psychische Entwicklungsprozesse auslösen kann, aber das Ziel ihrer Arbeit wird vom Team keinesfalls in Heilung oder »Gesundheit«¹⁰⁷ der Beteiligten gesehen. Es ist David Vogel wichtig, zu betonen – und das auch im Verlauf des Prozesses der Stückentwicklung gegenüber dem Ensemble zu thematisieren –, dass sich alle »in einem künstlerischen Kontext oder in einem pädagogischen Bildungskontext befinden, aber nicht in einem therapeutischen«¹⁰⁸.

Mit der theatergeragogischen Arbeit soll – wie Nina Mackenthun hervorhebt – ein »Schutzraum« eröffnen, um »Dinge erstmal zu benennen«, aber dann »auch körperlich auszuprobieren«¹⁰⁹. Dabei gehen autobiografische Reflexions- und Körperarbeit Hand in Hand: Jane Dunker beschreibt, wie sie diesen Schutzraum für sich selbst als Freiraum nutzt, um das »Leben von mir neu zu denken und tatsächlich bei der *OLDSCHOOL* auch auszuprobieren«¹¹⁰. Für die Spieler*innen bietet der Freiraum des theatergeragogischen Projekts die Möglichkeit zum Probehandeln.

Freiräume sollen schließlich auch dem Publikum eröffnet werden. Szenen wie *Welker Baum*, in der alle Spieler*innen am Schluss des Stückes in einem kollektiven Balanceakt versuchen, die Yoga-Position des Baumes einzunehmen, sollen dem Publikum einen Interpretationsspielraum eröffnen. Die Position bzw. Pose verbindet das Ende des Stückes mit den Posen der antiken Statuen am Anfang und ruft ein letztes Mal eine der Praktiken auf, die im Konzept des Graceful Ageing propagiert werden: Yoga. Nina Mackenthun schätzt an dieser Szene besonders, dass sie »Bilder« kreiere, die nicht »auserklärt« oder

105 EI OLDSCHOOL.

106 Ebd.

107 Ebd.

108 Ebd.

109 Ebd.

110 GI OLDSCHOOL.

»auserzählt werden«, sondern dem Publikum »Freiraum« geben: »Ist das jetzt eine Yoga-Figur, die da gemacht wird? Oder ist das eine Symbolik für etwas? Und warum wackelt die Figur jetzt, während sie diese Yoga-Figur macht?«¹¹¹

Ich erwische mich während dieser Szene dabei, das Wackeln einiger Ensemblemitglieder mit dem scheinbar unerschütterlich festen Stand und den muskulösen, glatt-gebräunten Beinen jugendlicher Yoga-Influencer*innen zu vergleichen und gleich darauf zu überlegen, wie ich selbst auf der Bühne wohl diese Yoga-Position bewältigen würde. Die performativen Praktiken der *OLDSCHOOL* bieten mir einen Freiraum der Irritation, ermöglichen mir eine Unterbrechung, die mir einen Blick darauf eröffnet, welchen wackeligen Balanceakt ich selbst gegenüber der Macht ageistischer Schönheitsnormen und den Praktiken des Dis/Graceful Ageing aufführe. Jedes Mal, wenn ich mir den Aufführungsmitschnitt anschau, berührt mich dieser Balanceakt, der im Textbuch als *Welker Baum* bezeichnet wird, auf eine andere Weise und bringt mich dazu, das bisher Geschriebene nochmals auf den Prüfstand zu stellen: Dieses Schwanken, dieses vermeintliche Scheitern, dieses HinUndHer und NachWieVor verunsichert mich auf eine anregende Art und Weise. Die performativen Praktiken der *OLDSCHOOL* »queeren«, »crippen« oder »verrunzeln« meine eigenen Abgrenzungs- und Wertungspraktiken – wie es die Medienwissenschaftlerin Katja Stüben für die Praxis des »Verrunzelns« beschreibt – »auf eine Weise, die das Schmerzvolle mit einem mutwillig bizarren, spielerischen Humor entwaффnet«¹¹².

Praktiken von Un/doing Beauty nehmen die individuell gelebten Erfahrungen, das in Fleisch und Blut übergegangene, verkörperte Verhalten ernst und klammern dennoch den mit ihm oft einhergehenden Geltungsanspruch zumindest für einen Moment ein. An diesem Punkt verschränken sie sich mit Praktiken des Un/doing Biography und Un/doing Differences. Praktiken von Un/doing Beauty verweisen auf die Ambivalenzen, die in Praktiken des Schönheitshandelns zum Ausdruck kommen; sie oszillieren und vaszillieren zwischen der Freiheit, Fähigkeit und Möglichkeit, unsere Leibkörper selbst zu bilden, und der Zumutung, aus den normativ-normalisierenden Zwängen des herrschenden, an Jugendlichkeit ausgerichteten Schönheitsdispositivs nicht *einfach so* aussteigen zu können. In performativen Praktiken des Un/doing Beauty wird deutlich, dass die Agierenden in ihren Existenzweisen diesen Körperschönheitsnormen – auch wenn sie sie kritisch sehen – dennoch ausgesetzt sind und sie sich ihnen nicht durch bloße Willensentscheidung entziehen können. Die Praktiken des Doing Beauty haben unsere Körper in unzähligen Wiederholungen von Kindesbeinen an geformt und sind derart inkorporiert, dass sie nicht *einfach* überwunden werden können. Eine derart machtvolle Topik, die vom antiken Bildungs- und Erziehungsideal der *Kalokagathia* bis hin zu den heutigen *Topoi* des Graceful Ageing in unzähligen performativen Wiederholungsschleifen eingeschliffen und verkörpert wird, lässt sich nicht mit einem Mal ver-lernen. Sie auf der Bühne zu dekonstruieren und zu versuchen, sie zu ver-lernen, ist ein komplexes Unterfangen: Ich habe in der *OLDSCHOOL* gelernt, wie viel an/*Mut* es braucht, um auch diesbezüglich Ageing Trouble zu machen.

111 EI *OLDSCHOOL*.

112 K. Stüben: *Senility become us*, S. 199.

13 Epilog: Focusing Ageing Trouble

Diese drei Beispiele aus der Praxis der Performativen Kulturgeragogik zeigen wegweisende Praktiken des Umgangs mit Formen und Themenkomplexen von Ageing Trouble. Selbst wenn die Performative Kulturgeragogik immer noch nur ein kleines Feld im Land der Kulturellen Bildung ist, so gibt es inzwischen doch eine Vielzahl von tanz- und theatergeragogischen Projekten auf der Landkarte, die Ageing Trouble auch zu vielen anderen Facetten des Alter(n)s *machen*. Ich bin gespannt, mit welchen Praktiken des performativen Un/doing Age zukünftige Projekte wohl welche gesellschaftlich dominante Topik des Altersdiskurses seismografisch sensibel verhandeln werden.

Nach all den Jahren der Auseinandersetzung mit Ageing Trouble in den Künsten und der Kulturgeragogik fasziniert mich immer noch und immer wieder aufs Neue die Vorgängigkeit der Alterns-T(r)opik der Künste gegenüber der des wissenschaftlichen geragogischen Diskurses. Es begeistert mich *NachWieVor*, wie in den Künsten stereotype Sichtweisen auf Alter(n) und Bildung eingeklammert und dynamisiert werden können und wie auf diese Weise eigensinnige Bildungsprozesse bei den beteiligten Akteur*innen angeregt werden können. Die Künste und die kulturgeragogische Praxis können Impulse für Lern- und Bildungsprozesse im Alter geben, in denen Altersselbstbilder grundlegend transformiert werden. Die literarischen Texte über Bildungsprozesse im Altern ebenso wie die Praxis der Performativen Kulturgeragogik zeigen Wege auf, wie mit der jeweils dominanten Alterstopik in kritischer und bildungsaffiner Weise umgegangen werden kann. Davon – so meine Überzeugung – kann nicht nur die Kulturgeragogik, sondern auch die Geragogik, die Erwachsenenbildung und auch die Kinder- und Jugendbildung lernen. Sie weisen den Weg für eine Performative Kulturgeragogik, -andragogik und -pädagogik, die all die Facetten von Ageing Trouble, die Ambivalenzen, das Unbehagen und Aufbegehren gegenüber dem Alter(n) und seinen ageistischen Zuschreibungen nicht als sogenannte negative Altersbilder ausblendet, sondern als Impuls für Bildungsprozesse wahrnimmt, in denen der Geltungsanspruch stereotyper Aussagemuster des Alter(n)s immer wieder aufs Neue eingeklammert werden kann.

Dass von dieser Einklammerung der Geltungsansprüche auch das Ageing-Trouble-Konzept nicht auszuklammern ist, liegt auf der Hand:

Lily, langjähriges Ensemblemitglied der *OLDSCHOOL*, zieht ihre Augenbrauen zusammen. »Mir gefällt dieses Wort ›Ageing Trouble‹ nicht. Das marginalisiert. Das ist die Generation, die Probleme macht. Oder: Die haben Probleme! Oder man hat selbst schon irgendwie ein Problem mit dem Alter.«¹ Eigentlich sei das Alter – so Lily weiter – »hell und dunkel« zugleich, aber in »Ageing Trouble, da sehe ich nur das Dunkle«².

Monika schüttelt den Kopf: »Ich aber nicht [...] – mit Trouble, da verbinde ich irgendwie, dass man irgendwas locker macht oder irgendwie was Neues aufsetzt.«³

Freya hingegen verknüpft Ageing Trouble mit etwas Ambivalentem, so wie das Alter sowohl eine »Schwierigkeit« als auch zu »bewältigen«⁴ sei. Das Alter sei eben »vielfältig« und gleichzeitig »sehr wechselbar«: Verluste und Zugewinne halten sich nicht immer die »Waage«⁵. Manchmal sei da ein »Gefühl von sehr viel Stärke und Kraft und Wissen und Einsicht und Erfahrung«, aber das »wechselt«⁶. Für Freya ist dieses Gefühl mit dem Bild des »Narren, der die Narrenkappe«⁷ trägt, verbunden. Dieses Bild gebe ihr »Freiheit«, auch wenn diese Freiheit kein »Dauerzustand«⁸ sei.

Christian sieht Ageing Trouble immer mit einem »Fragezeichen« verbunden: »Ist ›Ageing‹ wirklich ein ›Trouble‹? Wo liegen die Probleme?«⁹ Deshalb sei das Ageing-Trouble-Konzept für ihn interessant: »weil es Fragen aufwirft«¹⁰.

Und was meint Ageing Trouble nun eigentlich für Sie als Leser*in dieses Buchs? Vielleicht darf ich Ihnen nun, da Sie hier auf den letzten Seiten dieses Buches angekommen sind, das Du anbieten?

Also: Was beinhaltet das eigentlich für dich, all das mit diesem Ageing Trouble?

Was hast du dir von diesem Buch erhofft? Hast du etwas für dich darin gefunden, das dich neugierig macht? Oder skeptisch? Oder wütend?

Diese Einladungen an dich sind nicht rhetorisch gemeint. Ich lade dich tatsächlich ein, das, was dir in diesem Buch vielleicht interessant erschienen ist, nicht nur aus der Perspektive deines Fachs, deines Berufs oder kulturellen Engagements anzuschauen, sondern auch der Resonanz nachzuspüren, die es in deinem Körper macht, in deinem Denken, deinem Fühlen.

Kannst du zum Beispiel bemerken, was in deinem Körper geschieht, wenn du das Wort *Alter* liest? Hast du vielleicht auch deinem eigenen Altern beim Lesen nachgespürt?

Welche Resonanz kommt da in deinem Körper auf all das mit diesem *Altern* und *Alter*?

Vielleicht fühlt es sich eng an, vielleicht weit?

Vielleicht kommt da ein Klopfen oder Pochen oder etwas Strömendes?

1 GI OLDSCHOOL.

2 Ebd.

3 Ebd.

4 Ebd.

5 Ebd.

6 Ebd.

7 Ebd.

8 Ebd.

9 Ebd.

10 Ebd.

Ist da vielleicht etwas Neugieriges, Bedrücktes, Fröhliches, Bedenkliches, Kritisches, Ängstliches oder Wütendes? Und magst du dem vielleicht mal ein wenig genauer nachspüren?

All das, was du hier gelesen hast, was hat das in dir angesprochen?

Was auch immer sich da vielleicht bemerkbar macht – magst du mal hinspüren, ob du damit etwas verweilen willst? Kommt da vielleicht ein Wort oder ein Bild oder eine Bewegung? Wo würde es hinwollen, wenn es ganz genau so könnte, wie es wollte? Und wenn du jetzt doch lieber mal langsam zum Ende kommen möchtest, dann könntest du dir ja vielleicht, wenn du das Buch zugeklappt hast oder den Bildschirm, auf dem du liest, ausgeschaltet hast, doch noch ein paar Minuten Zeit nehmen, um aufzuschreiben, zu malen oder zu tanzen – welche Form auch immer dir gemäß ist –, was du erlebt hast: Wie hat es sich angefühlt? Wo hast du es gespürt? Und was wäre deine Art, all das mit diesem Ageing Trouble zum Ausdruck zu bringen?

Ich ziehe derweil den Schlusstrich unter dieses Buch – und gehe jetzt tanzen. Endlich. Danke fürs Lesen. Danke für deine Zeit.

Literaturverzeichnis

- Achenbaum, W. Andrew: »Afterword. Integrating the Humanities into Gerontological Research, Training, and Practice«, in: Thomas R. Cole/David D. Van Tassel/Robert Kastenbaum (Hg.), *Handbook of The Humanities and Aging*, New York 1992, S. 458–469.
- Achenbaum, W. Andrew: »Critical gerontology«, in: Anne Jamieson/Sarah Harper/Christina Victor (Hg.), *Critical Approaches to Ageing and Later Life*, Buckingham 1997, S. 16–26.
- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Frankfurt a.M. 1951.
- Aichinger, Ilse, *Der Gefesselte. Erzählungen I*, Frankfurt a.M. 2002.
- Alheit, Peter: »Gespräch mit Prof. Dr. Peter Alheit über Biographieforschung«, in: Horst Siebert (Hg.), *Identitätslernen in der Diskussion*, Frankfurt a.M. 1985, S. 51–55.
- Alheit, Peter: »The Biographical Approach to Adult Education«, in: Wilhelm Mader (Hg.), *Adult Education in the Federal Republic of Germany. Scholarly Approaches and Professional Practice*, Vancouver 1992, S. 186–222.
- Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar: »Einleitung«, in: Thomas Alkemeyer/Gunilla Budde/Dagmar, Freist (Hg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*, Bielefeld 2014, S. 9–30, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839419922.intro>.
- Almeroth, Helmut/Löwe, Hans: »Zur Lernfähigkeit im Erwachsenenalter« (1970), in: Hans Schulenberg (Hg.), *Erwachsenenbildung (= Wege der Forschung Bd. 291)*, Darmstadt 1978, S. 307–325. (Erstveröffentlichung in: *Berufsbildung 2* (1970), S. 76–81).
- Améry, Jean: *Hand an sich legen – Diskurs über den Freitod*, Stuttgart 1976.
- Améry, Jean: *Über das Altern. Revolte und Resignation* (1968), Stuttgart 2001.
- Anding, Angela: *Bildung im Alter. Bildungs- und Freizeitinteressen von älteren Erwachsenen. Beitrag zu einer Bildungstheorie des Alters*, 2. Aufl., Leipzig/Weissenfels 2006.
- Andresen, Sabine: »Kindheit als Dispositiv. Ein Zugang erziehungswissenschaftlicher und historischer Kindheitsforschung«, in: Ludwig A. Pongratz/Michael Wimmer/Wolfgang Nieke/Jan Masschelein (Hg.), *Nach Foucault. Diskurs- und machtanaly-*

- tische Perspektiven der Pädagogik, Wiesbaden 2004, S. 158–175, https://doi.org/10.1007/978-3-322-80625-3_8.
- Aner, Kirsten/Hammerschmidt, Peter: »Modellprogramme zur Förderung zivilgesellschaftlich ›produktiven Alterns‹ in Deutschland«, in: Marcel Erlinghagen/Karsten Hank (Hg.), Produktives Altern und informelle Arbeit in modernen Gesellschaften, Wiesbaden 2008, S. 259–276, https://doi.org/10.1007/978-3-531-90850-2_12.
- Applewhite, Ashton: »The thing about ›geing gracefully‹: whatever you call it, I'll do it my way«, in: The Guardian, 7. Juli 2025, https://www.theguardian.com/wellness/2025/jul/07/the-thing-about-ageing-gracefully?fbclid=IwY2xjawLcJgRleHRuA2FlbQIxMQABHioAstWeUoQvTBb1FcJwwlflqCt1qivV6NpaSLjHT64NT8w6LHTUhGoetxR6_aem_C1kpXoBFbMDbflMgDL3Pw vom 20.07.2025.
- Arbeitsgruppe Altersforschung Bonn: Altern – psychologisch gesehen, Braunschweig 1971.
- Arbeitskreis Ambivalenz Universität zu Köln: <https://www.hf.uni-koeln.de/38112> vom 13.10.2024.
- Aristophanes: »Die Wespen« (422 v. Chr. uraufgeführt), in: Jürgen Werner/Walter Hofmann (Hg.): Aristophanes. Komödien in zwei Bänden, Bd. 1, Weimar 1963.
- Aristoteles: Rhetorik, Übers. v. Christof Rapp, 2 Bde, Berlin 2002.
- Arnold, Brunhilde: »Geschichte der Altenbildung«, in: Susanne Becker/Ludger Veelken/Klaus P. Wallraven (Hg.), Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Opladen 2000, S. 15–38, https://doi.org/10.1007/978-3-663-10248-9_2.
- Arnold, Rolf: »Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 6 (1983), S. 893–912.
- Arnold, Rolf: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie, Bad Heilbrunn 1985.
- Arteel, Inge: Gefaltet, entfaltet. Strategien der Subjektwerdung in Friederike Mayröckers Prosa 1988–1998, Bielefeld 2007.
- Austin, John L.: How to Do Things with Words (= The William James Lectures von 1955), Cambridge 1962.
- Austin, John L.: Zur Theorie der Sprechakte. Deutsche Bearbeitung von Eike von Savigny, Stuttgart 1972.
- Baars, Jan: »Concepts of time and narrative temporality in the study of aging«, in: Journal of Aging Studies 11,4 (1997), S. 283–295, [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(97\)90023-2](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(97)90023-2).
- Bachmann-Medick, Doris: »Performative Turn«, in: Doris Bachmann-Medick, Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek 2006, S. 104–183.
- Bachmann-Medick, Doris: »Spatial Turn«, in: Doris Bachmann-Medick, Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Reinbek 2006, S. 284–328.
- Bachorz, Stephanie: »Zur Analyse der Figuren«, in: Peter Wenzel (Hg.), Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme, Trier 2004, S. 51–67.
- Bachtin, Michail M.: »Die groteske Gestalt des Leibes«, in: Michail M. Bachtin, Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur, Frankfurt a.M. 1990, S. 15–23.

- Bachtin, Michail M.: »Die sprachliche Situation der Renaissance«, in: Michail M. Bachtin, *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*, Frankfurt a.M. 1990, S. 7–24.
- Bachtin, Michail M.: *Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur*, Frankfurt a.M. 1995.
- Bachtin, Michail M.: *Chronotopos*, Berlin 2008.
- Backes, Gertrud: *Frauen im Alter. Ihre besondere Benachteiligung als Resultat lebenslanger Unterprivilegierung*, Bielefeld 1983.
- Backes, Gertrud/Amrhein, Ludwig: »Alter(n) und Identitätsentwicklung: Formen des Umgangs mit dem eigenen Älterwerden«, in: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 41 (2008), S. 382–393, <https://doi.org/10.1007/s00391-008-0007-3>.
- Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang: *Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung*, Weinheim 2008.
- Baeumer, Max L. (Hg.): *Toposforschung*, Darmstadt 1973.
- Baeumer, Max L.: »Vorwort«, in: Max L. Baeumer (Hg.), *Toposforschung*, Darmstadt 1973, S. VII–XVII.
- Bal, Mieke: »Wandernde Begriffe, sich kreuzende Theorien. Von den cultural studies zur Kulturanalyse«, in: Mieke Bal, *Kulturanalyse. Übers. v. Joachim Schulte*, Frankfurt a.M. 2002, S. 7–27.
- Ballauff, Theodor: »Antithesen zur Lerntheorie«, in: *Pädagogische Rundschau*, 32 (1978), S. 308–316.
- Ballauff, Theodor: »Das Alter im Kontinuum von Lernen und Bildung. Zur Begründung der Gerontagogik«, in: Horst Ruprecht/Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), *Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Bd. XII: Lebenslanges Lernen. Konsequenzen für die Grundagentheorie der Erwachsenenbildung aus einer anthropologischen Möglichkeit*, Abensberg 1984, S. 5–18.
- Baltes, Margaret M./Baltes, Paul B. (Hg.): *Erfolgreiches Altern. Bedingungen und Variationen*, Bern 1989.
- Baltes, Margret M./Baltes, Paul B.: »Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 35 (1989), S. 85–105.
- Baltes, Margret M./Montada, Leo (Hg.): *Produktives Leben im Alter*, Frankfurt a.M. 1996.
- Baltes, Paul B./Mittelstraß, Jürgen/Staudinger, Ursula M.: »Gerontologie: Begriffe, Herausforderungen und Brennpunkte«, in: Paul B. Baltes/Jürgen Mittelstraß/Ursula M. Staudinger, *Alter und Altern. Ein interdisziplinärer Studententext zur Gerontologie*, Berlin/Boston 1994, S. 8, <https://doi.org/10.1515/9783110873085>.
- Barad, Karen: *Agentieller Realismus*, Frankfurt a.M. 2012.
- Barad, Karen: »Ma(r)king time: Material entanglements and re-memberings: Cutting together-apart«, in: Paul R. Carlile/Davide Nicolini/Ann Langley/Haridimos Tsoukas (Hg.), *How matter matters. Objects, artifacts, and materiality in organization studies*, Oxford 2013, S. 16–31, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199671533.003.0002>.
- Barnes Lipscomb, Valerie/Marshall, Leni (Hg.): *Staging Age. The Performance of Age in Theatre, Dance, and Film*, New York 2010, <https://doi.org/10.1057/9780230110052>.
- Barthes, Roland: *Die Lust am Text*, Frankfurt a.M. 1974.

- Baßler, Moritz: Die kulturpoetische Funktion und das Archiv. Eine literaturwissenschaftliche Text-Kontext-Theorie, Tübingen/Basel 2005.
- Basting, Anne D.: The Stages of Age. Performing Age in Contemporary American Culture, Ann Arbor 1998, <https://doi.org/10.3998/mpub.15441>.
- Bauer, Esther K.: »Masculinity in Crisis: Aging Men in Thomas Mann's ›Der Tod in Venedig‹ and Max Frisch's ›Homo faber‹«, in: The German Quarterly, 88,1, 2015, <https://doi.org/10.1111/gequ.10224>.
- Bauks, Michaela: »Märchen in Antike und Bibel«, in: Lothar Bluhm/Stefan Neuhaus (Hg.), Handbuch Märchen, Berlin 2023, S. 99–105, <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66803-0>.
- Becker, Susanne/Veelken, Ludger/Wallraven, Klaus P. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Opladen 2000, <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10248-9>.
- Behrens-Cobet, Heide/Völker, Monika (Hg.): Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen. Eine themenorientierte Dokumentation, Frankfurt a.M. 1984.
- Belting, Hans: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft, München 2001, <https://doi.org/10.30965/9783846752210>.
- Benn, Gottfried: Altern als Problem für den Künstler, Vortrag, gehalten am 7. März 1954 in der Villa Berg, Stuttgart und am 8. März 1954 in der Bayerischen Akademie der Schönen Künste im Prinz-Carl-Palais, München/Berlin 2006.
- Benner, Dietrich: »Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns«, in: Zeitschrift für Pädagogik 26,4 (1980), S. 485–497.
- Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, 3. Aufl., Weinheim 1991.
- Benner, Dietrich: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, 3. Aufl., Weinheim/München 1996.
- Benner, Dietrich (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität (= 49. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim/Basel 2005.
- Benner, Dietrich: »Wissensformen der Wissensgesellschaft«, in: Edwin Kleiner/Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Ulrike Mietzner/Ulrike Pilarczyk/Jane Schuch/Nicole Welter (Hg.), Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie, Bad Heilbrunn 2011, S. 29–42.
- Benner, Julia/Ullmann, Anika: »Doing Age. Von der Relevanz der Age Studies für die Kinderliteraturforschung«, in: Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung 2019, S. 145–159, <https://doi.org/10.21248/gkif-jb.44>.
- Berman, Harry J.: »Self-Representation and Aging. Philosophical, Psychological and Literary perspectives«, in: Thomas R. Cole/Robert Kastenbaum/Ruth E. Ray (Hg.), Handbook of the Humanities and Aging, 2. Aufl., New York 2000, S. 272–290.
- Berndt, Frauke: »Topik-Forschung«, in: Astrid Erll/Ansgar Nünning (Hg.), Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven, Berlin/New York 2005, S. 31–52, <https://doi.org/10.1515/9783110908435.31>.

- Bernhard, Armin: Der Bildungsprozeß in einer Epoche der Ambivalenz. Studien zur Bildungsgeschichte in der ›Ästhetik des Widerstands‹, Frankfurt a.M. 1996.
- Bernhard, Thomas: Frost (1963), Frankfurt a.M. 1994.
- Bilstein, Johannes/Miller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hg.): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie, Weinheim 1999.
- Binder, Theodor: Bibliographie zur Altenarbeit in der Erwachsenenbildung, Wien 1980.
- Birren, James E./Deutchman, Donna E.: Guiding Autobiography Groups for Older Adults: Exploring the Fabric of Life, Baltimore/London 1991, <https://doi.org/10.1353/book.3469>.
- Blume, Bernhard: Narziß mit Brille. Kapitel einer Autobiographie, Heidelberg 1985.
- Blume, Otto: »Die Situation älterer Menschen in der Bundesrepublik Deutschland«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), Lernen für das Alter, Diessen 1970, S. 70–78.
- Boehncke, Heiner/Kluge, Alexander: »Die Rebellion des Stoffs gegen die Form und der Form gegen den Stoff: Der Protest als Erzähler«, in: Thomas Böhm-Christl (Hg.), Alexander Kluge, Frankfurt a.M. 1983, S. 299–309.
- Böhler, Arno/Herzog, Christian/Pechriggl, Alice: »Vorwort«, in: Arno Böhler, Christian Herzog, Alice Pechriggl (Hg.), Korporale Performanz. Zur bedeutungsgenerierenden Dimension des Leibes, Bielefeld 2013, S. 9–18, <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839424773.prf>.
- Böhm, Winfried: »Über das geistige Erbe Romano Guardinis«, in: Josef Schreiner/Klaus Wittstadt (Hg.), Communio Sanctorum. Einheit der Christen – Einheit der Kirche, Würzburg 1988, S. 610–623.
- Böhm, Winfried: »Guardini, Romano«, in: Winfried Böhm, Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1994.
- Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1994.
- Böhme, Günther: »Neue Aspekte eines alten Begriffs. Reflexionen über ›lebenslanges Lernen‹«, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 33 (1983), S. 255–262.
- Bollnow, Otto F.: »Gabriel Marcel (Christlicher Existentialismus)«, in: Die Sammlung 3,7 (1948), S. 400–408, fortgesetzt in: Die Sammlung 8,7 (1948), S. 481–491 und 9,7 (1948), S. 549–562.
- Bollnow, Otto F.: Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus, Stuttgart 1955.
- Bollnow, Otto F.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart 1959.
- Bollnow, Otto F.: »Das hohe Alter«, in: Neue Sammlung 2,5 (1962), S. 385–396.
- Bollnow, Otto F.: Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive (= neue pädagogische bemühungen 17/18), Essen 1964.
- Bollnow, Otto F.: »Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung«, in: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung, 5 (1965), S. 542–555.
- Bollnow, Otto F.: »Der neue Anfang und das Problem der Verjüngung«, in: Bollnow, Otto F. (Hg.), Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1966, S. 34–47.
- Bollnow, Otto F.: »Die Wandlung in der Auffassung vom Menschen im 19. Jahrhundert«, in: Bollnow, Otto F. (Hg.), Krise und neuer Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1966, S. 88–107.

- Bollnow, Otto F. (Hg.): Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen (= 7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim 1968.
- Bollnow, Otto F.: »Die Erziehung des hohen Alters«, aus: Otto F. Bollnow, *Anthropologische Pädagogik*, Bern/Stuttgart 1983, S. 42–43.
- Bollnow, Otto F.: *Anthropologische Pädagogik*, Bern/Stuttgart 1983.
- Booth, Wayne C.: *The Rhetoric of Fiction*, Chicago 1961.
- Borcher, Manfred/Derichs-Kunstmann, Karin: *Neue Wege in der Altenbildung, Konzept, Verlauf und Ergebnisse des Medienverbundprojektes ›Un-Ruhestand‹*, Berlin 1982.
- Borges, Jorge L.: »Die analytische Sprache John Wilkins«, in: Jorge L. Borges (Hg.), *Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur*, München 1966, S. 209–214.
- Bornscheuer, Lothar: »Bemerkungen zur Toposforschung«, in: *Mittellateinisches Jahrbuch*, 11 (1976), S. 312–320.
- Bornscheuer, Lothar: *Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft*, Frankfurt a.M. 1976.
- Bornscheuer, Lothar: »Zehn Thesen zur Ambivalenz der Rhetorik und zum Spannungsgefüge des Topos-Begriffs«, in: Heinrich F. Plett (Hg.), *Rhetorik. Kritische Positionen zum Stand der Forschung*, München 1977 (= *Kritische Information*, 50), S. 204–212.
- Bornscheuer, Lothar: »Neue Dimensionen und Desiderata der Topik-Forschung«, in: *Mittellateinisches Jahrbuch*, 22 (1987), S. 2–27.
- Borscheid, Peter: *Geschichte des Alters. 16.–18. Jahrhundert*, Münster 1987.
- Bovenschen, Silvia: »Der Essay und das Älterwerden«, in: *Merkur* 1,55 (2001), S. 159–162.
- Bovenschen, Silvia: *Älter werden. Notizen*, Frankfurt a.M. 2006.
- Bovenschen, Silvia: *Verschwunden*, Frankfurt a.M. 2008.
- Bovenschen, Silvia: *Nur Mut. Roman*, Frankfurt a.M. 2013.
- Bracker, Maren/Dallinger, Ursula/Middeke, Mechthild (Hg.), *Altweibersommer. Beiträge zu den späten Jahren der Frau*, Kassel 1987.
- Braidotti, Rosi: *Metamorphoses. Towards a Materialist Theory of Becoming*, Malden/Cambridge 2002.
- Braidotti, Rosi: *Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen*, Frankfurt a.M. 2014.
- Brandenburg, Alois G.: »Alter und Lernleistung. Bestimmungsgründe des Lernverhaltens im Erwachsenenalter«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4 (1974), S. 277–292.
- Brandt, Hartwin: Rezension von: Dorothee Elm/Thorsten Fitzon/Kathrin Liess u.a. (Hg.): *Alterstopoi. Das Wissen von den Lebensaltern in Literatur, Kunst und Theologie*, Berlin de Gruyter 2009, in: *sehepunkte* 10 (2010), Nr. 9 [15.09.2010], <http://www.sehepunkte.de/2010/09/17325.html> vom 26.10.2025.
- Brandt, Martina/Höppner, Grit: »Nachhaltiges Alter(n) im Kontext des Klimawandels. Stand der Forschung und konzeptioneller Ausblick«, in: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 57 (2024), S. 467–474, <https://doi.org/10.1007/s00391-024-02302-7>.
- Braun, Walter: *Emanzipation als pädagogisches Problem. Anthropologische Voraussetzungen und pädagogische Möglichkeiten*, Kastellaun 1977.
- Braun, Walter: »Hintergründe und Akzente der Weiterbildung (= Grundfragen einer Gerontagogie, 1980)«, in: Walter Braun (Hg.), *Die ältere Generation. Zum Problemfeld zwischen Gerontologie und Pädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb. 1981, S. 96–104.

- Braungart, Georg: »Katastrophen kennt allein der Mensch, sofern er sie überlebt«. Max Frisch, Peter Handke und die Geologie«, in: Carsten Dutt/Roman Luckscheiter (Hg.), *Figurationen der literarischen Moderne*, Heidelberg 2007, S. 23–41.
- Brecht, Bertolt: »Neue Technik der Schauspielkunst (etwa 1835–1941)«, in: Bertolt Brecht, *Gesammelte Werke*, Bd. VII, *Schriften zum Theater*, Frankfurt a.M. 1967, S. 337–388.
- Brecht, Bertolt: »Die unwürdige Greisin«, aus: Bertolt Brecht, *Kalendergeschichten* (1949), in: Werner Hecht/Jan Knopf/Werner Mittenzwei/Klaus-Detlef Müller (Hg.), *Brecht – Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe*, Bd. 18, Berlin/Weimar/Frankfurt a.M. 1995, S. 427–432.
- Brecht, Bertolt: »Kommentar zur ›unwürdigen Greisin‹«, aus: *Prosa 3. Sammlungen und Dialoge*, in: Bertolt Brecht, *Werke*, Bd. 18, Frankfurt a.M. 1995, S. 575–576.
- Breinbauer, Ines M.: »Bildung im Alter«, in: Kirsten Aner/Fred Karl/Leopold Rosenmayr (Hg.): *Die neuen Alten – Retter des Sozialen?*, Wiesbaden 2007, S. 83–107, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90472-6>.
- Breinbauer, Ines M.: »Bildung als Antwort...?«, in: Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters/Tom Michels (Hg.), *Soziokulturelle Konstruktion des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven*, Würzburg 2008, S. 273–292.
- Breinbauer, Ines M.: »Vom Nutzen und Nachteil der (transdisziplinären) Altersforschung für das Leben«, in: Ines M. Breinbauer/Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters (Hg.), *Transdisziplinäre Alter(n)sstudien. Gegenstände und Methoden*, Würzburg 2010, S. 37–66.
- Breinbauer, Ines M./Ferring, Dieter/Haller, Miriam/Meyer-Wolters, Hartmut (Hg.): *Transdisziplinäre Alter(n)sstudien. Gegenstände und Methoden*, Würzburg 2010.
- Breloer, Gerhard: »Lebensproblematik als Organisationsprinzip der Altenbildung«, in: *Erwachsenenbildung*, 20 (1974), S. 104–110.
- Breloer, Gerhard: »Bildungsarbeit mit alten Menschen aus gesellschaftspolitischer Sicht«, in: Hilarion Petzold/Elisabeth Bubolz (Hg.), *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, Stuttgart 1976, S. 61–88.
- Breloer, Gerhard: »Zur Vermittlungsproblematik der Altersforschung – Aufgaben der Erwachsenenbildung« (1973), in: Walter Braun (Hg.), *Die ältere Generation. Zum Problemfeld zwischen Gerontologie und Pädagogik (= Klinkhardts pädagogische Quellentexte)*, Bad Heilbrunn/Obb. 1981, S. 136–146.
- Brenne, Andreas: »Künstlerisch-Ästhetische Forschung« – Über substantielle Zugänge zur Lebenswelt – Eine Einführung«, in: Andreas Brenne (Hg.), »Zarte Empirie«. *Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung*, Kassel 2008, S. 5–22.
- Bresnick, Stephen: What does ›Aging Gracefully‹ mean?, Encino 2025, <https://www.drbresnick.com/what-does-aging-gracefully-mean/> vom 01.06.2025.
- Breuer, Dieter/Schanze, Helmut (Hg.): *Topik. Beiträge zur interdisziplinären Diskussion*, München 1981.
- Breuer, Dieter/Schanze, Helmut: »Topik. Ein interdisziplinäres Problem«, in: Dieter Breuer, Dieter/Helmut Schanze (Hg.), *Topik. Beiträge zur interdisziplinären Diskussion*, München 1981, S. 9–13.
- Brezinka, Wolfgang: *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, München/Basel 1978, <https://doi.org/10.2378/9783497008469>.

- Brinkmann, Malte: »Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82,3 (2006), S. 288–304, <https://doi.org/10.30965/25890581-082-03-90000006>.
- Brinkmann, Malte: »Traum und Albtraum des Alterns oder Eine Schichtenmasse Zeit – Überlegungen zur Anthropologie des Alterns im Anschluss an Jean Améry«, in: InitiativForum Generationenvertrag (Hg.), Altern ist anders. Gelebte Träume – Facetten einer neuen Alter(n)skultur, Münster 2007, S. 151–172.
- Brinkmann, Malte: »Lernen, Verlernen, Umlernen im Alter«, in: Sylvia Buchen/Maja S. Maier (Hg.), Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demographischen Wandel, Wiesbaden 2008, S. 113–129, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91109-0_7.
- Brinkmann, Malte: »Leiblichkeit und Verantwortung – phänomenologische Analysen zur Alternserfahrung und zur Ethik des Alter(n)s«, in: Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters/Tom Michels (Hg.), Soziokulturelle Konstruktion des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven, Würzburg 2008, S. 233–256.
- Brinkmann, Malte: »Umlernen. Regierung und Erfahrung des Lernens im Alter«, in: Bernd Feininger/Bernd Steinhoff (Hg.), Orte – Worte – Wege. Beiträge zu Kultur, Altern und Lernen, Frankfurt a.M. 2010, S. 205–220.
- Brinkmann, Malte: »Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen. Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung«, in: Diana Fischer/Kerstin Jergus/Kirsten Puhr/Daniel Wrana (Hg.), Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen, Halle-Wittenberg 2021, S. 30–57.
- Brinkmann, Malte/Rödel, Sales S.: »Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität«, in: Christine Moritz/Michael Corsten (Hg.), Handbuch qualitativer Videoanalyse. Method(olog)ische Herausforderungen – forschungspraktische Perspektiven, Wiesbaden 2018, S. 521–547, https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_28.
- Brückner, Christine: Die letzte Strophe, Frankfurt a.M./Berlin 1989.
- Brumlik, Micha: »Erziehungsromane der Jahrtausendwende«, in: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer (Hg.), Topik und Argumentation, Würzburg 2004, S. 59–74.
- Brumlik, Micha: »Kultur« ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft«, in: Zeitschrift für Pädagogik 52,1 (2006), S. 60–68.
- Brumlik, Micha: »Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82,1 (2006), S. 499–510, <https://doi.org/10.30965/25890581-082-04-90000008>.
- Bruner, Jerome: »Narratives of aging«, in: Journal of Aging Studies 13,1 (1999), S. 7–9, [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(99\)80002-4](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(99)80002-4).
- Bruner, Jerome: Making stories. Law, literature and life, Cambridge 2002.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth: Bildung im Alter. Der Beitrag therapeutischer Konzepte zur Geragogik, Freiburg i.Br. 1983.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken, Eva/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate: Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch, Stuttgart 2010, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022779-8>.

- Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken, Eva/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate: »Historische Entwicklung der Geragogik«, in: Elisabeth Bubolz-Lutz/Eva Gösken/Cornelia Kricheldorf/Renate Schramek (Hg.), *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns*, Stuttgart 2010, S. 37–54, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022779-8>.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth/Enger, Stefanie/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate: *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*, 2. erw. und überarb. Aufl., Stuttgart 2022, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040693-3>.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth/Engler, Stefanie/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate: »Historische Entwicklung der Geragogik«, in: Elisabeth Bubolz-Lutz/Stefanie Engler/Cornelia Kricheldorf/Renate Schramek, *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*, Stuttgart 2022, S. 43–62, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040693-3>.
- Bukow, Wolf-Dietrich/Spindler, Susanne: »Die biographische Ordnung der Lebensgeschichte. Eine einführende Diskussion«, in: Wolf-Dietrich Bukow/Markus Ottersbach/Elisabeth Tuider/Erol Yildiz (Hg.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag*, Wiesbaden 2006, S. 19–35, https://doi.org/10.1007/978-3-531-90071-1_2.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), *Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft*, 2010, S. 27, <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/101922/b6e54a742b2e84808af68b8947d1oad4/sechster-altenbericht-data.pdf> vom 26.10.2025.
- Burgdörfer, Friedrich: *Volk ohne Jugend. Geburtenschwund und Überalterung des deutschen Volkskörpers* (1932), Berlin 1935.
- Bürger, Max/Katzschmann, Robert: »Biomorphose – Methoden, Ergebnisse, Probleme«, in: Hans Thomae/Ursula Lehr (Hg.), *Altern – Probleme und Tatsachen*, Frankfurt a.M. 1968, S. 109–123.
- Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Aus dem Amerikanischen von Katharina Menke, Frankfurt a.M. 1991, (Originalausgabe: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York 1990).
- Butler, Judith: »Für ein sorgfältiges Lesen«, in: Seyla Benhabib/Judith Butler/Deucilla Cornell/Nancy Fraser: *Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*, Frankfurt a.M. 1993, S. 122–132.
- Butler, Judith: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann, Berlin 1995, (Originalausgabe: *Bodies that Matter*, New York 1993).
- Butler, Judith: *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Aus dem Amerikanischen von Reiner Ansén, Frankfurt a.M. 2001.
- Butler, Judith: *Kritik der ethischen Gewalt*. Aus dem Englischen von Reiner Ansén, Frankfurt a.M. 2003.
- Butler, Judith: *Undoing Gender*, New York/London 2004, <https://doi.org/10.4324/9780203499627>.
- Butler, Judith: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*, Frankfurt a.M. 2006, (Originalausgabe: *Excitable Speech. A Politics of the performance*, New York 1997).

- Butler, Judith: »Außer sich. Über die Grenzen sexueller Autonomie«, in: Judith Butler, Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann und Martin Stempfhuber, Frankfurt a.M. 2009, S. 35–69.
- Butler, Judith: »Die Frage nach der sozialen Veränderung«, in: Judith Butler, Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann und Martin Stempfhuber, Frankfurt a.M. 2009, S. 325–366.
- Butler, Judith: »Einleitung: Gemeinsam handeln«, in: Judith Butler, Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann und Martin Stempfhuber, Frankfurt a.M. 2009, S. 9–33.
- Butler, Judith: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Aus dem Amerikanischen von Karin Wördemann und Martin Stempfhuber, Frankfurt a.M. 2009.
- Butler, Judith: »Interview mit Judith Butler«, in: Hannelore Bublitz (Hg.), Judith Butler zur Einführung, Hamburg 2010, S. 123–133.
- Butler, Judith: Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Aus dem Englischen von Reiner Ansén, Frankfurt a.M. 2010.
- Butler, Judith: Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Aus dem Amerikanischen von Frank Born, Berlin 2018.
- Butler, Judith: Die Macht der Gewaltlosigkeit. Über das Ethische im Politischen. Aus dem Amerikanischen von Reiner Ansén, Frankfurt a.M. 2021, (Originalausgabe: *The Force of Nonviolence. An Ethico-Political Bind*, London/New York 2020).
- Carls, Christian: »Kritische Gerontologie im Internet«, <http://www.kritische-gerontologie.de/> vom 08.02.2024.
- Casado-Gual, Nùria/Oró-Piqueras, Maricel: »Diane Keaton's late films: aging gracefully for the silvering Screen«, in: *Feminist Media Studies* 23,6 (2023), S. 2562–2575, <https://doi.org/10.1080/14680777.2022.2071318>.
- Casale, Rita: »Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur«, in: Hans-Christoph Koller/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*, Bielefeld 2005, S. 19–34, <https://doi.org/10.1515/9783839402863-001>.
- Chomsky, Noam: *Regeln und Repräsentationen*, Frankfurt a.M. 1980.
- Clarke, Laura H./Korotchenko, Alexandra: »Doing Beauty. Women, Ageing and Identity«, in: Virpi Ylänné (Hg.), *Representing Ageing*, London 2012, S. 103–114, https://doi.org/10.1057/9781137009340_7.
- Cole, Thomas R.: »The Humanities and Aging. An Overview«, in: Thomas R. Cole/David D. Van Tassel/Robert Kastenbaum (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, New York 1992, S. xi–xxiv.
- Cole, Thomas R./Ray, Ruth E.: »Introduction«, in: Thomas R. Cole/Robert Kastenbaum/Ruth E. Ray (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, 2. Aufl., New York 2000, S. xi–xxii.
- Coulmas, Florian: *Die Kultur Japans. Tradition und Moderne*, München 2005.
- Coupland, Douglas: *Generation X*. Übersetzt von Harald Riemann, Galgenberg 1992.

- Cumming, Elaine/Henry, William E.: *Growing old – the process of disengagement*, New York 1961.
- Curtis, Jess: »Warum autobiografische Performance? Interview mit Jess Curtis«, in: Silke Z. (Hg.), *Unter Uns! Künstlerische Forschung – Biografie – Performance*, Bielefeld 2014, S. 141–145, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426951.141>.
- Curtius, Ernst R.: »Vorwort zur zweiten Auflage«, in: Ernst Robert Curtius, *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter* (1948), 11. Aufl., Tübingen/Basel 1993, S. 9–11.
- Curtius, Ernst R.: *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter* (1948), 11. Aufl., Tübingen/Basel 1993.
- Daheim, Hansjürgen: »Vorwort«, in: Reingard Vath, *Das Altern lernen. Die soziale Dimension des Alterns*, Hannover 1973, S. 9–10.
- Dackweiler, Meike: »Das Thema ›Altern‹ in Arno Geigers Roman ›Alles über Sally‹«, in: *Studia theodisca XX* (2013), S. 101–122.
- Dahle, Wendula: »Eine ›unwürdige‹ Fachdidaktik? Anlässlich der Kalendergeschichte von B. Brecht, ›Die unwürdige Greisin‹, als Schullektüre«, in: Winfried Menninghaus/Klaus R. Scherpe (Hg.), *Literaturwissenschaft und politische Kultur*, Stuttgart/Weimar 1999, S. 248–257, https://doi.org/10.1007/978-3-476-03797-8_25.
- Darian, Veronika/Riesselmann, Jascha: »Von lustig bis todernst – Theater und Alter(n). Ein wissenschaftlich-künstlerisches Forschungsfeld«, in: *Medien & Altern – Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 19 (2021), S. 60–74.
- de Beauvoir, Simone: *La Vieillesse*, Paris 1970.
- de Beauvoir, Simone: *Das Alter. Essay*, Reinbek 1972.
- de Groote, Kim/Fricke, Almuth (Hg.): *Kulturkompetenz 50+. Praxiswissen für die Kulturarbeit mit Älteren*, München 2010.
- de Groote, Kim/Hartogh, Theo: »Gegenstand, Typen und Methoden der Forschung in der Kulturgeragogik«, in: Almuth Fricke/Theo Hartogh (Hg.), *Forschungsfeld Kulturgeragogik – Research in Cultural Geragogy*, München 2016, S. 17–35.
- de Groote, Kim/Nebauer, Flavia: *Kulturelle Bildung im Alter. Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildungsangebote für Ältere in Deutschland*, München 2008.
- Dederichs, Alexandra: »Das Projekt – Die Episoden«, in: Silke Z. (Hg.), *Unter Uns! Künstlerische Forschung – Biografie – Performance*, Bielefeld 2014, S. 19–21, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426951.19>.
- Dederichs, Alexandra: »Das Projekt – Die Fakten«, in: Silke Z. (Hg.), *Unter Uns! Künstlerische Forschung – Biografie – Performance*, Bielefeld 2014, S. 17–18, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426951.17>.
- Degele, Nina: »Schöner Altern. Altershandeln zwischen Verdrängung, Resonanzen und Solidaritäten«, in: Sylvia Buchen/Maja S. Maier: *Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demografischen Wandel*, Wiesbaden 2008, S. 165–180, https://doi.org/10.1007/978-3-531-91109-0_10.
- Deleuze, Gilles: *Foucault*, Frankfurt a.M. 1997, (Originalausgabe: Foucault, Paris 1986), <https://doi.org/10.5040/9781350252004>.
- Deloch, Heinke: »Das Nicht-Sagbare als Quelle der Kreativität. E.T. Gendlins Philosophie des Impliziten und die Methode Thinking at the Edge (TAE)«, in: Stefan Tolksdorf/Holm Tetens (Hg.), *In Sprachspiele verstrickt. Oder: Wie man der Fliege den Ausweg*

- zeigt. Verflechtungen von Wissen und Können, Berlin/New York 2010, S. 257–281, <https://doi.org/10.1515/9783110224665.2.257>.
- Deloch, Heinke: »Erlebensbezogen Denken, Coachen und Moderieren. Der Coachingansatz ECC – Erlebensbezogenes Concept Coaching«, in: PERSON. Internationale Zeitschrift für Personzentrierte und Experimentielle Psychotherapie und Beratung 21,2 (2017), S. 1–12.
- Denninger, Tina/Richter, Anna: »Bilder des Alters im Sozialismus«, in: Mittelweg 36,5 (2010), S. 52–68.
- Denninger, Tina/van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan/Richter, Anna: Leben im Ruhestand. Zur Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft, Bielefeld 2014, <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839422779>.
- Depner, Anamaria/Wanka, Anna: »Was ist Materielle Gerontologie?«, in: Zur Sache. Kulturgeragogik der Dinge, Kulturräume+. Das kubia-Magazin, 28 (2025), S. 18–20.
- Derrida, Jacques: »Die différance«, in: Jacques Derrida, Randgänge der Philosophie. Aus dem Französischen von Günther R. Sigl u.a., Wien 1988, S. 29–52.
- Derrida, Jacques: »Signatur Ereignis Kontext«, in: Jacques Derrida/Peter Engelmann (Hg.), Randgänge der Philosophie. Aus dem Französischen von Günther R. Sigl u.a., Wien 1988, S. 291–314, (Originalausgabe: signature événement contexte, Paris 1972).
- Derrida, Jacques: Grammatologie, Frankfurt a.M. 1996.
- Deutsche UNESCO-Kommission und Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hg.), Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, Frankfurt a.M., [1.] 1962, 2.1958/62(1966)–21.1992(1993).
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart 1960.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), Bibliographie zur Erwachsenenbildung: deutschsprachige Literatur. Zsgest. von Peter Liebl, Bielefeld, 22.1993(1994) – 31.2002(2003).
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), DIE-Bibliothek, <https://die-litserve.bsz-bw.de> vom 18.01.2024.
- DFG-Netzwerk: Material Gerontology, <https://materialgerontology.wordpress.com/> vom 24.10.2025.
- DFG-Netzwerk: Tagung: Körper, Dinge und Räume des Alter(n)s: Perspektiven und Befunde einer materiellen Gerontologie, <https://materialgerontology.wordpress.com/2023/07/03/tagung-korper-dinge-und-raume-des-alterns-perspektiven-und-befunde-einer-materiellen-gerontologie/> vom 03.07.2023.
- DIE Bibliothek, <http://bibliothek.die-bonn.de> vom 22.12.2023.
- Dietel, Bruno: Alt sein heißt aufbegehren: Die Golden Gorkis in »Ätsch Age«, Radio-Feature vom 07.10.2022, <https://www.inforadio.de/rubriken/kultur/beitraege/2022/10/alt-sein-heisst-aufbegehren--die-golden-gorkis-im--aetsch-age-.html> vom 26.06.2024.
- Dietmar, Till: »Aktualität der Metapher, Wiederkehr der Rhetorik. Zum rhetorical turn in den Humanwissenschaften«, in: literaturkritik.de 3 (2008), http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=11725 vom 26.10.2025.

- Doblas, Rosario A.: »Moments of Ageing. The Reifungsroman in Contemporary Fiction«, in: Brian J. Worsfold (Hg.), *Women Ageing through Literature and Experience*, Lleida 2005, S. 3–12.
- Dohm, Hedwig: »Werde, die Du bist!«, in: Hedwig Dohm (Hg.), *Wie Frauen werden. Ich werde, wie du bist*, Breslau 1894.
- Doi, Mary L.: »A transformation of ritual. The Nisei 60th birthday«, in: *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 6 (1991), S. 153–163, <https://doi.org/10.1007/BF00056753>.
- Dörpinghaus, Andreas: »Sprache und Sozialität. Über gemeinsame Welten und geteilte Auffassungen«, in: Lutz Koch (Hg.), *Pädagogik und Rhetorik*, Würzburg 2004, S. 71–85.
- Dörpinghaus, Andreas/Helmer, Karl: »Vorwort«, in: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer (Hg.), *Topik und Argumentation*, Würzburg 2004, S. 7–8.
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar: *Einführung in die Theorie der Bildung*, 2. Aufl., Darmstadt 2008.
- Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina K.: *Grundbegriffe der Pädagogik*, Darmstadt 2011.
- Durzak, Manfred: »Nach der Studentenbewegung. Neue literarische Konzepte und Erzähltwürfe in den siebziger Jahren«, in: Wilfried Barner (Hg.), *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart*, München 1994, S. 602–658.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <https://www.dwds.de/wb/sine%20ira%20et%20studio> vom 29.01.2024.
- Ebel, Michael: »Ansatzpunkte und Funktionen des Lernens im Alter«, in: Gabriele Kallmeyer/Gerhard Breloer/Michael Ebel/Barbara Fülgraff/Ingelore Pilwousek/Hubert Recktenwald (Hg.): *Lernen im Alter*, Bonn 1976, S. 66–78.
- Eckardt, Dietrich: *Konstitutionsanalyse. Eine Einführung in die phänomenologische Methode*, Bonn 1981.
- Eckert, Lena/Martin, Silke: »Bilder des Begehrens – doing age/doing desire«, in: Henriette Herwig/Andrea von Hülsen-Esch (Hg.), *Alte im Film und auf der Bühne. Neue Altersbilder und Altersrollen in den darstellenden Künsten*, Bielefeld 2016, S. 119–135, <https://doi.org/10.1515/9783839429365-006>.
- Eckert, Lena/Martin, Silke: »Doing Age and Doing Desire in and Through Film. Queer Perspectives on Gender, Aging, and Desire«, in: *Frontiers in Sociology*, 3 (2018), <https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00010>.
- Ehmer, Josef: »Lebenstreppe«, in: Friedrich Jaeger (Hg.), *Enzyklopädie der Neuzeit*, Bd. 7, Stuttgart/Weimar 2008, Sp. 50–55.
- ehrenfeldstudios: *NachWieVor. Tanzperformance & Alter(n)*, <https://www.ehrenfeldstudios.de/nachwievor-tanzperformance-altern-2/vom-16-07-2025>.
- Eirmbter, Eva: *Altenbildung. Zur Theorie und Praxis*, Paderborn u.a. 1979.
- Elm, Dorothee/Fitzon, Thorsten/Liess, Kathrin/Linden, Sandra (Hg.): *Alterstopoi. Das Wissen von den Lebensaltern in Literatur, Kunst und Theologie*, Berlin/New York 2009, <https://doi.org/10.1515/9783110213560>.
- Endter, Cordula/Depner, Anamaria/Wanka, Anna (Hg.): Special Issue »Materialities of Age and Ageing« im *Anthropological Journal of European Cultures*, Oxford 2023.

- Eppelsheimer, Hanns Wilhelm/Köttelwesch, Clemens (Hg.), *Bibliographie der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*, seit 1985 online verfügbar, <http://www.bdsl-online.de/vom.20.04.2023>.
- Erikson, Erik H.: *Identity and the Life Cycle*, New York 1959.
- Fangerau, Heiner/Gomille, Monika/Herwig, Henriette/auf der Horst, Christoph/von Hülsen-Esch, Andrea/Pott, Hans-Georg/Vögele, Jörg (Hg.): *Alterskulturen und Potentiale des Alter(n)s*, Berlin 2007, <https://doi.org/10.1524/9783050061245>.
- Ferring, Dieter/Filipp, Sigrun-Heide: »Erste Erfahrungen mit einer deutschsprachigen Version der »Ways of Coping Checklist«, in: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 10,4 (1989), S. 189–199.
- Ferring, Dieter/Haller, Miriam/Meyer-Wolters, Hartmut/Michels, Tom (Hg.): *Soziokulturelle Konstruktion des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven*, Würzburg 2008.
- Feuerstein, Heinz-Joachim/Deloch, Heinke: »Erlebensbezogenes Denken. Neue Konzepte in Beratungsprozessen. Anwendung und Erweiterung des Ansatzes Thinking at the Edge von E. T. Gendlin«, in: *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 4 (2010), S. 1–7.
- Filipp, Sigrun-Heide (Hg.): *Kritische Lebensereignisse*, München u.a. 1981.
- Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter: *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*, Stuttgart 2010, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022722-4>.
- Filipp, Sigrun-Heide/Mayer, Anne-Kathrin: *Bilder des Alters. Altersstereotype und die Beziehung zwischen den Generationen*, Stuttgart/Berlin/Köln 1999.
- Filipp, Sigrun-Heide/Mayer, Anne-Kathrin: »Zur Bedeutung von Altersstereotypen«, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49–50 (2005), S. 25–31.
- FIS Bildung Literaturdatenbank, https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fis_bildung/fis_bildung.html vom 20.04.2023.
- Fischer, Wolfgang/Kohli, Martin: »Biographieforschung«, in: Wolfgang Voges (Hg.), *Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung*, Opladen 1987, S. 25–51, https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2.
- Fohrmann, Jürgen: »Vorbemerkung«, in: Jürgen Fohrmann (Hg.), *Rhetorik. Figuration und Performanz*, Stuttgart/Weimar 2004, S. VII–X, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05569-9>.
- Fohrmann, Jürgen/Müller, Harro (Hg.): *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*, Bonn 1988.
- Forneck, Hermann J.: »Diskurse der Transformation«. Eine diskursanalytische Untersuchung der Entstehung sich verändernder Professionalität«, in: *Report*, 1 (2004), S. 236–264.
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel: *Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*, Bielfeld 2005.
- Foucault, Michel: »Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Département de psychanalyse der Universität Paris/Vincennes«, in: Michel Foucault, *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin 1978, S. 118–175.
- Foucault, Michel: *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*, Berlin 1976.

- Foucault, Michel: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin 1978.
- Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a.M. 1981.
- Foucault, Michel: »Was ist ein Autor?«, in: Michel Foucault, *Schriften zur Literatur*, Frankfurt a.M. 1988, S. 7–31.
- Foucault, Michel: »Andere Räume«, in: Karlheinz Barck/Peter Gente/Heidi Paris (Hg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essays*, Leipzig 1991, S. 34–46.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt a.M. 1995, (Originalausgabe: *Les mots et les choses*, Paris 1966).
- Foucault, Michel: »Die Heterotopien«, in: Michel Foucault (Hg.), *Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*, Frankfurt a.M. 2005, S. 7–22.
- Frank, Michael C./Mahlke, Kirsten: »Nachwort«, in: Michail M. Bachtin, *Chronotopos*, Berlin 2008, S. 201–242.
- Franz, Julia/Frieters, Norbert/Scheunpflug, Annette/Tolksdorf, Markus/Antz, Eva-Maria: *Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung*, Bielefeld 2009.
- Freire, Paolo: *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Reinbek 1973.
- Frenzel, Elisabeth: *Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte*, Stuttgart 1992.
- Fricke, Almuth/Hartogh, Theo: »Einleitung«, in: Almuth Fricke/Theo Hartogh (Hg.), *Forschungsfeld Kulturgeragogik – Research in Cultural Geragogy*, München 2016, S. 9–12, https://doi.org/10.1386/ijcm.9.1.35_1.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Anndedore (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/München 2010.
- Friebertshäuser, Barbara/Panagiotopoulou, Argyro: »Ethnographische Feldforschung«, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Anndedore Prenzel (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/München 2010, S. 301–322.
- Frisch, Max: *Tagebuch 1966–1971*, Frankfurt a.M. 1972.
- Frisch, Max: *Montauk. Eine Erzählung*, Frankfurt a.M. 1975.
- Frisch, Max: *Der Mensch erscheint im Holozän. Eine Erzählung*, Frankfurt a.M. 1979.
- Frisch, Max: *Entwürfe zu einem dritten Tagebuch*, hg. v. Peter von Matt, Berlin 2010.
- Fuchs, Brigitta: »Die Pädagogik Giambattista Vicos zwischen Topik und Kritik«, in: Lutz Koch (Hg.), *Pädagogik und Rhetorik*, Würzburg 2004, S. 145–166.
- Fülgraff, Barbara: »Lernen in der zweiten Lebenshälfte. Überlegungen zur lebenslangen Sozialisation«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung* 22,1 (1972), S. 249–256.
- Fülgraff, Barbara: »Das Problem der ›Teilhabe‹ in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1,3 (1978), S. 192–198.
- Fülgraff, Barbara: »Altenbildung«, in: Hans-Dietrich Raapke/Wolfgang Schulenberg, (Hg.), *Handbuch der Erwachsenenbildung*, Stuttgart u.a. 1985, S. 260–277.
- Fullagar, Simone/Zhao, Weili: »Mind/Body«, in: Karin Murris (Hg.), *A Glossary for Doing Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research Across Disciplines*, New York 2022, S. 11–13, <https://doi.org/10.4324/9781003041153-7>.

- Fuß, Peter: Das Groteske. Ein Medium des kulturellen Wandels, Köln/Weimar/Wien 2001.
- Gallistl, Vera/Parisot, Viktoria/Kolland, Franz: »Kulturgerontologie – Konstellationen, Relationen und Distinktionen einer kulturtheoretischen Betrachtung des Alter(n)s«, in: Franz Kolland/Vera Gallistl/Viktoria Parisot (Hg.), Kulturgerontologie. Konstellationen, Relationen und Distinktionen, Wiesbaden 2021, S. 1–22, https://doi.org/10.1007/978-3-658-31547-4_1.
- Gallistl, Vera/Wanka, Anna: »Spacetime matter of aging – The material temporalities of later life«, in: Journal of Aging Studies, 67 (2023), S. 1–7, <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2023.101182>.
- Geiger, Arno: Der alte König in seinem Exil, München 2011.
- Geißler, Karlheinz A./Kade, Jochen: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung, München/Wien/Baltimore 1982.
- Gendlin, Eugene T.: »A Theory of Personality Change«, in: Philip Worchel/Donn Byrne (Hg.), Personality Change, New York 1964, S. 100–148, https://focusing.org/gendlin/docs/gol_2145.html vom 26.07.2025.
- Gendlin, Eugene T.: »Neurosis and human nature in the experiential method of thought and therapy«, in: Humanitas 3,2 (1967), S. 139–152, https://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2040.html vom 06.11.2025.
- Gendlin, Eugene T.: »Focusing and the development of creativity«, in: The Focusing Folio 1,1 (1981), S. 13–16, https://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2062.html vom 06.11.2025.
- Gendlin, Eugene T.: »Thinking beyond Patterns. Body, language and situations«, in: Bernard den Ouden/Marcia Moen (Hg.), The Presence of Feeling in Thought, New York 1991, S. 21–151, https://focusing.org/gendlin/docs/gol_2159.html vom 11.07.2025.
- Gendlin, Eugene T.: »Die Kunst des Zuhörens – eine Anleitung zum Begleiten beim Focusing«, in: Eugene T. Gendlin, Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme, Reinbek 1998, S. 140–171.
- Gendlin, Eugene T.: Focusing-orientierte Psychotherapie. Ein Handbuch der erlebensbezogenen Methode, München 1998, (Originalausgabe: Focusing-Oriented Psychotherapy. A Manual of the Experiential Method, New York 1996).
- Gendlin, Eugene T.: »Introduction to »Thinking at the Edge«, in: The Folio. A Journal for Focusing and Experiential Therapy, 19,1 (2004), S. 1–8, https://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2160.html vom 26.07.2025.
- Gendlin, Eugene T.: »Über den Körper«, in: Johannes Wiltschko (Hg.), Focusing und Philosophie. Eugene T. Gendlin über die Praxis körperbezogenen Philosophierens, Wien 2008, S. 112–121.
- Gendlin, Eugene T.: »Was ist Philosophie?«, in: Johannes Wiltschko (Hg.), Focusing und Philosophie. Eugene T. Gendlin über die Praxis körperbezogenen Philosophierens, Wien 2008, S. 65–77.
- Gendlin, Eugene T.: Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme (Erstausgabe 1981), Reinbek 2014, (Originalausgabe: Focusing, New York 1978).

- Gendlin, Eugene T.: »Focusing-Anleitung«, in: Eugene T. Gendlin, *Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme*, Reinbek 2014, (Originalausgabe: *Focusing*, New York 1978), S. 64–66.
- Gendlin, Eugene T.: »Komische neue neue Konzepte«, in: J. Wiltschko (Hg.), *Focusing und Philosophie*, S. 99–111.
- Gendlin, Eugene T.: »Mit dem Impliziten denken«, in: Eugene T. Gendlin: *Ein Prozess-Modell*, hg. und übersetzt von Donata Schoeller/Christiane Geiser, Freiburg/München 2016, S. 398–471, <https://doi.org/10.5771/9783495817049-398>.
- Gendlin, Eugene T.: *Ein Prozess-Modell*, hg. und übersetzt von Donata Schoeller/Christiane Geiser, Freiburg/München 2016, <https://doi.org/10.5771/9783495817049>.
- Gendlin, Eugene T./Hendricks, Mary: »Thinking at the Edge (TAE) Steps«, in: *The Folio. A Journal for Focusing and Experiential Therapy*, 19 (2004), S. 12–24, in deutscher Übersetzung von Hanspeter Mühlethaler: https://web.archive.org/web/20181222235715/www.focusing.org/de/20080310_TAE_Thinking_at_the_Edge_Folio_d.pdf vom 26.07.2025.
- Gendlin, Eugene T./Wiltschko, Johannes: *Focusing in der Praxis. Eine schulenübergreifende Methode für Psychotherapie und Alltag*, Stuttgart 1999.
- Gergen, Kenneth M./Gergen, Mary M.: »Narrative and the self as relationship«, in: L. Berlowitz (Hg.), *Advances in experimental social psychology*, New York 1988, S. 17–56, [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60223-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60223-3).
- Glaser, Edith: »Dokumentenanalyse und Quellenkritik«, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/München 2010, S. 365–375.
- Gnilka, Christian: »Altersklage und Jenseitssehnsucht«, in: *Jahrbuch für Antike und Christentum*, 14 (1971), S. 5–23.
- Gnilka, Christian: *Aetas spiritualis. Die Überwindung der natürlichen Altersstufen als Ideal frühchristlichen Lebens*, Bonn 1972.
- Göckenjan, Gerd: *Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters*, Frankfurt a.M. 2000.
- Göckenjan, Gerd: »Diskursgeschichte des Alters. Von der Macht der Alten zur ›alternden Gesellschaft‹«, in: Heiner Fangerau/Monika Gomille/Henriette Herwig/Christoph auf der Horst/Andrea von Hülsen-Esch/Hans-Georg Pott/Jörg Vögele (Hg.), *Alterskulturen und Potentiale des Alter(n)s*, Berlin 2007, S. 125–140, <https://doi.org/10.1524/9783050061245.125>.
- Göckenjan, Gerd: »Die soziale Ordnung der Generationenfolge«, in: *Nova Acta Leopoldina NF 99,363* (2009), S. 103–114.
- Golden Gorkis in Regie von Ron Rosenberg: *Ätsch Age*. Unveröffentlichtes Textbuch, Fassung von 22.03.2023.
- Goldmann, Stefan: »Topik, Topos III«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 10, Darmstadt 1998, Sp. 1279–1288.
- Godzik, Maren: »Altern in der Kunst – Kunst im Alter. Eine Bestandsaufnahme der Auswirkungen des demographischen Wandels auf die Kunst und die Kunstinstitutionen in Japan und Deutschland«, in: *Bulletin of Central Research Institute, Fukuoka University. Ser. A, Humanities* 17,3 (2017), S. 59–72.

- Govrin, Jule J.: »Widerspenstige Körper. Ein Vergleich körperkonzeptueller Widerstandsstrategien bei Judith Butler und Pierre Bourdieu«, in: *Femina Politica*, 2 (2012), S. 133–139.
- Gregarek, Silvia: *Lernen leben – Leben lernen. Intergenerationelle und Interkulturelle Bildung* (= Altern-Bildung-Gesellschaft Bd. 14), Oberhausen 2007.
- Gregarek, Silvia/Veelken, Ludger: »20 Jahre AK Geragogik«, <https://drive.google.com/file/d/1Y-yNMatDdwlSUwo7Y8qtc9YzrvxjTk8A/view> vom 04.02.2024.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm: *Kinder- und Haus-Märchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm*, Bd. 1, 2. vermehrte und verbesserte Auflage, Berlin 1819.
- Grizelj, Mario: »Ich habe Angst vor dem Erzählen«. Eine Systemtheorie experimenteller Prosa, Würzburg 2008.
- Gronemeyer, Reimer: »Altenboom oder: Wider die Verschulung des Alters«, in: *Universitas*, 9 (1987), S. 891–896.
- Groothoff, Hans-Hermann: »Bildung (Theorie der Bildung)«, in: *Fischer Lexikon Pädagogik*, Frankfurt a.M. 1973, S. 34–45.
- Grossberg, Lawrence: *What's Going On? Cultural Studies und Popularkultur*, Wien 2000.
- Grossberg, Lawrence: »Der Cross Road Blues der Cultural Studies«, in: Andreas Hepp/Rainer Winter (Hg.), *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*, Wiesbaden 2008, S. 23–40, https://doi.org/10.1007/978-3-531-90668-3_2.
- Gruber, Reinhard P.: *Nie wieder Arbeit. Schivkovs Botschaften vom anderen Leben*, Salzburg/Wien 1989.
- Guardini, Romano: *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung* (= *Weltbild und Erziehung*, Bd. 6, hg. v. Felix Messerschmid/Georg Picht/Hans Waltmann), Würzburg 1953.
- Guardini, Romano: *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg 1953.
- Guardini, Romano: »Vom Altwerden«, in: Edith Mendelssohn Bartholdy (Hg.), *Der Lebensabend*, Gütersloh 1958, S. 40–49.
- Guardini, Romano/Bollnow, Otto F.: *Bildung und Begegnung*, Würzburg 1956.
- Gubrium, Jaber F.: *Living and Dying at Murray Manor*, Charlottesville 1997.
- Gullette, Margaret M.: *Declining to decline. Cultural combat and the politics of midlife*, Charlottesville 1997.
- Gullette, Margaret M.: »Age Studies as Cultural Studies«, in: Thomas R. Cole/Robert Kastenbaum/Ruth E. Ray (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, 2. Aufl., New York 2000, S. 214–234.
- Gullette, Margaret M.: »What Is Age Studies?«, in: Margaret M. Gullette (Hg.), *Aged by Culture*, Chicago 2004, S. 101–119.
- Gullette, Margaret M.: *Aged by Culture*, Chicago 2004.
- Gurley, Mary H.: *Aging Gracefully vs. Disgracefully—Let's Break it Down* (2025), <https://maryharveygurley.com/aging-gracefully-vs-disgracefully-lets-break-it-down/> vom 21.07.2025.
- Hacker, Hanna: »Sick Sad Mad Crip Queer: Für ein feministisches Begehren der Senilität«, in: Birgit Riegraf (Hg.), *Blog feministische studien*, 2016, <https://blog.feministische-studien.de/2016/02/sick-sad-mad-crip-queer-fuer-ein-feministisches-begehren-der-senilitaet/> vom 26.04.2025.

- Haller, Miriam: *Das Fest der Zeichen. Schreibweisen des Festes im modernen Drama*, Köln/Weimar/Wien 2002.
- Haller, Miriam: »Ageing trouble«. Literarische Stereotype des Alter(n)s und Strategien ihrer performativen Neueinschreibung«, in: *InitiativForum Generationenvertrag* (Hg.), *Altern ist anders* (= ALTERNativen. Schriftenreihe des InitiativForum Generationenvertrag, Bd. 1.), Münster 2004, S. 170–188, <https://doi.org/10.25529/92552.553>.
- Haller, Miriam: »I would prefer not to«. Zur Theorie und Textpraxis der Faulheit im Kontext der Arbeitsgesellschaft«, in: Julia Reuter/Katja Wolf (Hg.), *Geschlechterleben im Wandel. Zum Verhältnis von Arbeit, Familie und Privatsphäre*, Tübingen 2006, S. 117–135.
- Haller, Miriam: »Wir wollen nicht nur Objekt der Forschung sein!« Möglichkeiten partizipativer Alter(n)sforschung am Beispiel des InitiativForums Generationenvertrag«, in: *InitiativForum Generationenvertrag* (Hg.), *Altern ist anders. Gelebte Träume – Facetten einer neuen Alter(n)skultur*, Münster 2007, S. 28–45.
- Haller, Miriam: »Ute Karl: Zwischen/Räume. Eine empirisch-bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters. Münster 2005«, in: *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau*, 1 (2007), S. 101–103.
- Haller, Miriam: »Altern erzählen. Rites de passage als narratives Muster im zeitgenössischen Roman«, in: Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters/Tom Michels (Hg.), *Soziokulturelle Konstruktionen des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven*, Würzburg 2008, S. 95–117.
- Haller, Miriam: »Altern ist anders«. Partizipative Elemente im Kölner Seniorenstudium«, in: Felizitas Sagebiel (Hg.), *Flügel wachsen. Wissenschaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demografischem Wandel*, Berlin 2009, S. 231–241.
- Haller, Miriam: »Die ›Neuen Alten?‹ Performative Resignifikation der Alterstopik im zeitgenössischen Reifungsroman«, in: Dorothee Elm/Thorsten Fitzon/Kathrin Liess/Sandra Linden (Hg.), *Alterstopoi. Das Wissen von den Lebensaltern in Literatur, Kunst und Theologie*, Berlin/New York 2009, S. 229–247, <https://doi.org/10.1515/9783110213560.229>.
- Haller, Miriam: »Wenn das Ich zum Forschungsobjekt wird... Partizipative Biographiestudien als Methode im Schnittfeld von Erwachsenenbildung, Leseforschung und Alternsforschung«, in: Miriam Haller/Hartmut Hautzel (Hg.), *Lebenslanges Lesen. Lektüreautobiographien, Reflexionen und Analysen*, Nümbrecht 2009, S. 11–36.
- Haller, Miriam: »Aging Studies und Cultural Studies. Inter- und Transdisziplinarität in kulturwissenschaftlichen Alternsstudien«, in: Ines M. Breinbauer/Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters (Hg.), *Transdisziplinäre Alter(n)sstudien. Gegenstände und Methoden*, Würzburg 2010, S. 229–254, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92004-7_45.
- Haller, Miriam: »Altersbilder und Bildung. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Michel Foucaults Konzept des Alters als Heterotopie«, in: Vera von Achenbach/Barbara Eifert (Hg.), *Junge Bilder vom Alter – Werkbuch*, Essen 2010, S. 208–226. Zweitveröffentlicht online in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, <https://doi.org/10.25529/92552.556>.

- Haller, Miriam: »Undoing Age. Die Performativität des alternden Körpers im autobiographischen Text«, in: Sabine Mehlmann/Sigrid Ruby (Hg.), Für Dein Alter siehst Du gut aus! Von der Un/Sichtbarkeit des alternden Körpers im Horizont des demographischen Wandels. Multidisziplinäre Perspektiven, Bielefeld 2010, S. 215–233, <https://doi.org/10.1515/9783839413210>.
- Haller, Miriam: »Dekonstruktion der ›Ambivalenz‹. Poststrukturalistische Neueinschreibungen des Konzepts der Ambivalenz aus bildungstheoretischer Perspektive«, in: Forum der Psychoanalyse 27,4 (2011), S. 359–371. <https://doi.org/10.1007/s00451-011-0088-2>.
- Haller, Miriam/Costard, Astrid/Meyer-Wolters, Hartmut/Pietsch-Lindt, Ursula: »Alter forscht! Forschendes Lernen, Aktionsforschung und Ageing Studies im Seniorenstudium«, in: Haller et al. 2012, S. 5–8.
- Haller, Miriam: »Ambivalente Subjektivationen. Performativitätstheoretische Perspektiven auf die Transformation von Alters- und Geschlechternormen im gerontofeministischen Diskurs«, in: Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters/Frank Schulz-Nieswandt (Hg.), Alterswelt und institutionelle Strukturen. Kölner Beiträge zur Altersforschung, Würzburg 2013, S. 19–36.
- Haller, Miriam: »Sozialisation im Alter«, in: Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hg.), Handbuch Sozialisationsforschung, 8. Aufl., Weinheim/Basel 2015, S. 885–899.
- Haller, Miriam: »Scary Old Sex. Sexualität und Begehren im Alter aus kulturwissenschaftlicher Perspektive«, in: Kulturräume+. Das kuba-Magazin, 17 (2019), S. 15–19, https://www.kubia.nrw/wp-content/uploads/2023/10/Kulturräume_17.pdf vom 01.06.2025.
- Haller, Miriam: »Literarische Stereotype des Alter(n)s und Strategien ihrer performativen Neueinschreibung«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE 2020/2004, <https://doi.org/10.25529/92552.553>.
- Haller, Miriam: »Unwürdige Greisinnen: »Ageing trouble« im literarischen Text«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE 2020/2005, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839403495.45>.
- Haller, Miriam: »Kreative Neuvermessungen. Alters- und Generationenbildung in Bewegung«, in: Kulturräume+. Das kuba-Magazin, 21 (2021), S. 15–19.
- Haller, Miriam: »Altersdiversität und andere Vielfältigkeiten. ›Un/Doing Differences‹ in Projekten intergenerationaler Kultureller Bildung«, in: Gero Research Journal, 7 (2022), S. 16–26.
- Haller, Miriam: »Bridging the gap? Altersheterotopien und mediale Brücken kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona«, in: Benjamin Jörissen/Claudia Roßkopf/Klaus Rummler/Patrick Bettinger/Mandy Schiefner-Rohs/Karsten D. Wolf (Hg.), Jahrbuch Medienpädagogik 18/2022: Ästhetik – Digitalität – Macht. Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von Kultureller Bildung und Medienpädagogik, S. 529–554, <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.10.14.X>.
- Haller, Miriam: »Resonanzräume. Konzepte, Methoden und Interventionen kultureller Altersbildung in Zeiten von Corona aus heterotopologischer Perspektive«, in: Renate Schramek/Julia Steinfurt-Diedenhofen/Cornelia Kricheldorf (Hg.), Diversität der

- Altersbildung. Geragogische Handlungsfelder, Konzepte und Settings, Stuttgart 2022, S. 160–170.
- Haller, Miriam: »Un/doing Generations. Generationendifferenzen in der intergenerationalen Kulturellen Bildung«, in: Kulturräume+. Das kubia-Magazin, 23 (2022), S. 15–19.
- Haller, Miriam: »Generation Trouble! Generationenambivalenzen in intergenerationellen Projekten Kultureller Bildung«, in: Miriam Haller (Hg.), Kulturen intergenerationellen Lernens (= Themenheft der Zeitschrift ProAlter, 2 (2023)), S. 4–9.
- Haller, Miriam: »Resonante Transformationen. Kulturelle Bildung im Alter«, in: Theo Hartogh, Theo/Hans H. Wickel (Hg.), Musikalische Bildung im Alter. (Inter-)disziplinäre Impulse, Münster 2023, S. 35–45, <https://doi.org/10.25529/zbqn-d849>.
- Haller, Miriam: »Wann sagst du ›Wow? Qualitäten Kultureller Bildung im Alter«, in: Kulturräume+. Das kubia-Magazin, 25 (2023), S. 7–11, <https://www.kubia.nrw/wissen/fachbeitraege/wann-sagst-du-wow/> vom 26.10.2025.
- Haller, Miriam: »Flâneusen* im Stadtraum. Ageing Trouble in der Dortmunder Nordstadt«, in: Kulturräume+. Das kubia-Magazin, 26 (2024), S. 33–35, https://www.kubia.nrw/wp-content/uploads/2024/05/Kulturraeume-%E2%80%93-Das-Kubia-Magazin-_26.pdf vom 02.08.2025.
- Haller, Miriam: »Un/doing Desire? Performative Neuverhandlungen von Sexualität und Begehren im Alter im Rahmen des Tanz-Festivals ›One Night Stand‹«, in: ProAlter, 2 (2024), S. 14–18.
- Haller, Miriam/Kaminski, Christiane/Kellermann, Petra/Voets-Hahne, Sophie (2025): Strahlkraft der Kulturgeragogik. Der kubia-Qualitätsstern als Arbeitshilfe für kulturelle Bildungsangebote im Alter, <https://www.kubia.nrw/wissen/fachbeitraege/qualitaetsstern> vom 26.10.2025.
- Haller, Miriam/Küpper, Thomas: »Kulturwissenschaftliche Alternsstudien«, in: Kirsten Aner/Ute Karl (Hg.), Handbuch ›Soziale Arbeit und Alter‹, 2. überarb. Aufl., Wiesbaden 2020, S. 595–602, https://doi.org/10.1007/978-3-658-26624-0_53.
- Haller, Miriam/Martin, Susanne: »›Ageing trouble‹ tanzen! Theoretische und tänzerische Erkundungen zur Performativität des Alter(n)s«, in: Angie Hiesl/Roland Kaiser (Hg.), War schön. Kann weg. Alter(n) in der Darstellenden Kunst, Berlin 2022, S. 29–43, <https://tdz.de/artikel/b26ac647-993a-4b12-8607-b48743eef666> vom 11.08.2025.
- Haller, Miriam/Meyer-Wolters, Hartmut/Pietsch-Lindt, Ursula: »Ageing Studies und Cultural Studies. Transdisziplinäre Studien im Gasthörer- und Seniorenstudium der Universität zu Köln«, in: Miriam Haller/Astrid Costard/Hartmut Meyer-Wolters/Ursula Pietsch-Lindt (Hg.), Alter forscht! Forschungsaktivitäten im Seniorenstudium. Forschendes Lernen, Aktionsforschung und Ageing Studies (= DGWF Beiträge 51), Hamburg 2012, S. 23–37.
- Haller, Miriam/Pietsch-Lindt, Ursula: »Lieblingsstücke. Dingbeziehungen und Kulturelle Bildung im Alter«, in: Zur Sache. Kulturgeragogik der Dinge, Kulturräume+. Das kubia-Magazin, 28 (2025), S. 22–26.
- Haller, Miriam: »PassAGEn. Alter(n)sbilder und Kulturelle Bildung im Alter«, in: Ruprecht Mattig/Juliane Noack Napoles/Anne Pesch (Hg.), Pädagogische Anthropologie des Alterns und der höheren Lebensalter, Weinheim 2026, S. 16–29.

- Hannsmann, Margarete: *Tagebuch meines Alterns*, München 1991.
- Haraway, Donna: »Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive«, in: Donna Haraway/Carmen Hammer/Immanuel Stieff, *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt a.M./New York 1995, S. 73–97.
- Haraway, Donna: *Unruhig bleiben*, Frankfurt a.M. 2018.
- Härtling, Peter: *Eine Frau*. Roman, Darmstadt 1974.
- Hartmann, Anne/Hübner, Kerstin: »Wissen in Bewegung – Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung gemeinsam gestalten«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE 2025, <https://www.kubi-online.de/artikel/wissen-bewegung-wissenstransfer-kulturellen-bildung-gemeinsam-gestalten> vom 11.07.2025.
- Hartung, Heike: »Introduction. The Concept of Embodiment in Modern Culture«, in: Heike Hartung (Hg.), *Embodied Narration. Illness, Death and Dying in Modern Culture*, Bielefeld 2018, S. 9–19, <https://doi.org/10.1515/9783839443064-002>.
- Hartung, Heike: »Zwischen Verfalls- und Erfolgsgeschichte. Zwiespältige Wahrnehmungen des Alter(n)s«, in: Heike Hartung (Hg.), *Alter und Geschlecht. Repräsentationen, Geschichten und Theorien des Alter(n)s*, Bielefeld 2005, S. 7–18, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839403495.7>.
- Hartung, Heike (Hg.): *Alter und Geschlecht. Repräsentationen, Geschichten und Theorien des Alter(n)s*, Bielefeld 2005, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839403495>.
- Hartung, Heike/Reinmuth, Dorothea/Streubel, Christina/Uhlmann, Angelika (Hg.): *Graue Theorie. Die Kategorien Alter und Geschlecht im kulturellen Diskurs*, Köln/Weimar/Wien 2007.
- Hartung, Heike: *Ageing, Gender and Illness in Anglophone Literature. Narrating Age in the Bildungsroman*, New York/London 2016, <https://doi.org/10.4324/9781315717944>.
- Haushofer, Marlen: »Bitteres Porträt eines alten Mannes«, in: Marlen Haushofer, *Lebenslänglich*, Graz/Wien/Köln 1966, S. 113–118.
- Hausser, Agnieszka A.: *Die Parentifizierung von Kindern bei psychisch kranken und psychisch gesunden Eltern und die psychische Gesundheit der parentifizierten Kinder*, Hamburg 2012, https://ediss.sub.uni-hamburg.de/bitstream/ediss/5171/1/D_issertation.pdf vom 22.09.2024.
- Heinrich, Tobias: »Die montierte Biographie. Alexander Kluges ›Lebensläufe‹ als Modell ›offener‹ Biographik«, in: Wilhelm Hemecker (Hg.), *Die Biographie – Beiträge zu ihrer Geschichte*, Berlin/New York 2009, S. 367–392, <https://doi.org/10.1515/9783110219371.365>.
- Hellekamps, Stephanie (Hg.): *Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie*, Weinheim 1998.
- Heller, Ewald: »Der alte Mensch in unserer Zeit. Ein Beitrag in anthropologisch-gerontagogischer Absicht«, in: *Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung*, 5 (1965), S. 531–541.
- Heller, Ewald: *Altwerden als Problem der modernen Welt. Ein anthropologisch-pädagogischer Versuch*, Tübingen 1974.

- Helmer, Karl: »Argumentation und Zustimmung. Über einige Möglichkeiten theoretischer Rhetorik«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 68 (1992), S. 370–387, <https://doi.org/10.30965/25890581-06804004>.
- Helmer, Karl: »Anmerkungen zur Topik«, in: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer: (Hg.), Topik und Argumentation, Würzburg 2004, S. 9–18.
- Henner, Günter: Die Pädagogik im Denken Romano Guardinis, Paderborn u.a. 1990.
- Henner, Günter: »Romano Guardini. Grundlegung der Bildungslehre«, in: Winfried Böhm/Brigitta Fuchs/Sabine Seichter (Hg.), Hauptwerke der Pädagogik. Durchgesehene und erweiterte Studienausgabe, Paderborn 2011, S. 178–180.
- Henry, William E.: »The theory of intrinsic disengagement«, in: Per From Hansen (Hg.), Age with a future, Kopenhagen 1964, S. 419–424.
- Herbart, Johann F.: Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835), Paderborn 1964.
- Hermann, Marie-Luise: Erzählen im Alter. Eine Exploration aktueller Forschung (= Berichte aus der Abteilung Klinische Psychologie Nr. 55), Zürich 2006.
- Hermann, Marie-Luise: »Narrative Gerontologie. Ein Literatur- und Forschungsbericht«, in: Psychotherapie & Sozialwissenschaft 9,1 (2007), S. 7–32.
- Herwig, Henriette (Hg.): Alterskonzepte in Literatur, bildender Kunst, Film und Medizin, Freiburg i.Br. 2009.
- Herwig, Henriette: »Altersliebe, Krankheit und Tod in Thomas Manns Novellen ›Die Betrogene‹ und ›Der Tod in Venedig‹«, in: Michael H. Piper (Hg.), Jahrbuch der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008/2009, Düsseldorf 2010, S. 345–359, <https://doi.org/10.1515/9783110720037-037>.
- Herwig, Henriette: »Für eine neue Kultur der Integration des Alters«, in: Henriette Herwig (Hg.), Merkwürdige Alte. Zu einer literarischen und bildlichen Kultur des Alter(n)s, Bielefeld 2014, S. 7–33, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426692.7>.
- Herwig, Henriette/von Hülsen-Esch, Andrea (Hg.): Alte im Film und auf der Bühne. Neue Altersbilder und Altersrollen in den darstellenden Künsten, Bielefeld 2016, <https://doi.org/10.1515/9783839429365>.
- Hesse, Hermann: »Die Morgenlandfahrt« (1932), in: Hermann Hesse (Hg.), ›Demian‹ und ›Die Morgenlandfahrt: (= Reihe des Nobelpreises für Literatur Nr. 41), Frankfurt a.M. 1946, S. 221–302.
- Hesse, Hermann: »Stufen« (1941), in: Hermann Hesse (Hg.), Stufen. Alte und neue Gedichte in Auswahl, Frankfurt a.M. 1961, S. 199.
- Hesse, Hermann: Stufen der Menschwerdung, Olten 1947.
- Hevern, V. W.: Narrative psychology. Internet and resource guide, <http://maple.lemoyne.edu/hevern/narpsych.html> vom 24.05.2010.
- Hill, Burkhard: »Performative Pädagogik und gegenstandsadäquate Forschung. Möglichkeiten der Performativen Evaluation ästhetischer Qualität in kulturpädagogischen Prozessen«, in: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) (Hg.), Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung. Bestandsaufnahme zu Instrumenten der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, Weiterbildung, Ganztagschule und in Kindertageseinrichtungen, Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung, Remscheid 2010, S. 116–124.
- Hinze, Udo: Reflexive Gerontagogik, Norderstedt 2002.

- Hirschauer, Stefan: »Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten«, in: Zeitschrift für Soziologie 43,3 (2014), S. 170–191, <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2014-0302>.
- Hirschauer, Stefan: »Undoing Differences Revisited. Unterscheidungsnegation und Indifferenz in der Humandifferenzierung«, in: Zeitschrift für Soziologie 49,5-6 (2020), S. 318–334, <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0027>.
- Höffe, Otfried: Bilder des Alters und des Alterns im Wandel, in: Josef Ehmer/Otfried Höffe (Hg.), Bilder des Alterns im Wandel. Historische, interkulturelle, theoretische und aktuelle Perspektiven (= Nova Acta Leopoldina NF 99/363), Halle 2009, S. 11–21.
- Hofmeister, Sabine/Mölders, Tanja/Onnen, Corinna: »Doing Gender – Doing Space – Doing Body. Feministische Kritiken an der De/Ökonomisierung von »Natur/en«. Entwicklung einer Forschungsperspektive«, in: Open Gender Journal, 2 (2018), <https://opengenderjournal.de/article/view/14> vom 15.04.2024.
- Hohmann, Hanna L.: »Theater und Alter(n) – Alter(n)sbilder im Kontext einer intergenerationellen Theatergruppe«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE 2023, <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-altern-alternsbilder-kontext-einer-intergenerationellen-theatergruppe> vom 22.05.2024.
- Höller, Hans: »Selbstporträts des Künstlers als alter Mann. Zu typischen Figuren bei Thomas Bernhard, Franz Grillparzer und Adalbert Stifter«, in: Franz Gebesmair/Manfred Mittermayer (Hg.), Bernhard-Tage Ohlsdorf 1999 (Materialien), Weitra o.J., S. 201–214.
- Holm, Ute: Die Konstruktion des Adressaten in der Erwachsenenbildung. Studien zur anthropologischen Perspektive der deutschsprachigen Erwachsenenbildung von 1945 bis 2000, online veröffentlicht 2011, <http://www.die-bonn.de/doks/2011-anthropologie-01.pdf> vom 20.04.2023.
- Holstein, James A./Gubrium, Jaber F.: The self we live by: narrative identity in a postmodern world, Oxford u.a. 2000.
- Holstein, Martha B./Minkler, Meredith: »Das Selbst, die Gesellschaft und die »neue Gerontologie«, in: Silke van Dyk/Stephan Lessenich (Hg.), Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur, Frankfurt/New York 2009, S. 207–232, (Originalausgabe: Self, Society, and the »New Gerontology«, in: The Gerontologist 43,6 (2003), S. 487–496), <https://doi.org/10.1093/geront/43.6.787>.
- Höhn, Jessica: »Theatergeragogik«, in: Renate Schramek/Julia Steinfert-Diedenhofen/Cornelia Kricheldorf (Hg.), Diversität der Altersbildung. Geragogische Handlungsfelder, Konzepte und Settings, Stuttgart 2022, S. 171–180.
- Hölters, Bernd O.: »Die goldenen Jahre«, in: Shermin Langhoff/Lutz Knospe (Hg.), Zeitgenoss*in Gorki. Zwischenrufe. Comrade Gorki. Shout-outs, Berlin 2023, S. 147–148.
- Höppner, Grit: »Zur Hinführung. Verteiltes Alter(n). Grundlagen einer materialitätstheoretisch informierten Kulturgerontologie«, in: Franz Kolland/Vera Gallistl/Viktoria Parisot (Hg.), Kulturgerontologie. Konstellationen, Relationen und Distinktionen, Wiesbaden 2021, S. 217–235.
- Höppner, Grit/Wanka, Anna: »Un/doing age. Multiperspektivität als Potential einer intersektionalen Betrachtung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen«, in:

- Zeitschrift für Soziologie 50,1 (2022), S. 42–57, <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0005>.
- Horn, Christoph: »Kalokagathie«, in: Otto Depenheuer (Hg.), Staat und Schönheit, Wiesbaden 2005, https://doi.org/10.1007/978-3-322-80792-2_2.
- Horn, Klaus-Peter: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion, Bad Heilbrunn/Obb. 2003.
- Horst, Johanna-Charlotte/Kagerer, Johannes/Karl, Regina/Kaolbarsch, Vera/Kleinbeck, Johannes/Kreuzmaier, Elias/Luhn, Anouk/Renner, Adrian/Sailer, Anna/Severin, Tillmann/Sohns, Hanna/Sréter, Jennifer (Hg.): Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität, Zürich 2010.
- Hubrich, Hans-Ulrich: »Der alternde Mensch in der modernen Gesellschaft – auch ein pädagogisches Problem« (1972), in: Walter Braun (Hg.), Die ältere Generation. Zum Problemfeld zwischen Gerontologie und Pädagogik, Bad Heilbrunn 1981, S. 105–112.
- Hürlimann, Thomas: Der grosse Kater. Roman, Zürich 1998.
- Hussein, Atif M. N.: »Der Busch zwischen den Zehen. Thomas Langhoffs Inszenierung ›Die Übergangsgesellschaft‹ von Volker Braun von 1988. Eine Wiederbegegnung«, in: nachtkritik.de (2023), <https://nachtkritik.de/recherche-debatte/die-uebergangsgesellschaft-von-volker-braun-was-das-wiederansehen-zeigt> vom 02.06.2024.
- Iller, Carola: »Kapitel 4: Zielgruppen«, in: Gerhard Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm/Volker Ladenthin (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. II (Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung), Paderborn u.a. 2009, S. 987–997, https://doi.org/10.30965/9783657764969_084.
- Illich, Ivan: Die Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, Reinbek 1973.
- Illies, Florian: Generation Golf. Eine Inspektion, Frankfurt a.M. 2001.
- Ingendahl, Gesa: Witwen in der Frühen Neuzeit. Eine kulturhistorische Studie, Frankfurt a.M. 2006.
- InitiativForum Generationenvertrag (Hg.): Altern ist anders. Gelebte Träume – Facetten einer neuen Alter(n)skultur, Münster 2007.
- Institut für Bildung und Kultur e.V. (Hg.): Seniorenkulturarbeit. Dokumentation der Fachtagung vom 10.–12. Juni 1986, Remscheid 1987.
- Institut für Bildung und Kultur e.V. (Hg.): Seniorenkulturarbeit. Handreichungen: Künstler in der kulturellen Bildungsarbeit. Förderschwerpunkt 1989, Remscheid 1989.
- Institut für Bildung und Kultur e.V. (Hg.): Borderline Experiences. Europe experiences – Experience Europe. An international model project on work organising cultural activities for senior citizens, Köln 1995.
- Ishida, Yuichi: »Dramaturgie und Theatertheorie im Spiegel der modernen Logik und Linguistik«, in: Forum modernes Theater 9,2 (1994), S. 115–125.
- J. A. Schlosser Buchhandlung (Hg.): Allgemeines deutsches encyclopädisches Handwörterbuch oder wohlfeilstes Taschen-Conversations-Lexikon für alle Stände, Bd. 23, Augsburg 1829.
- Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Münster 2009.

- Jäger, Ulle/König, Tomke: »Geschlecht anders erforschen – mit erlebensbezogenen Interviews«, in: IZGOnZeit. Onlinezeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Geschlechterforschung (IZG), 6 (2017), S. 5–22, <https://www.izgonzeit.de/index.php/izgonzeit/article/view/1371/1410> vom 26.07.2025.
- Jäger, Ulle/König, Tomke: »Der Eigensinn des Leibes als Erkenntnisquelle. Soziale Ordnungen leiblich erkunden und verstehen«, in: Beatrice Müller/Lea Spahn (Hg.), Den LeibKörper erforschen. Phänomenologische, geschlechter- und bildungstheoretische Perspektiven auf die Verletzlichkeit des Seins, (= Soma Studies, Bd. 5), Bielefeld 2020, S. 85–112, <https://doi.org/10.1515/9783839445754-006>.
- Jannidis, Fotis: Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie, Berlin u.a. 2004, <https://doi.org/10.1515/9783110201697>.
- Jehn, Peter (Hg.): Toposforschung. Eine Dokumentation, Frankfurt a.M. 1972.
- Jörissen, Benjamin: »Bildung der Dinge. Design und Subjektivierung«, in: Benjamin Jörissen/Torsten Meyer (Hg.), Subjekt Medium Bildung, Wiesbaden 2015, S. 215–233, https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11.
- Kade, Jochen: »Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung«, in: Zeitschrift für Pädagogik 39,3 (1993), S. 789–808.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang: »Subjektorientierter Zugang: Aneignungsverhältnisse«, in: Jochen Kade/Dieter Nittel/Wolfgang Seitter (Hg.), Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Stuttgart/Berlin/Köln 1999, S. 79–85.
- Kade, Sylvia: Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf, Frankfurt a.M. 1994.
- Kade, Sylvia: »Zur Vorgeschichte der Altersbildung«, in: Sylvia Kade, Altern und Bildung. Eine Einführung, Bielefeld 2007, S. 51–60.
- Kade, Sylvia: Altern und Bildung. Eine Einführung, Bielefeld 2007.
- Kafer, Alison: Feminist, Queer, Crip, Bloomington 2013, <https://doi.org/10.2979/6841.0>.
- Kahl, Paul: Otto Friedrich Bollnow in der NS-Zeit, Gutachten, erstellt im Auftrag der Otto Friedrich Bollnow-Gesellschaft im Januar 2019, leicht bearbeitet im April 2020, https://bollnow-gesellschaft.de/getmedia.php/_media/ofbg/202008/885vo-orig.pdf vom 19.05.2023.
- Kaiser, Gerhard: »Endspiel im Tessin. Max Frischs unentdeckte Erzählung ›Der Mensch erscheint im Holozän‹«, in: Schweizer Monatshefte für Politik, Wirtschaft, Kultur 82/83,12 (2002/2003), S. 46–52.
- Kaltschmidt, Jochen: »Bildung und lebenslanges Lernen«, in: Zeitschrift für Gerontologie, 4 (1988), S. 184–192.
- Kaltschmidt, Jochen: »Biographie und Pädagogik. Stationen und Aspekte einer biographischen Erziehungs- und Bildungstheorie«, in: Andreas Kruse/Ursula Lehr/Frank Oswald/Christoph (Hg.), Gerontologie – Wissenschaftliche Erkenntnisse und Folgerungen für die Praxis, München 1988, S. 101–136.
- Kampmann, Sabine: »Greise Gesichter. Das Antlitz des Alters«, in: Sabine Kampmann, Bilder des Alterns. Greise Körper in Kunst und visueller Kultur, Berlin 2020, S. 117–146, <https://doi.org/10.5771/9783496030232-117>.
- Kampmann, Sabine: Bilder des Alterns. Greise Körper in Kunst und visueller Kultur, Berlin 2020, <https://doi.org/10.5771/9783496030232>.

- Kampmann, Sabine: »Der weiße Fleck. Ein Interview mit Sabine Kampmann«, geführt von Dominika Široká, in: Schauspiel Köln (Hg.): Körper. Magazin Nr. 01, Spielzeit 2021/22, Köln 2021, S. 20–23, https://www.schauspiel.koeln/download/3367/web_mag01_koerper_2021.pdf vom 19.05.2025.
- Kampmann, Sabine/Haller, Miriam/Küpper, Thomas: »Altern – medial produziert«, in: Sabine Kampmann/Miriam Haller/Thomas Küpper (Hg.): Altern. Themenheft der Zeitschrift ›Querformat. Zeitgenössisches. Kunst. Populärkultur‹, Bielefeld 2014, S. 7–11, <https://doi.org/10.14361/quer-2014-0102>.
- Kampmann, Sabine/Haller, Miriam/Küpper, Thomas/Petri, Jörg (Hg.): Altern. Themenheft der Zeitschrift ›Querformat. Zeitschrift für Zeitgenössisches, Kunst, Populärkultur‹, Heft 7, 2014, <https://doi.org/10.14361/quer-2014-0102>.
- Karl, Ute: Zwischen/Räume. Eine empirisch-bildungstheoretische Studie zur ästhetischen und psychosozialen Praxis des Altentheaters, Münster 2005.
- Karl, Ute: »Soziale Altenarbeit und Altenbildungsarbeit – vom aktiven zum profilierten, unternehmerischen Selbst?«, in: Susanne Weber/Susanne Maurer (Hg.), Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation, Wiesbaden 2006, S. 301–319, https://doi.org/10.1007/978-3-531-90194-7_17.
- Kassner, Karsten: »Soziale Deutungsmuster – über aktuelle Ansätze zur Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge«, in: Susan Geideck/Wolf-Andreas Liebert (Hg.), Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern, Berlin/New York 2008, S. 37–57, <https://doi.org/10.7312/olso93964>.
- Kastberger, Klaus: Reinschrift des Lebens. Friederike Mayröckers ›Reise durch die Nacht‹. Edition und Analyse, Wien/Köln/Weimar 2000.
- Katz Olson, Laura: The political economy of aging. The state, private power and social welfare, New York 1982, <https://doi.org/10.7312/olso93964>.
- Kehler, Irene: »Wozu Weiterbildung für Ältere und über das Älterwerden?«, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 3 (1974), S. 233–241.
- Keller, Reiner: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen, 4. Aufl. Wiesbaden 2011.
- Keller, Reiner/Meuser, Michael: »Wissen des Körpers – Wissen vom Körper. Körper- und wissenssoziologische Erkundungen«, in: Reiner Keller/Michael Meuser (Hg.), Körperwissen, Wiesbaden 2011, S. 9–30, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92719-0_1.
- Keller, Reiner/Meuser, Michael: Körperwissen, Wiesbaden 2011, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92719-0>.
- Keller, Reiner/Meuser, Michael (Hg.): Alter(n) und vergängliche Körper, Wiesbaden 2017, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10420-7>.
- Kenyon, Gary M./Clark, Phillip G./de Vries, Brian (Hg.): Narrative gerontology: theory, research, and practice, New York 2001.
- Kenyon, Gary M./Randall, William L.: »Introduction: Narrative Gerontology«, in: Journal of Aging Studies 13,1 (1999), S. 1–5, [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(99\)80001-2](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(99)80001-2).
- Kenyon, Gary M./Randall, William L.: »Narrative Gerontology: An Overview«, in: Gary M. Kenyon/Phillip Clark/Brian de Vries (Hg.), Narrative gerontology: theory, research, and practice, New York 2001, S. 318.

- Kenyon, Gary M./Ruth, J. E./Mader, Wilhelm: »Elements of a Narrative Gerontology«, in: Vern L. Bengtson/K. Warner Schaie (Hg.), *Handbook of Theories of Aging*, New York 1999.
- Kern, Dominique: »Theoretische Modelle für die Bildung älterer Erwachsener: Eine kritische Analyse aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive«, in: Renate Schramek/Cornelia Kricheldorf/Bernhard Schmidt-Hertha/Julia Steinfort-Diedenhofen (Hg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch*, Stuttgart 2018, S. 13–29.
- Kessler, Eva-Marie/Warner, Lisa Marie: *Altersbilder und Altersdiskriminierung in Deutschland*, Berlin 2023.
- Kettenbach, Hans Werner: *Sterbeteage*. Roman, Zürich 1986.
- Kierkegaard, Søren: *Die Krankheit zum Tode* (1849), Hamburg 1995.
- Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise: *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus*. Herman Nohl und seine »Göttinger Schule« 1932–1937, Weinheim/Basel 2002.
- Klappenecker, Gabriele: *Offenheit für die Fülle der Erscheinungen. Das Werk Otto Friedrich Bollnows und seine Bedeutung für eine phänomenologisch orientierte Religionspädagogik*, Stuttgart 2007, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023144-3>.
- Klein, Edwin/Weick, Edgar: »Anmerkungen zur Diskussion einer Theorie der Erwachsenenbildung«, in: Joachim Heinrich Knoll (Hg.), *Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis*, Hamburg 1974, S. 51–61.
- Klepachki, Leopold/Zirfas, Jörg: »Die Geschichte der Ästhetischen Bildung«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE (2013/2012), S. 2, <https://www.kubi-online.de/artikel/ge-schichte-aesthetischen-bildung-vom-30.05.2025>.
- Kluge, Alexander: *Lebensläufe*, Stuttgart 1962.
- Kluge, Alexander: »Der Betthase«, in: Alexander Kluge, *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang* (1973), 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1974, S. 11–15.
- Kluge, Alexander: »Der unentschiedene Philologe«, in: Alexander Kluge, *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang* (1973), 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1974, S. 31–46.
- Kluge, Alexander: »Massensterben in Venedig«, in: Alexander Kluge, *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang* (1973), 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1974, S. 27–30.
- Kluge, Alexander: »Inhalt«, in: Alexander Kluge, *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang* (1973), 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1974, S. 7–9.
- Kluge, Alexander: »Vorwort«, in: Alexander Kluge, *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang* (1973), 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1974, S. 5.
- Kluge, Alexander: »Das hinreißende Bild der Schule«, in: Alexander Kluge, *Die Macht der Gefühle*, Frankfurt a.M. 1984, S. 589–592.
- Kluge, Alexander/Negt, Oskar: *Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit*, Frankfurt a.M. 1972.
- Kluge, Erhard: »Probleme einer emanzipativen Altenpädagogik«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1,3 (1978), S. 178–187.
- Knoblauch, Hubert: »Topik und Soziologie«, in: Thomas Schirren/Gert Ueding (Hg.), *Topik und Rhetorik. Ein interdisziplinäres Symposium*, Tübingen 2000, S. 651–668, <https://doi.org/10.1515/9783110958355.651>.
- Knoblauch, Hubert: »Diskurs, Kommunikation und Wissenssoziologie«, in: Reiner Keller/Andres Hirsland/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.), *Handbuch So-*

- zialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1: Theorien und Methoden, 2. Aufl., Wiesbaden 2006, S. 209–226.
- Knopf, Detlef: »Gesellungs- und Aktivitätsformen von Besuchern zweier Berliner Seniorenfreizeitsstätten unter dem Einfluss eines »aktivierenden Angebots«, in: Arbeitsgruppe Interpretative Alternsforschung (Hg.), Alltag in der Seniorenfreizeitsstätte. Soziologische Untersuchungen zur Lebenswelt älterer Menschen, Berlin 1983, S. 79–145.
- Knopf, Detlef/Schäffter, Ortfried/Schmidt, Roland (Hg.): Produktivität des Alters (= Beiträge zur Gerontologie und Altenarbeit Bd. 75), Berlin 1989.
- Knopf, Detlef/Schäuble, Gerhard/Veelken, Ludger: »Früh beginnen. Perspektiven für ein produktives Altern«, in: Annette Niederfranke/Gerhard Naegele/Eckhart Frahm (Hg.), Funkkolleg Altern 2. Lebenslagen und Lebenswelten, soziale Sicherung und Altenpolitik, Wiesbaden 1999, S. 97–158, https://doi.org/10.1007/978-3-322-83339-6_3.
- Knopf, Jan: Geschichten zur Geschichte. Kritische Tradition des »Volkstümlichen« in den Kalendergeschichten Hebels und Brechts, Göttingen 1972, https://doi.org/10.1007/978-3-476-99694-7_3.
- Knopf, Jan: »Nachwort«, in: Bertolt, Brecht, Kalendergeschichten, Frankfurt a.M. 2003, 141–151, https://doi.org/10.1007/978-3-476-05613-9_7.
- Koch, Lutz: »Zur Topik der Reflexionsbegriffe«, in: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer (Hg.), Topik und Argumentation, Würzburg 2004, S. 171–186.
- Koebner, Thomas: »Die zeitgenössische Prosa II. Erfahrungssuche des Ich. Perspektiven des Erzählens seit 1968«, in: Thomas Koebner (Hg.), Tendenzen der deutschen Gegenwartsliteratur, Stuttgart 1984, S. 215–250.
- Köhler, Norma/Scheurle, Christoph/Hinz, Melanie: »Einleitung. BIOGRAFIERen auf der Bühne«, in: Norma Köhler/Christoph Scheurle/Melanie Hinz (Hg.), BIOGRAFIERen auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I, München 2020, S. 7–14.
- Kohli, Martin: Soziologie des Lebenslaufs, Darmstadt-Neuwied 1978.
- Kohli, Martin: »Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente«, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37,1 (1985), S. 1–29.
- Kohli, Martin/Wolf, Jürgen: »Altersgrenzen im Schnittpunkt von betrieblichen Interessen und individueller Lebensplanung. Das Beispiel des Vorruhestands«, in: Soziale Welt 38,1 (1987), S. 92–109.
- Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph: »Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung«, in: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. durchges. Auflage, Opladen 1996, S. 90–102, https://doi.org/10.1007/978-3-663-09430-2_5.
- Kolesch, Doris/Schütz, Theresa: »Polyperspektivische Aufführungs- und Inszenierungsanalyse am Beispiel von SIGNAS Söhne & Söhne«, in: Benjamin Wihstutz/Benjamin Hoesch (Hg.), Neue Methoden der Theaterwissenschaft, Bielefeld 2020, S. 25–46, <https://doi.org/10.1515/9783839452905-002>.
- Kolland, Franz/Gallistl, Vera/Parisot, Victoria (Hg.): Kulturgerontologie. Konstellationen, Relationen und Distinktionen, Wiesbaden 2021.

- Koller, Hans-Christoph: Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von Pestalozzi und Jean Paul, Weinheim 1990.
- Koller, Hans-Christoph: Biographie als rhetorisches Konstrukt, in: BIOS, 6 (1993), S. 33–45.
- Koller, Hans-Christoph: »Schlüsselerlebnisse. Zur Rhetorik autobiografischer Erzählungen und ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse«, in: Annette Sabban/Christian Schmitt (Hg.), Sprachlicher Alltag. Linguistik – Rhetorik – Literaturwissenschaft. Festschrift für Wolf-Dieter Stempel, Tübingen 1994, S. 245–263.
- Koller, Hans-Christoph: »Der pädagogische Diskurs und sein Verhältnis zu anderen Diskursarten. Eine diskursanalytische Alternative zur systemtheoretischen Betrachtung des Erziehungswesens«, in: Niklas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr (Hg.), Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M. 1996, S. 110–143.
- Koller, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München 1999.
- Koller, Hans-Christoph: »Rhetorikanalyse«, in: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch, Opladen 2003, S. 142–143, https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_57.
- Koller, Hans-Christoph: »Ungewißheit zur Sprache bringen. Zur Bedeutung der Rhetorik für eine ›postmoderne‹ Theorie der Argumentation«, in: Lutz Koch (Hg.), Pädagogik und Rhetorik, Würzburg 2004, S. 170–185.
- Koller, Hans-Christoph: »Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kertész' »Roman eines Schicksallosen«, in: Hans-Christoph Koller/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane, Bielefeld 2005, S. 93–108, <https://doi.org/10.1515/9783839402863-006>.
- Koller, Hans-Christoph: »Das Mögliche identifizieren? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung«, in: Ludwig Pongratz/Michael Wimmer/Wolfgang Nieke (Hg.), Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, S. 108–124.
- Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Stuttgart 2008.
- Koller, Hans-Christoph: »Ironie als Bildungsmoment«, in: Alex Aßmann/Jens Oliver Krüger (Hg.), Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie, Weinheim/München 2011, S. 49–65.
- Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie Transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart 2012, S. 16, <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022843-6>.
- Koller Hans-Christoph/Lüders, Jenny: »Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse«, in: Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2004, S. 57–76, https://doi.org/10.1007/978-3-322-85159-8_4.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hg.), Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II, Bielefeld 2009, <https://doi.org/10.1515/9783839410257>.

- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus: »Einleitung«, in: Hans-Christoph Koller/Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*, Bielefeld 2005, S. 7–17, <https://doi.org/10.14361/9783839402863-intro>.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus: *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*, Bielefeld 2005, <https://doi.org/10.1515/9783839402863>.
- Kondratowicz, Hans-Joachim: »Entwicklung und Perspektiven einer ›Cultural Gerontology‹ – Zwischenkritik einer europäischen Bewegung«, in: Gertrud M. Backes/Wolfgang Clemens (Hg.), *Zukunft der Soziologie des Alter(n)s*, Opladen 2002, S. 279–292, https://doi.org/10.1007/978-3-322-97569-0_12.
- Konerding, Klaus-Peter: »Diskurse, Topik, Deutungsmuster – zur Komplementarität, Konvergenz und Explikation sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Zugänge zur Diskursanalyse auf der Grundlage kollektiven Wissens«, in: Ingo H. Warnke/Jürgen Spitzmüller (Hg.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*, Berlin/New York 2008, S. 117–150.
- König, René: »Die strukturelle Bedeutung des Alters in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften«, in: René König (Hg.), *Soziologische Orientierungen*, Köln 1960, S. 134–146.
- Kopperschmidt, Josef: »Formale Topik. Anmerkungen zu ihrer heuristischen Funktionalisierung innerhalb einer Argumentationsanalytik«, in: Gert Ueding (Hg.), *Rhetorik zwischen den Wissenschaften. Geschichte, System, Praxis als Probleme des ›Historischen Wörterbuchs der Rhetorik‹ (= Rhetorik-Forschungen Bd. 1)*, S. 53–62, <https://doi.org/10.1515/9783110918304.53>.
- Köpping, Klaus-Peter: »Altern in Japan. Der Lebenszyklus als Prozeß zwischen Pflicht und Neigung«, in: Birgit Hoppe/Christoph Wulf (Hg.), *Altern braucht Zukunft. Anthropologie, Perspektiven, Orientierung*, Hamburg 1996, S. 157–175.
- Korner, Géraldine: *Die Verkörperung des Alters – Deutsche Romane des 21. Jahrhunderts im Vergleich*, Zürich 2019, <https://doi.org/10.5167/uzh-183527>.
- Köster, Dietmar: *Kritische Geragogik. Aspekte einer theoretischen Begründung und praxeologische Konklusionen anhand gewerkschaftlich orientierter Bildungsarbeit* (2002), <https://d-nb.info/964875195/34> vom 09.02.2024.
- Kraus, Katrin: *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*, Bielefeld 2001.
- Kraus, Wolfgang: *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*, Pfaffenweiler 1996.
- Krause, Johannes: »Schönheitssoziologie – ein Überblick«, in: *Analyse & Kritik*, 1 (2014), S. 153–175, <https://doi.org/10.1515/auk-2014-0107>.
- Krauß, Eckhard: »Über die Initiative. Überlegungen und Rückblicke des Initiators des IFG – InitiativForum Generationenvertrag«, in: *InitiativForum Generationenvertrag* (Hg.): *Altern ist anders. IFG, das Forum zum Querdenken*, Münster 2007, S. 9–23, S. 17.
- Kreindl, Elisabeth: *Bildung im hohen Alter – (Un)Möglichkeit, Notwendigkeit, Chance oder Zumutung? Eine skeptisch-transzendental-kritische Auseinandersetzung mit der Forderung nach Bildungsarbeit mit Hochaltrigen*, Norderstedt 2008.
- Kribernegg, Ulla: »Niemand alt? Super sad! Literatur- und kulturgerontologische Perspektiven auf kulturelle Repräsentationen des Alters«, in: Franz Kolland/Vera

- Gallistl/Victoria Parisot (Hg.), *Kulturgerontologie. Altern & Gesellschaft*, Wiesbaden 2021, S. 347–367, https://doi.org/10.1007/978-3-658-31547-4_19.
- Kristeva, Julia: »Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman«, in: Jens Ihwe (Hg.), *Literaturwissenschaft und Linguistik*, Bd. 3., Frankfurt a.M. 1972, S. 345–375, (Originalausgabe: Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman, in: *Critique* 23 (1967), S. 438–465.)
- Krömer, Wolfram: *Die italienische Commedia dell'arte*, Darmstadt 1976.
- Krycka, Kevin C: »Thinking at the Edge and the production of knowledge«, in: Donata Schoeller/Sigridur Thorgeirsdottir/Greg Walkerden (Hg.), *Practicing Embodied Thinking in Research and Learning*, London/New York 2025, S. 69–83, <https://doi.org/10.4324/9781003397939-7>.
- Kuby, Candace R./Murriss, Karin: »Knowledge«, in: Karin Murriss (Hg.), *A Glossary for Doing Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research Across Disciplines*, 2021, S. 73–75, <https://doi.org/10.4324/9781003041153-37>.
- Kulturwissenschaftlichen Forschungsgruppe Demographischer Wandel, <https://www.uni-koeln.de/zentral/senioren/kfdw/index.html> vom 27.08.2024.
- Kümmel, Friedrich (Hg.): *Otto Friedrich Bollnow. Rezeption und Forschungsperspektiven*, Hechingen 2010.
- Kunneman, Harry: »The relevance of postmodern and feminist philosophy for the study of aging«, in: *Journal of Aging Studies* 11,4 (1997), S. 273–282, [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(97\)90022-0](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(97)90022-0).
- Küpper, Thomas: *Das inszenierte Alter. Seniorität als literarisches Programm von 1750 bis 1850*, Würzburg 2004.
- Küpper, Thomas: *Filmreif. Das Alter in Kino und Fernsehen*, Berlin 2010.
- Küpper, Thomas: »Natürlich künstlich glatte Haut. Demi Moore, Brigitte Nielsen und ihre Körpertechnologien in den Massenmedien«, in: Sabine Mehlmann/Sigrid Ruby (Hg.), »Für Dein Alter siehst Du gut aus!« Von der Un/Sichtbarkeit des alternden Körpers im Horizont des demographischen Wandels. Multidisziplinäre Perspektiven, Bielefeld 2010, S. 69–87.
- Küpper, Thomas: »...stülpe mir das Diadem auf die weißen Haare«. Mode und (Ver-)Kleidungen alternder Frauen in Ingrid Nolls Roman »Ladylike«, in: Max Bolze/Cordula Endter/Marie Gunreben/Sven Schwabe/Eva Styn (Hg.), *Prozesse des Alterns. Konzepte – Narrative – Praktiken*, Bielefeld 2015, S. 159–174, <https://doi.org/10.1515/9783839429419-011>.
- Küpper, Thomas: »Age mimicry: A Perspective on the Young-Old«, in: *Journal of Aging Studies*, 39 (2016), S. 121–128, <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2016.06.006>.
- Küpper, Thomas: »Alter(n), Ambivalenz und Mimikry«, in: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 49 (2016), H. 1, S. 20–23, <https://doi.org/10.1007/s00391-015-0987-8>.
- Küpper, Thomas: »Blanche and the Younger Man. Age Mimicry and the Ambivalence of Laughter in The Golden Girls«, in: Maricel Oro-Piqueras/Anita Wohlmann (Hg.), *Serializing Age: Aging and Old Age in TV Series (= Aging Studies in Europe, Vol. 7)*, Bielefeld 2016, S. 249–266, <https://doi.org/10.1515/9783839432761-013>.
- Küpper, Thomas: »Krise und Ambivalenz. Zu Alexander Paynes Film About Schmidt«, in: Henriette Herwig/Andrea von Hülsen-Esch (Hg.), *Alte im Film und auf der Bühne*.

- Neue Altersbilder und Altersrollen in den darstellenden Künsten. Bielefeld 2016, S. 237–248, <https://doi.org/10.1515/9783839429365-013>.
- Küpper, Thomas: »... über Opas merkwürdigen neuen Geschmack«. Ageing Trouble in Kirsten Boies Kinderbuch Opa steht auf rosa Shorts«, in: Christine Ott/Cornelia Rémi/Roberto Hübner (Hg.), Kirsten Boie. Leseiperspektiven und Lernpotentiale (1985–2025), Trier 2025, S. 223–233.
- Kurzenberger, Hajo: »Biografisches Theater, aber welches?«, in: Norma Köhler/Christoph Scheurle/Melanie Hinz (Hg.), BIOGRAFIEn auf der Bühne. Theater als Soziale Kunst I, München 2020, S. 31–43.
- Landwehr, Achim: Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse, Tübingen 2001.
- Laner, Iris: Ästhetische Bildung. Zur Einführung, Hamburg 2018.
- Lang, Frieder R./Lessenich, Stephan/Rothermund, Klaus: »Keine Zukunft? Alter und Altern in der ›alternden Gesellschaft‹«, in: Altern als Zukunft – eine Studie der VolkswagenStiftung, Berlin/Heidelberg 2022, https://doi.org/10.1007/978-3-662-63405-9_1.
- Lange, Victor: »Epische Gattungen«, in: Wolf-Hartmut Friedrich/Walther Killy (Hg.), Das Fischer Lexikon. Literatur II, 1. Teil, Frankfurt a.M. 1965, S. 209–235.
- Langehennig, Manfred: »Kritische Anmerkungen zur alternssoziologischen Forschung«, in: Arbeitsgruppe Interpretative Alternsforschung (Hg.), Alltag in der Seniorenfreizeitstätte. Soziologische Untersuchungen zur Lebenswelt älterer Menschen, Berlin 1983, S. 1–45.
- Langehennig, Manfred: Die Seniorenphase im Lebenslauf. Zur sozialen Konstruktion eines neuen Lebensalters, Augsburg 1987.
- Langer, Antje/Wrana, Daniel: »Diskursforschung und Diskursanalyse«, in: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 2010, S. 335–349.
- Langhoff, Shermin: »Editorial. Das Gorki ist eine Geschichte von Vielen«, in: Shermin Langhoff/Lutz Knospe (Hg.), Zeitgenoss*in Gorki. Zwischenrufe. Comrade Gorki. Shout-outs, Berlin 2023, S. 7–13.
- Lechner, Elisabeth: Riot, don't diet! Aufstand der widerspenstigen Körper, Wien 2022.
- Ledl, Andreas: Die Geschichte der Greisenbildung. Von der Renaissance bis ins 19. Jahrhundert, Marburg 2001.
- Lehr, Ursula: »Sozialpsychologische Probleme der Heimübersiedlung älterer Mitbürger«, in: Hans Thomae/Ursula Lehr (Hg.), Altern – Probleme und Tatsachen, Frankfurt a.M. 1968, S. 439–457.
- Lehr, Ursula: »Die Problematik des älteren Menschen«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), Lernen für das Alter, Diessen 1970, S. 22–40.
- Lehr, Ursula: »Zur Psychologie des Alterns – Stereotypen und Erkenntnisse« (1971), in: Walter Braun (Hg.), Die ältere Generation. Zum Problemfeld zwischen Gerontologie und Pädagogik (= Klinkhardts pädagogische Quellentexte), Bad Heilbrunn/Obb. 1981, S. 85–95.
- Lehr, Ursula: »Sind unsere Vorstellungen vom Altern richtig?«, in: Die innere Mission 61,1 (1971), S. 3–9.
- Lehr, Ursula: Psychologie des Alterns, 1. Aufl., Heidelberg 1972.

- Lehr, Ursula: »Die Thematik der Bildung in der Gerontologie«, in: Aktuelle Gerontologie, 7 (1977), S. 343–361.
- Lehr, Ursula: »Gerontologische Aspekte im Bildungsangebot«, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 1,3 (1978), S. 171–177.
- Lehr, Ursula: »Erträge biographischer Forschung in der Entwicklungspsychologie«, in: Hans Thomae/Gerd Jüttemann (Hg.), Biographie und Psychologie, Berlin/Heidelberg 1987, S. 217–249, https://doi.org/10.1007/978-3-642-71614-0_16.
- Lehr, Ursula: »Die Aktivitätstheorie«, in: Ursula Lehr, Psychologie des Alterns, 9. Aufl., Wiebelsheim 2000, S. 56–57.
- Lehr, Ursula/Schmitz-Scherzer, Reinhard/Quadt, Else: Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter. Eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen (= Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, 65), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1980.
- Lehr, Ursula/Thomae, Hans (Hg.): Altern. Probleme und Tatsachen, Frankfurt a.M. 1968.
- Lejeune, Philippe: Der autobiographische Pakt (1975). Aus dem Französischen von Wolfram Bayer und Dieter Hornig, Frankfurt a.M. 1994.
- Lenz, Siegfried: Die Auflehnung. Roman, Hamburg 1994.
- Lessenich, Stephan/Otto, Ulrich: »Zwischen ›verdientem Ruhestand‹ und ›Alterskraft-unternehmer‹. Das Alter in der Aktivgesellschaft – eine Skizze und offene Fragen zur Gestalt eines Programms und seinen Widersprüchen«, in: Ulrich Otto (Hg.), Partizipation und Inklusion im Alter – aktuelle Herausforderungen, Jena 2005, S. 5–18.
- Lewandowski, Rainer: Alexander Kluge, München 1980.
- Liebau, Eckart (Hg.), Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie, Weinheim 1999.
- Link, Jürgen: »Dispositiv«, in: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich Johannes Schneider (Hg.), Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart/Weimar 2008, S. 237–242.
- Link, Jürgen: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, 4. Aufl., Göttingen 2009.
- Litt, Theodor: »Lob des Alters«, in: Das Heidelberger Studio. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks, Der alte Mensch in unserer Zeit. Eine Vortragsreihe, Stuttgart 1958, S. 7–19.
- Loch, Werner: »Vorwort der Herausgeber«, in: Otto F. Bollnow, Die Macht des Worts. Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive (= neue pädagogische bemühungen 17/18), Essen 1964, S. 8.
- Loddenkemper, Hermann/Schier, Norbert: Altenbildung. Grundlagen und Handlungsorientierungen, Bad Heilbrunn/Obb. 1981.
- Lorenzen-Peth, Jennifer: Erzählperspektive und Selbstreflexion in Thomas Manns Erzählungen. Sinnkonstitution und Sinndestruktion, Kiel 2008.
- Löwe, Hans: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin 1970.
- Löwenstein, Sascha: »Literatur und Topik. Anmerkungen zu einer nicht selbstverständlichen Beziehung«, in: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer (Hg.), Topik und Argumentation, Würzburg 2004, S. 187–209.

- Lowinski, Felicitas/Harmat, Esther: »Intergeneratives Tanztheater als ästhetisches Vermittlungsmodell«, in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE (2023), <https://doi.org/10.25529/V7ZS-AN33>.
- Ludwig, Joachim/Egloff, Birte: »Erwachsenenpädagogische Lerntheorien«, in: Gerhard Mertens/Ursula Frost/Winfried Böhm/Volker Ladenthin (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. II (Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung), Paderborn u. a. 2009, S. 887–901.
- Lüscher, Kurt: »Homo ambivalens«. Herausforderung für Psychotherapie und Gesellschaft«, in: Psychotherapeut, 2 (2010), S. 136–146, <https://doi.org/10.1007/s00278-010-0721-3>.
- Lüscher, Kurt/Haller, Miriam: »Ambivalenz – ein Schlüsselbegriff der Gerontologie? Elemente einer Heuristik am Beispiel der Identitätsbildung im Alter«, in: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 49,1 (2016), S. 3–9. <https://doi.org/10.1007/s00391-015-0997-6>.
- Lüscher, Kurt/Hoff, Andreas/Viry, Gil & Widmer, Eric/Sánchez, Mariano/Lamura, Giovanni & Renzi, Mar-ta/Klimczuk, Andrzej/de Salles Oliveira, Paulo/Neményi, Ágnes/Veress, Enikő/Bjursell, Cecilia & Boström, Ann-Kristin/Rapolienė, Gražina & Mikulionienė, Sarmitė/Oğlak, Sema & Canatan, Ayşe/Vujović, Anna & Svetelšek, Ajda/Gavranović, Nedim/Ivashchenko, Olga/Shipovskaya, Valentina/Lin, Quing & Wang, Xiying: Generationen, Generationenbeziehungen, Generationenpolitik. Ein mehrsprachiges Kompendium, 2017, S. 10f., http://www.generationen-compendium.de/downloads/Luescher_Kompendium_deutsch_10-10-2017.pdf vom 16.07.2023.
- Lyotard, Jean-François: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, hg. v. Peter Engelmann, Wien 1993.
- Mader, Wilhelm: »Autobiographie und Bildung. Zur Theorie und Praxis der Guided Autobiography«, in: Erika M. Hoerning/Hans Tietgens (Hg.), Erwachsenenbildung. Interaktion mit der Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 1989, S. 145–154.
- Maierhofer, Roberta: »We are you, grown old«. Humanistische Gerontologie«, in: Roberta Maierhofer, Salty Old Women. Eine anokritische Untersuchung zu Frauen, Altern und Identität in der amerikanischen Literatur, Essen 2003, S. 87–101.
- Maierhofer, Roberta: »Aging Studies als Kulturtheorie und -methode. Eine anokritische Betrachtung«, in: Andrea von Hülsen-Esch (Hg.), Alter(n) neu denken. Konzepte für eine neue Alter(n)skultur, Bielefeld 2015, S. 93–118, <https://doi.org/10.1515/9783839432150-004>.
- Mainzer, Klaus: »Topologie«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 10, Darmstadt 1998, Sp. 1289–1290.
- Mandy, Marie (Reg.), Judith Butler. Philosophin der Gender (Frankreich 2006).
- Mann, Thomas: »Der Tod in Venedig« (1913), in: Thomas Mann, Der Tod in Venedig und andere Erzählungen, Frankfurt a.M./Hamburg 1960, S. 7–66.
- Mann, Thomas: Der Tod in Venedig und andere Erzählungen (1913), Frankfurt a.M./Hamburg 1960.
- Mann, Thomas: »Die Betrogene« (1953), in: Thomas Mann, Die Betrogene und andere Erzählungen, Frankfurt a.M. 2001, S. 169–242.

- Marcel, Gabriel/Petzold, Hilarion: »Anthropologische Vorbemerkungen zur Bildungsarbeit mit alten Menschen«, in: Hilarion Petzold/Elisabeth Bubolz (Hg.), *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, Stuttgart 1976, S. 9–18.
- Markert, Werner: »Erwachsenenbildung und Emanzipation«, in: Joachim Heinrich Knoll (Hg.), *Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis*, Hamburg 1974, S. 62–70.
- Maron, Monika: *Endmoränen. Roman*, Frankfurt a.M. 2002.
- Maron, Monika: *Wie ich ein Buch nicht schreiben kann und es trotzdem versuche*, Frankfurt a.M. 2005.
- Maron, Monika: *Ach Glück. Roman*, Frankfurt a.M. 2007.
- Marshall, Barbara/Katz, Stephen: »Forever Functional. Sexual Fitness and the Ageing Male Body«, in: *Body and Society*, 8,4 (2002), S. 43–70, <https://doi.org/10.1177/1357034X02008004003>.
- Martin, Susanne: *Dancing Age(ing). Rethinking Age(ing) in and through Improvisation Practice and Performance*, Bielefeld 2017, <https://doi.org/10.1515/9783839437148>.
- Martinez, Matias/Scheffel, Michael: *Einführung in die Erzähltheorie*, München 2002.
- Maxim Gorki Theater (Hg.): *Ätsch Age! Ensemble 60+ Die Golden Gorkis (= Programmheft)*, 2022.
- Maxim Gorki Theater: *Golden Gorkis*, <https://www.gorki.de/de/gorki-x/gorki-club/die-golden-gorkis> vom 02.06.2024.
- Maxim Gorki Theater: *PRESSEBRIEF, 12. SEPTEMBER 2022*, <https://www.gorki.de/de/pressebrief-12-september-2022> vom 03.06.2024.
- Maxim Gorki Theater: *Profil*, <https://www.gorki.de/de/haus/profil> vom 03.06.2024.
- Maxim Gorki Theater: *Ron Rosenberg*, <https://www.gorki.de/de/ensemble/ron-rosenberg> vom 01.06.2024.
- May, Anja: *Wilhelm Meisters Schwestern. Bildungsromane von Frauen im ausgehenden 18. Jahrhundert*, Königstein 2006.
- Mayerhofer, Roberta: *Salty old women. Eine anokritische Untersuchung zu Frauen, Altern und Identität in der amerikanischen Literatur*, Essen 2003.
- Mayröcker, Friederike: *Reise durch die Nacht. Erzählung* (1984), Berlin 1986, <https://doi.org/10.2307/40141232>.
- Mehlmann, Sabine/Ruby, Sigrid (Hg.): *Für Dein Alter siehst Du gut aus! Von der Un/Sichtbarkeit des alternden Körpers im Horizont des demographischen Wandels. Multidisziplinäre Perspektiven*, Bielefeld 2010, <https://doi.org/10.25529/92552.555>.
- Mendelssohn Bartholdy, Edith (Hg.): *Der Lebensabend. (Sendereihe des Westdeutschen Rundfunks)*, Gütersloh 1958.
- Mendelssohn Bartholdy, Edith: »Vorwort«, in: Edith Mendelssohn Bartholdy (Hg.), *Der Lebensabend. (Senderreihe des Westdeutschen Rundfunks)*, Gütersloh 1958, S. 11–13.
- Mendelssohn Bartholdy, Edith (Hg.): *Souverän altern. Zur Psychologie des Alterns und des Alters*, Zürich/Stuttgart 1962.
- Mendelssohn Bartholdy, Edith: »Einleitung«, in: Edith Mendelssohn Bartholdy (Hg.), *Souverän altern. Zur Psychologie des Alterns und des Alters*, Zürich/Stuttgart 1962, S. 9–12.
- Menninghaus, Winfried: *Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung*, Frankfurt a.M. 1999.

- Menze, Clemens: »Bildung«, in: Dieter Lenzen/Klaus Mollenhauer (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1983, S. 350–356.
- Mertlitsch, Kirstin: »Feministische Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie«, in: Johanna Dorer/Brigitte Geiger/Brigitte Hipfl/Viktorija Ratković (Hg.), Handbuch Medien und Geschlecht, 2019, https://doi.org/10.1007/978-3-658-20712-0_12-1.
- Messerschmid, Felix/Picht, Georg/Waltmann, Hans: »Vorwort der Herausgeber«, in: Romano Guardini: Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung (= Weltbild und Erziehung, Bd. 6, hg. v. Felix Messerschmid/Georg Picht/Hans Waltmann), Würzburg 1953, S. 5.
- Meuser, Michael: »Deutungsmusteranalyse«, in: Ralf Bohnsack/Winfried Marotzki/Michael Meuser (Hg.), Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch, Opladen 2003, S. 31–33, https://doi.org/10.1007/978-3-322-99183-6_9.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: »Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung«, in: Barbara Friebertshäuser/Antje Langer/Annedore Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 2010, S. 457–471.
- Meyer-Drawe, Käte: »Kulturwissenschaftliche Pädagogik«, in: Friedrich Jäger/Jürgen Straub (Hg.), Handbuch Kulturwissenschaften, Bd. 2: Paradigmen und Disziplinen, Stuttgart/Weimar 2004, S. 602–613.
- Meyer-Drawe, Käte: »Du sollst Dir kein Bildnis noch Gleichnis machen...« Bildung und Versagung, in: Hans-Christoph Koller/Winfried Marotzki/Olaf Sanders (Hg.), Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld 2007, S. 83–93, <https://doi.org/10.1515/9783839405888-003>.
- Meyer-Wolters, Hartmut: »Zeitmündigkeit als Problem«, in: Johannes Bilstein/Gisela Miller-Kipp/Christoph Wulf (Hg.), Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie, Weinheim 1999, S. 199–217.
- Meyer-Wolters, Hartmut: »Altern als Aufgabe – oder wider die Narrenfreiheit der Alten«, in: InitiativForum Generationenvertrag (Hg.), Altern ist anders, Münster 2004, S. 85–104.
- Meyer-Wolters, Hartmut: »Prologisch und pragmatisch. Kulturwissenschaften als Werkstätten der Zukunft«, Öffentlicher Vortrag, gehalten am 15.11.2007 in der Universität Wien zum Auftakt der kfdw-Arbeitstagung *Methoden kulturwissenschaftlicher Alter(n)sforschung*, 16.–17. November 2007 in Wien, <https://www.hf.uni-koeln.de/data/altstud/File/HMW/07-11-15.pdf> vom 15.03.2021.
- Meyer-Wolters, Hartmut: »Altenbildung im Spannungsfeld von allgemeinen Lernbedarfen und individuellen Bildungswünschen«, Vortrag, gehalten am 22.11.2008 im Rahmen der öffentlichen transdisziplinären Tagung Älter werden – neu anfangen. Die Gestaltung des Alterns in Japan und Deutschland, 21.–22. November 2008 in Köln, <https://www.hf.uni-koeln.de/data/altstud/File/HMW/08-11-22.pdf> vom 15.03.2021.
- Meyer-Wolters, Hartmut: »Gibt es ein Recht auf Bildung im Alter? Zum Konzept einer Grundbildung im Alter«, in: Felizitas Sagebiel (Hg.), Flügel wachsen. Wissen-

- schaftliche Weiterbildung im Alter zwischen Hochschulreform und demografischem Wandel, Berlin 2010, S. 191–200.
- Meyer-Wolters, Hartmut: »Zugänge zu Alters-Welt-Gestaltungen. Desiderate und transdisziplinäre Perspektiven«, in: Ines M. Breinbauer/Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters (Hg.), *Transdisziplinäre Alter(n)studien. Gegenstände und Methoden*, Würzburg 2010, S. 177–208.
- Michels, Volker (Hg.): Hermann Hesse. Mit der Reife wird man immer jünger. Betrachtungen und Gedichte über das Alter, Frankfurt a.M. 1990.
- Mieskes, Hans: »Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen«, in: *Pädagogische Rundschau*, 24 (1970), S. 90–101.
- Mieskes, Hans: »Geragogik – ihr Begriff und ihre Aufgaben innerhalb der Gerontologie«, in: *Aktuelle Gerontologie*, 1 (1971), S. 279–283.
- Mietzner, Ulrike/Tenorth, Heinz-Elmar: »Anthropologie als Thema und Problem in der Erziehungswissenschaft. Vielfalt der Methoden, Desiderat des Pädagogischen«, in: Ulrike Mietzner/Heinz-Elmar Tenorth/Nicole Welter (Hg.), *Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis* (= 52. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim/Basel 2007, S. 7–19.
- Minkler, Meredith/Estes, Carrol L. (Hg.): *Critical gerontology Perspectives from political and moral economy*, Amityville/New York 1999.
- Möckel, Benjamin: »Mit 70 Jahren hat kein Mensch das Recht, sich alt zu fühlen«. Altersdiskurse und Bilder des Alters in der NS-Sozialpolitik«, in: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 22,3 (2011), S. 112–135.
- Mollenhauer, Klaus: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, München 1983.
- Mollenhauer, Klaus: »Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind«. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1998), S. 487–502.
- Moody, Harry R.: »Toward a Critical Gerontology. The Contribution of the Humanities to Theories of Aging«, in: James E. Birren/Vern L. Bengtson (Hg.), *Emergent theories of aging*, New York 1988, S. 19–40.
- Müller, Beatrice/Spahn, Lea (Hg.): *Den LeibKörper erforschen. Phänomenologische, geschlechter- und bildungstheoretische Perspektiven auf die Verletzlichkeit des Seins*, Bielefeld 2020, <https://doi.org/10.1515/9783839445754>.
- Müller, Hans-Rüdiger: »Wissen vom Ich? Grenzgänge zwischen Autobiographik und Bildungstheorie«, in: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer, Karl (Hg.), *Topik und Argumentation*, Würzburg 2004, S. 75–91.
- Müller, Harro: »Die authentische Methode. Alexander Kluges antirealistisches Realismuskonzept«, in: Susanne Knaller (Hg.), *Realitätskonstruktionen in der zeitgenössischen Kultur. Beiträge zu Literatur, Kunst, Fotografie, Film und zum Alltagsleben*, Wien/Köln/Weimar 2008, S. 117–138.
- Müller, Walter/Blankertz, Herwig (Hg.): *Zauberberg erneut bestiegen*, Wetzlar 1994.
- Musner, Lutz: *Kultur als Textur des Sozialen. Essays zum Stand der Kulturwissenschaften*, Wien 2004.
- Negt, Oskar: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie der Arbeiterbildung*, 4. Aufl., Frankfurt a.M. 1969.

- Negt, Oskar/Kluge, Alexander: »Exkurs 8 zu VII. Die Arbeit von Trennungsprozessen im individuellen Lebenslauf«, in: Oskar Negt/Alexander Kluge, *Geschichte und Eigensinn*, Frankfurt a.M. 1981, S. 621–627.
- Nell, Joanna: *A Beginner's Guide to Ageing Disgracefully*, <https://www.welcometobookends.co.uk/bookends-news/2019/01/23/joanna-nell-on-ageing-disgracefully/> vom 21.07.2025.
- Neumeyer, Harald: »Methoden diskursanalytischer Ansätze«, in: Vera Nünning/Ansgar Nünning (Hg.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*, Stuttgart 2010, S. 177–200, https://doi.org/10.1007/978-3-476-00205-1_9.
- Niehues-Pröbsting, Heinrich: »Rhetorical Turn?«, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 54,6 (2006), S. 948–954, <https://doi.org/10.1524/dzph.2006.54.6.948>.
- Nietzsche, Friedrich: »Nachgelassene Fragmente, Frühling-Sommer 1875«, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hg.), *Nietzsches Werke, Kritische Gesamtausgabe, vierte Abteilung*, Bd. 1, Berlin 1967, S. 117–172.
- Nietzsche, Friedrich: »Jenseits von Gut und Böse«, in: Giorgio Colli/Mazzino Montinari (Hg.), *Friedrich Nietzsche. Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral, Kritische Studienausgabe*, Bd. 5, München 1988, S. 9–243, <https://doi.org/10.1515/9783112418826>.
- Nittel, Dieter: »Zur Problematik des ›Transfers‹ gerontologischer Forschungsergebnisse in die Erwachsenenbildung«, in: Ursula Dallinger (Hg.), *Die Arbeit mit älteren Menschen*, Kassel 1988, S. 73–95.
- Nittel, Dieter: *Report: Alternsforschung*, Frankfurt a.M. 1989.
- Nohl, Herman: *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1935), 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1988.
- Nolda, Sigrid: »Diskursanalytische und machttheoretische Sichten auf Erwachsenenbildung«, in: Sigrid Nolda, *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*, Darmstadt 2008, S. 60–67.
- Nünning, Ansgar: »Stereotyp«, in: Ansgar Nünning (Hg.), *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*, Stuttgart 2005, S. 204–205, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05074-8>.
- Öberg, Peter: »Der abwesende Körper – ein sozialgerontologisches Paradoxon«, in: Silke van Dyk/Stephan Lessenich (Hg.), *Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur*, Frankfurt/New York 2009, S. 138–159.
- Obermüller, Klara (Hg.): *Es schneit in meinem Kopf. Erzählungen über Alzheimer und Demenz*, München/Wien 2006.
- Oelkers, Jürgen: *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht*, Weinheim/München 1985.
- Oelkers, Jürgen: »Bearbeitung von Erinnerungslast. Erziehungswissen in literarischen Texten«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft »Pädagogisches Wissen«, hg. v. Jürgen Oelkers/H.-Elmar Tenorth, Weinheim/Basel 1991, S. 393–405.
- Oelkers, Jürgen: »Bildung als Roman. Perspektiven des ›Tristram Shandy‹«, in: Jürgen Oelkers, *Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik*, Weinheim 1991, S. 26–40.

- Oelkers, Jürgen/Tenorth, H.-Elmar: »Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft »Pädagogisches Wissen«, hg. v. Jürgen Oelkers/H.-Elmar Tenorth, Weinheim/Basel 1991, S. 13–35.
- Oevermann, Ulrich: »Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern«, in: Sozialer Sinn, 1 (2001), S. 3–33, <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0102>.
- Oevermann, Ulrich: »Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung«, in: Sozialer Sinn, 1 (2001), S. 35–81, <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0103>.
- Olbertz, Jan/Prager, Angela: »Altenbildung in Ostdeutschland vor und nach der Wende«, in: Klaus Wallraven/Susanne Becker/Ludgar Veelken, Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Opladen 2000, S. 125–140, https://doi.org/10.1007/978-3-663-10248-9_11.
- Olechowski, Richard: »Experimente zur Theorie der Inaktivitätsatrophie intellektueller Funktionen«, in: Zeitschrift für Gerontologie 9,1 (1976), S. 18–24.
- Olorunfemi, Olaolorunpo/Irinoye, Oluwapelumi K.: »Aging gracefully. Navigating the journey of growing older«, in: MGM Journal of Medical Sciences, 11 (2024), S. 345–350, https://doi.org/10.4103/mgmj.mgmj_44_24.
- Ostermann, Eberhard: »Tropen; Tropos«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 10, Darmstadt 1998, Sp. 1520–1523.
- Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes: »Vorwort«, in: Günter Schulz, Die Problematik der Lebensalter. Thema und Aufgabe der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1962, S. 5.
- Paschen, Harm: »Kind(heit) als pädagogisches Argument«, in: Bildung und Erziehung 39,2 (1986), S. 165–181, <https://doi.org/10.7788/bue.1986.39.2.165>.
- Paschen, Harm: Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens, Köln 1988.
- Paschen, Harm: »Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft«, in: Harm Paschen/Lothar Wigger (Hg.), Pädagogisches Argumentieren, Weinheim 1992, S. 141–153.
- Paschen, Harm: »Zum pädagogischen Gewicht von Argumenten«, in: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer (Hg.), Topik und Argumentation, Würzburg 2004, S. 19–35.
- Paul, Jean: »Leben Fibels, des Verfassers der Bienrodischen Fibel (1812)«, in: Jean Paul (Hg.), Sämtliche Werke Abteilung I, Bd. 6, Frankfurt a.M. 1996, S. 365–562, <https://doi.org/10.1515/9783112465547>.
- Payrhuber, Franz-Josef: »Die unwürdige Greisin«, in: Franz-Josef Payrhuber (Hg.), Bertolt Brecht. Literaturwissen für Schule und Studium, Stuttgart 1995, S. 149–152.
- Petzold, Hilarion: »Bildungsarbeit – Geragogik. Angewandte Gerontologie als Bewältigungshilfe für das Altwerden, das Alter und im Alter« (1965), in: Hilarion Petzold (Hg.), Mit alten Menschen arbeiten. Bildungsarbeit, Psychotherapie, Soziotherapie, München 1985, S. 11–30, (Originalausgabe: »Géragogie – nouvelle approche de l'éducation pour la vieillesse et dans la vieillesse«, in: Publications de L'Institut St. Denis 1 (1965)).
- Petzold, Hilarion/Bubolz, Elisabeth: »Vorwort«, in: Hilarion Petzold/Elisabeth Bubolz (Hg.), Bildungsarbeit mit alten Menschen, Stuttgart 1976, S. 7–8.

- Petzold, Hilarion/Bubolz, Elisabeth: »Konzepte zu einer integrativen Bildungsarbeit mit alten Menschen«, in: Hilarion Petzold/Elisabeth Bubolz (Hg.), *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, Stuttgart 1976, S. 37–60.
- Petzold, Hilarion/Bubolz, Elisabeth: »Theorien zum Prozeß des Alterns und ihre Relevanz für geragogische Fragestellungen«, in: Hilarion Petzold/Elisabeth Bubolz (Hg.), *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, Stuttgart 1976, S. 116–144.
- Pfeiffer, Malte: Performativität und Kulturelle Bildung (2012), in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE 2013, <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung> vom 15.07.2023.
- Pfister, Manfred: *Das Drama. Theorie und Analyse*, München 2000.
- Pflaum, Hans-Günter: »Wir müssen gewissermaßen unterm Eis wegtauchen. Ein Gespräch mit Alexander Kluge«, in: *Frankfurter Rundschau*, 289 (22.12.1976), S. 9.
- Pichler, Barbara: »Autonomes Alter(n). Zwischen widerständigem Potential, neoliberaler Verführung und illusionärer Notwendigkeit«, in: Kirsten Aner/Fred Karl/Leopold Rosenmayr (Hg.), *Die neuen Alten – Retter des Sozialen*, Wiesbaden 2007, S. 67–84, https://doi.org/10.1007/978-3-531-90472-6_4.
- Pichler, Barbara: »Das biografisierte Alter – sozialpädagogische Formationen des autonomen alten Menschen«, in: Silke van Dyk/Stephan Lessenich (Hg.), *Die jungen Alten. Analysen zu einer neuen Sozialfigur*, Frankfurt/New York 2009, S. 340–358.
- Pichler, Barbara: *Autonomie im Alter. Ein theoretischer Eingriff in den sozialpädagogischen Alter(n)sdiskurs*, Dissertation, Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft 2010, http://othes.univie.ac.at/11037/1/2010-04-06_9807195.pdf vom 08.04.2011.
- Pichler, Barbara: »Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s. Für eine unzeitgemäße Sicht auf das Alter«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 13 (2011), <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf> vom 27.10.2025.
- Pierer's Universal-Conversations-Lexikon, Oberhausen/Leipzig 1876.
- Pietsch-Lindt, Ursula: *Tod und Sterben alter Eltern. Die Verwaisung Erwachsener als ambivalente Erfahrung in narrativen literarischen Rekonstruktionen*, Opladen/Berlin/Toronto 2021, <https://doi.org/10.2307/j.ctv19prrrh>.
- Pöggeler, Franz: *Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Eine Anthropologie des Erwachsenen*, Paderborn 1964.
- Pöggeler, Franz: »Bildung für das Alter«, in: Hilarion Petzold/Elisabeth Bubolz (Hg.), *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, Stuttgart 1976, S. 89–115.
- Pöggeler, Franz: »Bildung für das Alter. Zentrale Zukunftsaufgabe der Erwachsenenbildung«, in: *Zentralstelle Pastoral der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, Bonn 1987, S. 9–49.
- Pöggeler, Franz: »Die Emanzipation der Alten. Neue Perspektiven zur Anthropologie der zweiten Lebenshälfte«, in: Heinrich Levenig/Walter Schöler (Hg.), *Kommunikation und Begegnung. Reflexionen und pragmatische Ansätze der Pädagogik. Festschrift zum 75. Geburtstag von Johannes Zielinski*, Heidelberg 1989, S. 439–448.
- Polisar, Donna/Wygant, Larry/Cole, Thomas/Perdomo, Cielo (Hg.): *Where Do We Come From? What Are We? Where Are We Going? An Annotated Bibliography of Aging and the Humanities*, Washington 1988.

- Pollmanns, Marion: Didaktik und Eigensinn. Zu Alexander Kluges Praxis und Theorie der Vermittlung, Wetzlar 2005.
- Pooley, Clare: How to age disgracefully, London 2024.
- Port, Ulrich: Pathosformeln. Die Tragödie und die Geschichte exaltierter Affekte (1755–1886), München 2005.
- Posselt, Gerald: Katachrese. Rhetorik des Performativen, München 2005.
- Powell, Jason L./Biggs, Simon: »Foucauldian Gerontology. A Methodology for Understanding Aging«, in: Electronic Journal of Sociology (2003), http://www.sociology.org/content/vol7.2/03_powell_biggs.html vom 07.04.2011.
- Primavesi, Oliver: »Topik, Topos – Antike«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 10, Darmstadt 1998, Sp. 1263–1269.
- Projektgruppe »Literarische Alters- und Generationenbilder«, <https://www.literarische-bilder-unserer-zeit.uni-koeln.de/index.php/Hauptseite-alt> vom 03.08.2024.
- Radebold, Hartmut: »Die unwürdige Greisin. Muss sie sich schämen?«, in: Psychotherapie im Alter 7,3 (2010), S. 379–388.
- Randall, William L.: »Storied Worlds: Acquiring a Narrative Perspective on Aging, Identity, and Everyday Life«, in: Gary M. Kenyon/Phillip Clark/Brian de Vries (Hg.), Narrative gerontology: theory, research, and practice, New York 2001, S. 19–30.
- Ray, Ruth E.: »A Postmodern Perspective on Feminist Gerontology«, in: The Gerontologist 36,5 (1996), S. 674–680, <https://doi.org/10.1093/geront/36.5.674>.
- Ray, Ruth E.: Beyond Nostalgia: Aging and Life-Story Writing, Charlottesville 2000.
- Recktenwald, Hubert: »Didaktische Probleme einer Weiterbildung der älteren Generation«, in: Hessische Blätter für Volksbildung 22,1 (1972), S. 269–275.
- Recktenwald, Hubert: »Literatur zur »Bildungsarbeit mit älteren Menschen«, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 3 (1974), S. 265–268.
- Reckwitz, Andreas: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms, Weilerswist 2000.
- Redecker, Eva: Zur Aktualität von Judith Butler. Einleitung in ihr Werk, Wiesbaden 2011.
- Reder, Judith: Bildung als Selbstverwirklichung. Zur Rehabilitierung eines postmodernen Bildungsbegriffs, Würzburg 2004.
- Rennkamp, Mechthild: Weiterbildung im Alter, 2. Aufl., Paderborn u.a. 1982.
- Reuter, Wolfgang/Hunecke, Ingrid: Gesunde Lebensführung in den höheren Altersstufen (= Schriftenreihe zum Veteranen-Kolleg der Karl-Marx-Universität Leipzig), Leipzig 1982.
- Richter, Jörg T.: »Gerontopoetik. Vermerke zu Lebenslauf und Kohärenz am Beispiel von Paul Hardings »Tinkers« (2009)«, in: Hella Ehlers/Gabriele Linke/Beate Rudlof/Heike Trappe (Hg.), Geschlecht – Generation – Alter(n). Geistes- und sozialwissenschaftliche Perspektiven, Berlin 2011, S. 81–102.
- Ricken, Norbert: »»Unersetzbar ist das Wort der Dichter...«. Systematische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans »Mann und Frau« von Zeruya Shalev«, in: Hans-Christoph Koller/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane, Bielefeld 2005, S. 35–49, <https://doi.org/10.1515/9783839402863-002>.
- Ricken, Norbert: »Von der Kritik der Disziplinarmacht zum Problem der Subjektivierung. Zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption Michel Foucaults«, in:

- Clemens Kammler/Rolf Parr (Hg.), Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme, Heidelberg 2007, S. 157–176.
- Ricken, Norbert: Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs, Würzburg 1999.
- Rieger-Ladich, Markus: »Devianz und Delinquenz: Martin Z. Schröder erläutert ›Allgemeine Geschäftsbedingungen‹«, in: Hans-Christoph Koller/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane, Bielefeld 2005, S. 137–156, <https://doi.org/10.1515/9783839402863-009>.
- Rieger-Ladich, Markus: »Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion«, in: Zeitschrift für Pädagogik 60,3 (2014), S. 350–367.
- Rieger-Ladich, Markus: »Bildung und Beschämung. Eine Lektüre von Annie Ernaux' ›Der Platz‹«, in: Literatur und Bildung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 1 (2020), S. 70–78, <https://doi.org/10.14220/mdge.2020.67.1.70>.
- Ries, Werner: Aufgaben der klinischen Altersforschung (= Schriftenreihe des Veteranen-Kolleg der Karl-Marx-Universität Leipzig, Bd. 1), Leipzig 1981.
- Rooke, Constance: »Old Age in Contemporary Fiction. A New Paradigm of Hope«, in: Thomas R. Cole/David D. Van Tassel/Robert Kastenbaum (Hg.), Handbook of the Humanities and Aging, New York 1992, S. 241–257.
- Rosenmayr, Leopold: »Soziologie des Alters«, in: René König (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2, Stuttgart 1969, S. 306–357.
- Rosenmayr, Leopold: Die späte Freiheit. Das Alter – ein Stück bewußt gelebten Lebens, Berlin 1983.
- Ruhloff, Jörg: »Verbesserung des Argumentierens mittels Topik? Oder: Argumente haben einen Anlass!«, in: Andreas Dörpinghaus/Karl Helmer (Hg.), Topik und Argumentation, Würzburg 2004, S. 211–227.
- Rumpf, Horst: »Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft ›Pädagogisches Wissen‹, hg. v. Jürgen Oelkers/H.-Elmar Tenorth, Weinheim/Basel 1991, S. 377–389.
- Ruprecht, Horst: »Lernen für das Alter«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), Lernen für das Alter, Diessen 1970, S. 13–21.
- Ruprecht, Horst: Lernen für das Älterwerden, Heidelberg 1972.
- Ruprecht, Horst: Theorien des Lernens in erziehungswissenschaftlicher Sicht, München 1974.
- Ruprecht, Horst: »Das Problem der Altenbildung in der Erwachsenenbildung«, in: Erwachsenenbildung, 20 (1974), S. 99–103.
- Ruprecht, Horst: »Lernen für das Älterwerden«, in: Joachim Heinrich Knoll (Hg.), Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis, Hamburg 1974, S. 234–246.
- Ruprecht, Horst: »Begründungen und Ziele von Erwachsenenbildung im Lernbereich Alter«, in: Horst Ruprecht/Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), Erwachsenenbildung als Wissenschaft, Bd. III: Begründungen und Ziele von Erwachsenenbildung, Abensberg 1975, S. 47–66.

- Ruprecht, Horst: »Lernziele in der Vorbereitung auf das Alter«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), *Vorbereitung auf das Alter II. Dokumentation der Expertentagung der Weltenburger Akademie vom 15. bis 19. November 1976*, Köln 1976, S. 3–11.
- Ruprecht, Horst: »Modelle grundlegender didaktischer Theorien«, in: Horst Ruprecht/Hans-Karl Beckmann/Felix von Cube/Wolfgang Schulz (Hg.), *Modelle grundlegender didaktischer Theorien*, Hannover 1976, S. 9–72.
- Ruprecht, Horst: »Bildungsarbeit mit alten Menschen«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung* 1,3 (1978), S. 188–191.
- Ruprecht, Horst: »Die Lernsituation des älteren Menschen« (1976), in: Walter Braun (Hg.), *Die ältere Generation. Zum Problemfeld zwischen Gerontologie und Pädagogik*, Bad Heilbrunn 1981, S. 73–85.
- Ruprecht, Horst: »Zur Problematik des Bildungsbegriffes im Kontext von Erwachsenen- und Seniorenbildung«, in: *Erwachsenenbildung*, 3 (1984), S. 207–209.
- Ruprecht, Horst: »Seelische Gesundheit im Alter durch biographisches Lernen«, in: *Evangelische Impulse* 7,3 (1985), S. 6–8.
- Sackville-West, Vita: *Erloschenes Feuer. Roman* (1931), Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1980.
- Sandberg, Linn: »Sex, Sexuality and Later Life«, in: Julia Twigg/Wendy Martin (Hg.), *Routledge Handbook of Cultural Gerontology*, New York 2015, S. 218–225.
- Sarasin, Philipp: *Michel Foucault zur Einführung*, Hamburg 2005.
- Sarbin, Theodore R.: *Narrative psychology. The stories nature of human conduct*, New York 1986.
- Sauer, Michael: »Die unwürdige Greisin – Modell der Emanzipation«, in: Michael Sauer (Hg.), *Brecht in der Schule. Beiträge zu einer Rezeptionsgeschichte 1949 – 1980*, Stuttgart 1984, S. 176–181.
- Sauer, Paul L.: *Geleitete Leben. Pädagogische Studien zum Bildungs- und Entwicklungsroman, Teil I: Figuren und Strukturen*, Frankfurt a.M. u.a. 2000.
- Sauer, Paul L.: *Geleitete Leben Pädagogische Studien zum Bildungs- und Entwicklungsroman, Teil II: Bildungsmächte*, Frankfurt a.M. u.a. 2002.
- Sauer, Paul L.: *Geleitete Leben. Pädagogische Studien zum Bildungs- und Erziehungsroman, Teil III: Erziehungsmodelle*, Frankfurt a.M. u.a. 2004.
- Schachnter, Christel: *Ein neues Leben. Alt werden in einer Wohngemeinschaft*, Frankfurt a.M. 1989.
- Schäfer, Alfred: »Vom brüchigen Grund symbolischer Ordnungen. Eine erkenntnistheoretische Annäherung an das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung«, in: Roland Reichenbach/Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller (Hg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (= Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Paderborn 2011; S. 87–101, https://doi.org/10.30965/9783657769841_007.
- Schäfer, Burkhard: »Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern«, in: Jutta Ecarius/Burkhard Schäfer (Hg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Opladen/Farmington Hills 2010, S. 207–232.

- Schauspiel Köln (Hg.): »OLDSCHOOL«, in: Theater.Stadt.Schule. Theaterpädagogische Angebote 2023/24.
- Schauspiel Köln: Textbuch Wunderschönes Welkfleisch, Finale Fassung, Februar 2022, S. 3.
- Schauspiel Köln: Wunderschönes Welkfleisch, <https://www.schauspiel.koeln/archiv/archiv-produktionen/w/wunderschoenes-welkfleisch/> vom 19.05.2025.
- Schenda, Rudolf: »Education permanente« für das Alter. Prinzipien einer sozialpädagogischen Bildung der Jüngeren«, in: Hilarion Petzold/Elisabeth Bubolz (Hg.), Bildungsarbeit mit alten Menschen, Stuttgart 1976, S. 19–36.
- Schiller, Friedrich: »Ueber Anmuth und Würde«, in: Schillers Werke. Nationalausgabe. Zwanzigster Band: Philosophische Schriften, Erster Teil, Weimar 1962, S. 251–308, <https://www.proquest.com/books/ueber-anmuth-und-wuerde/docview/2355808167/se-2> vom 31.05.2025.
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen, hg. v. Klaus L. Berghahn, Stuttgart 2000.
- Schillings, Astrid: »Focusing with the Whole Body. The Bodying Person«, in: Nikolaos Kyriotakis/Judy Moore (Hg.): Senses of Focusing, Athen 2021, <https://www.focusing-institut.eu/images/downloads/publikationen/TheBodyingPerson.pdf> vom 07.11.2025.
- Schirren, Thomas/Ueding, Gert (Hg.): Topik und Rhetorik. Ein interdisziplinäres Symposium, Tübingen 2000, <https://doi.org/10.1515/9783110958355>.
- Schlaffer, Hannelore: Das Alter. Ein Traum von Jugend, Frankfurt a.M. 2006.
- Schlegel-Voß, Lil-Christine: Alter in der »Volksgemeinschaft«. Zur Lebenslage der älteren Generation im Nationalsozialismus, Berlin 2005, <https://doi.org/10.3790/9783428-51547-9>.
- Schlutz, Erhard (Hg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer reflexiven Wende?, Bremen 1982.
- Schmitt, Eric: »Altersbild – Begriff, Befunde und politische Implikationen«, in: Andreas Kruse/Martin Mike (Hg.), Enzyklopädie der Gerontologie, Bern 2004, S. 135–147.
- Schmitt, Eric: »Altersbilder und die Verwirklichung von Potenzialen des Alters«, in: Andreas Kruse (Hg.), Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Bielefeld 2008, S. 49–65.
- Schmitz-Scherzer, Reinhard: »Konstanz und Veränderung in der psychischen Leistungsfähigkeit«, in: Aktuelle Gerontologie, 7 (1977), S. 369–383.
- Schneider, Hans-Dieter: »Erfahrungen und Folgerungen aus Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Dritte Lebensphase in der Schweiz«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), Vorbereitung auf das Alter I. Vorträge während der Expertentagung der Weltenburger Akademie vom 14. bis 17. Oktober 1975, Köln 1975, S. 3–18.
- Schneider, Hans-Dieter: Bildung für das dritte Lebensalter. Der vergessene Bildungsnotstand, Zürich u.a. 1975.
- Schneider, Hans-Dieter: »Zur Erfolgskontrolle von Vorbereitungsveranstaltungen auf das Alter. Theoretische Aspekte und ein praktisches Beispiel«, in: Aktuelle Gerontologie, 7 (1977), S. 385–396.

- Schneider, Käthe: »Das hohe Alter« (1962) von Otto Friedrich Bollnow«, in: Rald Koerrenz/Elisabeth Meilhammer/Käthe Schneider (Hg.), *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*, Jena 2007, S. 401–408.
- Schoeller, Donata: »Einleitung«, in: Eugene Gendlin: *Ein Prozess-Modell*, hg. und übersetzt von Donata Schoeller/Christiane Geiser, Freiburg/München 2016, S. 11–47, <https://doi.org/10.5771/9783495817049-11>.
- Schoeller, Donata: »Transformative and responsive power. Potentials of embodied thinking«, in: Donata Schoeller/Sigridur Thorgeirsdottir/Greg Walkerden (Hg.), *Practicing Embodied Thinking in Research and Learning*, London/New York 2025, S. 19–36, <https://doi.org/10.4324/9781003397939-3>.
- Schoeller, Donata/Thorgeirsdottir, Sigridur: »Embodies Critical Thinking. Ein internationales Forschungs- und Ausbildungsprojekt«, in: *Focusing Journal*, 48 (2022), S. 5–10.
- Schoeller, Donata/Thorgeirsdottir, Sigridur/Walkerden, Greg: »Foundations«, in: Donata Schoeller/Sigridur Thorgeirsdottir/Greg Walkerden (Hg.), *Practicing Embodied Thinking in Research and Learning*, London/New York 2025, S. 17–18, <https://doi.org/10.4324/9781003397939>.
- Schoeller, Donata/Thorgeirsdottir, Sigridur/Walkerden, Greg: »The Leap. The creative and liberatory potential of embodied thinking«, in: Donata Schoeller/Sigridur Thorgeirsdottir/Greg Walkerden (Hg.), *Practicing Embodied Thinking in Research and Learning*, London/New York 2025, S. 1–15, <https://doi.org/10.4324/9781003397939-1>.
- Schoeller, Donata/Thorgeirsdottir, Sigridur/Walkerden, Greg: *Practicing Embodied Thinking in Research and Learning*, London/New York 2025, <https://doi.org/10.4324/9781003397939>.
- Schonlau, Anja: »Altersliebe im Alterswerk. Thomas Manns Novelle ›Die Betrogene‹ aus der Perspektive des ›Michelangelo-Essays‹«, in: *Thomas Mann Jahrbuch*, 20 (2007), S. 27–42.
- Schößler, Franziska: »Die Frau von funfzig Jahren«. Zu Thomas Manns Erzählung ›Die Betrogene‹, in: *Sprachkunst. Beiträge zur Literaturwissenschaft XXXI,1* (2000), S. 289–306.
- Schößler, Franziska: *Einführung in die Dramenanalyse*, Weimar 2012, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00505-2>.
- Schramek, Renate/Kricheldorf, Cornelia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Steinfurt-Diedenhofen, Julia (Hg.): *Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch*, Stuttgart 2018.
- Schroeter, Klaus R.: »Doing Age im Fokus von Agency, Corporeality und Embodiment. Eine Heuristik zur sozialen Konstruktion des Alter(n)s«, in: Franz Kolland/Vera Gallistl/Viktoria Parisot (Hg.), *Kulturgerontologie. Konstellationen, Relationen, Distinktionen*, Wiesbaden 2021, S. 25–57, https://doi.org/10.1007/978-3-658-31547-4_2.
- Schulenberg, Wolfgang: *Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1957.

- Schultz, Hans Jürgen: »Nicht das Getane tun, sondern das zu Tuende«, in: Hans Jürgen Schultz (Hg.), *Die neuen Alten. Erfahrungen aus dem Unruhestand*, Stuttgart 1985, S. 9–17.
- Schulz, Gerhard: *Die Problematik der Lebensalter. Thema und Aufgabe der Erwachsenenbildung*, Stuttgart 1962.
- Schützendorf, Erich: *Mit Alten über Alter reden. Vorschläge und Materialien für die Altenbildung*, Frankfurt a.M. 1985.
- Schweppe, Cornelia: »Alter und Sozialpädagogik – Überlegungen zu einem anschlussfähigen Verhältnis«, in: Cornelia Schweppe (Hg.), *Alter und Soziale Arbeit. Theoretische Zusammenhänge, Aufgaben- und Arbeitsfelder*, Hohengehren 2005, S. 32–46.
- Seebacher, Katrin: *Morgen oder Abend*, Lengwil 1996.
- Seichter, Sabine: »Die anthropologische Frage nach dem Erwachsenen«, in: *Pädagogische Rundschau*, 5 (2006), S. 559–569.
- Seidler, Miriam: *Figurenmodelle des Alters in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Tübingen 2010, <https://doi.org/10.24053/9783823376033>.
- Shuldiner, David: »The Older Student of Humanities. The Seeker and the Source«, in: Thomas R. Cole/David D. Van Tassel/Robert Kastenbaum (Hg.), *Handbook of The Humanities and Aging*, New York 1992, S. 458–469.
- Siebert, Horst: »Zur Erwachsenenqualifikation in der DDR«, in: Ernst Richter (Hg.), *Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, vierte erweiterte Folge (1968–1970)*, Braunschweig 1972, S. 97–130.
- Siebert, Horst: »Die Wiederentdeckung des Biographischen«, in: Horst Siebert (Hg.), *Identitätslernen in der Diskussion*, Frankfurt a.M. 1985, S. 12–15.
- Silke Z. (Hg.): *Unter Uns! Künstlerische Forschung – Biografie – Performance*, Bielefeld 2014.
- Silke Z.: »Das Projekt – Forschungsinteressen und Arbeitsmethoden«, in: Silke Z. (Hg.), *Unter Uns! Künstlerische Forschung – Biografie – Performance*, Bielefeld 2014, S. 23–28, <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839426951.23>.
- Silke Z./die metabolisten: *Der empathische Körper. Tanzperformance, Tanzforschung, Tanzvermittlung*, Langenargen 2022.
- Silke Z./ehrenfeldstudios: *Antrag Fonds Darstellende Kunst//Neustart Kultur//Take Heart//Netzwerk und Prozessförderung, Performing Age(ing) Trouble, Netzwerk-episoden 1–4*, ehrenfeldstudios 2022.
- Silke Z./resistdance: »NachWieVor. Tanzperformance und Alter(n)« (2023), Video, <https://vimeo.com/863959388?fl=pl&fe=sh> vom 06.11.2025.
- Silke Z./resistdance: *Der empathische Körper 2020–2023*, Projektbeschreibung, <https://www.resistdance.de/de/der-empathische-koerper-2020-2023/> vom 10.05.2024.
- Silke Z./resistdance: *THE DISTANT BODY_ ein tänzerisches Forschungslabor*, Video, <https://vimeo.com/685370889> vom 10.05.2024.
- Silke Z./resistdance: *The distant body. Tänzerisches Forschungslabor mit Menschen Ü60 – Zugehörigkeit*, <https://vimeo.com/649919408>, vom 18.05.2024.
- Silke Z./resistdance: *Vimeo-Kanal*, <https://vimeo.com/user8529513> vom 08.11.2025.
- Silke Z./resistdance: *WIR – der emphatische Körper Vol.1*, <https://www.ehrenfeldstudios.de/wir/> vom 18.05.2024.

- Silke Z/resistdance: WIR – DER EMPHATISCHE KÖRPER VOL. 1 TRAILER, <https://vimeo.com/539709756> vom 18.05.2024.
- Sills, Chip/Jensen, George H. (Hg.): *The Philosophy of Discourse. The Rhetorical Turn in Twentieth-Century Thought*, 2 Bde, Portsmouth 1992.
- Simm, Andreas/Aner, Kirsten: Max Bürger – Ein Leben in zwei deutschen Staaten. Presseerklärung der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie (DGGG), 1. Oktober 2014, https://www.dggg-online.de/files/dggg/downloads/presse/201410_MB-Preis_Presseerklae rung.pdf vom 28.10.2025.
- Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Das Ottobeurer Seminar ›Lernen für das Alter‹«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), *Lernen für das Alter*, Diessen 1970, S. 5–12.
- Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Vorwort«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), *Lernen für das Alter*, Diessen 1970, S. 3–4.
- Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Zur Didaktik des Lernens für das Alter«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), *Lernen für das Alter*, Diessen 1970, S. 98–111.
- Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Vorbereitung auf das Alter in pädagogischer Sicht«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), *Vorbereitung auf das Alter I. Vorträge während der Expertentagung der Weltenburger Akademie vom 14. bis 17. Oktober 1975*, Köln 1975, S. 27–35.
- Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Weiterbildung im Dritten Lebensalter«, in: *Zeitschrift für Gerontologie* 9,1 (1976), S. 40–57.
- Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Zum Begriff der Vorbereitung auf das Alter«, in: Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), *Vorbereitung auf das Alter II. Dokumentation der Expertentagung der Weltenburger Akademie vom 15. bis 19. November 1976*, Köln 1976, S. 12–24.
- Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Zur Methodik des Ansatzes zur Vorbereitung auf das Alter«, in: Gerhard-Helmut, Sitzmann (Hg.), *Vorbereitung auf das Alter II. Dokumentation der Expertentagung der Weltenburger Akademie vom 15. bis 19. November 1976*, Köln 1976, S. 32–50.
- Sitzmann, Gerhard-Helmut: »Lebenslanges Lernen als Prinzip der Bildung«, in: Horst Ruprecht/Gerhard-Helmut Sitzmann (Hg.), *Erwachsenenbildung als Wissenschaft*, Bd. XII: *Lebenslanges Lernen. Konsequenzen für die Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung aus einer anthropologischen Möglichkeit*, Abensberg 1984, S. 91–107.
- Skorupa, Magdalena: »Seniorenteater als Feld Kultureller Bildung im Alter«, in: Almuth Fricke/Theo Hartogh (Hg.), *Forschungsfeld Kulturgeragogik – Research in Cultural Geragogy*, München 2016, S. 93–114.
- Söller, Johanna B.: *Konstruktion von Weiblichkeit in der hispanoamerikanischen Boom-Literatur*, Heidelberg 2020, <https://doi.org/10.11588/heidok.00028741>.
- Sommer, Roy: »Kulturbegriff«, in: Ansgar Nünning (Hg.), *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*, Stuttgart/Weimar 2005, S. 112–114.
- Sommer, Roy: »Methoden strukturalistischer und narratologischer Ansätze«, in: Vera Nünning/Ansgar Nünning (Hg.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*, Stuttgart/Weimar 2010, S. 91–108, https://doi.org/10.1007/978-3-476-00205-1_5.

- Sontag, Susan: »The Double Standard of Aging« (1972), in: Lawrence R. Allmann (Hg.), *Readings in adult psychology*, New York 1977, S. 285–294.
- Sorg, Bernhard: Thomas Bernhard, München 1992.
- Spahn, Lea: *Biography Matters. Feministisch-phänomenologische Perspektiven auf Altern in Bewegung*, Bielefeld 2022, <https://doi.org/10.1515/9783839458617>.
- Spindler, Mone: »Neue Konzepte für alte Körper. Ist Anti-Aging unnatürlich?«, in: Heike Hartung/Dorothea Reinmuth/Christina Streubel/Angelika Uhlmann (Hg.): *Graue Theorie. Die Kategorien Alter und Geschlecht im kulturellen Diskurs*, Köln/Weimar/Wien 2007, S. 79–101.
- Spranger, Eduard: »Altsein als Aufgabe«, in: *Das Heidelberger Studio. Eine Sendereihe des Süddeutschen Rundfunks. Der alte Mensch in unserer Zeit. Eine Vortragsreihe*, Stuttgart 1958, S. 129–142.
- Spranger, Eduard: »Innere Wandlungen«, in: Edith Mendelssohn Bartholdy (Hg.), *Der Lebensabend. (Sendereihe des Westdeutschen Rundfunks)*, Gütersloh 1958, S. 75–77.
- Statistisches Bundesamt: *Bevölkerung. Mitten im demografischen Wandel*, <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/demografie-mitten-im-wandel.html> vom 12.08.2023.
- Steffahn, Cornelia: *Altern, Sterben und Tod im Spätwerk von Max Frisch*, Hamburg 2000.
- Steven, Elke: »Lebensgeschichten älterer Frauen – eine Möglichkeit die Lebenslage besser zu erkennen?«, in: Maren Bracker/Ursula Dallinger/Mechthild Middeke (Hg.), *Altweibersommer. Beiträge zu den späten Jahren der Frau*, Kassel 1987, S. 184–195.
- Stoff, Heiko: *Ewige Jugend. Konzepte der Verjüngung vom späten 19. Jahrhundert bis ins Dritte Reich*, Köln 2004.
- Stollmann, Rainer: *Alexander Kluge zur Einführung*, Hamburg 1998.
- Strittmatter, Erwin: »Kraftstrom« (1969), aus: Erwin Strittmatter, *Dienstag im September*, Berlin/Weimar 1974.
- Strub, Christian: »Ordo troporum naturalis. Zur Systematisierung der Tropen«, in: Jürgen Fohrmann (Hg.), *Rhetorik. Figuration und Performanz*, Stuttgart/Weimar 2004, S. 7–38, https://doi.org/10.1007/978-3-476-05569-9_2.
- Stüben, Katja: »Senility becomes us. (Ver)Störende Existenzweisen begehren«, in: Rheinische Sektion der Kompostistischen Internationale (Hg.), *Queerfeministische Kompostierungen des Anthropozäns*, Wiesbaden 2022, S. 193–211, https://doi.org/10.1007/978-3-658-37434-1_12.
- Sturm, Vilma: *Alte Tage*, Köln 1986.
- Swinnen, Aagje/Port, Cybthias: »Aging, narrative, and performance. Essays from the humanities«, in: *International Journal of Ageing and Later Life*, 7,2 (2012), S. 9–15, <https://doi.org/10.3384/ijal.1652-8670.1272a1>.
- Tartler, Rudolf: *Das Alter in der modernen Gesellschaft*, Stuttgart 1961.
- Tawada, Yoko: *Opium für Ovid. Ein Kopfkissenbuch von 22 Frauen*, Tübingen 2000.
- Tenorth, H.-Elmar: »Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft »Pädagogisches Wissen«, hg. v. Jürgen Oelkers/H.-Elmar Tenorth, Weinheim/Basel 1991, S. 291–305.
- Tews, Hans Peter: *Soziologie des Alterns*, Bd. 1 und 2, Heidelberg 1971.

- Tews, Hans Peter: »Grenzen der Altenbildung«, in: Zeitschrift für Gerontologie 9,1 (1976), S. 58–72.
- Tews, Hans Peter: »Weiterbildung oder Lebenshilfe? Institutionalisierte Formen des Lernens im und für das Alter«, in: Margret Dieck/Gerhard Naegele (Hg.), Sozialpolitik für ältere Menschen, Heidelberg 1978, S. 221–243.
- Tews, Hans Peter: »Neue Alte? Veränderungen des Altersbildes und des Altersverhaltens«, in: Universitas, 9 (1987), S. 868–879.
- Tews, Hans Peter: Altersbilder. Über Wandel und Beeinflussung von Vorstellungen vom und Einstellungen zum Alter (= Bd. 16 d. Schriftenreihe FORUM, hg. v. Kuratorium Deutsche Altershilfe), Köln 1995.
- Tews, Hans Peter: »Produktivität des Alters«, in: Margret Baltes/Leo Montada (Hg.), Produktives Leben im Alter, Frankfurt a.M. 1996, S. 184–210.
- Thomae, Hans: Alternsstile und Alternsschicksale. Ein Beitrag zur differentiellen Gerontologie, Bern u.a. 1983.
- Thürkow, Kari: Altersbilder in massenmedialen, massenkulturellen und künstlerischen Werken. Eine Literaturübersicht, Berlin 1985.
- Tietgens, Hans: »Bildungsmöglichkeiten für ältere Menschen«, in: Die innere Mission 61,1 (1971), S. 10–16.
- Tietgens, Hans: »Erwachsenenbildung und Hochschule«, in: Aktuelle Gerontologie, 8 (1980), S. 379–382.
- Tietgens, Hans: »Vorbemerkungen«, in: Dieter Nittel, Report: Alternsforschung, Frankfurt a.M. 1989, S. 9–11.
- Tietgens, Hans: »Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung«, in: Hans Tietgens/Walter Mertineit/Dietrich Sperling, Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1970, S. 7–174.
- Tonger-Erk, Lily: »Rhetorik und Gender Studies«, in: Ulla Fix/Andreas Gardt/Joachim Knappe (Hg.), Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung, Berlin/New York 2008, S. 880–894, <https://doi.org/10.1515/9783110211405.4.880>.
- Turner, Victor: »Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage«, in: Victor Turner (Hg.): The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual, New York 1967, S. 338–347.
- Twigg, Julia/Martin, Wendy (Hg.): Routledge Handbook of Cultural Gerontology, New York 2015, <https://doi.org/10.4324/9780203097090>.
- Uecker, Matthias: »Alexander Kluge: Pfoertls Reise« (2000), http://www.uni-due.de/literaturwissenschaft-aktiv/nullpunkt/pdf/kluge_pfoertls_reise.pdf vom 02.11.2025.
- van Dyk, Silke: Soziologie des Alters, Bielefeld 2015, <https://doi.org/10.1515/9783839416327>.
- van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan: »Junge Alte«. Vom Aufstieg und Wandel einer Sozialfigur«, in: Silke van Dyk/Stephan Lessenich (Hg.), Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur, Frankfurt/New York 2009, S. 11–48.
- van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan: »Die ›jungen Alten‹ zwischen Aktivität und Widerstand«, in: Silke van Dyk/Stephan Lessenich (Hg.), Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur, Frankfurt/New York 2009, S. 405–408.

- van Gennep, Arnold: Übergangsriten, Aus dem Französischen von Klaus Schomburg, Sylvia M. Schomburg-Scherff, Frankfurt a.M./New York 1999, (Originalausgabe: Les rites de passage, Paris 1981).
- van Saarloos, Simon(e): Against Ageism. A queer manifesto, Vancouver 2023.
- van Tassel, David D.: »Symposium: Role of Humanities in Gerontology«, in: The Gerontologist 18,6 (1978), S. 574, <https://doi.org/10.1093/geront/18.6.574>.
- Vath, Reingard: Das Altern lernen. Die soziale Dimension des Alterns, Hannover 1973.
- Vedder, Ulrike: »Literarische Altersbilder und ihre Geschlechterordnung. Eine Gegenwartsanalyse«, in: Elisabeth Reitingen/Ulrike Vedder/Pepetual Chiangong Mforbe (Hg.), Alter und Geschlecht. Kulturelle Figurationen: Artefakte, Praktiken, Fiktionen. Wiesbaden 2018, S. 187–201, https://doi.org/10.1007/978-3-658-20872-1_13.
- Vedder, Ulrike/Willer, Stefan: »Alter und Literatur. Einleitung«, in: Zeitschrift für Germanistik, 2 (2012), S. 255–258, https://doi.org/10.3726/92136_255.
- Veelken, Ludger: Neues Lernen im Alter, Heidelberg 1990.
- Veelken, Ludger: Reifen und Altern. Geragogik kann man lernen (= Altern-Bildung-Gesellschaft Bd. 12), Oberhausen 2003.
- Veelken, Ludger/Gregarek, Silvia/de Vries, Bodo: Altern, Alter, Leben lernen. Geragogik kann man lehren (= Altern-Bildung-Gesellschaft Bd. 13), Oberhausen 2005.
- Verbeek-Cardauns, Helma: Verbrannte Hecken. Eine Erzählung, Köln 1958.
- Villa, Paula-Irene: »Subjekte und ihre Körper. Kulturosoziologische Überlegungen«, in: Monika Wohlrab-Sahar, Kulturosoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen, Wiesbaden 2010, S. 251–274, https://doi.org/10.1007/978-3-531-92300-0_11.
- Vogel, Peter: »Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 73 (1997), S. 415–427.
- Vogel, Peter: »Stichwort: Allgemeine Pädagogik«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1 (1998), S. 157–180.
- Vogt, Walter: Altern. Roman, Zürich/Köln 1981.
- Vollmer, Maike: »Einleitung. Artistic Research, Künstlerische Forschung, Forschung in der oder durch die Kunst. Eine Standortbestimmung für das Projekt ›Unter Uns!‹«, in: Silke Z. (Hg.), Unter Uns! Künstlerische Forschung – Biografie – Performance, Bielefeld 2014, S. 53–64, <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839426951.53>.
- von der Grün, Max: Späte Liebe. Erzählung, Darmstadt/Neuwied 1982.
- von Goethe, Johann W.: »Wilhelm Meisters Lehrjahre« (1795/96), in: Johann Wolfgang von Goethe, Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. 7, München 1998, S. 7–610.
- von Goethe, Johann W.: »Der Mann von fünfzig Jahren« (1821), in: Johann Wolfgang von Goethe, Werke. Hamburger Ausgabe, Bd. 8, München 1998, S. 167–224.
- von Kleist, Heinrich: »Ueber die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden«, Posthumer Erstdruck, in: Paul Lindau (Hg.), Nord und Süd. Eine deutsche Monatsschrift, Bd. 4, Berlin 1878, S. 3–7.
- Voßkamp, Wilhelm: »Alexander Kluge«, in: Dietrich Weber (Hg.), Deutsche Literatur der Gegenwart in Einzeldarstellungen Bd. II, Stuttgart 1977, S. 297–317.
- Voßkamp, Wilhelm: »Wilhelm Meisters ›Theatralische Sendung‹ und dessen ›Lehrjahre‹ im 20. Jahrhundert bei Botho Strauß und Thomas Bernhard«, in: Goethe-Jahrbuch 116 (1999), S. 168–177, https://doi.org/10.1007/978-3-476-02710-8_15.
- Walser, Martin: Finks Krieg. Roman, Frankfurt a.M. 1996.

- Wanka, Anna: »Chrononormativität im Lebenslauf. Die sozialen Praktiken der Herstellung und De/Stabilisierung temporaler Normalität in der Lebensphase Alter«, in: Elisabeth Schilling/Maggie O'Neill (Hg.), *Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung*, Wiesbaden 2020, S. 133–159, S. 134, <https://doi.org/10.1080/1600910X.2015.1091780>.
- Warstat, Matthias: »Prozesse, Konflikte, Wirkungen. Zu Methoden der Untersuchung von applied theatre«, in: Benjamin Wihstutz/Benjamin Hoesch (Hg.), *Neue Methoden der Theaterwissenschaft*, Bielefeld 2020, S. 67–86, <https://doi.org/10.1515/9783839452905-004>.
- Waxman, Barbara Frey: *From the Hearth to the Open Road. A feminist study of aging in contemporary literature*, New York/Westport/London 1990.
- Weigand, Frank/Gehm, Sabine/Hartung, Holger/Husemann, Holger/von Wilcke, Katharina/Lesch, Harriet/Diehm, Heike: TANZKONGRESS 2013 IN DÜSSELDORF. Kongressdokumentation (2013), <http://2013.tanzkongress.de/de/programm/programm.html> vom 04.05.2024.
- Weil, Grete: *Meine Schwester Antigone*. Roman, Zürich/Köln 1980.
- Weil, Grete: *Generationen*. Roman, Zürich/Köln 1983.
- Weiland, Steven: »Gerontology and literary studies (Editorial)«, in: *The Gerontologist* 30,4 (1990), S. 435–436, <https://doi.org/10.1093/geront/30.4.435>.
- Weiland, Steven: »Social Science Toward the Humanities. Speaking of Lives in the Study of Aging«, in: Thomas R. Cole/Robert Kastenbaum/Ray E. Ruth (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, 2. Aufl., New York 2000, S. 235–257.
- Weinbach, Irmgard: *Alter und Altern. Zur Begründung eines gerontagogischen Ansatzes*, Frankfurt a.M./Berlin/München 1983.
- Weische, Alfons: »Tropen, skeptische«, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 10, Darmstadt 1998, Sp. 1523–1524.
- Weisser, Jan: *Einführung in die Weiterbildung. Eine problemorientierte, erziehungswissenschaftliche Perspektive*, Weinheim/Basel 2002.
- Wellbery, David E: »Rites de passage«, in: Gerhard Neumann (Hg.), »Hoffmanneske Geschichte«. *Zu einer Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft*, Würzburg 2005, S. 317–335.
- Wengeler, Martin: »Argumentationstopos als sprachwissenschaftlicher Gegenstand. Für eine Erweiterung linguistischer Methoden bei der Analyse öffentlicher Diskurse«, in: Susan Geideck/Wolf-Andreas Liebert (Hg.), *Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern*, Berlin/New York 2008, S. 59–82, <https://doi.org/10.1515/9783110201956.1.59>.
- Wengeler, Martin: »Stilistische und rhetorische Phänomene auf der Ebene des Diskurses«, in: Ulla Fix/Andreas Gardt/Joachim Knape (Hg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*, Bd. 2, Berlin 2009, S. 1630–1648.
- Wengeler, Martin: *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihrer Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1969–1985)*, Tübingen 2003, <https://doi.org/10.1515/9783110913187>.

- Wenzel, Peter (Hg.): Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme, Trier 2004.
- Wenzel, Peter: »Zu den übergreifenden Modellen des Erzähltextes«, in: Peter Wenzel (Hg.), Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme, Trier 2004, S. 5–22.
- West, Candace/Zimmerman, Don H.: »Doing Gender«, in: Gender & Society, 1,2 (1987), S. 125–151.
- Wiedemann, Conrad: »Topik als Vorschule der Interpretation. Überlegungen zur Funktion von Toposkatalogen«, in: Dieter Breuer/Helmut Schanze (Hg.), Topik. Beiträge zur interdisziplinären Diskussion, München 1981, S. 233–255.
- Wigger, Lothar: Zur Theorie des pädagogischen Argumentierens, Bielefeld 1995, <http://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/IAEB/Hab--K3.pdf> vom 10.11.2011.
- Wigger, Lothar: »Argumentationsanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode, in: Barbara Friebertshäuser/Lutz Langer/Annedore Prengel (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 2010, S. 351–363.
- Williams, Raymond: »The uses of Literacy. Working Class Culture«, in: Universities & Left Review, 1,2 (1957), S. 29–32.
- Wiltschko, Johannes: Focusing und Philosophie. Eugene T. Gendlin über die Praxis körperbezogenen Philosophierens, Wien 2008.
- Wimmer, Michael: »Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatistische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft«, in: Lothar Wigger/Ernst Cloer/Jörg Ruhloff/Peter Vogel/Christoph Wulf (Hg.), Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Opladen 2002 (= Beiheft 1/2002 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft), S. 109–122.
- Winter, Rainer: »Kultur, Reflexivität und das Projekt einer kritischen Pädagogik«, in: Paul Mecheril/Monika Witsch (Hg.), Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen, Bielefeld 2006, S. 21–50, <https://doi.org/10.1515/9783839403662-002>.
- Wohlmann, Anita: »Of Young/Old Queens and Giant Dwarfs«, in: Age, Culture, Humanities. An Interdisciplinary Journal, 2 (2015), S. 225–253, <https://doi.org/10.7146/ageculturehumanities.v2i.130748>.
- World Health Organisation (WHO): Ageism, <https://www.who.int/health-topics/ageism> vom 24.10.2025.
- Wrana, Daniel: Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse, Baltmannsweiler 2006.
- Wulf, Christian: »Anthropologie des Alterns. Historische Relativität und kulturelle Differenz«, in: Birgit Hoppe/Christoph Wulf (Hg.), Altern braucht Zukunft. Anthropologie, Perspektiven, Orientierung, Hamburg 1996. S. 15–28.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim/Basel 2007.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg: »Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung«, in: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim/Basel 2007, S. 7–40.

- Wuttig, Bettina: »Soma Studies«, in: Robert Gugutzer/Gabriele Klein/Michael Meuser (Hg.), *Handbuch Körpersoziologie*, Bd. 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven, Wiesbaden 2022, S. 411–427, https://doi.org/10.1007/978-3-658-33300-3_45.
- Wyatt-Brown, Anne M.: »Literary gerontology Comes of Age«, in: Thomas R. Cole/David van Tassel/Robert Kastenbaum (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, New York 1992, S. 331–351.
- Wyatt-Brown, Anne M.: »The Future of Literary Gerontology«, in: Thomas R. Cole/Robert Kastenbaum/Ruth E. Ray (Hg.), *Handbook of the Humanities and Aging*, 2. Aufl., New York 2000, S. 41–61.
- Wyatt-Brown, Anne M./Rossen, Janice (Hg.): *Aging and Gender in Literature. Studies in Creativity*, Charlottesville 1993.
- Zanker, Paul: *Die trunkene Alte. Das Lachen der Verhöhnzten*, Frankfurt a.M. 1989.
- Zarncke, Lilly: »Altenpädagogik«, in: Lilly Zarncke (Hg.), *Das Alter als Aufgabe. Alterspsychologie als Grundlage der Altersfürsorge*, Freiburg 1957, S. 186–199.
- Zarncke, Lilly: »Das Alter als Aufgabe«, in: Edith Mendelssohn Bartholdy (Hg.), *Der Lebensabend. (Sendereihe des Westdeutschen Rundfunks)*, Gütersloh 1958, S. 78–85.
- Zeemann, Dorothea: *Das heimliche Fest. Roman*, Frankfurt a.M. 1986.
- Zenck, Martin: »Passagen zwischen Wissensformen und Wissensräumen. Überlegungen zu den ›Orten‹ in der Topik, Heterotopie und Utopie bei Michel Foucault«, in: Karen Joisten (Hg.), *Räume des Wissens: Grundpositionen in der Geschichte der Philosophie*, Bielefeld 2010, S. 177–210.
- Zimmermann, Robert E.: »Sozialisationstheoretische Implikationen für die Bildungsarbeit mit alten Menschen«, in: Hilarion Petzold/Elisabeth Bubolz (Hg.), *Bildungsarbeit mit alten Menschen*, Stuttgart 1976, S. 198–210.
- Zirfas, Jörg: »Die Frage nach dem Wesen des Menschen. Zur pädagogischen Anthropologie der 60er Jahre«, in: Winfried Marotzki/Jan Masschelein/Alfred Schäfer (Hg.), *Anthropologische Markierungen. Herausforderungen pädagogischen Denkens*, Weinheim 1998, S. 55–81.
- Zirfas, Jörg: *Pädagogik und Anthropologie*, Stuttgart 2004.