

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 »wilden 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 verschert 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 Gardinis 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 herausrickt, 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 »Innewerdung 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 Zerschlagen 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 entgegensenden,

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 *lüsterner 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 Groteskdarstellungen 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 alsiedereinsetzende 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 distanzierten 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 Tümmeler 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. Schöller: 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 wohlgenut, 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 einzelnen 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 Düperie«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! – Erforschungsmethode 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 Taurigkeiten, 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 Taurigkeiten, 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 inkommensurablen 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 Selbstvervollkommenung 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 Vervollkommenung 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)s-konzeptionen 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 % Lernungsgewohnheiten [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] homemake[r], 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 unzulässigen 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 Lernzielsdiskussion«, 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. 87ff., 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: Alternsforschung, 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 Altersforschung. 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: Altersforschung* 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 Altersforschung* wird die Kritik an der vornehmlich quantitativ ausgerichteten psycho- und soziogerontologischen Forschung der 1970er Jahre noch schärfer formuliert. Vgl. M. Langehennig: Kritische Anmerkungen zur alternssoziologischen Forschung, S. 14: Langehennig bezeichnet die wissenschaftstheoretische Basis der Gerontologie als ein »Amalgam aus strukturfunktionalistisch orientierten Theoriekonzepten und positivistisch orientierter empirischer Forschungspraxis« und prognostiziert, »daß die etablierte Altersforschung mittels ihrer unreflektiert angewandten Methoden empirischer Sozialforschung zunehmend Datenfriedhöfe produziert und ihr Ziel verfehlt, die verdinglichten variablen Komplexe in widerspruchsfreie Kategoriensysteme einzufügen«.

186 M. Langehennig: 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: Altersforschung*, 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 verträgt«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 erfuhre 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 berufsfähnlicher 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 Roman *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 selbstgewählt: »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 Erdbebens sowie der grundlegenden Verwandlung, die die zentrale Figur durchläuft: »So fangen Erdbeben 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 abzubereiten, 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 Herr 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 Verwahrlosung 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 grösser, ist beinahe grösser 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 hinauschießen 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. Borchert/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.

Geriatrie 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 hinterhergeschrieben 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-yNMatDdwISUwo7Y8qtc9YzrvxjTk8A/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 Verhalten«¹⁰ 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*, Norderstedt 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, Sigfried 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.