

A Theorie und Method(ologi)e

Kulturgeragogischer Altern(s)studien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Kulturgerontologie und Kulturwissenschaftliche Alter(n)studien

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

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

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

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

Auch wenn die Kulturgeragogik ohne Zweifel zur Kulturgerontologie¹¹ zählt, favorisiere ich den Begriff der Kulturwissenschaftlichen Alter(n)sstudien¹² (Cultural Age(ing) Studies), weil er stärker an die Tradition der Cultural Studies von Lawrence Grossberg, Edward P. Thompson, Raymond Williams und Richard Hoggart erinnert. Forschungsgegenstand der von ihnen etablierten Cultural Studies ist die Beziehung kultureller Produktionen (wie literarische und journalistische Texte, Bilder, Filme,

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

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

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

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

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

11 Vgl. ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

20 Ebd., S. xxii.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Kulturwissenschaft

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

56 Vgl. ebd.

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

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

59 Ebd., S. 19.

60 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

66 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

73 Ebd., S. 117.

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

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

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

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

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

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

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

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

79 Ebd.

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

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

2.3 Das Projekt einer geisteswissenschaftlichen Gerontagogik in den 1960er Jahren

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

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

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

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

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

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

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

86 Ebd.

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

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

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

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

Das *Organon-Prinzip* kehrt diese Betrachtungsweise um:

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

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

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

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

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

90 Ebd., S. 31.

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

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

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

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

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

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

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

93 Ebd., S. 32.

94 Ebd., S. 19.

95 Ebd.

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

97 Ebd., S. 395.

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

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

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

98 Ebd., S. 391.

99 Vgl. ebd., S. 391.

100 Ebd., S. 393.

101 Ebd., S. 392.

102 Ebd., S. 391.

103 Ebd.

104 Ebd., S. 394.

105 Ebd., S. 395.

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

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

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

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

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

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

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

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

111 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

114 Ebd., S. 18.

115 Ebd., S. 21.

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

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

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

119 Ebd., S. 33.

120 Ebd.

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

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

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

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

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

121 Ebd., S. 35.

122 Ebd., S. 36.

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

124 Ebd.

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

126 Ebd., S. 39f.

127 Ebd., S. 10.

128 Ebd., S. 60.

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

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

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

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

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

129 Ebd., S. 61.

130 Ebd., S. 63.

131 Ebd., S. 65.

132 Ebd., S. 67.

133 Ebd., S. 68.

134 Ebd., S. 70.

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

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

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

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

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

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

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

138 Ebd.

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

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

141 Ebd., S. 62.

142 Ebd., S. 63.

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

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

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

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

143 Vgl. ebd., S. 70f.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4.1 Bildungsbegriff

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

155 Ebd.

156 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

162 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

167 Vgl. M. Haller: Resonante Transformationen.

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

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

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

171 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

177 Ebd.

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

179 Ebd., S. 161.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

187 Vgl. Kap. 6, 7 und 8.

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

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

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

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

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

189 M. Pfeiffer: Performativität und Kulturelle Bildung.

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

191 Ebd., S. 12.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

203 Ebd., S. 12f.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

206 Vgl. M. Haller: Sozialisation im Alter.

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

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

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

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

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

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

mit denen kulturelle Bildungsangebote bestimmte ältere Menschen inkludieren oder exkludieren.

2.4.5 Un/doing Ageing und Rites des passAGE

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

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

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

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

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

215 Vgl. ebd., S. 21.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4.6 Die Rolle des alternden Körpers

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

234 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4.7 Ethische Dimensionen

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

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

240 Ebd., S. 24.

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

242 Vgl. ebd., S. 21.

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

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

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

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

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

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

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

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

245 Ebd., S. 58.

246 Vgl. ebd.

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

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

248 Ebd.

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

3 (Kultur-)Geragogisches Wissen

Geragogische Konzeptionen, literarische Narrationen und kulturgeragogische Praktiken als Forschungsgegenstand

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10 Vgl. ebd.

11 Vgl. ebd.

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

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

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

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

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

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

3.1 Geragogische Wissensformen als Forschungsgegenstand

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

33 Ebd., S. 29.

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

35 Vgl. ebd.

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Literarische Texte als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

55 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

61 Ebd., S. 47.

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

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

3.3 Auswahl des Materials. Zum Korpus der Diskursanalyse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Zum Datenmaterial aus der kulturgeragogischen Praxis

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

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

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

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

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

4 T(r)opografische Altersdiskursanalyse

Theoretischer Hintergrund

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

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

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

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

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

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

- 5 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), *Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft*, 2010, S. 27, <https://www.bmbfsfj.bund.de/resource/blob/101922/b6e54a742b2e8480af68b8947d10ad4/sechster-altenbericht-data.pdf> vom 26.10.2025.
- 6 Vgl. Schäffer, Burkhard: »Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern«, in: Jutta Ecarius/Burkhard Schäffer (Hg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*, Opladen/Farmington Hills 2010, S. 207–232.
- 7 Tews, Hans Peter: *Altersbilder. Über Wandel und Beeinflussung von Vorstellungen vom und Einstellungen zum Alter* (= Bd. 16 d. Schriftenreihe FORUM, hg.v. Kuratorium Deutsche Altershilfe), Köln 1995, S. 6.
- 8 Vgl. Haller, Miriam: »PassACEn. Alter(n)sbilder und Kulturelle Bildung im Alter«, in: Ruprecht Mattig/Juliane Noack Napoles/Anne Pesch (Hg.), *Pädagogische Anthropologie des Alterns und der höheren Lebensalter*, Weinheim 2026, S. 16–29.
- 9 Vgl. Kessler, Eva-Marie/Warner, Lisa Marie: *Altersbilder und Altersdiskriminierung in Deutschland*, Berlin 2023, S. 21.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

27 Vgl. G. Göckenjan: Das Alter würdigen.

28 Ebd., S. 32.

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

4.2 Zum theoretischen Hintergrund: Topik und Rhetorik des Wissens

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

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

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

31 Vgl. M. Haller: Die ›Neuen Alten‹?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

42 Ebd.

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

4.3 Die Topik und Rhetorik pädagogischen Wissens. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

49 Ebd.

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

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

52 Vgl. ebd.

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

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

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

53 Ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

63 Ebd., S. 173.

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

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

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

64 Ebd., S. 180.

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

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

67 Vgl. ebd.

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

69 Ebd., S. 184.

70 Vgl. einführend H. Koller: Rhetorikanalyse.

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

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

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

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

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

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

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

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

75 Ebd., S. 70.

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

4.4 Die Topik und Rhetorik literarischen Wissens. Literaturwissenschaftliche Perspektiven

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

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

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

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

77 Vgl. ebd.

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

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

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

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

78 Ebd., S. 45.

79 Vgl. für einen einführenden systematischen Überblick: ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

91 Ebd., S. 138.

92 Ebd., S. 89: »Im antiken Lehrgebäude der Rhetorik ist die Topik das Vorratsmagazin. Man fand dort Gedanken allgemeinsten Art: solche, die bei allen Reden und Schriften überhaupt verwendet werden konnten.«

93 Ebd., S. 79.

94 Ebd.

95 Ebd.

96 Vgl. ebd., S. 92.

97 Ebd., S. 79.

98 Ebd., S. 92.

99 Als »poetische topoi« untersucht Curtius zum Beispiel die literarisch »typische Ausstattung« der »Ideallandschaft« oder des Elysium, »[a]ber auch Lebensmächte: Liebe, Freundschaft, Vergänglichkeit« (ebd.) über Epochengrenzen hinweg.

Bei allen poetischen Topoi sei der »Stil« der Aussage »historisch bedingt«¹⁰⁰. Explizites Ziel seiner literaturhistorisch-komparatistischen Topos- und Metaphernanalysen ist eine Erweiterung der »genetische[n] Erkenntnis literarischer Form-Elemente«¹⁰¹. Das »Werden neuer Topoi« interpretiert Curtius als »Anzeichen einer veränderten Seelenlage; Anzeichen, die auf keine andere Weise greifbar sind«¹⁰². Dabei ist im Zusammenhang der vorliegenden Studie von besonderem Interesse, dass Curtius in seinem Buch *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter* dem Aufkommen des *Puer-senex*-Topos in der Spätantike in den Kapiteln *Knabe und Greis* und *Greisin und Mädchen* zentrale Aufmerksamkeit widmet.¹⁰³ An diese Interpretationen knüpft Christian Gnilka in den 1970er Jahren seine Untersuchungen zum Wandel der Alterstopik an.¹⁰⁴

Im Anschluss an Curtius entfaltet sich eine disziplinenübergreifende Diskussion um die Gewichtung formaler versus material-inhaltlicher Aspekte der Topik¹⁰⁵, die hier nur verkürzt wiedergegeben werden kann¹⁰⁶: Kritisiert wird an Curtius' Ansatz, dass der Toposbegriff »nicht historisch authentisch benutzt worden«¹⁰⁷ sei und dass er zu sehr die materialen, inhaltlichen Aspekte betone.¹⁰⁸ Auch in der Erziehungswissenschaft findet sich diese Kritik an der auf Curtius aufbauenden literaturwissenschaftlichen Toposforschung.¹⁰⁹ Die Befürworter*innen einer stärkeren Gewichtung der formalen

100 Ebd.

101 Ebd.

102 Ebd.

103 Curtius datiert die Entstehung des Topos des greisen Knaben (*puer senex*) in die Spätantike und interpretiert ihn als Zeichen einer spezifischen Mentalität: »Dies ist ein topos, der aus der Seelenlage der Spätantike erwuchs. Alle frühen und hohen Zeiten einer Kultur preisen den Jüngling und ehren zugleich das Alter. Aber nur späte Zeiten entwickeln ein Menschenideal, in dem die Polarität von Jugend und Alter zu einem Ausgleich strebt«, ebd., S. 108.

104 Vgl. C. Gnilka: *Aetas spiritualis*; C. Gnilka: *Altersklage und Jenseitssehnsucht*.

105 Vgl. Kopperschmidt, Josef: »Formale Topik. Anmerkungen zu ihrer heuristischen Funktionalisierung innerhalb einer Argumentationsanalytik«, in: Gert Ueding (Hg.), *Rhetorik zwischen den Wissenschaften. Geschichte, System, Praxis als Probleme des ›Historischen Wörterbuchs der Rhetorik‹* (= *Rhetorik-Forschungen* Bd. 1), S. 53–62, S. 53f., <https://doi.org/10.1515/9783110918304.53>; Josef Kopperschmidt unterscheidet zwischen »materialer Topik« und »formaler Topik« und schlägt vor, dass unter »»Topoi« sowohl die allgemeinsten Formprinzipien möglicher Argumente zu verstehen [seien], wie [auch] die zu Motiven, Denkformen, Themen, Argumenten, Klischees, loci communes, Stereotypen usw. stabilisierten materialen Gehalte [...]«.

106 Vgl. zum Überblick über den Verlauf der Diskussion: Jehn, Peter (Hg.), *Toposforschung. Eine Dokumentation*, Frankfurt a.M. 1972; M. L. Baeumer: *Toposforschung*; D. Breuer/H. Schanze: *Topik*; T. Schirren/G. Ueding: *Topik und Rhetorik*; Wengeler, Martin: »Argumentationstopos als sprachwissenschaftlicher Gegenstand. Für eine Erweiterung linguistischer Methoden bei der Analyse öffentlicher Diskurse«, in: S. Geideck/W. Liebert (Hg.), *Sinnformeln*, S. 59–82, <https://doi.org/10.1515/9783110201956.1.59>.

107 Wengeler, Martin: *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihrer Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1969–1985)*, Tübingen 2003, S. 191, <https://doi.org/10.1515/9783110913187>. Vgl. zur Kritik an Curtius' Toposbegriff: ebd.

108 Vgl. J. Kopperschmidt: *Formale Topik*.

109 Vgl. zur Kritik einer literaturwissenschaftlichen Erweiterung des Toposbegriffs aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive: K. Helmer: *Anmerkungen zur Topik*; S. Löwenstein: *Literatur und Topik*; im selben Band die Beiträge zur Topik in Roman und Autobiografie: M. Brumlik: *Erziehungsromane der Jahrtausendwende* und H. Müller: *Wissen vom Ich?*.

Aspekte schließen an Aristoteles' Beschreibung der *allgemeinen Topoi* (*gemeinsamen Topoi*) an und wollen unter Topoi ausschließlich allgemeine argumentative Schlussregeln verstanden wissen, während die Verfechter*innen einer eher material-inhaltlich bzw. kontextspezifisch ausgerichteten Toposauffassung sich auf die Topoi beziehen, die Aristoteles in seiner *Rhetorik* als *besondere Topoi* (*eigentümliche Topoi*) aufführt.¹¹⁰ Für beide Positionen lässt sich also der Bezug zum antiken Toposbegriff herstellen.

(3.) Der Literaturwissenschaftler Lothar Bornscheuer setzt in den 1970er Jahren eine Zäsur in der Debatte: Er bezeichnet die Differenzierung zwischen formaler und materialer Topik als »Scheinalternative«¹¹¹. Für ihn sind die formale und material-inhaltliche Dimension der Sprache nicht voneinander zu trennen. Deshalb erkennt Bornscheuer in der, formale und materiale Aspekte gleichzeitig einbeziehenden, Doppeldeutigkeit des Toposbegriffs gerade dessen produktives Moment.

Er geht »bei primärer Orientierung an den Topik- und Rhetorik-Schriften des Aristoteles und Ciceros« vom Toposbegriff als einem »heuristische[n] Sammelbegriff [...] für sämtliche Gesichtspunkte, die für die intersubjektive Problemerkörterung und Meinungsbildung innerhalb eines bestimmten soziokulturellen Horizonts relevant sind« aus:

»Jeder formale oder thematische Gesichtspunkt, jede logische oder psychologische, disputationstaktische oder ethisch-normative Verhaltensregel, jedes objektive Faktum oder fiktionale Bild, jedes konkrete Beispiel oder einprägsame Merkwort *kann* unter bestimmten soziokulturellen Bedingungen den Rang eines Topos gewinnen.«¹¹²

Zur Bestimmung der Modalitäten, die einen Topos ausmachen, unterscheidet Bornscheuer vier Momente, die einen Topos im »soziokulturellen Kommunikationsgefüge« ausmachen: eine »spezifisch[e] Sprachform (Symbolizität)«, eine »in ihr zum Ausdruck kommend[e] gesellschaftlich bedingt[e] Mentalität (Habitualität)«, die »Fähigkeit zu einem schöpferischen Alternativdenken innerhalb des jeweiligen bildungssoziologischen Habitus (Potentialität)« und schließlich die »dieses Alternativdenken allererst motivierend[e] Interessen- und Sinnorientierung (Intentionalität)«¹¹³.

Bornscheuer betont, dass die Topik seit der Antike »sowohl als habituell-symbolisches Sediment wie auch als polyvalent-argumentatorisch generierendes Produktionsinstrument soziokultureller Entwicklungsprozesse«¹¹⁴ genutzt worden sei. Mit dem Verweis darauf, dass den Topoi nicht trotz, sondern gerade wegen ihrer Habitualität die Fähigkeit zur Innovation zugesprochen werden müsse, wird der Blick der Toposforschung stärker auf das Variations- und Innovationspotenzial der Topoi und weniger auf

110 Vgl. Aristoteles: *Rhetorik*, Übers. v. Christof Rapp, 2 Bde, Berlin 2002.

111 Bornscheuer, Lothar: »Neue Dimensionen und Desiderata der Topik-Forschung«, in: *Mittelateinisches Jahrbuch*, 22 (1987), S. 2–27, S. 9.

112 Bornscheuer, Lothar: »Zehn Thesen zur Ambivalenz der Rhetorik und zum Spannungsgefüge des Topos-Begriffs«, in: Heinrich F. Plett (Hg.), *Rhetorik. Kritische Positionen zum Stand der Forschung*, München 1977 (= *Kritische Information*, 50), S. 204–212, S. 208.

113 Bornscheuer, Lothar: *Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft*, Frankfurt a.M. 1976, S. 208.

114 L. Bornscheuer: *Zehn Thesen zur Ambivalenz der Rhetorik*, S. 210.

die Kontinuitäten, die sie stiften, gerichtet. Nicht zuletzt aufgrund von Bornscheuers über die Analyse literarischer Texte hinausreichende Ausrichtung auf die Bestimmung der gesellschaftlichen Relevanz der literarischen Topik nimmt sein Ansatz großen Einfluss auf die interdisziplinäre Toposforschung. Für die erziehungswissenschaftliche Debatte ist Bornscheuers Topikverständnis insofern von besonderem Interesse, als er die Topik als Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft verstanden wissen will und mit ihr ein zeitgemäßes Bildungsmodell zu entwerfen sucht.¹¹⁵

Anknüpfend an den antiken Toposbegriff arbeitet Bornscheuer ein Toposverständnis aus, das die literarische Einbildungskraft mit der gesellschaftlichen Einbildungskraft in Bezug setzt und sich auf die Moderne ausrichtet. Bornscheuer zeigt auf, dass nicht nur die antike und mittelalterliche Literatur, sondern auch die der sogenannten Genieästhetik zugerechneten Schriften der Klassiker und die moderne avantgardistische Literatur topische Grundmuster variieren.¹¹⁶ Entgegen der »bürgerliche[n] Begründung der schöpferischen Produktivität aus der individuellen Subjektivität heraus« geht es Bornscheuer um die »Rehabilitierung der schöpferischen Einbildungskraft als einem spezifisch gesellschaftlichen Vermögen«¹¹⁷. Deshalb fordert er die »konsequente Einsicht«, »daß eine widerspruchsfreie Topostheorie eine neue, nicht originalitäts- und ausdrucksästhetisch begründete Literatur-Theorie voraussetzt bzw. nach sich zieht«¹¹⁸. Schon Bornscheuer stellt also die Vorstellung eines *autonomen*, genialisch aus sich selbst schöpfenden Autorsubjekts in Frage, auch wenn er – wie oben gezeigt – noch an der Kategorie der Intentionalität literarischer Toposverwendung festhält.

Trotzdem verwundert es vor diesem Hintergrund nicht, dass Lothar Bornscheuer bereits in den 1980er Jahren auf das Desiderat einer Verbindung von Foucaults Diskurstheorie mit der Topikforschung hinweist. Die Zukunft der Topikforschung sieht er darin, dass sie sich

»bei weiterer konsequenter Verfolgung historisch übergreifender und interdisziplinär gebündelter Fragestellungen zu einer ganz anderen Art von ›Archäologie‹ entwickeln könnte, als sie Curtius im Sinne hatte, nämlich zu einer ›Archäologie‹, die eher im Sinne von Michel Foucault nach den ›fundamentalen Codes einer Kultur‹ fragt, die ›ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchie ihrer Praktiken beherrschen‹ und die allem bewußten und allem

115 Bornscheuer fragt danach, »ob sich heute ein historisch-dialektisches Modell für die Struktur und Funktionsmomente der Einbildungskraft, d.h. letztlich ein ›Bildungs‹-Modell gewinnen läßt, nach welchem die Dialektik zwischen traditionsbildender Normativität und schöpferischer Produktivität sowohl für die mittelalterlich-feudalen wie für die bürgerlichen wie schließlich auch für die real-sozialistischen Verhältnisse grundsätzlich anerkannt bliebe; ein Modell, innerhalb dessen die historische Dialektik der europäischen Ideologie- und Kunstgeschichte über deren Verwurzelung in den realgeschichtlichen Basisprozessen hinaus ganzheitlicher verstanden werden könnte und das gerade im Blick auf die historischen Deformationen seines idealtypischen Grundrisses die Deformationen jedes humanistischen Bildungsideals unter den Bedingungen von Klassengesellschaften sichtbar machen könnte.« (L. Bornscheuer: Topik, S. 17f.).

116 Vgl. ebd.

117 Ebd., S. 18f.

118 Bornscheuer, Lothar: »Bemerkungen zur Toposforschung«, in: *Mittelalterliches Jahrbuch*, 11 (1976), S. 312–320, S. 314.

fachwissenschaftlichen Wissen (»epistemologische Ebene des Wissens«) voraus- bzw. zugrundeliegen, oft ganz unbewußt bleiben und daher nur auf der »archäologischen Ebene des Wissens« erkennbar werden.«¹¹⁹

(4.) In der Sprachwissenschaft wird inzwischen der Versuch unternommen, das Desiderat einer diskursarchäologischen Topikforschung einzulösen.¹²⁰ Durch die Verbindung mit Foucaults Diskurstheorie soll die »neu bestimmte und analytisch operabel gemachte traditionelle Topik einen absolut zentralen Stellenwert für den Bereich der interdisziplinär zu entwickelnden diskursanalytischen Methoden«¹²¹ erhalten. Gleichzeitig soll gezeigt werden, dass »das Foucault'sche Programm auf der Grundlage transdisziplinären Zusammenwirkens begrifflich wie methodisch einer umfassenden Präzisierung und erheblichen Entwicklung fähig ist«¹²². Mit Martin Wengeler, der den Toposbegriff als Kategorie der linguistischen Diskursanalyse schärft, lassen sich Topoi als kontextspezifische Muster verstehen, die für eine bestimmte Redegattung und ein bestimmtes Wissensgebiet spezifisch sind.¹²³ Diese sprachwissenschaftlichen Ansätze einer topografischen Diskursanalyse bauen zwar auf Foucaults Methodologie der *Archäologie des Wissens* auf, lassen jedoch die Berücksichtigung literarischer Narrationsmuster außen vor und konzentrieren sich auf Topoi als kontextspezifische Argumentationsmuster. Sie lassen sich von daher nur bedingt für den Werkzeugkasten der vorliegenden Studie nutzen. Auch in den literaturwissenschaftlichen Ansätzen der Diskursanalyse, die auf Foucaults Diskurstheorie und -methodologie aufbauen – wie die *Interdiskursanalyse*, die *Poetologie des Wissens* oder die Ansätze des *New Historicism* kommt der Toposbegriff immer wieder

119 L. Bornscheuer: Neue Dimensionen und Desiderata der Topik-Forschung, S. 24f. Vgl. auch Wiedemann, Conrad: »Topik als Vorschule der Interpretation. Überlegungen zur Funktion von Toposkatalogen«, in: D. Breuer/H. Schanze (Hg.), *Topik*, S. 233–255, S. 248f.: »Auf was wir hier stoßen, sind die topischen Strukturen der Wirklichkeit, einer Wirklichkeit, die ja primär nicht kategorial geordnet, sondern individuell oder kollektiv bewältigt sein will. Dazu hat jede Zeit und jede Gesellschaft eine Unzahl von Sonderrhetoriken und Sonderhermeneutiken, also sprachlichen Produktions- und Verstehensanweisungen, und in ihrem Rahmen wiederum Sondertopiken ausgebildet, in denen sich das Bezugsgeflecht der kurrenten Ideen, Dogmen, Ideologeme und Interessen widerspiegelt. Erst die strukturelle Beschreibung dieser teils konkurrierenden, teils sich ergänzenden, teils beziehungslos nebeneinanderexistierenden Modelle vermag einen Eindruck davon zu vermitteln, in welchem Maß die Sprache neben ihrer bloßen Verständigungsfunktion ein Instrument ist, um gesellschaftliches Leben zu regeln und zu beeinflussen, um Gruppen nach der einen Seite hin abzuschließen und nach der anderen zu öffnen, [...]. Diese strukturelle Beschreibung aber fällt in die Zuständigkeit des Topikers, der als Verfügungsgewaltiger über die universalen Reihen allein den Selektions- und Akzentuierungscharakter der jeweiligen Sonder- oder Realtopiken nachzuweisen vermag (vgl. die Foucaultsche Verfahrensweise).«

120 Vgl. Konerding, Klaus-Peter: »Diskurse, Topik, Deutungsmuster – zur Komplementarität, Konvergenz und Explikation sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Zugänge zur Diskursanalyse auf der Grundlage kollektiven Wissens«, in: Ingo H. Warnke/Jürgen Spitzmüller (Hg.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*, Berlin/New York 2008, S. 117–150; M. Wengeler: *Topos und Diskurs*.

121 K. Konerding: *Diskurse, Topik, Deutungsmuster*, S. 146.

122 Ebd.

123 Vgl. M. Wengeler: *Topos und Diskurs*.

vor.¹²⁴ Allerdings sucht man in ihnen vergeblich nach einer detaillierteren Explikation des Begriffs als Analysekatgorie. Trotz aller Unterschiede zwischen den diversen diskursanalytischen Ansätzen in der Literaturwissenschaft ist ihnen gemeinsam, dass sie – ähnlich wie die poststrukturalistischen Ansätze der Rhetorikanalyse in der Erziehungswissenschaft – auf die Notwendigkeit hinweisen, den Toposbegriff als diskursarchäologische Analysekatgorie mit einer Analyse der Topoi zu verbinden. Der Literaturwissenschaftler Jürgen Link versucht, das Problem begrifflich zu lösen, indem er den Begriff der »Kollektivsymbolik« als Oberbegriff für die »Gesamtheit der sogenannten ›Bildlichkeit‹ einer Kultur, die Gesamtheit ihrer am weitesten verbreiteten Allegorien und Embleme, Metaphern, Exempelfälle, anschauliche Modelle und orientierenden Topiken, Vergleiche und Analogien«¹²⁵ einführt. Mit dem Begriff der Kollektivsymbolik wird jedoch der Unterschied zwischen Topoi als wiederkehrende Aussagemuster und denjenigen rhetorischen Figuren und narrativen Strategien, mit denen kontextspezifische Muster variiert und neu eingeschrieben werden können, eingebnet.

Als Analysekatgorie erscheint der Begriff der Kollektivsymbolik für die vorliegenden Studie zu unspezifisch. Will man an einer Differenzierung zwischen affirmativen Strategien stabiler topischer Muster und rhetorischen Strategien resignifizierender Neueinschreibung von Topoi festhalten, lässt sich hingegen an Überlegungen in Moritz Baßlers kulturwissenschaftlicher Text-Kontext-Theorie anknüpfen, mit der er den »New Historicism zu theoretisieren« und »Foucaults Archäologie zu pragmatisieren«¹²⁶ versucht. Er verweist darauf, dass es bei der Toposanalyse darauf ankomme, die Kontiguitätsverhältnisse zwischen einzelnen Topoi (verstanden als kontextspezifische Aussagemuster) nach dem Grad ihrer Erwartbarkeit¹²⁷ zu untersuchen. In einer Skalierung nach dem Grad der Vertrautheit stehe »[a]uf dem Pol der ›absoluten Neuheit‹ [...] die Tmesis, das Kontiguitätsverhältnis, durch das ein semantischer Schnitt geht (z.B. die surrealistische Metapher), auf dem Gegenpol dagegen das Stereotyp, die automatisierte Kombination, [...]«¹²⁸ Dieser Ansatz bietet somit eine begriffliche Skala an, mit der topische Aussagemuster nach dem Grad ihrer Stabilität und ihrem Potenzial zur resignifizierenden Verschiebung unterschieden werden.

124 Vgl. zusammenfassend zur Methodik und Methodologie dieser drei Ansätze: Neumeyer, Harald: »Methoden diskursanalytischer Ansätze«, in: V. Nünning/A. Nünning (Hg.), *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*, S. 177–200, https://doi.org/10.1007/978-3-476-00205-1_9.

125 Link, Jürgen: *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*, 4. Aufl., Göttingen 2009, S. 25.

126 Baßler, Moritz: *Die kulturpoetische Funktion und das Archiv. Eine literaturwissenschaftliche Text-Kontext-Theorie*, Tübingen/Basel 2005, S. 189.

127 Vgl. ebd., S. 264: »Die Erwartbarkeit, als Definiens der Kontiguität, die der hermeneutische Code produziert, ist eine regelhafte, was nichts anderes besagt als die Tatsache, daß die Folge Erwartung – Verzögerung – Enttäuschung/Erfüllung einem Skript folgt, das wir gewohnt sind, weil es sich in unzähligen Texten des Archives findet. Es handelt sich also um eine makrostrukturelle Form usueller Kookkurenz. In diese Rubrik gehören nicht nur gängige Narrative, sondern überhaupt Gattungs- und Textsortenmuster aller Art [...]«.

128 Ebd., S. 214.

Das Erkenntnisinteresse der literaturwissenschaftlichen Rhetorikdiskussion konzentriert sich seitdem auf die »Beziehung von Regel und Abweichung«, auf die »Bewegung von der Regel zur Abweichung« sowie »von der Abweichung zur Regel«: »Wenn die Rhetorik ihren Blick auf eine Abweichung richtet, so besteht der Versuch tropologischer Bestimmung darin, die Regel für diese Abweichung zu finden«¹²⁹.

Zusammenfassend bleibt für die vorliegende Studie festzuhalten, dass Baßlers literaturwissenschaftlicher Ansatz ebenso wie Kollers erziehungswissenschaftlicher Ansatz wertvolle Anhaltspunkte für die Analyse der rhetorischen Strategien des diskursiven Wandels anbieten. Beide Ansätze beziehen sich methodisch nicht nur auf die Analyse der wiederkehrenden Regelmäßigkeiten, der topischen Muster in Argumentationen und Narrationen, sondern auch auf die Analyse der rhetorischen Figuren (Tropoi), mit denen die topisch wiederkehrenden kontextspezifischen narrativen und argumentativen Muster verunsichert, verschoben und neu eingeschrieben werden können, bevor sie selbst sich gegebenenfalls wieder topisch verfestigen. Eine den literarischen Diskurs umfassende topo- und tropografische Analyse darf den Toposbegriff keinesfalls auf Argumentationsmuster einengen, sondern muss als Topoi auch die wiederkehrenden gattungs-, motiv- und kontextspezifischen literarischen Narrationsmuster analysieren. Dazu zählen die Chronotopoi (als wiederkehrende Muster auf Ebene der narrativen Handlungsstruktur und der erzählten Zeit), aber auch wiederkehrende Muster in der literarischen Figurendarstellung und der Erzählperspektive. Diese Einsichten werden für die nun folgende poststrukturalistische Schärfung der Methodologie einer unterschiedliche Diskursebenen übergreifenden t(r)opografischen Diskursanalyse genutzt.

4.5 Eine andere Topologie und Topografie. Diskursarchäologische Perspektiven auf die Topik und Rhetorik des Wissens

Das zentrale Merkmal, das eine poststrukturalistische Auffassung der Topik von geistes- und ideengeschichtlichen hermeneutischen Ansätzen der Topikforschung unterscheidet, ist eine verschärfte Vorstellung von der reglementierenden Macht der Topik. Die diskursarchäologische Herangehensweise impliziert deshalb eine Abkehr von hermeneutischen Methoden, die die Verwendung von topischen Mustern und rhetorischen Figuren auf ein relativ frei verfügendes Autorsubjekt zurückführen. Foucault grenzt die Diskursanalyse strikt von hermeneutischen Hintergrundannahmen ab:

»Um die Formationsregeln der Gegenstände zu analysieren, dürfte man [...] sie nicht in den Dingen verwurzeln oder auf das Gebiet der Wörter beziehen; um die Formation der Äußerungstypen zu analysieren, dürfte man sie nicht auf das erkennende Subjekt oder auf eine psychologische Individualität beziehen. Ebenso wenig darf man, um die

129 Fohrmann, Jürgen: »Vorbemerkung«, in: Fohrmann, Jürgen (Hg.), Rhetorik. Figuration und Performanz, Stuttgart/Weimer 2004, S. VII–X, S. VII, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05569-9>.

Formation der Begriffe zu analysieren, sie auf den Horizont der *Idealität* oder auf den empirischen Gang der *Ideen* beziehen.«¹³⁰

Eine diskursanalytisch orientierte Toposforschung nähert sich dem Diskurs nicht hermeneutisch, sondern aus einer *archäologischen* Perspektive:

»Die Archäologie [des Diskurses, Anm. d. Verf'in] versucht, nicht die Gedanken, die Vorstellungen, die Bilder, die Themen, die Heimsuchungen zu definieren, die sich in den Diskursen verbergen oder manifestieren; sondern jene Diskurse selbst, jene Diskurse als bestimmten Regeln gehorchende Praktiken. Sie behandelt den Diskurs nicht als *Dokument*, als Zeichen für etwas anderes, als Element, das transparent sein müsste, aber dessen lästige Undurchsichtigkeit man oft durchqueren muß, um schließlich dort, wo sie zurückgehalten wird, die Tiefe des Wesentlichen zu erreichen; sie wendet sich an den Diskurs in seinem ihm eigenen Volumen als *Monument*.«¹³¹

Die Vorgehensweise konzentriert sich folglich weniger auf die hermeneutische Interpretation der sozialen Deutungsmuster als sozial weitgehend geteilte Vorstellungen *hinter den Diskursen* als vielmehr auf die Analyse der Regeln, die einen Diskursstrang zu einer bestimmten Zeit und abhängig von der Diskursebene bestimmen. Für unterschiedliche Diskursebenen (wie z.B. die Ebenen des politischen, wissenschaftlichen, juristischen oder eben auch des literarischen Diskurses) gelten unterschiedliche Regeln. Manchen Ebenen des Diskurses, wie z.B. der des literarischen Diskurses, werden größere Freiheiten hinsichtlich des Regelbruchs eingeräumt als anderen. Deshalb sind die Prozeduren der Kontrolle, Selektion und Kanalisation des Diskurses mit Foucault als struktureller Bestandteil einer jeweiligen Diskursebene zu begreifen.

Die Methode einer an Foucaults Diskurstheorie orientierten Diskursanalyse zählt inzwischen in der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Geschichtswissenschaft und den Sprach- und Literaturwissenschaften zum etablierten Methodenkanon.¹³² Dennoch lässt sich nicht von einer einheitlichen Methodologie und Methode *der* Diskursanalyse sprechen. Vielmehr wurden im Anschluss an die unterschiedlichen disziplinären Zugriffe auf Foucaults Schriften diverse methodische Ansätze entwickelt, die sich sowohl hinsichtlich des ihnen zugrundeliegenden Diskursbegriffs als auch hinsichtlich ihrer Analysekategorien und -verfahren unterscheiden.

Einer der Gründe für diese Vielfalt kann in Foucaults kontingenter Terminologie gesehen werden. Es hat Einfluss auf die methodische Vorgehensweise, ob sich ein Ansatz stärker auf Foucaults frühe Texte zur Archäologie des Diskurses oder auf seine genealogischen Schriften oder auf seine Theorie der Gouvernamentalität stützt.

130 M. Foucault: Archäologie des Wissens, S. 93.

131 Ebd., S. 198.

132 Vgl. als einführenden Überblick zur Methode der Diskursanalyse in der Erziehungswissenschaft: A. Langer/D. Wrana: Diskursforschung und Diskursanalyse. Vgl. als Überblick über unterschiedliche diskursanalytische Ansätze auch: R. Keller et al.: Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Vgl. auch als Überblick zur Diskursanalyse in den Literaturwissenschaften: H. Neumeyer: Methoden diskursanalytischer Ansätze; Fohrmann, Jürgen/Müller, Harro (Hg.), Diskurstheorien und Literaturwissenschaft, Bonn 1988.

Foucaults Terminologie und Diskurstheorie entwickelt und verändert sich von Schrift zu Schrift weiter. Diese begriffliche Inkonsistenz lässt sich theorieintern legitimieren: Schließlich verweigert Foucault – als eine der Funktionen des Autors, die Foucault nicht als selbstverständlich gegeben, sondern als historisch konstruiert und diskursiv reguliert versteht – explizit eine durch den*die Autor*in zu sichernde begriffliche Einheit der Texte.¹³³

Der kleinste gemeinsame Nenner von allen an Foucaults Diskurstheorie anknüpfenden diskursanalytischen Methoden kann mit Philipp Sarasin darin gesehen werden, dass sie darauf zielen, »festzustellen, was faktisch gesagt wurde und dann gleichsam zu stabilen Aussagemustern kristallisierte, die nach einiger Zeit wieder zerfallen«¹³⁴. Es verwundert daher nicht, dass in diversen Ansätzen zur Konkretisierung der diskursanalytischen Vorgehensweise auf *Topoi* und/oder *Tropoi* als Analysekategorien zurückgegriffen wird.¹³⁵ Trotzdem fehlt bisher eine ausführlichere Herleitung des Toposbegriffs als diskursarchäologische Analysekategorie aus Foucaults eigenen Schriften. Das mag daran liegen, dass der Toposbegriff in Foucaults Schriften nicht einheitlich verwendet wird und unterschiedliche Neueinschreibungen erfährt. Es lässt sich jedoch insbesondere mit Rekurs auf Foucaults frühe Arbeiten zur diskursarchäologischen Untersuchung von Wissensordnungen zeigen, dass seine Neueinschreibungen des Toposbegriffs die spatiale-geografische Dimension des Toposbegriffs mit der rhetorischen Dimension in interessanter Weise verknüpfen: Während die *Ordnung der Dinge* noch stark an das rhetorische Verständnis von Topik als diskursive Ordnung von regelmäßigen Aussagemustern anknüpft, wird in den Vorträgen zur Heterotopologie die rhetorische Dimension des Toposbegriffs mit der geografischen Dimension konkreter Orte enger verknüpft. Die methodologischen Überlegungen in der *Archäologie des Wissens* hingegen verweisen auf die Möglichkeit, den Toposbegriff als Analysekategorie zu nutzen.

Gemeinsam ist Foucaults diskursarchäologischen Schriften die Hypothese, dass nicht nur die strengen Wissenschaften wie die Mathematik, sondern auch das »empirische Wissen zu einer gegebenen Zeit und innerhalb einer gegebenen Kultur [...] eine wohldefinierte Regelmäßigkeit«¹³⁶ besitzt. Die Ordnung des Wissens, die Foucault in *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften* (1966)¹³⁷ beschreibt und deren

133 Vgl. Foucault, Michel: »Was ist ein Autor?«, in: Michel Foucault, Schriften zur Literatur, Frankfurt a.M. 1988, S. 7–31; M. Foucault: *Archäologie des Wissens*, S. 30: »Man frage mich nicht, wer ich bin, und man sage mir nicht, ich solle der gleiche bleiben: das ist eine Moral des Personenstandes; sie beherrscht unsere Papiere. Sie soll uns frei lassen, wenn es sich darum handelt zu schreiben.«

134 Sarasin, Philipp: Michel Foucault zur Einführung, Hamburg 2005, S. 106.

135 Vgl. als Überblick über die unterschiedlichen methodischen Ansätze der Diskursanalyse, die auf den Toposbegriff, aber auch auf *Tropoi* als Analysekategorien zurückgreifen: Wengeler, Martin: »Stilistische und rhetorische Phänomene auf der Ebene des Diskurses«, in: Ulla Fix/Andreas Gardt/Joachim Knappe (Hg.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung*, Bd. 2, Berlin 2009, S. 1630–1648; Landwehr, Achim: *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die Historische Diskursanalyse*, Tübingen 2001.

136 Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt a.M. 1995, S. 9, (Originalausgabe: *Les mots et les choses*, Paris 1966).

137 Vgl. ebd.

Analyse er in *Die Archäologie des Wissens* (1969)¹³⁸ methodologisch untermauert, lässt sich als topografische Analyse der reguliert-regulierenden diskursiven Wissensproduktion der Humanwissenschaften lesen. Allerdings muss mit Deleuze betont werden, dass es in Foucaults diskursarchäologischen Schriften um ein »Anders denken«¹³⁹ der Topologie geht. Was den Unterschied macht, ist das andere Subjektverständnis, das Foucaults Topologie zugrunde liegt.

Eine Topik als geordnete Sammlung von stabilen kontextspezifischen argumentativen und narrativen Aussagemustern (Topoi) kann aus Foucaults diskursarchäologischer Perspektive nicht als *Vorratskammer* verstanden werden, aus der sich das redende und schreibende Subjekt je nach Gusto frei bedienen könnte. Aus diskursarchäologischer Sicht lässt sich eine Topik des Wissens als reglementierend-reglementierte raumzeitlich gebundene Ordnung der diskursiven Praxis beschreiben: Die Topik bildet ein Archiv: »eine Gesamtheit von anonymen, historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben«¹⁴⁰. Topoi erscheinen in diskursarchäologischer Hinsicht demnach nicht als relativ beliebige Klischees, sondern vielmehr als machtvolle und anonyme stabile Aussagemuster, als diskursiv regulierte Regelmäßigkeiten, die sowohl soziale Gegenstände (wie z.B. *Wahnsinn*, *Sexualität* oder *Alter*) als auch konkrete geografische Orte und Grenzen sowie die Positionen, die das Subjekt im Diskurs einnehmen kann, allererst hervorbringen! Als Konstitutionsregeln des Diskurses regulieren diese Aussagemuster das Denken und Wahrnehmen, das Handeln, Sprechen und Schreiben zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort. Nicht einzelne Subjekte schaffen den Diskurs. Vielmehr wird das Subjekt ebenso wie die Positionen, die es im Diskurs einnehmen kann, erst durch die Performativität des Diskurses hervorgebracht.

Ein weiterer Unterschied zu einigen der oben beschriebenen erziehungs- und literaturwissenschaftlichen Perspektiven auf die Topik und Rhetorik des Wissens ist darin zu sehen, dass Foucault die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Kontinuitäten der topischen Wissenskonstruktion, sondern auf die diachronen und synchronen Diskontinuitäten, die historischen Brüche und die synchrone Dispersion in den diskursiven Wissensordnungen richtet. Dabei geht er davon aus, dass sowohl die historischen Brüche als auch die Dispersion innerhalb einer Diskursformation ebenso nach Regeln gebildet wird wie die diskursiven Kontinuitäten.¹⁴¹ Diese beiden Aspekte machen Foucaults Perspektive für eine kritische Analyse der Formationen geragogischen Wissens vom Alter(n) so interessant.

138 Vgl. M. Foucault: *Archäologie des Wissens*.

139 Deleuze, Gilles: Foucault, Frankfurt a.M. 1997, S. 67, (Originalausgabe: Foucault, Paris 1986).

140 M. Foucault: *Archäologie des Wissens*, S. 171.

141 Vgl. ebd., S. 248f.

4.6 Topik und Heterotopologie. Foucaults Theorie der diskursiven »Gemengelage von Beziehungen, die Plazierungen definieren«

In seinen frühen diskursarchäologischen Schriften stoßen die *anderen* topischen Ordnungen, die *anderen* Topoi und *anderen* Räume auf Foucaults besonderes Interesse. Gleich, ob es diskursive Orte oder nicht-diskursive, also geografisch-konkrete Orte sind, interessieren ihn insbesondere diejenigen Orte, die die Regelmäßigkeit der herrschenden Ordnung des Wissens herausfordern und als *andere* Orte aus der herrschenden Ordnung ausgegrenzt scheinen. Er nennt diese besonderen Orte Heterotopien.

Im Vorwort zu *Die Ordnung der Dinge* zitiert Foucault eine »gewisse chinesische Enzyklopädie« nach einem literarischen Essay des argentinischen Schriftstellers Jorge Luis Borges über *Die analytische Sprache von John Wilkins*: Diese »gewisse chinesische Enzyklopädie« gruppiert und klassifiziert die Tiere in

»a) Tiere, die dem Kaiser gehören, b) einbalsamierte Tiere, c) gezähmte, d) Milchschweine, e) Sirenen, f) Fabeltiere, g) herrenlose Hunde, h) in diese Gruppierung gehörige, i) die sich wie Tolle gebärden, k) die mit einem ganz feinen Pinsel aus Kamelhaar gezeichnet sind, l) und so weiter, m) die den Wasserkrug zerbrochen haben, n) die von weitem wie Fliegen aussehen«¹⁴².

Diese *andere* Topik bezeichnet er als Heterotopie: Sie zeigt eine konsequent andere (Un-)Ordnungsvorstellung der diskursiv geregelten Beziehungen zwischen den Worten und den Dingen auf. Mit dem Begriff der Heterotopie verweist Foucault in seinem Vorwort zur *Ordnung der Dinge* (im Original: *Les mots et les choses*) darauf, wie stark eine *andere* Topik die herrschenden Regeln in der Anordnung von Dingen und Wörtern irritieren kann. Er erkennt das besondere Vermögen literarischer Texte an, eine solche *andere* Topik zu entwerfen. Warum – so fragt Foucault – erscheint es unmöglich, eine solche (Un-)Ordnung, wie Borges' Text sie vorstellt, zu denken:

»Um welche Unmöglichkeit handelt es sich? Jeder dieser eigenartigen Rubriken kann man einen präzisen Sinn und einen bestimmbareren Inhalt geben. Einige umfassen zwar phantastische Wesen, Fabeltiere oder Sirenen, aber eben dadurch, daß sie ihnen einen eigenen Platz zuweist lokalisiert die chinesische Enzyklopädie ihre Ansteckungsfähigkeiten.«¹⁴³

Er kommt zu der Einsicht, dass nicht die Fabeltiere das Denken dieser *anderen* Ordnung erschweren, sondern

»der geringe Abstand, in dem sie neben den Hunden, die herrenlos sind, oder den Tieren, die von weitem wie Fliegen aussehen, angeordnet sind. Was jede Vorstellungs-

142 Borges, Jorge L.: »Die analytische Sprache John Wilkins«, in: Jorge L. Borges (Hg.), *Das Eine und die Vielen. Essays zur Literatur*, München 1966, S. 209–214, S. 212.

143 M. Foucault: *Die Ordnung der Dinge*, S. 17.

kraft und jedes mögliche Denken überschreitet, ist einfach die alphabetische Serie (A, B, C, D), die jede dieser Kategorien mit allen anderen verbindet.«¹⁴⁴

Eine solche literarische Heterotopie lasse die Lesenden »trotz eines bestimmten schwer zu überwindenden Unbehagens lachen«¹⁴⁵ – so wenigstens beschreibt Foucault die Wirkung, die der Text von Jorge Luis Borges auf ihn hatte. Die verschiebende performative Kraft einer solchen heterotopischen Ordnung der Dinge und Wörter zerstört im literarischen Text durch eine reflexiv-ironische Wendung die vermeintlich sichere Verortung innerhalb der herrschenden Ordnung des Diskurses. Der Tropos der Ironie wirft das Subjekt auf die eigene Verstrickung in die herrschende Topik des Diskurses zurück und stellt gleichzeitig den Geltungsanspruch der herrschenden Topik in Frage:

»Die *Heterotopien* beunruhigen, wahrscheinlich weil sie heimlich die Sprache unterminieren, weil sie verhindern, daß dies und das benannt wird, weil sie die gemeinsamen Namen zerbrechen oder sie verzahnen, weil sie im voraus die ›Syntax‹ zerstören, und nicht nur die, die die Sätze konstruiert, sondern die weniger manifeste, die die Wörter und Sachen (die einen vor und neben den anderen) ›zusammenhalten‹ läßt.«¹⁴⁶

Die Ordnung, die die Beziehungen zwischen Wörtern und Dingen regelt, wird durch die literarische Heterotopie als Konstruktion entlarvt. Ihre vermeintliche Selbstverständlichkeit wird in Frage gestellt und in ihrer Abhängigkeit von einem raum-zeitlich bedingten anonymen topischen Raster, das das Wissen einer Zeit regelt, gezeigt. In *Die Ordnung der Dinge* fragt Foucault danach,

»von wo aus Erkenntnisse und Theorien möglich gewesen sind, nach welchem Ordnungsraum das Wissen sich konstituiert hat, auf welchem ›historischen Apriori‹ und im Element welcher Positivität Ideen haben erscheinen, Wissenschaften sich bilden, Erfahrungen sich in Philosophien reflektieren, Rationalitäten sich bilden können, um vielleicht sich bald wieder aufzulösen und zu vergehen.«¹⁴⁷

Die Frage nach dem *Wo* des Wissens oder dem *Ordnungsraum* des Wissens ist dabei im doppelten Sinne als *topisch* zu verstehen. Foucault fragt sowohl nach den konkreten geografischen Räumen und Orten des Wissens als auch nach der (An-)Ordnung des Wissens im Diskurs sowie den rhetorischen Regelmäßigkeiten der Aussagen, die die Ordnung des Diskurses formieren.

Zwischen dem Erscheinen der *Archäologie der Humanwissenschaften* und der *Archäologie des Wissens* entwickelt Foucault den Heterotopiebegriff in einem Radiovortrag *Les Hétérotopies* auf France Culture (1966)¹⁴⁸ und einem Vortrag *Des espaces autres – Hétérotopies*

144 Ebd., S. 18.

145 Ebd., S. 19.

146 Ebd., S. 20.

147 Ebd., S. 24.

148 Vgl. Foucault, Michel: »Die Heterotopien«, in: Michel Foucault (Hg.), *Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*, Frankfurt a.M. 2005, S. 7–22.

vor dem Cercle d'Etudes Architecturales (1967)¹⁴⁹ weiter. Heterotopien beschreibt er nun als gekennzeichnet durch die »sonderbare Eigenschaft [...], sich auf alle anderen Platzierungen zu beziehen, aber so, daß sie die von diesen bezeichneten oder reflektierten Verhältnisse suspendieren, neutralisieren oder umkehren«¹⁵⁰. Sie reflektieren und irritieren – wie auch schon das Beispiel der *chinesischen Enzyklopädie* aus Borges' Erzählung zeigt – die jeweils herrschende Topik des Diskurses.

Foucault entwirft in diesen beiden Vorträgen das Projekt einer Heterotopologie, deren Forschungsgegenstand die »Gemengelage von Beziehungen, die Platzierungen definieren«¹⁵¹ sein solle. Rekuriert das Heterotopiekonzept, das Foucault im Vorwort zu *Die Ordnung der Dinge* skizziert, stärker auf die Vorstellung einer diskursiven Topik, die die Beziehungen zwischen Wörtern und Dingen ausgehend von der Ebene des Diskurses bestimmt, so beziehen die beiden Vortragstexte sich stärker auf nicht-diskursive Heterotopoi: geografische *andere* Orte. Foucault nennt als Beispiele u.a. Gärten, Friedhöfe, Bordelle, Theater, Bibliotheken, Schiffe und Altenheime. In Foucaults Projekt einer Heterotopologie verbindet sich also ein diskurs- und machttheoretisch resignifiziertes rhetorisches Toposkonzept mit einem geografischen Toposkonzept. Zu den *anderen* Topoi, den Heterotopien, zählt Foucault explizit auch die diskursiven Topoi des Alters sowie den konkreten geografischen Ort des Altenheims.¹⁵²

Die diskursive Topik ist nach diesem Topikkonzept insofern mit den konkreten geografischen und sozialen Topoi – den konkreten Orten, architektonischen Räumen, sozialen Institutionen und Subjektpositionen – verbunden, als die diskursive Topik sie im geografischen und sozialen Raum disponiert und kartographiert. Die diskursiven Topoi (regelmäßige Aussagemuster) und die geografischen Topoi (konkrete Orte und architektonische Räume) bestimmen auf der Ebene des »Dispositivs«¹⁵³ die konkreten Platzierungen der Subjekte im sozialen Raum. Wissensraum und Wissensform stehen in Foucaults Diskurstheorie – wie Martin Zenk es ausdrückt – demnach in einem »passagere[n]«¹⁵⁴ Verhältnis. Mit Lawrence Grossberg lässt sich das Verhältnis von

149 Vgl. Foucault, Michel: »Andere Räume«, in: Karlheinz Barck/Peter Gente/Heidi Paris (Hg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essays*, Leipzig 1991, S. 34–46.

150 Ebd., S. 38.

151 Ebd.

152 Vgl. ebd.; Haller, Miriam: »Altersbilder und Bildung. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Michel Foucaults Konzept des Alters als Heterotopie«, in: Vera von Achenbach/Barbara Eifert (Hg.), *Junge Bilder vom Alter – Werkbuch*, Essen 2010, S. 208–226. Zweitveröffentlicht online in: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, <https://doi.org/10.25529/92552.556>.

153 Vgl. zum Dispositivbegriff: Foucault, Michel: »Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Département de psychanalyse der Universität Paris/Vincennes«, in: M. Foucault, *Dispositive der Macht*, S. 119f.: Foucault beschreibt mit dem Dispositivbegriff ein »entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze« zusammenfasst.

154 Zenk, Martin: »Passagen zwischen Wissensformen und Wissensräumen. Überlegungen zu den ›Orten‹ in der Topik, Heterotopie und Utopie bei Michel Foucault«, in: Karen Joisten (Hg.), *Räume des Wissens: Grundpositionen in der Geschichte der Philosophie*, Bielefeld 2010, S. 177–210, S. 179.

diskursiven Topoi und konkreten Orten als »gelebte Geografie« veranschaulichen: Grossberg beschreibt den Diskurs als

»eine Karte der Investitionen und Zugehörigkeiten, der Identifikationen und Distanzen, der Identitäten und Differenzen, der Plätze und Vektoren, die sie miteinander verbinden (Räume). Solche Karten konstruieren ein verstreutes Set an Plätzen als temporäre Momente von Stabilität, Orte, an denen Menschen möglicherweise haltmachen und ihr ›Selbst‹ in Praktiken installieren [...]. Während die Karte oder gelebte Geografie nicht garantieren kann, wie irgendeine (kulturelle) Praxis in einem bestimmten Platz umgesetzt wird, [...] konstruiert sie doch die Linien, die die Möglichkeiten der Menschen zu einem gegebenen Zeitpunkt strukturieren und begrenzen, die Überschneidungen, die die ambigen Möglichkeiten definieren, Richtungen und Geschwindigkeiten zu ändern, und die Adressen, an denen die Menschen sich nach ihrer Wahl für verschiedenen Aktivitäten niederlassen können.«¹⁵⁵

Dieses Toposverständnis prägt die vorliegende Arbeit: Die Topoi des Altersdiskurses werden als Markierungen auf einer *Landkarte* verstanden, die anzeigt, welche Subjektpositionen von älteren Menschen eingenommen werden können und auf welche diskursiven Orte ältere Menschen festgelegt werden, wenn sie als Subjekte anerkannt werden wollen.

4.7 Topoi als serielle Aussagemuster: Die Regelmäßigkeit diskursiver Formationen

Ziel einer archäologischen Diskursanalyse, so wie sie Foucault in *Die Archäologie des Wissens* entwickelt, ist es, serielle Regelmäßigkeiten der diskursiven Praxis in einer bestimmten Zeit, in einem bestimmten geografischen Raum und auf bestimmten Ebenen des Diskurses zu untersuchen. Nach Foucault geht es in der Diskursanalyse um die Identifizierung von ähnlich strukturierten »Serien« von Aussagen, um diese dann in einem »Tableau« zusammenzustellen: Dabei gilt es, »für jede [Serie, Anm. d. Verf'in] ihre Elemente zu definieren, ihre Grenzen zu fixieren, den Typ von Beziehungen freizulegen, der für sie spezifisch ist, ihr Gesetz zu formulieren und danach die Beziehungen zwischen verschiedenen Serien zu beschreiben, um so Serien von Serien oder ›Tableaus‹ zu konstituieren.«¹⁵⁶ Das Datenmaterial wird also nach seriell wiederkehrenden kontextspezifischen Mustern von Aussagen und ihren Beziehungen untereinander untersucht. Auch wenn Foucault selbst den Toposbegriff in diesem Zusammenhang seiner methodologischen Überlegungen nicht explizit benutzt, erscheint es nach den vorangehenden Begriffsbestimmungen des Toposbegriffs plausibel, die kontextspezifischen seriellen und regelmäßigen Aussagemuster in der diskursiven Gegenstandskonstruktion, den Äußerungsmodalitäten bzw. den diskursiven Subjektpositionen, der begrifflichen Ordnung und den diskursiven

155 Grossberg, Lawrence: *What's Going On? Cultural Studies und Popularkultur*, Wien 2000, S. 305f.

156 M. Foucault: *Archäologie des Wissens*, S. 16.

Strategien, nach denen die Diskursarchäologie den Diskurs untersucht, als Topoi zu bezeichnen.

Wenn sich seriell wiederkehrende kontextspezifische Aussagemuster identifizieren lassen, spricht Foucault von einer diskursiven Formation:

»In dem Fall, wo man in einer bestimmten Zahl von Aussagen ein ähnliches System der Streuung beschreiben könnte, in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine Regelmäßigkeit (eine Ordnung, Korrelationen, Positionen und Abläufe, Transformationen) definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, daß man es mit einer *diskursiven Formation* zu tun hat, [...]«¹⁵⁷

Unter einer diskursiven Formation versteht Foucault ein »allgemeines Aussagesystem, dem eine Gruppe sprachlicher Performanzen gehorcht«¹⁵⁸.

Dieses allgemeine Aussagesystem lässt sich als machtvolle anonyme Topik verstehen, die die Diskursgegenstände, die Subjektpositionen, begrifflichen Ordnungen und diskursiven Strategien zu einer gegebenen Zeit und in einem gegebenen Raum formiert. Die diskursive Praxis, auf die Foucault sich bezieht, ist jedoch

»nicht mit dem expressiven Tun [zu] verwechseln, durch das ein Individuum eine Idee, ein Verlangen, ein Bild formuliert, noch mit der rationalen Aktivität, die in einem System von Schlußfolgerungen verwandt wird; noch mit der ›Kompetenz‹ eines sprechenden Subjekts, wenn es grammatische Sätze bildet. Sie ist eine Gesamtheit von anonymen, historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben.«¹⁵⁹

Die von Foucault in der *Archäologie des Wissens* entwickelte Methode der Analyse von Diskursformationen gliedert sich nach vier Kategorien der Analyse in vier Schritte, die jeweils unterschiedliche Perspektiven eröffnen: Es geht erstens darum, die *Formation der Gegenstände* eines Diskurses zu untersuchen, zweitens widmet sich die Analyse der *Formation der Äußerungsmodalitäten*, drittens der *Formation der Begriffe* und viertens wird die *Formation der strategischen Wahl* untersucht.

Im *ersten Schritt* fragt Foucault nach den *Diskursgegenständen*. Dabei geht er davon aus, dass der Diskurs zu einer bestimmten Zeit spezifische Gegenstände nach bestimmten Regeln überhaupt erst hervorbringt. Die Aufgabe der Diskursanalyse besteht demnach nicht darin,

»die Diskurse als Gesamtheit von Zeichen (von bedeutungstragenden Elementen, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen), sondern als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen. Zwar bestehen

157 Ebd., S. 58.

158 Ebd., S. 169.

159 Ebd., S. 170f.

diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese Zeichen für mehr als nur zur Bezeichnung der Sachen.«¹⁶⁰

Der Diskurs hat nach Foucault weniger eine konstative oder referierende Funktion der Bezeichnung von Gegenständen als eine performative Funktion: Der Diskurs bringt den Gegenstand allererst hervor. Aus diskursarchäologischer Perspektive werden also in Bezug auf den Diskursgegenstand *Alter* die seriellen Aussagemuster (Topoi) untersucht, mit denen das *Alter* als Gegenstand des geragogischen und des literarischen Diskurses hervorgebracht wird. Mit welchen Rastern wird der Gegenstand *Alter* als von anderen Lebensphasen abgegrenzte Lebensphase klassifiziert und unterschieden? Zu den Rastern können z.B. »statistische Verfahren, logische Muster, Beschreibungskategorien, Prinzipien der Analogie und der Opposition«¹⁶¹ zählen, aber eben auch eine narrative Konzeptstruktur des Alters als literarisches Motiv.

Zweitens fragt Foucault nach den Formationsregeln der *Äußerungsmodalitäten*. Die diskursiven Muster für die Modalitäten der Äußerung bestimmen die möglichen Subjektpositionen, die in einem Diskurs eingenommen werden können. Jürgen Link beschreibt die dieser Art diskursiv »disponierten Subjektivitäten« als »integrierende Elemente der instrumentellen Topik, über die die Klaviatur von Optionen der disponierenden Subjekte verfügen kann«¹⁶². Die Untersuchung der Formation der Äußerungsmodalitäten antwortet auf die Fragen: »Wer spricht? Wer in der Menge aller sprechenden Individuen verfügt begründet über diese Art von Sprache? Wer ist ihr Inhaber? Wer erhält von ihr seine Einzigartigkeit, sein Prestige, und umgekehrt: Von wem erhält sie wenn nicht ihre Garantie, so wenigstens ihren Wahrheitsanspruch?«¹⁶³ Es geht bei diesem Analyseschritt darum, »die Positionen und Funktionen [zu] definieren [...], die das Subjekt in der Verschiedenheit der Diskurse einnehmen«¹⁶⁴ kann. Die Analyse der Formation der Äußerungsmodalitäten geht dabei nicht von einer unterstellten Einheit eines (Autor-)Subjekts aus, die im Diskurs zum Ausdruck käme:

»In der vorgeschlagenen Analyse manifestieren die verschiedenen Modalitäten der Äußerung, anstatt auf *die* Synthese oder auf *die* vereinheitlichende Funktion *eines* Subjekts zu verweisen, seine Dispersion. [...] Man wird also darauf verzichten, im Diskurs ein Phänomen des Ausdrucks zu sehen – die wörtliche Übersetzung einer woanders vorgenommenen Synthese; man wird darin eher ein Feld von Regelmäßigkeit für verschiedene Positionen der Subjektivität sehen.«¹⁶⁵

Diskursive Äußerungsmodalitäten wie der *textimplizite Autor*, der *Erzähler* oder auch der *implizite Leser* dürfen nicht naiv mit dem *historischen Autor* oder dem *historischen Leser* identifiziert werden. Dennoch entfalten sie über den Text hinaus performative

160 Ebd., S. 74.

161 H. Koller/J. Lüders: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse, S. 61.

162 Link, Jürgen: »Dispositiv«, in: Clemens Kammler/Rolf Parr/Ulrich Johannes Schneider (Hg.), Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart/Weimar 2008, S. 237–242, S. 239.

163 M. Foucault: Archäologie des Wissens, S. 75.

164 Ebd., S. 285.

165 Ebd., S. 81f.

Effekte: Sie formieren die Subjektpositionen, die in einem bestimmten Diskurs zu einer bestimmten Zeit eingenommen werden können: »Eine Formulierung als Aussage zu beschreiben besteht nicht darin, die Beziehung zwischen dem Autor und dem, was er gesagt hat (oder hat sagen wollen oder, ohne es zu wollen, gesagt hat) zu analysieren; sondern darin, zu bestimmen, welche Position jedes Individuum einnehmen kann und muß, um ihr Subjekt zu sein.«¹⁶⁶ Die Begründung für die Verweigerung der Annahme eines kontinuierlich einen Text oder eine Gruppe von Texten bestimmenden Autors leitet Foucault aus literaturwissenschaftlichen Methoden der Romananalyse ab, die schließlich auch die Erzählerpositionen im literarischen Text von der Perspektive des historischen Autors strikt unterscheiden. Foucault verweist darauf, dass auch wissenschaftliche Texte mit unterschiedlichen Subjektpositionen operieren.¹⁶⁷ Meine Analyse der topischen Muster von diskursiven Positionen *des alten Subjekts*, wird deshalb die Formationen der Äußerungsmodalitäten sowohl im wissenschaftlichen als auch im literarischen Text berücksichtigen.

Bei der Untersuchung der *Formation der Begriffe* in einer Diskursformation geht es *drittens* darum, die *begrifflichen Ordnungen* zu untersuchen, also die jeweiligen Kombinationsmöglichkeiten. Die Abfolge der Begriffe aufeinander, ihre Anordnung und ihre Relationen untereinander werden im Hinblick auf die »diversen rhetorischen Schemata, mittels deren man Aussagegruppen kombinieren kann«¹⁶⁸ untersucht. In diesem Schritt ist die Konfiguration des Aussagefeldes zu untersuchen, in dem ein Begriff auftaucht und zirkuliert. Dabei geht es darum, Muster in der Anordnung von Aussagen zu untersuchen: »ihre chronologische Reihung, ihre argumentativ-logische Gliederung und ihre rhetorische Aufbereitung«, aber auch die Beziehungen zu anderen Aussagefeldern aus anderen Diskursformationen (wenn z.B. »Nachbardiskurse als

166 Ebd., S. 139.

167 Vgl. ebd., S. 136f.: »Vielleicht wird man sagen, daß das oft zitierte Beispiel des Romantextes keine Beweiskraft hat; oder vielmehr, daß es das Wesen der Literatur selbst in Frage stellt und nicht den Status des Subjekts der Aussagen im allgemeinen. Es sei gerade das Eigentümliche der Literatur, daß der Autor ihr fernbleibt, sich verbirgt, sich delegiert oder sich darin aufteilt. Und aus dieser Dissoziation dürfte man auf universelle Weise nicht schließen, daß das Subjekt der Aussage in allem – Natur, Status, Funktion, Identität – verschieden vom Autor der Formulierung ist. Dennoch ist diese Verschiebung nicht allein auf die Literatur begrenzt. Sie ist absolut allgemein, insoweit das Subjekt der Aussage eine determinierende Funktion ist, die aber nicht notwendig bei einer Aussage wie der anderen dieselbe ist; insoweit es eine leere Funktion ist, die bis zu einem bestimmten Punkt von indifferenten Individuen gefüllt werden kann, wenn sie die Aussage formulieren; insoweit ein einziges Individuum nach und nach in einer Folge von Äußerungen verschiedene Positionen und die Rolle verschiedener Subjekte einnehmen kann. Nehmen wir das Beispiel einer mathematischen Abhandlung. In dem Satz des Vorwortes, worin man erklärt, warum, unter welchen Umständen, als Antwort auf welches ungelöste Problem oder auf welche pädagogische Sorge, [...] kann die Position des äußernden Subjekts nur von dem Autor oder den Autoren der Formulierung eingenommen werden [...]. Wenn man umgekehrt in dem Text der Abhandlung einem Satz begegnet wie »Zwei Größen, die einer dritten Größe gleich sind, sind einander gleich«, ist das Subjekt der Aussage die absolut neutrale, gegenüber der Zeit, dem Raum, den Umständen indifferente Position, die in gleich welchem sprachlichen System und in gleich welchem Schrift- oder symbolischen Kode identisch ist, die jedes Individuum einnehmen kann, um eine solche Proposition zu bestätigen.«

168 Ebd., S. 84.

Modelle, Prämissen oder Analogien geltend«¹⁶⁹ gemacht werden). Die topografische Analyse des Altersdiskurses untersucht in diesem Analyseschritt, mit welchen Begriffen im geragogischen Diskurs der Prozess des Alterns gefasst wird: Wird das Altern als Erziehungsprozess oder als Bildungs- < Lern- oder Sozialisationsprozess figuriert? In Bezug auf die literarischen Narrationen des Alterns ist zu untersuchen, ob und wenn ja, welche chronotopischen Muster der Handlung einer literarischen Erzählung das Altern als Transformationsprozess im Sinne von Bildungs-, Erziehungs-, Lern- und/oder Sozialisationsprozessen hervorbringen.

Viertens zielt die Untersuchung der *Formation der Diskursstrategien* – die vorangehenden Analyseschritte zusammenfassend – darauf, die jeweils vorgenommene Wahl von Gegenständen, Äußerungstypen oder Begriffen, die innerhalb einer Diskursformation vorgenommen werden kann, herauszuarbeiten. Hier werden die diskursiven Brüche, die »Punkte der Inkompatibilität« innerhalb einer Diskursformation gesucht, die sich nach Foucault häufig in Form von Binarismen präsentieren:

»Die beiden inkompatiblen Elemente [seien es Gegenstände, Äußerungstypen oder Begriffe, Anm. d. Verf'in] werden auf dieselbe Weise und ausgehend von denselben Regeln gebildet; die Bedingungen ihres Erscheinens sind identisch; sie stehen auf gleicher Ebene und statt ein reines und einfaches Fehlen von Kohärenz darzustellen, bilden sie eine Alternative: selbst wenn sie in der zeitlichen Abfolge nicht gleichzeitig auftauchen, selbst wenn sie nicht die gleiche Bedeutung gehabt haben und nicht auf die gleiche Weise in der Menge der effektiven Aussagen dargestellt werden, präsentieren sie sich als Form des »entweder ... oder«. Schließlich werden sie als Aufhängungspunkte einer Systematisierung charakterisiert [...].«¹⁷⁰

Die jeweilige theoretische Wahl wird aber auch durch die »Funktion charakterisiert, die der untersuchte Diskurs in einem Feld nicht-diskursiver Praktiken«¹⁷¹ ausüben soll. In diesem Analyseschritt lässt sich die diskursarchäologische Methodik mit der Genealogie des Diskurses verknüpfen, denn hier spielt das Zusammenspiel zwischen Wissen und Macht eine zentrale Rolle, das Foucault ins Zentrum seiner späteren genealogischen Schriften stellt. Es geht hier um die Untersuchung der Diskursstrategien im Hinblick auf ihre normativen und normalisierenden Implikationen. In Bezug auf den Altersdiskurs ist dieser Punkt der theoretischen Wahl mit Bezug auf die Wahl der »Diskursstrategien«¹⁷² von Topoi der Altersklage oder des Alterstrosts, des Altersspotts, der Altersschelte oder des Alterslobs zu untersuchen. Diese an Differenz orientierte Streuung oder diese Distribution der Aussagemöglichkeiten innerhalb einer diskursiven Formation öffnet das Feld möglicher Optionen von Aussagen. In Bezug auf die diskursive Formation des Alters sind hier die mit den Topoi der Altersklage korrespondierenden

169 H. Koller/J. Lüders: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse, S. 62.

170 M. Foucault: Archäologie des Wissens, S. 96.

171 Ebd., S. 99.

172 G. Göckenjan: Diskursgeschichte des Alters, S. 128. Allerdings verwendet Göckenjan diese Definition nicht einheitlich. Neben dem Begriff der »Diskursstrategien« benutzt er z.B. auch den Begriff der »Diskurstypen« zur Beschreibung der Topoi der Altersschelte, des Alterslobs, der Altersklage und des Alterstrosts.

Topoi des Alterstrots sowie die Topoi des Altersspotts bzw. der Altersschelte in ihrer Relation mit Topoi des Alterslobs als Diskursstrategien zu untersuchen. Das reicht aber noch nicht aus, um die rhetorischen Strategien der Resignifikation von normativen und normalisierenden identitätsregulierenden Topoi des Alters, des alten Subjekts und des Alterns untersuchen zu können. Um die Resignifikationsstrategien analysieren zu können, muss die diskursarchäologische Vorgehensweise performativitätstheoretisch erweitert werden, um die Analyse von rhetorischen Strategien der Resignifikation zu ergänzen.

4.8 Tropoi. Rhetorische Resignifikationsstrategien aus performativitätstheoretischer Perspektive

Wie oben beschrieben, ist es das Ziel einer topografischen Diskursanalyse, die relativ stabilen regelmäßigen Aussagemuster der diskursiven Konstruktion des Wissens zu erfassen. Die neuere Toposforschung verweist jedoch auf das Desiderat, auch die diskursiven Strategien der Transformation und Infragestellung von Wissen und die rhetorischen Strategien der Resignifikation von identitätsregulierenden diskursiven Subjektpositionen stärker zu berücksichtigen: Wie in Kapitel 4.3. dargestellt, wird mit Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Argumentationsanalyse gefordert, in die Toposanalyse eine Analyse der Tropoi einzubeziehen, um auch diejenigen rhetorischen Strategien in den Blick zu nehmen, die pädagogisches Wissen verunsichern und den Widerstreit zwischen unterschiedlichen Wissensformen zum Ausdruck bringen. Auch der Troposbegriff ist nicht zuletzt aufgrund seiner langen Begriffsgeschichte schillernd. In der Rhetorik dient er als »Oberbegriff für eine Reihe semantischer Abweichungen vom alltäglichen Sprachgebrauch«¹⁷³. Haupttropoi sind die Metapher, die Metonymie, die Synekdoche und die Ironie, aber auch die Antonomasie, die Katachrese, die Allegorie, die Hyperbel, die Periphrase oder die Metalepse zählen zu den Tropoi. Vom rhetorischen Troposbegriff ist der philosophische Troposbegriff der antiken Skeptiker zu unterscheiden: Bei den *skeptischen Tropen* handelt es sich um von den antiken Skeptikern zusammengestellte Argumentationsweisen, »durch welche die Zurückhaltung eines positiven (dogmatischen) Urteils bewirkt werden soll«¹⁷⁴. In der neueren Rhetoriktheorie wird diese skeptische Dimension des Troposbegriffs zunehmend auch auf die Funktion rhetorischer Tropoi übertragen.

Zur theoretischen Fundierung des hier methodisch-methodologisch ausformulierten t(r)opografischen Ansatzes der Diskursanalyse ziehe ich Judith Butlers Performativitätstheorie und ihre Theorie von der »tropologischen Inauguration des Subjekts«¹⁷⁵ heran.¹⁷⁶ Butler hebt in ihrer tropologischen Subjekttheorie die von Foucault

173 E. Ostermann: Tropen; Tropos, Sp. 1520.

174 Weische, Alfons: »Tropen, skeptische«, in: J. Ritter/K. Gründer (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Sp. 1523–1524, S. 1523.

175 J. Butler: Psyche der Macht, S. 9.

176 Vgl. als Überblick zu den auf Judith Butlers Theorie aufbauenden Ansätzen der Rhetorikforschung in den Gender Studies: Tonger-Erk, Lily: »Rhetorik und Gender Studies«, in: U. Fix/A. Gardt/J. Knappe (Hg.), Rhetorik und Stilistik. S. 880–894, <https://doi.org/10.1515/9783110211405.4.880>.

in seinen genealogischen und gouvernementalitätstheoretischen Schriften bereits thematisierte Doppelfunktion einer diskursiven Unterwerfung des Subjekts, die gleichzeitig eine Ermächtigung ist, besonders hervor. In dieser Ambiguität (Doppeldeutigkeit) der diskursiven Subjektbildung, die gleichzeitig Unterwerfung *und* Ermächtigung ist, verortet sie die Möglichkeit von subjektiver (Sprach-)Handlungsfähigkeit. Die rhetorisch-tropischen Doppeldeutigkeiten in den diskursiven Bestimmungen des Subjekts werden in Butlers Theorie als Chance begreifbar, regelmäßig wiederkehrende diskursive Aussagemuster (Topoi) in der re-iterierenden Wiederholung zu verschieben und damit gegebenenfalls neue Kontexte, neue Möglichkeiten, sich als Subjekt im Diskurs zu verorten, zu eröffnen.

Den Zusammenhang zwischen der Reflexivität des Subjekts und der Ambiguität seiner diskursiven Bestimmung sowie der aus der Ambiguität resultierenden Möglichkeit der Transformation diskursiver Subjektpositionen umschreibt Butler mit dem rhetorischen Begriff der Trope: Dass die dem Subjekt eigene Macht im Prozess der Subjektwerdung sowohl bei Hegel und Nietzsche als auch bei Freud und Foucault in Formen der Reflexivität des Subjekts erkannt werde, also durch eine »Figur der Wendung gekennzeichnet [sei], eine Rückwendung auf sich selbst oder gar *gegen* sich selbst«, bewertet Butler als »rhetorisch, performativ spektakulär«¹⁷⁷. Sie beschreibt die diskursiven Figuren der (Rück-)Wendung des Subjekts auf sich selbst mit Bezug auf den griechischen Begriff *Tropikos* (= Wendung) und den lateinischen Begriff *Tropos* (= Redefigur) als »tropologische Inauguration«¹⁷⁸ des Subjekts durch den Diskurs. Damit liest Butler die diskursive *Figur* der reflexiven Rückwendung des Subjekts auf oder gegen sich selbst als diskursiv wiederkehrende rhetorische Trope, die jedoch aufgrund der Doppeldeutigkeit der diskursiven Subjektivation (sowohl Unterwerfung als auch Bildung des Subjekts) überhaupt erst zukünftige Bedeutungsverschiebungen von diskursiven Subjektpositionen möglich mache.

Die inaugulative Funktion rhetorischer Tropen beschreibt Butler nicht nur in Bezug auf die Transformation von diskursiven Subjektpositionen, sondern auch in Bezug auf Möglichkeiten der Dekonstruktion von normativ aufgeladenen Begriffen. Mit Bezug auf die antike Rhetorik definiert sie Tropen folgendermaßen:

»Tropen sind ›Abweichungen‹ von der gebräuchlichen Sprache, aber sie bringen auch Sprach- oder Gedankenfiguren hervor [...]. Eine Trope kann so gesehen eine Verbindung zwischen Begriffen herstellen, die weder als gebräuchlich noch als logisch gilt. Für unsere Zwecke bedeutet das, daß eine Trope sich nicht auf akzeptierte Versionen der Realität beschränkt. Zugleich kann eine Trope nicht funktionieren, d.h. keine neuen Bedeutungen oder Verbindungen hervorbringen, wenn ihre Abweichung vom Gebräuchlichen und von der Logik als solche nicht erkannt wird. Eine Trope setzt also bereits eine akzeptierte Version der Realität voraus.«¹⁷⁹

177 J. Butler: *Psyche der Macht*, S. 10: »Daß diese Figur [der reflexiven Rückwendung des Subjekts auf sich selbst, Anm. d. Verf'in] ihrerseits eine ›Wendung‹ ist, ist rhetorisch, performativ spektakulär. ›Wendung‹ ist die Übersetzung des griechischen Wortes ›Trope‹. Die Trope der Wendung verweist somit auf und exemplifiziert zugleich den tropologischen Status der Geste.«

178 Ebd., S. 9.

179 Ebd., S. 187.

Mit Bezug auf Quintilian unterscheidet sie zwischen Tropen und Figuren: Die Funktion der rhetorischen Tropen sieht sie in der Veränderung von Bedeutungen; die der Figuren in der Transformation »formaler Sprachmuster« und »Textgenres«¹⁸⁰. Butler stellt ihre Theorie zwar in die Tradition der rhetorischen Theorie der Tropen und Figuren, aber es ist doch Vorsicht geboten, ihren Ansatz mit dem antiken Verständnis zu schnell gleichzusetzen. Christian Strub macht auf Gemeinsamkeiten, aber auch auf deutliche Unterschiede zwischen der antiken rhetorischen Tropenlehre und der Tropentheorie seit dem 19. Jahrhundert aufmerksam: Anders als in der antiken und mittelalterlichen Rhetoriktheorie wird den Tropen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts mit der Abwendung vom Gedanken einer systematischen Ontologie (und einer systematischen Topik) eine neue Funktion zugeschrieben: »Sie sind nicht mehr Gewand des eigentlich Gemeinten, sondern Verfahrensweisen, mit denen man das Konzept des ›eigentlich Gemeinten‹ gerade unterlaufen kann.«¹⁸¹ Diese resignifizierende Neu- bzw. Wi(e)dereinschreibung des Troposbegriffs erinnert an die Funktion der *skeptischen Tropen* in der antiken philosophischen Argumentation.

An diese Neu- bzw. Wi(e)dereinschreibung knüpft Butler an, wenn sie die besondere produktive, generative und reflexive Funktion der rhetorischen Tropoi betont: »Nicht nur generiert eine Trope, die Erklärung dieser Generierung scheint auch schon die Verwendung von Tropen zu erfordern, eine Sprachoperation, die die zu erklärende Generativität zugleich widerspiegelt und umsetzt und die somit irreduktibel mimetisch und performativ ist.«¹⁸² Will man nicht nur die stabileren wiederkehrenden Topoi des Alter(n)s, sondern detailliert die Resignifikationen des Alter(n)s im (kultur-)geragogischen Diskurs untersuchen, liegt der Fokus der Analyse deshalb auch auf denjenigen rhetorischen Tropoi und Schreibweisen, durch die Alter(n)stopoi verunsichert und neu eingeschrieben werden.

180 Ebd., S. 188: »Wendung« [turn] war im 17. und 18. Jh. der englische Ausdruck für ›Trope‹ und bezog sich auf verschiedene syntaktische Sprachfiguren. [...] Manche Forscher möchten den Begriff ›Figur‹ Ausdrücken vorbehalten, die die Bedeutung von mehr als nur einem einzelnen Wort verändern. Quintilian wendet sich gegen diese Unterscheidung und betont, daß sich diese Bedeutungsveränderung nicht auf einzelne oder mehrere Worte beschränken läßt; die Trope definiert er dann als Bedeutungsveränderung, während ›Figur‹ eine Formveränderung bezeichnet (d.h. die Veränderung der Form eines Sprachmusters oder sogar eines Textgenres).«

181 Strub, Christian: »Ordo troporum naturalis. Zur Systematisierung der Tropen«, in: J. Fohrmann (Hg.), *Rhetorik*, S. 7–38, S. 9, https://doi.org/10.1007/978-3-476-05569-9_2.

182 Vgl. J. Butler: *Psyche der Macht*.

5 Methodik der Analyse: Kategorien einer t(r)opografischen Altersdiskursanalyse

Welche methodischen Konsequenzen haben diese theoretischen und methodologischen Überlegungen nun konkret für die Analyse des (kultur-)geragogischen Altersdiskurses?

Dem diskurstheoretischen Ansatz entsprechend, werden in der vorliegenden Studie Alter und Altern nicht als vordiskursive Phänomene gedacht, sondern als Effekte diskursiv-differentieller Praktiken, die Altersdifferenzen und Altersidentitätszuweisungen im Sinne von *Doing Age* regeln.¹ Das heißt nicht, dass körperliche biologische Alternsprozesse negiert werden. Im Gegenteil vermute ich im kreativen Ausdruck leibkörperlicher Erfahrungen des Alterns besondere Möglichkeiten für widerständige Neu- und Wi(e)dereinschreibungen von stereotypen Aussagemustern des Altersdiskurses. Ich gehe aber sehr wohl davon aus, dass auch physisch-biologische Alternsprozesse diskursiv figuriert werden. Wie sehr auch der alternde Körper soziokulturell geformt ist, wird sofort evident, wenn man heutige mit historischen Fotografien von Menschen über 60 Jahren vergleicht.

Lebensphasen wie Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter werden aus diskurstheoretischer Perspektive als Dispositiv² betrachtet.³ In der Analyse des Altersdiskurses gilt es deshalb, die diskursiven Aussagemuster zu untersuchen, die das Dispositiv *Alter* figurieren.

Im Anschluss an Foucaults Theorie und Methodologie der archäologischen Diskursanalyse werden in der vorliegenden Studie Topoi als serielle argumentative und narrative Aussagemuster untersucht. Untersucht werden 1. die *Alterstopoi*, die das Alter als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen und literarischen Altersdiskurses formieren, 2.

1 Vgl. K. R. Schroeter: *Doing Age* im Fokus von Agency, Corporeality und Embodiment.

2 Vgl. M. Foucault: Ein Spiel um die Psychoanalyse, S. 119f.: Foucault beschreibt mit dem Dispositivbegriff ein »entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze« zusammenfasst.

3 Vgl. Andresen, Sabine: »Kindheit als Dispositiv. Ein Zugang erziehungswissenschaftlicher und historischer Kindheitsforschung«, in: L. A. Pongratz et al. (Hg.), Nach Foucault, S. 158–175.

die *Altentopoi* als Aussagemuster der Aussagemodalitäten und Diskurspositionen des alten Subjekts und 3. die *Alternstopoi* als chronotopische Aussagemuster, die den Prozess des Alterns als geragogischen Erziehungs-, Bildungs-, Lern- und/oder Sozialisationsprozess formieren. Die vorangehenden Analyseschritte zusammenfassend werden 4. die jeweils historisch vorherrschenden Topoi der Altersklage und des Alterstrosts, der Altersschelte (bzw. des Altersspotts) und des Alterslobs als *Diskursstrategien* im Zusammenhang mit denjenigen *rhetorischen Strategien und rhetorischen Figuren (Tropoi)* untersucht, die die Topoi im Sinne von *Undoing Age*⁴ und *Un/doing Age*⁵ in Frage stellen, problematisieren und gegebenenfalls resignifizierend neu einschreiben. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei auf den Tropos der Ironie gerichtet. Die vierschrittige Vorgehensweise wird im Folgenden konkretisiert, indem die einzelnen Analysekatégorien mit jeweils spezifischen, die Untersuchung leitenden Fragestellungen verknüpft werden.

5.1 Alterstopoi. Serielle Formationen des Alters als Diskursgegenstand

Als Alterstopoi werden diejenigen seriellen Aussagemuster untersucht, mit denen das Alter als Gegenstand des wissenschaftlichen geragogischen Diskurses, des literarischen Diskurses und des Diskurses der kulturgeragogischen Praxis überhaupt erst hervorgebracht wird.

Die Analyse der Alterstopoi auf der Ebene des Altersdiskurses der geragogischen Theoriebildung und dem der kulturgeragogischen Praxis folgt der Frage, mit welchen Aussagemustern das Alter als geragogisch relevante Lebensphase oder Zustand hervorgebracht wird. Wird es kalendarisch, biologisch, psychologisch, anthropologisch oder soziologisch bestimmt? Welche Aussagemuster formieren das Alter als geragogisches Problem, dem durch Erziehung, (Kulturelle) Bildung, Lernen und/oder Sozialisation zu begegnen sei? Welche Aussagemuster des Alters dominieren in den jeweiligen Wissensformen?

In Bezug auf die literarischen Erzählungen ebenso wie die dramatischen Texte aus den kulturgeragogischen Praxisprojekten stellt sich die Frage nach den narrativen oder dramatischen Aussagemustern, die das Alter als Motiv⁶ der Handlung formieren. Motiviert das Alter die Handlung kausal, indem es in einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang eingebracht wird? Oder handelt es sich um eine finale Motivierung, bei der das Ziel des Handlungsverlaufs durch eine »numinos[e] Instanz«⁷ vorgegeben von vornherein feststeht? Oder handelt es sich um gattungstypische Kompositionsprinzipien (wie z.B. die Kompositionsprinzipien der Gattung des Bildungsromans oder der Komödie), die das Alter als Motiv der Handlung formieren? Oder lassen sich ganz andere Muster erkennen, durch die das Alter in den Texten figuriert wird?

4 Vgl. M. Haller: *Undoing Age*. Vgl. auch Kap. 2.4.

5 Vgl. M. Haller: Altersdiversität und andere Vielfältigkeiten.

6 Vgl. zur Theorie der Motivierung der Handlung: Martinez, Matias/Scheffel, Michael: Einführung in die Erzähltheorie, München 2002.

7 Ebd., S. 111.

5.2 Altentopoi. Serielle Formation der diskursiven Positionen des alten Subjekts

Als Altentopoi werden die seriellen Aussagemuster der Äußerungsmodalitäten und der unterschiedlichen Subjektpositionen im Altersdiskurs untersucht. Es geht hier um die Analyse von topischen Mustern in der diskursiven Konstruktion von Subjektpositionen des alten Menschen.

Die Analyse der wissenschaftlichen Texte widmet sich dabei den Aussagemustern, die den alten Menschen als Subjekt und/oder Objekt geragogischer Prozesse formieren, sowie den Aussagemustern der Äußerungsmodalitäten, die die Positionen von Geragog*innen in Wissenschaft und geragogischer Praxis bestimmen. Mit der Frage *Wer spricht?* wird in einer Diskursanalyse nicht die Frage nach der*em Autor*in als historische Person oder Textproduzent*in gestellt, sondern die Frage nach den Aussagemustern der*s impliziten Autor*in im Text⁸ bzw. den Aussagemustern der Argumentationsinstanz in ihrem Zusammenhang mit den Legitimationsstrategien geragogischen Wissens.

Die Untersuchung der Formation der Äußerungsmodalitäten innerhalb einer Diskursformation antwortet auf die Fragen: »Wer spricht? Wer in der Menge aller sprechenden Individuen verfügt begründet über diese Art von Sprache? Wer ist ihr Inhaber? Wer erhält von ihr seine Einzigartigkeit, sein Prestige, und umgekehrt: Von wem erhält sie, wenn nicht ihre Garantie, so wenigstens ihren Wahrheitsanspruch?«⁹

Dabei gilt es insbesondere die unterschiedlichen »institutionellen Plätze«¹⁰ zu berücksichtigen, von denen ausgehend die Rede legitimiert wird.

In diesem Analyseschritt geht es nicht darum, die jeweiligen historischen Autor*innen, die den geragogischen Diskurs bestimmen, in den Blick zu nehmen. Vielmehr werden die unterschiedlichen Modalitäten untersucht, in denen in dieser Diskursformation Autor*innen im Text funktionalisiert werden. Auch Autor*innen wissenschaftlicher Texte übernehmen – ebenso wie Autor*innen fiktionaler Texte – unterschiedliche Funktionen im Diskurs: Foucault unterscheidet vier »Modalitäten«, in denen die Funktion *Autor* »aus[ge]spielt«¹¹ wird. Diese Modalitäten schlagen sich in historisch und je nach Textart variablen Gewichtungen im Umgang mit Texten nieder: Der*die Autor*in fungiert *erstens* als Wertniveau, das es ermöglichen soll, Modifikationen im Werk im Rückgriff auf die Autor*innenbiografie zu erklären. *Zweitens* fungiert der*die Autor*in als Feld eines begrifflichen und theoretischen Zusammenhangs, der die Annahme der Einheit des Werks legitimieren soll. Der*die

8 Hier wird das narratologische Kommunikationsmodell mit seiner Unterscheidung zwischen dem *Autor als historische Person*, dem *Autor als Textproduzent*, dem *impliziten Autor*, dem *Erzähler*, dem *Fokalisierer* sowie analog dazu der Unterscheidung zwischen dem *Leser als historische Person*, dem *Leser als Textrezipient*, dem *impliziten Leser*, dem *fiktiven Adressaten* und dem *impliziten Beobachter* und schließlich der Ebene der Figuren auf die Analyse von wissenschaftlichen Texten übertragen. Vgl. zum narratologischen Kommunikationsmodell: Wenzel, Peter: »Zu den übergreifenden Modellen des Erzähltextes«, in: P. Wenzel (Hg.), *Einführung in die Erzähltextanalyse*, S. 5–22, S. 12.

9 M. Foucault: *Archäologie des Wissens*, S. 75.

10 Ebd., S. 76.

11 M. Foucault: *Was ist ein Autor?*, S. 22.

Autor*in fungiert *drittens* als stilistische Einheit, die sich wiedererkennen lassen soll, und *viertens* als geschichtlicher Augenblick und Schnittpunkt von außer ihm* ihr liegenden Ereignissen, die er*sie umsetzt.

Im Rahmen einer Analyse der Formation der Äußerungsmodalitäten im geragogischen Diskurs lässt sich auf die erzähltheoretische Unterscheidung zwischen realer* m Autor*in (also der historischen Person, die den Text verfasst hat) und seinen* ihren Funktionalisierungen als implizite*r Autor*in im Text zurückgreifen. Unter dem*r impliziten Autor*in versteht die Narratologie ein Konstrukt, das die Lesenden aus den einzelnen Textelementen gewinnen. Die*der implizite Autor*in unterscheidet sich von realen bzw. historischen Autor*innen, weil erstere immer nur eine Vorstellung bleiben, die sich niemals ganz mit den realen Autor*innen und deren Intentionen decken. In der Analyse der Formation der Äußerungsmodalitäten geht es darum, den Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Funktionalisierungen der*s Autor*in im Text und den Legitimationsstrategien geragogischen Wissens zu untersuchen.

Die Äußerungsmodalitäten können innerhalb dieser Diskursformation sehr unterschiedlich sein. Um ein Beispiel zu geben: In wissenschaftlichen Texten eingenommene Subjektpositionen geragogischer Wissenschaftler*innen können sich hinsichtlich der Legitimierungsstrategien ihrer Wissensproduktion von den diskursiven Legitimierungsstrategien geragogischer Praktiker*innen unterscheiden. Deren Legitimierungsstrategien differieren wiederum in Strategien, die sich auf professionelle Erfahrung berufen oder auf eine durch individuelle Betroffenheit legitimierte Wissensproduktion. Die eingenommenen auktorialen Subjektpositionen im Text differieren also hinsichtlich des Wahrheitsanspruches und ihres Anspruches auf Deutungshoheit. Wissenschaftliche Legitimationsstrategien berufen sich auf die Unterscheidung von richtig und falsch sowie auf eine methodisch überprüfbare Wissensproduktion. Die Wissenslegitimationsstrategien der Expert*innen aus der Praxis können sich zum Beispiel auf die Viabilität, die Umsetzbarkeit ihres durch berufliche Praxis gewonnenen Erfahrungswissens berufen. Die älteren Teilnehmenden aus den kulturgeragogischen Praxisprojekten können sich als Expert*innen in eigener Sache hingegen beispielsweise auf die Authentizität ihrer individuellen Erfahrung und Betroffenheit als Kriterium für ihre Glaubwürdigkeit berufen. Diese jeweils unterschiedlichen Legitimationsstrategien sind zu berücksichtigen.

In den literarischen Erzählungen werden die Subjektpositionen des alten Menschen sowohl durch die Figuren bzw. Protagonist*innen als auch durch die jeweiligen Erzählinstanzen formiert. In der Analyse der literarischen Erzählungen konzentriert sich die Analyse der *Altentopoi* auf die literaturwissenschaftliche Figurenanalyse¹² und die Analyse der Erzählsituation. Analog zu den Aussagemustern des*r impliziten Autor*in im

12 Mit *Figurenanalyse* ist hier die Analyse der Protagonist*innen von literarischen Erzählungen gemeint (nicht die Analyse rhetorischer Figuren). Vgl. zur Vorgehensweise der Figurenanalyse: Bachorz, Stephanie: »Zur Analyse der Figuren«, in: P. Wenzel (Hg.), Einführung in die Erzähltextanalyse, S. 51–67. Vgl. zur literaturwissenschaftlichen Methodik der Figurenanalyse im literarischen Altersdiskurs: M. Seidler: Figurenmodelle des Alters. Seidler knüpft methodisch an die Theorie der Analyse literarischer Figuren an, die Fotis Jannidis formuliert hat; Jannidis, Fotis: Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie, Berlin u.a. 2004, <https://doi.org/10.1515/9783110201697>. Im Unterschied zur vorliegenden Studie geht Seidler allerdings von

wissenschaftlichen Text ist in der Analyse der literarischen Altentopoi die Funktion der Aussagemuster der Erzählsituation nicht zu übersehen, denn letztlich können die literarischen Figurationen des alten Subjekts ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen Erzählsituationen nicht adäquat analysiert werden. Zu fragen ist hier nach den Aussagemustern der Erzählinstanz. Tritt die*der Erzähler*in auf der Ebene der Figuren auf (homodiegetische*r Erzähler*in bzw. Ich-Erzähler*in) oder beschränkt sich die Erzählinstanz ausschließlich auf die Ebene der erzählerischen Vermittlung (heterodiegetischer bzw. Er*Sie-Erzähler*in)? Zentral für die Analyse der Altentopoi ist dabei die Frage nach dem Alter der Erzählinstanz selbst: Handelt es sich um eine*n alterslose*n Erzähler*in oder spielt das Alter des*r Erzähler*in im Text eine Rolle? Die Analyse der Aussagemuster der Figuren konzentriert sich schließlich auf die Fragen, welche Figurenkonstellationen im literarischen Text jeweils vorherrschen und wie die einzelnen Protagonist*innen konzipiert sind.

Auch in den dramatischen Texten, die in den beiden kulturgeragogischen Theaterprojekten entstanden sind, werden die Figuren des alten Subjekts untersucht. Hier ist es die dramatische Figurenanalyse, die methodisch herangezogen wird: Werden in den Stücken dramatische Rollenfächer zitiert?¹³ Welche Figurenkonstellationen kennzeichnen das Stück?

5.3 Alternstopoi. Serielle Formation der geragogischen Begriffe und der Chronotopoi des Alterns als Prozess

Als Alternstopoi werden die seriellen Aussagemuster der geragogischen Begriffsformationen und der Chronotopoi des Alterns untersucht.¹⁴ Mit welchen Begriffen wird im wissenschaftlichen geragogischen Diskurs das Altern als Prozess gefasst? Wird Altern vorrangig als biologischer, sozialer oder psychischer Prozess, als Erziehungs-, Bildungs- Lern- und/oder Sozialisationsprozess figuriert? In diesem Zusammenhang wird auch danach gefragt, welche chronotopischen Aussagemuster im geragogischen und literarischen Diskurs das Altern als Prozess formieren. In heuristischer Absicht lässt sich mit dem Erziehungswissenschaftler Hartmut Meyer-Wolters von unterschiedlichen chronotopischen »Grundmustern«¹⁵ ausgehen, die das Altern als Prozess formen:

einem repräsentationstheoretisch begründeten Verständnis des Verhältnisses von Person und literarischer Figur aus.

13 Vgl. zur Figurenanalyse im Drama: Schößler, Franziska: Einführung in die Dramenanalyse, Weimar 2012, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00505-2>.

14 Vgl. zu Bachtins Konzept des Chronotopos als Werkzeug zur Analyse von Erzählungen des Alterns im Bildungsroman: H. Hartung: Ageing, Gender and Illness in Anglophone Literature.

15 Meyer-Wolters, Hartmut: »Zeitmündigkeit als Problem«, in: J. Bilstein/G. Miller-Kipp/C. Wulf (Hg.), Transformationen der Zeit, S. 199–217, S. 203.

Meyer-Wolters unterscheidet das *chronologisch-lineare Modell*¹⁶, das *zyklische Modell*¹⁷, das *Stufenmodell*¹⁸ und das *dynamische Spiralmodell*¹⁹.

Vergleicht man die von Meyer-Wolters benannten Grundmuster des Alterns mit den literarischen Chronotopoi, die Bachtin in seinen Romananalysen herausarbeitet, so zeigen sich weitreichende Übereinstimmungen. Bachtin bezieht jedoch noch stärker das Verhältnis von zeitlichen und räumlichen Aussagemustern in seine Analysen ein. Der Chronotopos der Idylle, aber auch der Chronotopos des Rabelais'schen Romans ist nach Bachtin durch eine zyklische Zeitvorstellung gekennzeichnet. Der Chronotopos des (auto-)biografischen Romans hingegen zeigt nach Bachtin die allmähliche zeitliche oder systematische Entfaltung eines vollkommenen Charakters.²⁰ Dieser literarische Chronotopos kann nach Meyer-Wolters' Typologie dem dynamischen Spiralmodell zugeordnet werden. Den Chronotopos des abenteuerlichen Alltagsromans sieht Bachtin durch Krisenmomente und aus den Krisen resultierende Metamorphosen des*r Protagonist*in strukturiert. Dieser Chronotopos impliziere eine bestimmte Form der »Zeitreihe«, nämlich die Idee einer Entwicklung, die »nicht geradlinig, sondern sprunghaft und stockend«²¹ vor sich gehe. Auf der Basis dieses Chronotopos werde ein

»Typ der Darstellung geschaffen, der ein ganzes Menschenleben mit dessen wesentlichen Umbruchs- und Krisenmomenten erfaßt; es wird gezeigt, wie aus einem *Menschen ein anderer wird*. Dabei wird ein und derselbe Mensch in verschiedenen, ja deutlich verschiedenen Gestalten vorgeführt, die als verschiedene Zeitabschnitte und Etappen seines Lebenswegs in ihm vereint sind.«²²

16 Vgl. ebd.: »Beim linearen Modell wird Altern verstanden als mechanisches Fortschreiten auf einer Zeitlinie. Die Lebensbewegung wird chronologisch interpretiert. Der Tod ist der Endpunkt einer Lebensbewegung, die an einem Punkt X beginnt und an einem Punkt Y endet. Die Perspektive auf Altern ist neutral abstrakt. Altern erscheint als Datenfolge auf einem Zeitpfeil.«

17 Vgl. ebd.: »Die zyklische Zeitvorstellung des Lebenskreises ist als naturnahe Vorstellung älter als die lineare Zeitvorstellung. Das eigene Leben erscheint eingelassen in den Kreislauf der Natur. Leben spannt sich nicht zwischen Anfang und Ende, es kehrt im Ende zum Anfang zurück. Nihilistisch interpretiert, wird das zyklische Modell verbunden mit dem Gedanken der Gleichwertigkeit und damit der gleichen Bedeutungslosigkeit aller »Phasen«. Anfang und Ende sind gleich, es ist nicht auszumachen, was wertvoller oder weniger wert ist.«

18 Vgl. ebd.: »Das Stufenmodell oder Bogenmodell interpretiert Altern ebenfalls nicht als sukzessives Vorrücken in der Zeit, sondern als Aufstieg und Abstieg. Altern wird hier verstanden als gebrochener Prozess, wobei der Übergang zwischen den Stufen mehr oder weniger krisenhaft verläuft. In gewisser Weise wird hier dem zyklischen Modell ein Koordinatensystem unterlegt, in dem Leistung oder Erfahrung oder Wissen oder Können jeweils Funktionen der verstrichenen Zeit sind.«

19 Vgl. ebd.: »Das dynamische Modell interpretiert Altern als Aufstieg, als permanente Selbstüberhöhung, als Vollendung des Lebens, die erst im Tod endet. Jede Phase des Lebens erscheint als in sich vollendet und zugleich als Voraussetzung für die nächste Phase und so fort. Außerdem ist mit dem Modell der permanenten Selbstüberhöhung oftmals noch so etwas wie die Vorstellung einer Gesamtvollendung verbunden, die als diesseitige oder jenseitige Vollendung gedacht wird und entsprechend entweder humanistisch oder religiös zu verstehen ist. Auch hier wird vielfach angenommen, daß der jeweils erreichte Stand der Selbstvollendung eine Funktion der Zeit ist.«

20 Vgl. M. M. Bachtin: Chronotopos.

21 Ebd., S. 38.

22 Ebd., S. 40.

Dieses chronotopische Aussagemuster, das Bachtin als *Metamorphose* bezeichnet, korrespondiert mit dem Muster, das Meyer-Wolters als Stufenmodell benennt. Allerdings betont Bachtin nur das Anderswerden, wohingegen nach Meyer-Wolters das Stufenmodell mit Wertungen konnotiert ist und zunächst einen Aufstieg und danach einen Abstieg formiert. Es werden also die unterschiedlichen normativen Konnotationen von chronotopischen Aussagemustern des Alterns als Anderswerden genauer zu untersuchen sein.

Bachtins Typologie der literarischen Chronotopoi macht jedoch auch noch auf zwei weitere literarische Chronotopoi aufmerksam: Erstens beschreibt er am Beispiel des antiken griechischen Epos den literarischen Chronotopos der *dauerhaften Selbstidentität* und der Identitätsbestätigung der Protagonist*innen, die im Laufe der Handlung zwar Prüfungen bestehen, aber sich durch diese Prüfungen nicht verändern und entsprechend auch nicht altern.²³ Die Protagonist*innen bleiben im Laufe der Handlung und im Wandel der Welt immer dieselben, ihre Selbst- und Weltbilder transformieren sich nicht.²⁴ Taucht auch dieser Chronotopos in den Texten auf?

Außerdem verweist Bachtin auf die chronotopischen Aussagemuster des *Schelmenromans* und des *karnevalesken Romans*. Diese beziehen sich parodistisch auf die anderen Chronotopoi:

»Im Kampf mit der Konventionalität und dem Umstand, daß alle vorhandenen Lebensformen einem wirklichen Menschen inadäquat sind, erlangen diese Masken [von Schelmen und Narren, Anm. d. Verf'in] außerordentliche Bedeutung. Aus ihnen läßt sich das Recht ableiten, das Leben nicht zu verstehen, es durcheinanderzubringen, spöttisch nachzuahmen oder zu hyperbolisieren, das Recht parodistisch zu reden, etwas nicht wörtlich zu meinen, nicht man selbst zu sein, das Recht, das Leben durch den intermediären Chronotopos der Theaterbühne zu leiten, es als Komödie und die Menschen als Schauspieler darzustellen [...].«²⁵

Auf diese parodistische Form der Infragestellung der Chronotopoi im Schelmenroman führt Bachtin sowohl die Darstellungen des »inneren Menschen«, der »Sonderlinge« zum Beispiel bei Sterne, Goldsmith, Hippel, Jean Paul und Dickens zurück, die nach Bachtin die »schlechte Konventionalität« entlarven und eine »freie und sich selbst genügende Subjektivität« aufzeigen, als auch die Formen des körperlichen »ganzheitlichen äußeren Menschen«²⁶ im Pantagruelismus. In diesen parodistischen literarischen Chronotopoi lassen sich literarische Aussagemuster des von Meyer-Wolters formulierten geragogischen Bildungsideals der »Zeitmündigkeit« erkennen, das nach Meyer-Wolters durch die »Aufdeckung des Produktionscharakters von Zeitinterpretationen«²⁷ angestrebt werden kann.

Die Analyse wird zeigen, inwieweit diese chronotopischen Aussagemuster des Alterns den geragogischen und literarischen Altersdiskurs formieren oder ob sich weitere

23 Vgl. ebd.

24 Vgl. ebd.

25 Ebd., S. 91.

26 Ebd., S. 92.

27 H. Meyer-Wolters: Zeitmündigkeit als Problem, S. 216.

Chronot(r)opoi finden, durch die die »Chrononormativität«²⁸ des Lebenslaufs und die Konstruktionen temporaler Normalität des Alterns stabilisiert oder dekonstruiert werden.

5.4 Altersklage, Alterstrost, Altersschelte und Alterslob als serielle Diskursstrategien. Re-Signifikationsstrategien von normativen Implikationen der Alten-, Alters- und Alternstopoi

Die Ergebnisse der vorangegangenen Analyseschritte zusammenfassend werden die seriell wiederkehrenden Diskursstrategien und die ihnen inhärenten normativen Setzungen des geragogischen Diskurses und des literarischen Altersdiskurses analysiert. Hier geht es um die Analyse der jeweiligen normativen »Alterserwartungscodes«²⁹. Die Analyse der Diskursstrategien knüpft an die Typologie von Diskursstrategien an, mit der die Alterstoposforschung den historischen Wandel der Alterstopoi untersucht: Der Alter(n)sforscher Göckenjan unterscheidet im Anschluss an die antike rhetorische Tradition die Topoi der Altersklage, die mit denen des Alterstrots korrespondieren, sowie die Topoi der Altersschelte und des Altersspotts in ihrem Zusammenhang mit den Topoi des Alterslobs: Er untersucht den diskursiven Wandel innerhalb dieser Diskursstrategien von der Antike an.³⁰

Hinsichtlich der Regulierungsstrategien von Altersidentität sind Altersklage und Alterstrost gegenüber dem Alterslob und der Altersschelte als die *milderen* Diskursstrategien anzusehen:

»Altersklage und Alterstrost formulieren anthropologische Dimensionen, thematisieren Endlichkeit und Verfall, physische und soziale Verluste, den nahen Tod und mögliche Trostgründe, die Chancen und Potenzen mit Abbruch und Ende des Lebens umzugehen und diesen Sinn zu geben. [...] Die beiden anderen Diskurstypen, Altersschelte und Alterslob, dagegen polarisieren, formulieren viel direkter das, was als Alterserwartungscode bezeichnet werden kann.«³¹

28 Wanka, Anna: »Chrononormativität im Lebenslauf. Die sozialen Praktiken der Herstellung und De/Stabilisierung temporaler Normalität in der Lebensphase Alter«, in: Elisabeth Schilling/Maggie O'Neill (Hg.), *Frontiers in Time Research – Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung*, Wiesbaden 2020, S. 133–159, S. 134. 10.1007/978-3-658-31252-7_7.

29 Vgl. G. Göckenjan: *Das Alter würdigen*, S. 25: »Der Altersdiskurs ist ein Moraldiskurs. Formuliert werden Codes der Alterserwartungen, in denen explizit oder beiläufig Alter immer wieder konstruiert, Verpflichtungen erinnert, Erwartungen modifiziert, kontinuierlich Zeitdeutungen produziert werden. Formuliert werden richtiges Verhalten, ideale Einstellungen, Orientierungschancen für Jüngere, eben Muster sozialer Ordnung. [...] In der stilisierten Form von Alterserwartungscodes oder Altersbildern thematisieren Altersdiskurse elementare Regelungsbedürfnisse, wichtige Schnittpunkte zwischen individuellem und kollektivem Leben.«

30 Vgl. ebd.; M. Haller: *Ageing trouble*; M. Haller: *Die ›Neuen Alten‹*?

31 Göckenjan, Gerd: »Die soziale Ordnung der Generationenfolge«, in: *Nova Acta Leopoldina NF* 99,363 (2009), S. 103–114, S. 104.

Im antiken Altersdiskurs bildeten sich die Diskursstrategien der Altersschelte, des Altersspotts, des Alterslobs, der Altersklage und des Alterstrosts heraus. In der antiken Altersklage wird das Alter(n) als »Verlust und Verfallsprozess«³² formiert. Die Diskursstrategie des Alterstrosts korrespondiert mit der der Altersklage dahingehend, »dass alle Altersmängel weniger auf das Alter selbst als auf Haltungen und Einstellungen der Betroffenen zurückgeführt werden, und daher die Altersklage abgewiesen werden muss«³³.

Die Diskursstrategien des Altersspotts und der Altersschelte variieren Topoi, mit denen älteren Menschen Laster zugeschrieben werden: Lüsternheit, Geschwätzigkeit, Geiz, Gier, Trunk- und Streitsucht sind wiederkehrende Topoi des antiken Altersspotts.³⁴ Die Strategie des Alterslobs variiert hingegen die Topoi der Erfahrung, Tugend, Weisheit und der deshalb den Alten gebührenden Autorität.³⁵

Göckenjan kommt in seiner Analyse des Altersdiskurses zu dem Ergebnis, dass zwar die Diskursstrategien der Altersklage und des Alterstrosts, der Altersschelte/des Altersspotts und des Alterslobs die abendländische Entwicklung des Altersdiskurses begleitet haben und sich bis heute finden: »Allerdings handelt es sich um Strategien, die historisch unterschiedlich genutzt worden sind und auch unterschiedlichen Zwecken dienen können.«³⁶ Er kommt zu dem Ergebnis, dass »Texte des 16. und 17. Jahrhunderts [...] eher der Altersschelte [folgen], das 18. Jahrhundert ist dagegen die Hochphase des Alterslobs«³⁷. Dabei darf, so Göckenjan, das Vorherrschen der Diskursstrategie des Alterslobs im 18. Jahrhundert nicht im Sinne von Peter Borscheids Einschätzung³⁸ missverstanden werden, dass sich hierin eine Epoche besonders hoher Altersschätzung ausdrücke. Vielmehr sei die Rhetorik des Alterslobs

»imprägniert mit einem Alterserwartungscode, der höchste Anforderungen an das ehrwürdige und zu ehrende Alter stellt«: »Das Lob gilt nur dem moralisch hochgestimmten, exzeptionellen Alter. [...] Anders als in historisch vorhergehenden Diskursen wird jetzt [im 18. Jahrhundert, Anm. d. Verf'in] auf dem höchst möglichen moralischen Nötigungsniveau dem Greis nahegelegt, die vorgestellte Altersrolle anzunehmen oder abzutreten.«³⁹

In Laufe der Geschichte des Altersdiskurses werden die Diskursstrategien des Alterstrosts und der Altersklage, der Altersschelte und des Alterslobs mit unterschiedlichen Topoi gefüllt. Ziel der Diskursanalyse ist es, die historisch je besonderen Topoi solcher erzieherischer Alterserwartungscodes auf den Ebenen des geragogischen und des literarischen Diskurses sowie in den aktuellen kulturgeragogischen Praxisprojekten zu identifizieren. In ihrem Zusammenspiel formulieren sie historisch unterschiedliche

32 G. Göckenjan: Diskursgeschichte des Alters, S. 128.

33 Ebd., S. 128. Als klassischer Text des Alterstrosts gilt Ciceros *Cato der Ältere. Über das Greisenalter*.

34 Ebd.

35 Vgl. ebd.

36 Ebd.

37 G. Göckenjan: Die soziale Ordnung der Generationenfolge, S. 104.

38 Vgl. Borscheid, Peter: Geschichte des Alters. 16.–18. Jahrhundert, Münster 1987.

39 G. Göckenjan: Die soziale Ordnung der Generationenfolge, S. 107.

normative Altersleitbilder, die als regulative geragogische Ideen den Altersdiskurs und die in ihm formulierten Erziehungs-, Bildungs- oder Sozialisationsziele für ältere Menschen zu einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten soziokulturellen Kontext prägen.

In einer t(r)opografischen Diskursanalyse gilt jedoch eine besondere Aufmerksamkeit den Tropoi, also denjenigen rhetorischen Figuren, argumentativen und narrativen Strategien von Undoing Age⁴⁰ und Un/doing Age⁴¹, mit denen die Alter(n)stopoi in ihrem Geltungsanspruch eingeklammert, verwirrt, verunsichert, negiert oder unterlaufen und damit resignifiziert werden. Das Augenmerk richtet sich deshalb besonders auch auf die Tropoi, also die rhetorischen Figuren (all die die ironischen Schreibweisen, Metaphern, Metonymien, Synekdochen, Antonomasien, Katachresen, Allegorien, Hyperbeln, Periphrasen oder Metalepsen), mit denen Alter(n) und Bildung in einer jeweiligen Diskursformation resignifiziert und neu eingeschrieben wird.

40 Vgl. Kap. 2.4; M. Haller: Undoing Age.

41 Vgl. M. Haller: Altersdiversität und andere Vielfältigkeiten.