



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Über die Pädagogizität des Alter(n)s. Eine kritische Betrachtung pädagogischer Bestimmungsversuche, unter besonderer Berücksichtigung des Alter(n)skonzepts Jean Améry's.“

verfasst von / submitted by

Stanislaus Plügel, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 05.05.2022 / Vienna, 05.05.2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears  
on the student record sheet

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears  
on the student record sheet:

Masterstudium  
Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:  
Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Univ. Prof. i.R. Dr. Ines Maria Breinbauer



## **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'S. Plügel', is written in a cursive style.

Stanislaus Plügel

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>4</b>
1.1 VOM SELBSTVERSTÄNDNIS EINER KRITISCHEN UND (SELBST-)REFLEXIVEN BILDUNGSWISSENSCHAFT .....	5
1.2 ZU DEN FORSCHUNGSFRAGEN: EINE EINLEITENDE ERNÜCHTERUNG .....	7
1.3 AUFBAU.....	9
<b>2. WAS WILL DENN EIGENTLICH DIE JÜNGERE GENERATION MIT DER ÄLTEREN? .....</b>	<b>11</b>
2.1 DAS, WAS DAS MENSCHENBILD SUGGERIERT? .....	12
2.2 DAS, WAS DIE GESELLSCHAFT ERFORDERT?.....	24
2.3 DAS, WAS DER SELBSTERMÄCHTIGUNG DIENLICH IST?.....	33
2.4 DAS, WAS BESTIMMTEN PRINZIPIEN ENTSpricht? .....	47
<b>3. ZWISCHENFAZIT .....</b>	<b>60</b>
<b>4. VORAUSSETZUNGSKRITISCH-SKEPTISCHE ANALYSE AMÉRYS.....</b>	<b>64</b>
<b>5. ÜBER DIE BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE RELEVANZ VON AMÉRYS ALTER(N)SKONZEPT.....</b>	<b>82</b>
<b>6. RESÜMEE.....</b>	<b>89</b>
<b>7. LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>94</b>
<b>DANKSAGUNG.....</b>	<b>100</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>101</b>

# 1. Einleitung

In meinen professionellen Tätigkeiten als Pädagoge, Berater und Betreuer – wie die Berufsbezeichnungen lauteten – in unterschiedlichen Kontexten (Sucht, Migration, chronischen Erkrankungen und Behinderungen) hatte ich es wiederholt mit alten und hochbetagten Menschen zu tun. Immer wieder wurde ich von Kollegen und Kolleginnen anderer Berufssparten mit der Frage konfrontiert, wie ich denn *als Pädagoge* gedenke mit bestimmten Herausforderungen, die Menschen hohen Alters an uns – das professionell handelnde Team – herantrugen, umzugehen. In diesem Zusammenhang erwuchs die Frage, inwieweit älteren Menschen *pädagogisch* begegnet werden kann und soll.

Allgemein kann festgestellt werden, dass das berufliche Selbstverständnis als Pädagoge nicht für die Legitimation pädagogischer Bemühungen ausreichend sein kann, sofern nicht das aufgezeigte Problem ebenfalls als *pädagogisches* Problem ausgewiesen sein muss. Wenn darüber hinaus der/die Adressat\*in der pädagogischen Bemühungen älter ist als die professionell-pädagogisch handelnde Person, dann wird das traditionelle Selbstverständnis der Pädagogik – die ältere Generation erzieht die jüngere – umgekehrt. Diese Umkehrung des Generationenverhältnisses lässt sich schon seit der Frage über die adäquate Nutzung neuer Medien beobachten<sup>1</sup>. Wenn nun der (legitimierende) Erfahrungsvorsprung der älteren Generation nicht mehr in allen Lebensbereichen gegeben ist, so verliert sie ein wichtiges Argument zur Legitimation ihrer pädagogischen Autorität. In dieser Denktradition kann es kein pädagogisches Verhältnis zwischen diesen zwei Personen geben, ohne dass eine Person einer anderen einen Wissens- oder Erfahrungsvorsprung zugesteht. Dieser Autoritätsverlust könnte eine erste, mögliche Erklärung für die Entstehung unterschiedlicher (sozialwissenschaftlicher) Publikationen über das Alter(n) darstellen, die für Maßnahmen appellieren, die in ihrem Charakter pädagogisch sein sollen.

Nun gibt es Themen und Probleme, von denen alte Menschen im besonderen Maße betroffen sind. Empirisch feststellen lassen sich beispielsweise Erkrankungen des Bewegungsapparats oder das Ausmaß des ehrenamtlichen Engagements nach der Pensionierung. Ersteres Phänomen kann als Argument für gesundheitspolitische Maßnahmen geltend gemacht werden, zweiteres könnte einen biographisch bedeutsamen Umbruch darstellen. Doch aus solchen Beobachtungen ergibt sich nicht zwingend ein pädagogischer Auftrag – schon deshalb nicht, weil das Faktische keine ausreichende Begründungsgrundlage für den Entwurf von Normen darstellt. Um solch

---

<sup>1</sup> Wobei Anwendungswissen nicht bedeutet, dass ein reflexiver Umgang mit neuen Medien stattfindet. Das Manko an angemessener Reflexion z.B. im Umgang mit persönlichen Daten zieht sich quer durch alle Generationen. Darauf weist der immense Erfolg sozialer Medien hin, die mit dem Verkauf persönlicher Daten Milliardenumsätze generieren.

einen Auftrag ableiten zu können, müssten erst einige grundlegende gedankliche Annahmen und Werturteile vorausgesetzt werden, deren Geltung erst geprüft werden müsste. Diese Prüfung würde dem bisherigen Forschungsstand einer (selbst-)reflexiven und kritischen Bildungswissenschaft Rechnung tragen, dass es keine Theorie – aus welcher Disziplin auch immer – geben kann, aus der alle Antworten auf pädagogische Fragestellung abgeleitet werden können. Warum? Kurz und knapp könnte gesagt werden: Gedankliche Annahmen und begriffliche Kategorien ermöglichen Bedeutungen samt Verweisungszusammenhängen und begrenzen sich gleichzeitig. Anders ausgedrückt: Pädagogische Theorien konstruieren eine bestimmte Art von pädagogischer Wirklichkeit (vgl. Schäfer 1989, S. 3) und sind an Voraussetzungen gebunden, die – sofern sie absolut gesetzt werden – Begründungslücken- und -mängel erzeugen (vgl. Ruhloff 2003b, S. 27f.). In diesem Zusammenhang kann es als Anspruch dieser Arbeit verstanden werden, das *Problembewusstsein* gegenüber den gängigen und selbstverständlichen Kategorien, Zielsetzungen und Begründungsfiguren des pädagogischen Alter(n)sdiskurses zu schärfen.

## **1.1 Vom Selbstverständnis einer kritischen und (selbst-)reflexiven Bildungswissenschaft**

Die vorliegende Arbeit geschieht von der Warte einer sich als kritisch und (selbst-)reflexiv verstehenden Bildungswissenschaft aus. In Hinblick auf die *kritische* Dimension der Bildungswissenschaft bedeutet das, dass jedes Alter(n)skonzept, das das Attribut *pädagogisch* beansprucht oder ein Problem mittels *Bildung* lösen will, einer Prüfung unterzogen werden muss.

Die prüfende Kritik ist im Modus dieser Arbeit insofern vom alltagssprachlichen Verständnis von Kritik als beliebige Beanstandung abzugrenzen, als sie die Tragfähigkeit eines pädagogischen Geltungsanspruchs auszuloten versucht, indem sie den Geltungsanspruch implizit stützenden Begründungszusammenhang offenlegt und ihn anschließend problematisiert. Notwendig ist die Offenlegung, da erst das transparente Ausweisen der Legitimationskriterien die Abwägung der Reichweite eines Geltungsanspruchs ermöglicht. Wenn pädagogische Konzepte Gegenstand einer rationalen Prüfung werden, d.h. anhand logischer Maßstäbe gemessen werden sollen, dann sind Begründungsfiguren wie „Traditionen, Autoritäten, Gewohnheiten, Majestäten [...] nicht vorbehaltlos, nicht *an sich*“ (Ruhloff 2003a, S. 117) gültig. Wird der kritische Vernunftgebrauch als „Gerichtshof für alle Streitigkeiten derselben“ (Kant 1781/1981, S. 639) bestimmt, so macht es einen Unterschied, „ob etwas *vor und unabhängig von* rationaler Prüfung oder *aufgrund und nach* argumentativer Offenlegung seiner Bedeutung und seines Stellenwerts

im menschlichen Leben *selbstverständlich* ist“ (Ruhloff 2003a, S. 118). Die Kritik ist gegenüber den in der vorliegenden Arbeit behandelten Alter(n)skonzepten nachgängig und trägt zum Alter(n)sdiskurs einen klärenden, „negativen Nutzen“ (Kant 1781/1981, S. 612) bei, der „von Ausschweifung und Irrtum abhalte“ (ebd.), d.h. sowohl auf Überschätzungen der jeweiligen Geltungsansprüche als auch auf mögliche Widersprüchlichkeiten hinweist.

Jene Auffassung von *Kritik*, auf die sich die vorliegende Arbeit bezieht, reiht sich in die von Jörg Ruhloff und Wolfgang Fischer geprägte transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik ein, deren Programm wie folgt charakterisiert werden kann:

„*Erstens* ist aufzudecken, von welchen zunächst unbemerkten gedanklichen Voraussetzungen pädagogische Richtigkeitsüberzeugungen abhängen. *Zweitens* ist skeptisch das Nichtwissen zu erwägen, dass (sic!) mit der Fixierung auf gerade diese Voraussetzungen einher geht, d.h. *es* ist zu zeigen, warum sie nicht als *selbstverständlich*, nicht als alternativlos gültig angesetzt werden können, sondern allenfalls mit einer *vorläufigen* Berechtigung.“ (Ruhloff 2003b, S. 28)

Wenn zunächst die Bedingungen eines Geltungsanspruchs untersucht werden sollen, kann dies nur in der Logik des vorliegenden Satzsystems geschehen. Daher ist transzendente Kritik notwendigerweise theorieimmanent. Hierbei muss angemerkt werden, dass auch immanente Kritik von Geltung beanspruchenden Positionen<sup>2</sup> aus geschieht, die zum Gegenstand einer kritischen Prüfung werden können. Nach der voraussetzungskritischen Klärung pädagogischer Geltungsansprüche stellt Skepsis „den von der Kritik aufgedeckten relationalen apriorischen Begründungszusammenhang infrage, konfrontiert ihn mit möglichen Alternativen, widerlegt ihn vielleicht im Einzelfall, [...] kurz: gibt ihn dem Weiterdenken auf.“ (Ruhloff 2003a, S. 120)

Der transzendental-kritisch-skeptische Einsatz wäre dann nicht notwendig, wenn es unstrittige, allgemeine Bestimmungen im Zusammenhang von Alter(n), Pädagogik und Bildung gäbe, auf die sich die Bildungswissenschaft beziehen könnte. Solche Grundlegungsversuche sind u.a. aus systematisch-begrifflicher Perspektive nicht zu halten. Beispielsweise stellt Fischer fest, dass keine „auf die logischen Bedingungen gerichtete Analyse [...] zeitlos-invariante Voraussetzungen [erreicht], die in einer reinen pädagogischen Vernunft a priori gefordert und die

---

<sup>2</sup> Kubac (2007) relativiert den Anspruch immanenter Kritik, sich rein aus der zu kritisierenden Theorie speisen zu können. Das würde „die alle Kritik konstituierende Differenz zum Kritisierten“ (Kubac 2007, S. 99) unterlaufen. Der Ort, von dem aus Kritik geübt wird, ist prekär, da sich auch Kritik nicht über die Legitimationsproblematik hinwegsetzen kann. Es handelt sich hier um „Notwendige Illusionen“ (ebd., S. 17). Beispielsweise weist Kubac darauf hin, dass der transzendental-kritisch-skeptische Einsatz implizit unterstelle, dass es „im agonistischen Spiel der Geltungsbehauptungen [...] Waffengleichheit in Form einer allseits geteilten begründungslogischen Legitimationsregel“ (Kubac 2014, S. 154) gäbe. In diesem Zusammenhang könnte die der voraussetzungskritisch-skeptischen Pädagogik implizite Unterstellung eines gemeinsamen Problematisierungshorizonts der möglichen machtpolitischen Dimension pädagogischer Diskursarten nicht gerecht werden.

pädagogische Wirklichkeit als pädagogische bestimmend sind.“ (Fischer 1989, S. 68) Diese (*selbst-*)*reflexive* Feststellung Fischers gegenüber pädagogischer Theoriebildung ist aber nicht nur in der transzendental-kritisch-skeptischen Pädagogik zu verorten. So eignen sich auch bildungsphilosophische Perspektiven wie jene Schäfers (vgl. Schäfer 1989), um vermeintliche pädagogische Selbstverständlichkeiten aufzubrechen. Pädagogische Wirklichkeiten sind nach Schäfer „Interpretationskonstrukte“ (ebd., S. 15), die die Realität nicht unmittelbar erschließen, sondern „vermittelt“ (ebd., S. 11), d.h. abhängig von ihrem theoretischen und begrifflichen Inventar konstruieren. Bildungswissenschaftliches Denken kann sich demnach nicht über die Tatsache hinwegsetzen, dass jede noch so durchdachte und systematisch entworfene, pädagogische Theorie – auch jene des Alter(n)sdiskurses – „die Kriterien mit Bezug auf ihre Gegenstandsqualifizierung neu ein[führt]: Es kommt so zu ständigen Neubegründungen der Pädagogik als Wissenschaft“ (ebd., S. 4). Einer (*selbst-*)*reflexiven* und kritischen Bildungswissenschaft erwächst die Aufgabe dieses Dilemma konstruktiv zu wenden, d.h. diese Kriterien zu beleuchten und die Relativität ihrer Gültigkeit zu thematisieren.

## 1.2 Zu den Forschungsfragen: Eine einleitende Ernüchterung

Wenn der *Gegenstand* unseres Interesses, der alte Mensch, pädagogischer Maßnahmen bedarf, wie einige sozialwissenschaftliche Beiträge (siehe der Sammelband von Aner / Karl 2020) behaupten, so müsste zunächst geklärt werden, wie es um die Pädagogizität<sup>3</sup>, d.h. die allgemeine, pädagogische Bedeutsamkeit im speziellen Fall des Alter(n)s steht. Aus bildungsphilosophischer Perspektive kann diese Frage insofern beantwortet werden, als pädagogische Alter(n)s-konzepte, wie pädagogische Konzepte im Allgemeinen, als „Möglichkeitsräume (Schäfer 2009, S. 19) bezeichnet werden können. Die Geltungsansprüche pädagogischer Wirklichkeitsbestimmungen müssen als *Möglichkeiten* notwendigerweise nebeneinanderstehen, als Konsequenz eines fehlenden, unumstrittenen Meta-Kriteriums, das alleinig über die allgemeine Geltung *der* pädagogischen Wirklichkeit entscheidet. Das bedeutet nicht, dass Geltungsansprüche und Normativität grundsätzlich anrühlich und zu vermeiden seien: In der pädagogischen Theoriebildung muss notwendigerweise auf Werturteile zurückgegriffen werden, da die Konstruktion von Begriffsbestimmungen und Begründungszusammenhängen ohne Unterstellung von Relevanz derselben nicht möglich wäre. Es bedeutet aber, dass normative Aussagen

---

<sup>3</sup> Der Begriff der *Pädagogizität* geht auf den prinzipienwissenschaftlichen Bestimmungsversuch Marian Heitgers in „Das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik“ (Heitger 2004b) zurück. Sein systematisches, pädagogisches Konzept wird im Kapitel 2.4 gesondert untersucht.

pädagogischer Alter(n)skonzepte darauf untersucht werden können und sollten, welche Arten *relativer* Begründungszusammenhänge als vermeintlich selbstverständliche Sachverhalte ausgewiesen werden und inwieweit diese Objektivierung problematische Konsequenzen mit sich führen kann. Die Untersuchung wird dann notwendig, wenn theoretische Konzepte unzureichendes Bewusstsein über die Beschaffenheit ihres theoretischen Zugriffs aufweisen, d.h. wenn sie *ihre* Bestimmungen von Alter(n), Pädagogik und/oder Bildung (auch implizit) absolut und allgemeingültig setzen und der damit verbundenen „Verführung zur Selbstüberschätzung und Selbstverkennung“ (Breinbauer 2020, S. 233) erliegen. In Hinblick auf die bisherigen Überlegungen lässt sich folgende, erste Forschungsfrage formulieren:

***Wie lässt sich das Verhältnis einer (selbst-)reflexiv und kritisch verstandenen Bildungswissenschaft zu sozialwissenschaftlichen Perspektiven in Hinblick auf die Pädagogizität des Alter(n)s bestimmen?***

Nicht allein die Begriffe *Pädagogik* und *Bildung* entziehen sich unstrittigen Bestimmungsversuchen. Auch den Phänomenen *Alter* und *Altern* kann sich nur unter Rückgriff auf theoretische Konstrukte mit relativem Geltungsanspruch genähert werden. Aus phänomenologischer Perspektive nach Egon Schütz erfassen sowohl Konzepte, die das Alter(n) „quantitativ, chronologisch, statistisch“ (Schütz 1990, S. 29), also mittels Jahreszahlen, als auch jene, die es „qualitativ, symptomatisch, wertend“ (ebd.), d.h. mittels abstrakter Schemata wie in „phasenanalytischen Lebensablaufmodellen“ (ebd., S. 30) strukturieren, „nie das ursprüngliche Phänomen des Alterns [...] Sie zeigen nicht, wie der jeweilige Mensch selbst in der Zeit steht, die ihn altern lässt“ (ebd., S. 32). Die Untersuchung der individuellen Dimension der Alter(n)serfahrung erfordert Begrifflichkeiten, die die mögliche Qualität der Erfahrung nicht vorwegnimmt, sondern sie als nur annäherungsweise erfassbares Erleben offenlässt. Der Schriftsteller Jean Améry hat ein Alter(n)skonzept vorgelegt, das er unter Berücksichtigung dieser Annäherungsproblematik als Versuch verstanden wissen will: „Versuch – das hat hier nicht den Sinn von Experiment, vielmehr von der Suche nach etwas, dessen Unauffindbarkeit der analytischen Vernunft von vorneherein einsichtig war“ (Améry 2016, S. 9). Inwiefern das Alter(n)skonzept Amérys dazu geeignet ist, eine – im Vergleich zum gegenwärtigen, sozialwissenschaftlichen Alter(n)sdiskurs – andere, vielleicht ungewohnte und unpopuläre Art von Verständigung über das Alter(n) zu provozieren, soll mittels einer gesondert formulierten Forschungsfrage untersucht werden:

## ***Was kann das Konzept Jean Améry's zu einer problematisierenden Perspektive auf das Alter(n) beitragen?***

Das Interesse in Bezug auf diese zweite Forschungsfrage besteht darin, Améry's Werk „Über das Altern. Revolte und Resignation“ (Améry 2016) daraufhin zu untersuchen, inwieweit es Améry gelingt, gegenstandsangemessenere, d.h. fluide oder durchkreuzte Begrifflichkeiten und Kategorien zu ergründen, die parallel verortbare und/oder dialektische Bedeutungsinhalte ermöglichen können.

### **1.3 Aufbau**

Die Trennung der folgenden (die erste Forschungsfrage betreffenden) Kapitel in die Kategorien *Menschenbild (2.1)*, *Gesellschaft (2.2)* und *Selbstermächtigung (2.3)* dient der Ordnung des sozialwissenschaftlichen Alter(n)sdiskurses und versteht sich als Schwerpunktsetzung auf unterschiedliche, idealtypische Begründungsfiguren im Zusammenhang von Alter(n) und Pädagogik. Tatsächlich sind diese Begründungszusammenhänge diskursiv miteinander verflochten. Beispielsweise kann die Identifizierung gesellschaftlicher Erfordernisse Implikationen für das Menschenbild mit sich bringen. Ebenso kann ein bestimmtes Ideal des alten bzw. alternden Menschen wiederum Konsequenzen für die Auffassung mit sich bringen, wie z.B. Autonomie oder Selbstbestimmung erreicht werden sollen. Die begriffliche Trennung ist folglich als analytische Trennung zu verstehen.

In *Kapitel 2.1* soll diskutiert werden, inwieweit Alten- bzw. Alter(n)sbilder den alten Menschen nicht nur deskriptiv zu erfassen versuchen, sondern normative Forderungen implizieren, denen sich auch pädagogische Maßnahmen unterordnen müssen. Dieser Zusammenhang wird anhand einer Gegenüberstellung des idealtypisch ausgewählten WHO-Konzepts *aktives Altern* (WHO 2002) mit einem sich auf dieses Konzept beziehenden sozialwissenschaftlich-pädagogischen Beitrag (Kolland 2011) ausgearbeitet. Dabei wird sich zeigen, dass sich diese Menschenbilder durch nahezu beliebige Werturteile konstituieren, was wiederum die Legitimität der darauf bezogenen Normen infrage zu stellen erlaubt. Das Ende dieses Kapitels ist der (offenen) Frage gewidmet, inwieweit die Charakterisierung des Alter(n) als Transitionsprozess bzw. Statuspassage eine behutsamere Annäherung an das Phänomen Alter(n) ermöglichen kann als identifizierende Leitbilder.

In *Kapitel 2.2* wird eine Begründungsfigur problematisiert, die gesellschaftliche Erfordernisse als Kriterium pädagogischer Maßnahmen absolut setzt. Die Analyse geschieht anhand des exemplarisch ausgewählten Gesellschaftsentwurfs der *Wissensgesellschaft*, die sich in einer Vielzahl an Begründungszusammenhängen in sozialwissenschaftlicher Publikationen über das Alter(n) (z.B. Edlinger 2016; Kolland 2011; Roßnagel 2010) finden lässt. Dabei soll erörtert werden, inwieweit sich Gesellschaftsdiagnosen als Ausdruck einer möglichen Ökonomisierung und/oder Pädagogisierung verstehen lassen und sie in der Konsequenz *keine* objektive Wirklichkeit zu erfassen imstande sind.

Der im *Kapitel 2.3* thematisierte Begriff der *Selbstermächtigung* verweist auf pädagogische Konzepte, die dem (alten) Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung bzw. Autonomie ermöglichen sollen. Zuerst soll anhand eines exemplarischen, alter(n)spädagogischen Beitrags der Gerontologin Kricheldorf (2020) aufgezeigt werden, dass die normative Funktionalisierung der Begriffe Selbstbestimmung wie auch Autonomie zu logischen Widersprüchlichkeiten führt. Anschließend wird *einerseits* die binäre Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdbestimmung mittels machtanalytischer Überlegungen Foucaults (1994) und *andererseits* der selbstverständliche Rückgriff auf den Autonomiebegriff im Alter(n)sdiskurs anhand bildungsphilosophischer Überlegungen Schäfers (2014) aufzubrechen versucht, was ein Festhalten an einer pädagogischen Selbstermächtigungsrhetorik fraglich werden lassen könnte. Gegenüber den pädagogischen Steigerungsnarrativen – in Bezug auf Kompetenz und Autonomie – wird ein von Reichenbach (2012) entworfenes Menschenbild als mögliche Denkalternative vorgeschlagen, die den Menschen – allgemein – als moralisch überfordertes Wesen begreift und in der der Mensch sich durch die moralisch ungenügende Konstitution eines *jeden* Bestimmungsversuchs seiner Selbst frei – auch jenseits alter(n)spädagogischer Bestimmungsversuche – entwerfen kann. Abgeschlossen wird das Kapitel mit Überlegungen Breinbauers (2008a; 2008b) zum *Problem des stellvertretenden Handelns* in alter(n)spädagogischen Verhältnissen, das besonders angesichts des Anspruchs Selbstbestimmung bzw. Autonomie fördern zu wollen in ein brisantes Spannungsfeld gerät.

Die Voraussetzungen bzw. Relevanzkriterien des genuin Pädagogischen stellen einen blinden Fleck sozialwissenschaftlich-pädagogischer Beiträge über das Alter(n) dar. Daher wird im *Kapitel 2.4* die Bearbeitung der ersten Forschungsfrage mit der Diskussion um die mögliche Relevanz eines systematischen, pädagogischen Grundlegungsversuchs (Heitger 1981; 2004a; 2004b) für den sich interdisziplinär verstehenden Alter(n)sdiskurs abgeschlossen. Darüber hinaus soll (1) anhand der Gegenüberstellung von Heitgers prinzipienwissenschaftlicher Pädagogik mit der sozialwissenschaftlich-empirischen Pädagogik gezeigt werden, inwieweit Heitgers

transzendentalphilosophischer Zugang als womöglich logisch stringenteste Art einer *identifizierenden* Pädagogik betrachtet werden kann, dieser Zugang aber (2) unter Berücksichtigung skeptisch-metatheoretischer Perspektiven (Breinbauer 2020; Fischer 1993; Kubac 2009; Ruhloff 1996) nicht alternativlos ist und die Frage um die Bestimmung des Allgemein Pädagogischen auch negativ – d.h. von Fragestellungen her denkend – gewendet werden kann.

Die zweite Forschungsfrage wird ab *Kapitel 4* verhandelt. Zunächst ist in Hinblick auf die relativen Geltungsansprüche Amérys von Interesse, inwieweit auf absolut gesetzte Prämissen zurückgegriffen wird und mögliche kategorial-begriffliche Alternativen ausgeblendet werden. Diese Untersuchung geschieht unter Rückgriff auf eine von Schütz (1990) vorgelegte, voraussetzungskritisch-phänomenologische Analyse des Alter(n)skonzepts Amérys. Die Analyse soll zeigen, dass unter Berücksichtigung der Legitimationsproblematik auch Améry notwendigerweise mit identifizierenden Begriffen und Kategorien arbeiten muss, will er das widerständige Phänomen Alter(n) zu erfassen versuchen. Nach Offenlegung des transzendentalen Gehalts Amérys wird unter Berücksichtigung phänomenologischer Überlegungen Brinkmanns (2007) im *Kapitel 5* der Frage nachgegangen, inwieweit sich aus Amérys Denkfiguren über das Alter(n) problematisierende Fragestellungen in Hinblick auf pädagogische Bestimmungsversuche des Alter(n)s gewinnen lassen.

## **2. Was will denn eigentlich die jüngere Generation mit der älteren?**

Die frei nach Schleiermacher verdrehte Frage “Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?” (Schleiermacher 1826/1959, S. 38) soll darauf hinweisen, dass der gegenwärtige Diskurs über Pädagogik, Bildung und Alter(n) eine Umkehrung des traditionellen Selbstverständnisses der Pädagogik im deutschsprachigen Raum darstellt. Während aber für die Legitimation pädagogischer Maßnahmen gegenüber der jüngeren Generation beispielsweise noch das klassische Argument Kants der Kultivierung der Freiheit durch (vorläufigen) Zwang geltend gemacht werden kann, müssen gegenüber dem alten und hochbetagten Menschen andere Begründungsfiguren herangezogen werden. Die Frage, was denn eine Generation mit der anderen wolle, schließt die Verständigung über Werturteile mit ein. Schleiermacher schlug vor sich an der *Idee des Guten* zu orientieren, stellte aber fest, dass “was *aus dieser Idee* unmittelbar ausgeht, eigentlich *nur die allgemeine Formel* enthalten kann, die den Zusammenhang der

Erziehungstheorie mit der ethischen Wissenschaft angibt.“ (Schleiermacher 1826/1959, S. 52) Schleiermacher ordnet in seiner Aufgabenbestimmung die Pädagogik der Ethik unter. Problematisch bei dieser Verhältnissetzung der Disziplinen ist, dass sich pädagogische Diskurse nicht allein aus dem Versuch der endgültigen Beantwortung ethischer Fragestellungen speisen können, da dies einen möglichen Konsens voraussetzt, der sich mit der Pluralität paralleler, pädagogischer Geltungsansprüche widersprechen würde. Die ethische Problematik pädagogischer Maßnahmen könnte aber beispielsweise im Anschluss an Schäfer (vgl. Schäfer 1989) als Teil eines pädagogischen *Problemhorizonts*<sup>4</sup> verstanden werden, der im Zuge pädagogischer Theoriebildung zu beantworten und legitimieren ist.

Die von Schleiermacher geltend gemachte pädagogische Bedeutsamkeit der Generationendifferenz dient im *Kapitel 2* der Strukturierung ausgewählter, alter(n)spädagogischer Begründungszusammenhänge im sozialwissenschaftlichen Diskurs und wird unter der Berücksichtigung des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit als Heranführung an die Themen Alter(n) und Pädagogik herangezogen<sup>5</sup>: Während Schleiermacher auf die Notwendigkeit von Werturteilen in der Konzipierung pädagogischer Maßnahmen hinweist, werden diese Werturteile in gegenwärtigen, sozialwissenschaftlichen Alter(n)skonzeptionen oft unreflektiert vorausgesetzt. Demgegenüber haben Schleiermachers Pädagogikverständnis und sozialwissenschaftliche, pädagogische Alter(n)stheorien einen (problematischen) Anspruch gemein: Sie wollen das, was die eine Generation mit der anderen wolle, nicht dem Zufall überlassen, sondern in eine allgemeinverbindliche, pädagogische Konzeption einbetten.

## 2.1 Das, was das Menschenbild suggeriert?

In bildungswissenschaftlichen (vgl. Breinbauer 2008a) sowie sozialwissenschaftlichen Beiträgen (vgl. Dießenbacher 1993; Himmelsbach 2008) besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass sich der aktuelle Diskurs über Bildung und Alter(n) tendenziell zwischen der Frage um den

---

<sup>4</sup> Schäfer charakterisiert diesen Problemhorizont – jedoch in Hinblick auf die *jüngere* Generation – folgendermaßen: „Die gesellschaftlich auferlegte Verantwortung für eine als kontingent und beeinflussbar gedachte Zukunft des Kindes macht die moralische Handhabung von Macht in Verantwortung für die antizipierte Autonomie des sich entwickelnden Subjekts zur zentralen Aufgabenstellung, an der sich pädagogische Theorien abzuarbeiten haben.“ (Schäfer 1989, S. 201) D.h., dass die Zielsetzung, selbstständiges Denken und Handeln mittels pädagogischer Maßnahmen erreichen zu wollen, unter Rechtfertigungsdruck gerät, wenn es nicht egal ist, wie sich die zukünftige Art von Menschlichkeit ausgestalten und von dieser Generation weiter tradiert werden soll. Diese Legitimationsproblematik kann nur mittels transzendenter Begründungsfiguren, d.h. nur auf problematische Art und Weise und daher niemals abschließend beantwortet werden. Die Unterstellung der pädagogischen Relevanz des Alter(n)s würde dieses Rechtfertigungsproblem auf den alten und hochbetagten Menschen ausweiten.

<sup>5</sup> D.h. in dieser Arbeit wird *kein* systematischer Vergleich von Schleiermachers Pädagogikverständnis mit dem gegenwärtigen Alter(n)sdiskurs angestrebt.

adäquaten Umgang mit altersbedingten Defiziten, sowie dem Anspruch der Kompetenzvermittlung zum Zwecke der Selbstermächtigung bzw. Autonomieerhalt abspielt. Der ältere der beiden Trends, das *Defizitmodell*, beschreibt den Anspruch, Ressourcen zu erhalten und alten Menschen möglichst lange Zeit körperliche und geistige Fitness zu ermöglichen. Dieses Konzept „wurde hauptsächlich durch die Medizin geprägt; es sieht Altern als abbauenden Naturvorgang“ (Dießenbacher 1993). In Hinblick auf das *Kompetenzmodell* sei pädagogischer Anspruch alte Menschen nachfrageorientiert zu ermächtigen, damit diese am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Die Dichotomisierung des Alter(n)s in Kompetenz und Defizit wird nach Pichler wiederum in binäre Subkategorien eingeteilt wie „aktiv/passiv, autonom/abhängig, normal/pathologisch usw.“ (Pichler 2020, S. 581). Dass eine umfassende, systematische Bestimmung der vielen Dimensionen des Alterns durch Eigenschaftszuschreibungen mit entweder/oder-Charakter verfehlt wird, liegt auf der Hand. So werden die vielfältigen „Kehrseiten des Lebens“ (Pichler 2020, S. 581), die beispielsweise subjektives Alter(n)serleben mit sich bringen kann, vereinfacht, bzw. „zugunsten einer glatten Erscheinungsform“ (ebd.) ignoriert. Um das Alter(n) in all seinen möglichen Facetten zu erfassen, ist es auch nicht damit getan, wie Himmelsbach die Dichotomisierung von Kompetenz und Defizit "nur als Extrempole" (Himmelsbach 2008, S. 21) zu bezeichnen und dadurch implizit zu behaupten, dass das Phänomen nur innerhalb dieser Kategorien zu bestimmen ist.

Die den alten Menschen strukturierenden Kategorien im gegenwärtigen Alter(n)sdiskurs bedienen sich überwiegend positiv konnotierter Begrifflichkeiten. So ist nach Pichler (vgl. Pichler 2020, S. 573ff.) vom aktiven, erfolgreichen, produktiven, zu gestaltenden und/oder autonomen Alter(n), bzw. den „jungen“ (ebd., S. 573) oder „neuen Alten“ (ebd.) die Rede. Diese – oft sozialwissenschaftlich begründeten – Bestimmungen des Ideals des alten und hochbetagten Menschen können trotz ihres gewinnbringenden Anspruchs nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier normativen Erwartungen entsprochen werden soll. Diese normativen Setzungen werden selten reflexiv verhandelt. Das kann problematische Konsequenzen mit sich bringen, da wissenschaftliches Wissen nach Pichler (vgl. ebd., S. 572) an der Zementierung stereotyper Alter(n)sbilder beteiligt ist und oft als Grundlage für politische sowie Maßnahmen der Sozialen Arbeit dient. Pichler begründet diese These unter Verweis auf die von Butler identifizierte Differenz von Realität und kategorialer Zuordnung. Die begriffliche Strukturierung ist in diesem Zusammenhang als Konsequenz symbolischer Machtkämpfe aufzufassen.

Der *aktiv alternde Mensch* stellt, wie bereits angedeutet, nicht das einzige Alter(n)sideal der gegenwärtigen Alter(n)sdiskurse dar, ist jedoch besonders im europäischen Raum weit verbreitet und eignet sich daher als idealtypischer Gegenstand einer Untersuchung der

anthropologischen Dimension sozialwissenschaftlicher Alter(n)skonzeptionen. Die exemplarische Untersuchung soll zeigen, dass Alter(n)sbilder hochgradig von Werturteilen mit dogmatischem Geltungsanspruch bestimmt sind und beispielsweise mit gesundheitspolitischem (vgl. WHO 2002) oder auch pädagogischem (vgl. Kolland 2011) Akzent versehen werden können. Nach Pichler (vgl. Pichler 2020, S. 573) hat das Leitbild des aktiven Alterns seinen Ursprung in der Aktivitätstheorie und sollte als Gegenentwurf zu dem in den 1960er Jahren vorherrschenden Defizitmodell fungieren, das von einem natürlichen Rückzug des alten Menschen aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen ausgeht. Der Aktivitätstheorie kann in diesem Zusammenhang durchaus zugestanden werden, dass den potenziellen Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten des alten Menschen im Leitbild des aktiven Alterns eher Rechnung getragen wird, im Defizitmodell werden sie eher abgesprochen.

### **Aktives Altern im Verständnis der WHO**

Als Teil eines politischen Programms fand aktives Altern oder *active ageing* in dem Beitrag der Weltgesundheitsorganisation „Aktiv Altern. Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln“ (WHO 2002) größere Aufmerksamkeit. Ebenso hat der Rat der Europäischen Union für 2012 das „Europäische Jahr für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen“ (vgl. Rat der Europäischen Union 2012) ausgerufen. Seitdem wird im Auftrag der *United Nations Economic Commission for Europe* und unter Kofinanzierung der *European Commission's Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion* jährlich ein „Active Ageing Index“ (vgl. UNECE / European Commission 2019) veröffentlicht<sup>6</sup>. Im WHO-Beitrag findet sich folgende Definition:

„Unter aktiv Altern versteht man den Prozess der Optimierung der Möglichkeiten von Menschen, im zunehmenden Alter ihre Gesundheit zu wahren, am Leben ihrer sozialen Umgebung teilzunehmen und ihre persönliche Sicherheit zu gewährleisten, und derart ihre Lebensqualität zu verbessern.“ (WHO 2002, S. 12)

---

<sup>6</sup> Der *active ageing index* versucht das Konzept des aktiven Alterns zu quantifizieren, bzw. den darauf bezogenen Fortschritt der EU-Mitgliedsstaaten, teilweise auch mit EU-assoziierten Staaten, zu messen. Im Webauftritt des Indexes (vgl. UNECE Statswiki 2019) lässt sich nachlesen, dass als Zielgruppe die Altersgruppe von 55 bis 74 Jahren fungiert. Als Verkürzung der Sachlage erscheint u.a., dass die Kategorie „physical safety“ (ebd.) anhand einer einzigen Frage gemessen wird, die lautet: „How safe do you – or would you – feel walking alone in this area (Respondent's local area or neighbourhood) after dark? Do – or would – you feel 1. very safe, 2. safe 3. unsafe 4. very unsafe“ (ebd.). Kriminalitäts- oder Unfallstatistiken finden hier keine Berücksichtigung. Darüber hinaus wird infolge der mangelnden Unterscheidung von „do you“ und „would you“ hypothetisches Empfinden mit Erfahrung gleichgesetzt.

Das im aktiven Altern inbegriffene Plädoyer für die Gestaltung von Gesundheits<sup>7</sup>-, Teilhabe-, und Sicherheitsangeboten zur Erhöhung der „Lebensqualität“ (ebd.) lässt zunächst offen, inwieweit Menschen „die sechzig Jahre oder älter sind“ (ebd., S. 4) auch diese Möglichkeiten in Anspruch nehmen wollen. Auch die im Kapitel „Herausforderungen und Probleme einer alternenden Bevölkerung“ (ebd., S. 33) identifizierten Problemfelder in Hinblick auf aktives Altern lassen sich als Appell für staatliche Gesundheitsmaßnahmen, die der Senkung von Erkrankungs- und Armutrisiken dienen sollen, verstehen: So ist beispielsweise von Komorbidität (vgl. ebd.), „Behinderungsrisiko“ (ebd., S. 34), dem Ungleichgewicht von institutioneller Altenbetreuung und Angebote zur Pflege zu Hause (vgl. ebd., S.37ff.), frauenspezifischen Problematiken (vgl. ebd., S. 39f.) und ethischen Herausforderungen in Bezug auf Verteilungsgerechtigkeit (vgl. ebd., S. 40) die Rede. Die gesundheitspolitischen Maßnahmen sind im weiteren Sinne zu verstehen, denn auch „Arbeitsmarktpolitik, [...] Beschäftigungspolitik, [...] Schul- und Sozialpolitik“ (ebd., S. 16) sollen u.a. zur „Verringerung vorzeitiger Todesfälle von Personen, die sich in den produktivsten Lebensstadien befinden“ (ebd.), beitragen. Hervorgehoben werden also vor allem die möglichen sozialpolitischen Bedingungen des aktiven Alterns: „Gene können zwar Krankheiten mit verursachen, der Ausbruch vieler Krankheiten ist jedoch stärker durch Umwelt- und externe Faktoren bedingt als durch genetische und interne.“ (ebd., S. 26). In die Verantwortung für die Veränderung dieser Bedingungen wird zunächst die staatliche Gesundheitspolitik genommen. So stellen alte Menschen keine bedürftigen Bittsteller dar, vielmehr müsse ihr „Recht auf die Gleichheit an Chancen und Behandlung in allen Lebensbereichen“ (ebd., S. 13) sichergestellt werden. Denn schlussendlich, so wird hervorgehoben, „wird die Art unseres Umgangs mit dem Altwerden und den älteren Menschen darüber entscheiden, wie wir, unsere Kinder und unsere Enkel, unsere eigenen späten Lebensphasen erleben werden.“ (ebd., S. 45). Diese Feststellung ist insofern legitim, als der Großteil der Menschen einmal alt sein wird und nicht unabhängig von sozialpolitischen Bedingungen leben kann. Dementsprechend wäre es im Sinne *aller* Menschen, möglichst bald einen rechtlichen Rahmen zu schaffen, der auch im höheren Alter soziale Teilhabe, Gesundheit und Sicherheit garantiert. Unter Berücksichtigung der bisherigen Thesen und in Hinblick auf das zugrunde liegende Menschenbild lässt sich festhalten: Der aktiv alternde Mensch ist zwar sowohl mit alter(n)sbedingten, körperlichen Beschwerden als auch mit Stigmatisierungen und Ungerechtigkeiten in

---

<sup>7</sup> Die WHO-Definition von Gesundheit lautet: „Die Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur das Fehlen von Krankheit oder Gebrechen.“ (WHO 1946, S. 1) In Anbetracht des Entstehens gesundheitlicher Einschränkungen im hohen Alter kann Gesundheit als Maßstab aktiven Alterns nur einen Richtwert darstellen, der sich notwendigerweise langfristig immer weiter vom Gesundheitszustand des alternden Menschen entfernt. Letztendlich wird der Mensch auf seine Leiblichkeit zurückgeworfen, trotz aller gesundheitspolitischen Bemühungen.

Hinblick auf die finanzielle sowie institutionell-pflegerische Ressourcenverteilung konfrontiert. Die biologischen, ethischen wie auch sozialen Probleme des Alter(n)s können aber mittels sozialpolitischer Maßnahmen gelöst werden. Ziel dieser Maßnahmen ist, dass der alte Mensch gesund bleiben, am gesellschaftlichen Leben teilhaben und in Sicherheit leben *kann* – wenn er das möchte. Dieses Altenbild berücksichtigt zwar die steigende Lebenserwartung, richtet sich implizit aber nur an jene alten Menschen, denen in Anbetracht ihrer gesundheitlichen Verfassung noch eine Wahl zwischen sozialer Teilhabe und gesunder Lebensführung auf der einen Seite und gesellschaftlichem Rückzug bzw. ungesunder Ernährung und physischer Inaktivität auf der anderen Seite gegeben ist. Die mögliche Wirkung sozialpolitischer Maßnahmen wird zudem überschätzt, da der gestalterische Zugriff auf sozialpolitische Bedingungen (1) in Hinblick auf den alternden Leib des Menschen auf Grenzen stoßen wird und (2) die erwarteten Effekte auf die subjektiv empfundene Lebensqualität zwar möglich, aber nicht in jedem Fall vorauszusehen sind. Letzteres liegt daran, dass die Bestimmung von Gesundheit als *umfassendes Wohlbefinden* schwer ohne subjektives Erleben gedacht werden kann.

In das WHO-Narrativ, das die sozialpolitischen Voraussetzungen des Alter(n)s zu bestimmen versucht, ist aber auch ein zweites, weniger offensichtliches Narrativ eingeflochten, das dem alten Menschen vorschreibt, inwiefern er aktiv zu altern hätte. Solche normativen Forderungen, die sich direkt an den alten Menschen richten, werden beispielsweise im Kapitel „Verhaltensabhängige Faktoren“ (ebd., S. 22) deutlich. So wird gegen Tabakkonsum polemisiert: „Wenn du alt werden und deine Chancen auf ein harmonisches Altern erhöhen willst, dann rauche [...] nicht“ (ebd., S. 23). Ebenso wird für einen sportlichen, „aktiven Lebensstil“ (ebd.). „Gesunde Ernährung“ (ebd., S. 24), Zahnhygiene (vgl. ebd.), weniger Alkoholkonsum (vgl. ebd., S. 25f.) plädiert und auf Problematiken infolge von Übermedikation und inkonsequenter Medikamenteneinnahme (vgl. ebd., S. 25) hingewiesen. Auch im Kapitel „Persönlichkeitsabhängige Faktoren“ (ebd., S. 26) findet sich folgende These, die die Eigenverantwortung des alten Menschen betont:

„Die Autarkie (worunter man das Vertrauen von Menschen in ihre Fähigkeit versteht, die Kontrolle über ihr Leben zu behalten) ist bedingt durch selbst gewählte, im Verlauf des Alterns angenommene Verhaltensweisen, und durch die Art und Weise, in der sich der Betreffende auf das Pensionsalter vorbereitet hat“ (ebd., S. 26).

Im Vergleich zur Haupterzählung des WHO-Beitrags ist der Mensch laut dieser These nicht mehr von sozialen Strukturen determiniert, sondern hat sich sein Verhalten selbst ausgesucht, ist selbst *schuld* daran. Probleme im Alter sind in diesem Sinne Folge mangelnder persönlicher

Vorbereitung. Diese Feststellung ist äußerst voraussetzungsreich: Dem Menschen müsste zunächst das eigene Verhalten durchsichtig sein. Darüber hinaus müsste der Mensch der Handlungsmaxime *Gesundheit* folgen können und sein eigenes Verhalten dahingehend auch verändern wollen. Was unter „Vertrauen“ (ebd.) im Zusammenhang mit „Kontrolle“ (ebd.) gemeint ist, wird an einer Stelle klarer, in der pädagogischen Institutionen eine Nebenrolle zugemessen wird.

„Ausbildung im frühen Alter kann zusammen mit der Chance auf eine lebenslang andauernde Möglichkeit der Weiterbildung dazu beitragen, dass Menschen jene Fähigkeiten und Selbstvertrauen (sic!) entwickeln, die für eine erfolgreiche Anpassung an neue Umstände im Alter und für die Wahrung der Unabhängigkeit notwendig sind“ (ebd., S. 29).

Unabhängigkeit ist laut dieser These nur mittels Anpassung möglich. Das (Selbst-)Vertrauen interessiert nur in jener Hinsicht, in der es die Anpassung begünstigt. Aus- und Weiterbildung dienen im Verständnis der WHO somit der Durchsetzung gesundheitspolitischer Normen. Zwar wird festgehalten, dass durch aktives Altern „der Schwerpunkt der strategischen Planung weg von dem Konzept der *Bedürftigkeit* hin zu einem Konzept eines *Rechts* gelenkt“ (ebd., S. 13) wird. Da aber auch normative Forderungen gegenüber dem alten Menschen formuliert werden, müsste im WHO Konzept die Kategorie *Rechte* um die Kategorie *Pflichten* ergänzt werden. Die Gesundheitspolitik ist in diesem zweiten Narrativ nicht mehr eine Art Serviceinstitution für den alten Menschen, sondern schreibt auch aktiv vor, wie optimales Verhalten und die optimale Persönlichkeit aussehen sollen. Es zeigt sich, dass nach Identifizierung gesundheitsfördernder Bedingungen sowohl Gesundheitspolitik als auch der alte Mensch in die Verantwortung genommen werden können. Da die WHO aber in ihrem Hauptnarrativ einen klaren Fokus auf die sozialpolitischen Bedingungen für Gesundheit, gesellschaftliche Teilhabe und Sicherheit im Alter legt, so stellt sich unmittelbar die Frage, inwieweit denn der alte Mensch überhaupt in der Lage sein kann, angesichts dieser widrigen, gesundheitspolitischen Umstände *eigenverantwortlich* zu altern.

### **Aktives Altern und Pädagogik**

Im Gegensatz zu ihrer marginalen Rolle im WHO-Beitrag, rücken pädagogische Maßnahmen in dem Beitrag des Soziologen Kollands „Bildung und aktives Altern“ (Kolland 2011) in den Mittelpunkt. Kolland (vgl. ebd., S. 13) bezieht sich explizit auf das WHO-Plädoyer für Gesundheit und gesellschaftliche Teilhabe im Alter. Die vom WHO-Beitrag abweichende Prämisse und Akzentsetzung lautet aber: „Wesentliche Bedingung für diese andauernde Teilnahme an

den verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft sind Lern- und Bildungsprozesse.“ (ebd.) Zugleich sei das (hohe) Alter – gemäß der Aktivitätstheorie – „keine Rest- oder Ruhestandsphase“ (ebd., S. 12), sondern ein „auf Basis der Einführung gesetzlicher Altersgrenzen und wohlfahrtsstaatlicher Absicherung entstandener [...] Lebensabschnitt, der eigene Herausforderungen mit sich bringt.“ (ebd.) In diesem Zusammenhang wäre ohne Verständnis der Eigenlogiken und Erfordernisse der systemisch gedachten Gesellschaftsordnung kein Zugang zu diesen Sozialsystemen möglich. Daraus folgt ein funktionales Verständnis von Bildung, als einer Art *Eintrittsticket* in die soziale Umwelt. Zugleich ordnet Kolland das Alter einem Telos der „Weiterentwicklung“ (ebd.) ein und bedient sich eines abstrakt-ontologisch anmutenden Werturteils: So könne im Alter „unter günstigen Bedingungen [...] eine anders geartete Vitalität und Befriedigung“ (ebd.) erreicht werden. Darüber hinaus wird unter Verweis auf diverse empirische Studien<sup>8</sup> festgestellt, dass der Anteil der Menschen in der dritten Lebensphase größer wird und diese Gruppe finanziell und gesundheitlich zunehmend besser aufgestellt ist (vgl. ebd., S. 12f.). Mangelnde Fitness und finanzielle Hürden seien keine Ausrede mehr, sich gesellschaftlicher Verantwortung zu entziehen – so das mögliche Kalkül Kollands. Das Problem, auf das *aktives Altern* antworten soll, ist vielmehr, dass „die Gesellschaft selbst noch keine Verwendung für sie [Menschen im dritten Lebensalter; Anm. SP]“ (ebd., S. 13) hat. Die Ressource *alter Mensch* wird in diesem Zusammenhang also nicht ausreichend genutzt.

Auf individueller Ebene bedeutet Aktivität, dass ein „persönliches Entwicklungsziel [...] durch Willen und Anstrengung“ (ebd.) erreicht werden kann. Diese These wird von Kolland in Verbindung mit der kritischen Theorie nach Heydorn gebracht: „So schreibt Hans-Joachim Heydorn, dass Bildung ein steiniger Weg ist. Kein plötzlicher Sprung führe ins ‚Reich der Freiheit‘ (Heydorn 1980; zit.n. Kolland 2011, S. 13). Bildung ist Arbeit, ist konkrete Auseinandersetzung mit den Bedingungen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz“ (Kolland 2011, S. 13). Im Zusammenhang mit dem aktiven Altern scheint es Kolland mehr um die Betonung der *Negativität* von Lernprozessen oder um den Anschein einer kritischen Aufmachung zu gehen als um das Anknüpfen an Heydorns These des dialektischen Verhältnisses von Bildung und Herrschaft (vgl. dazu Heydorn 1970). Diese Widersprüchlichkeit wird bei Kolland nicht reflexiv verhandelt, sondern vielmehr in aufklärerischer Absicht übergangen: Bildung soll im

---

<sup>8</sup> Beispielsweise bezieht sich Kolland auf „The Seattle Longitudinal Study of Adult Cognitive Development“ (Schaie/Willis 2010). Ein näherer Blick auf die Studie zeigt, dass u.a. die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten im hohen Alter untersucht wurde. Eine Teilfrage lautet: „Can Intellectual Decline with Increasing Age Be Reversed by Educational Intervention?“ (ebd., S. 27). Gearbeitet wurde mithilfe experimentell-behavioristischer Verfahren wie „cognitive Training“ (ebd.). Mit den Ergebnissen der Studie ist aber noch nicht legitimiert, dass der Erhalt bzw. die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im hohen Alter als Bildungsziel bestimmt sein sollen. Kollands vorausgesetztes Werturteil, der Mensch solle seine körperlich-geistige Verfassung lebenslang dem Leistungsparadigma unterwerfen, ist keine notwendige Konsequenz der empirisch konstruierten Möglichkeiten.

Verständnis Kollands einerseits befreien – mithilfe individuell bestimmter Entwicklungsaufgaben –, andererseits wird dem alten Menschen vorgeschrieben, dass er sich gemäß gesellschaftlicher Normen zu entwickeln hat.

Kolland identifiziert drei „Bedingungsfaktoren für Bildung in der Lebensphase Alter“ (ebd., S. 14). Von Bedeutung sei zunächst die „kognitive Leistungsfähigkeit“ (ebd.). Diese These Kollands impliziert, dass sich nicht jeder alte Mensch bilden kann und hochbetagte bzw. demenziell erkrankte Menschen von Bildungsprozessen ausgenommen sind. Weiters sind für Bildung „lebensgeschichtlich“ (ebd.) erworbenes „Alltagswissen und individuelle Erfahrungen“ (ebd.) bestimmend. Hier vermengen sich unterschiedliche, biographische Ereignisse, die nach Kolland für Bildungsprozesse im Alter ausschlaggebend sind. Das können „Pensionierung [...], Veränderungen, die sich im höheren Alter in gesundheitlicher Hinsicht einstellen, [...] technologische Wandlungsprozesse und [...] Veränderungen in sozialen Beziehungen“ (ebd.) sein. Bildung muss in diesem Zusammenhang die subjektive Bedeutung biographischer Ereignisse berücksichtigen. Das würde bedeuten, dass Bildung nur dann stattfindet, wenn die individuelle Sinnkonstruktion des alten Menschen dem Bildungsgehalt einer Erfahrung auch zustimmt. Dementsprechend könnte bis zu diesem Punkt jegliches biographische Ereignis ohne Problematisierung der Legitimität der jeweiligen Auffassung als bildungsrelevant eingestuft werden. Kolland entzieht sich diesem möglichen Vorwurf, indem er für die Charakterisierung der dritten Bedingung auf das soziologische (Bildungs-)Konzept der Selbst- und Subjektbildung nach Scherr<sup>9</sup> zurückgreift. Da vom reflexiven Umgang mit den „Grundstrukturen des individuellen Selbst- und Weltverständnisses“ (ebd.) die Rede ist, scheint Scherrs Konzept – gemäß Kollands Ausführungen – an das neuhumanistische Bildungsideal, vielleicht auch an die transformatorische Bildungstheorie<sup>10</sup>, anzuknüpfen. Kolland bemerkt, dass die reflexive Auseinandersetzung mit Selbst und Welt „Fähigkeit und Bereitschaft“ (ebd.) erfordert, „zu den eigenen subjektiv-selbstverständlichen lebensweltlichen Gewissheiten Distanz einzunehmen, [...] Alternativen abzuwägen sowie nach ihrer biographischen Genese und ihren sozialen Geltungsbedingungen zu fragen.“ (ebd.) In Hinblick auf das Menschenbild bedeuten diese drei Bedingungen, dass sich der (alte) Mensch nur dann bilden kann, wenn er auch kognitiv dazu in der Lage ist, sich reflexiv mit Selbst- und Weltverhältnissen auseinandersetzen zu können. Die Neuordnung dieser Verhältnisse müsse dabei in einen biographischen Zusammenhang gebracht werden, damit von

---

<sup>9</sup> Kolland verweist lose auf folgende Publikation: Scherr, Albert (2009): Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 137-145.

<sup>10</sup> Siehe dazu: Koller, Hans-Christoph (1993): Bildung im Widerstreit. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluß an Lyotards Konzeption pluraler Diskurse. In: Marotzki, Winfried / Sünker, Heinz [Hrsg.]: Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Bd. 2. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 80-104.

Bildung gesprochen werden kann. Nicht verhandelt wird von Kolland, inwieweit dieses Bildungsverständnis, das eines „eigenverantwortlich handlungs-, entscheidungs- und urteilsfähigen Individuums“ (ebd.) bedarf, mit der (ursprünglichen) sozialpolitischen Bedeutung des aktiven Alter(n)s zusammenpasst.

Im Kapitel „Effekte der Bildungsbeteiligung“ (vgl. ebd., S. 15f.) bezieht sich Kolland erneut auf kognitionswissenschaftliche Experimente, die einen Zusammenhang von Lerntraining und intellektueller Leistungsfähigkeit bescheinigen. Er verweist zudem auf die Korrelation von Fettleibigkeit und niedrigem formalem Bildungsabschluss, sowie auf die Effekte von Weiterbildung auf ehrenamtliches und politisches Engagement. Der Verdacht erhärtet sich an dieser Stelle, dass Kolland weder – im Sinne des neuhumanistischen Bildungsideals – Bildung als Selbstzweck betrachtet, noch – wie von Kolland eingangs behauptet – Bildung individuell bestimmten Entwicklungsaufgaben dienen soll. Gegen Ende seines Beitrags sind nun die wissens- und intellektbasierten „Fertigkeiten“ (ebd., S. 16) einerseits für den „sozialen Status“ (ebd.) relevant, gleichzeitig sieht Kolland die Gefahr einer „Abkoppelung vom zentralen Projekt der Moderne, nämlich der Wissensgesellschaft“ (ebd.). Die Relevanz der Wissensgesellschaft wird an dieser Stelle nicht näher begründet, sondern dogmatisch behauptet. Kolland schließt seine Überlegungen mit einem Plädoyer für die „Stärkung des lebenslangen Lernens“ (ebd., S. 17) mittels einer „Bildungscharta“ (ebd.) ab, die als Antwort auf die niedrige Weiterbildungsbeteiligung der älteren Generation dienen soll (vgl. ebd., S. 16f.). Laut diesem Programm muss „Bildung [...] in ihrer generativen Funktion verstanden werden und nicht nur als Aktivität, die jede Generation nur für sich selbst betreibt.“ (ebd., S. 17) Deshalb müssen nach Kolland (vgl. ebd.) Weiterbildungs- und Qualifizierungsangebote ausgebaut werden. Hier bestimmt Kolland Bildung wiederum im Zusammenhang mit institutioneller Bildung, obwohl die zuvor bestimmten *Bedingungen* für altersspezifische Bildungsprozesse nicht zwingend darauf hindeuten. Was Bildung in letzter Konsequenz sein soll, bleibt Kolland dem/der Leser\*in schuldig.

Zusammengefasst gerät die von Kolland befürwortete (selbst-)reflexive Auseinandersetzung des alten Menschen mit seinen Selbst- und Weltverhältnissen in Widerspruch, da gleichzeitig die dogmatische Bejahung vermeintlich unstrittiger gesellschaftlicher Herausforderungen gefordert wird. Nimmt der alte Mensch z.B. nicht an Weiterbildungsaktivitäten teil, zeigt er sich unsolidarisch all jenen jüngeren Menschen gegenüber, die sich am wissensbasierten Fortschritt beteiligen. In diesem Zusammenhang könnte Kollands Konzept trotz Betonung der positiven, „normativen Neuorientierung“ (ebd., S. 16) der Aktivitätstheorie gegenüber dem Defizitmodell ein eher egozentrisches Altenbild zugrunde liegen: Der alte Mensch bilde sich nicht, da dies eine Anstrengung erfordere, für die alte Menschen keine ausreichende Aktivität aufbringen

wollen. Weder wollen sie an Weiterbildungsmaßnahmen teilhaben noch ihre kognitive Leistungsfähigkeit in dem Ausmaß trainieren, wie es gemäß empirischen Forschungsergebnissen möglich wäre. Im Vergleich mit dem WHO-Beitrag zeigt sich, dass unter identer Aufmachung – *aktives Altern* – unterschiedliche Menschen- bzw. Altenbilder zugrunde liegen können. Während der alte Mensch in der Haupterzählung des WHO-Konzepts sozialpolitischen Bedingungen unterworfen ist, knüpfen Kollands Ausführungen stärker an die Eigenverantwortung postulierende WHO-Nebenerzählung an und fügen ihr eine pädagogische Bedeutung hinzu. Weiterbildung dient in diesem Zusammenhang der Anpassung an neue, soziale Umstände. Wer nicht lernt oder sich bildet und dadurch die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse gemäß neuen sozialen Erfordernissen ordnet, kann nur schwerlich Zufriedenheit erreichen und ist möglicherweise auch von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen. Wer also keinen Beitrag zur wissensbasierten Gesellschaft leistet oder leisten kann, der hat kein Partizipationsrecht z.B. an sozialpolitischen Diskursen. Gesellschaftliche Normen sind in der Perspektive der Eigenverantwortlichkeit also nicht nur Herausforderungen, mit denen sich der alte Mensch aktiv auseinandersetzen muss, vielmehr ist die Unterwerfung unter diese Normen die einzige Option: Die – systemisch ausgedrückt – Funktion von Kollands Unterstellung der pädagogischen Relevanz des WHO-Konzepts besteht in der konsequenteren Durchsetzung von normativen Forderungen. Breinbauer bezeichnet solche theoretischen Gebilde als „affirmative Bildungskonzeptionen“ (Breinbauer 2008a, S. 284):

“Als affirmativ bezeichne ich in unserem Zusammenhang normative Bildungskonzeptionen mit (explizitem oder implizitem) gesellschaftlichem oder ontologischem Begründungsboden, die auf unhinterfragte – empirisch ermittelte oder thetisch behauptete - *zentrale Lebensprobleme* (einer bestimmten Altersstufe) antworten” (ebd.)

Während die WHO noch *Gesundheit, soziale Teilhabe und Sicherheit* als primäre Zielsetzungen aktiven Alterns bestimmt, wird die Gesundheit bei Kolland zur Nebensache. Wie Sicherheit im Alter gedacht und erreicht werden kann, wird in seinem Beitrag nicht mehr thematisiert. Kollands Überlegungen drehen sich vielmehr um die unterstellte Schlüsselproblematik, wie soziale Teilhabe im Alter mittels Pädagogik bzw. (Weiter-)Bildung erreicht werden kann. Dass gesellschaftliche Partizipation auch der persönlichen Gesundheit dienen kann, scheint in Kollands Ausführungen eher glücklicher Nebeneffekt zu sein. Der lose Verweis auf die Relevanz des *lebenslangen Lernens* und die Erfordernisse der *Wissensgesellschaft* (auf die im nächsten Kapitel noch näher eingegangen wird) bzw. die affirmative Haltung diesen gegenüber bilden dabei kaum einen hinreichenden Begründungsboden für die Legitimation von Kollands

Handlungsmaximen. In Kollands Beitrag haben beide Begriffe vielmehr den Status von Naturgesetzen. Es wird nicht begründet, warum der alte Mensch speziell mit der *Wissensgesellschaft* konfrontiert ist und warum dieser Gesellschaftsentwurf vor allen anderen, möglichen Entwürfen gültig ist. Es wird dementsprechend auch nicht ausreichend begründet, warum die alte Generation gegenüber der jüngeren schuldig sei, ebenso in das Paradigma des lebenslangen Lernens eintreten zu müssen.

Offen bleibt, wie Kolland den von ihm konzipierten *Bildungsvertrag* durchsetzen will. Weitergedacht könnte darauf gehofft werden, dass sich der alte Mensch ganz und gar dem lebenslangen Lernen verpflichtet fühlt und als rein moralisches Subjekt mit dem Programm des Vertrags identifizieren kann und will. Dass diese Einsicht allein durch den Verweis auf die Relevanz von Bildungsprozessen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Erfordernissen angestoßen wird, lässt sich bezweifeln, da der Mensch schon jenseits von Kollands Bildungskonzept mit sich widersprechenden, moralischen Imperativen konfrontiert ist, die ihn in ihrer konsequenten Durchführung überfordern – mehr dazu in Kapitel 2.3. Demgegenüber könnten sozialpolitische Straf- und Sanktionsmaßnahmen wie Pensionskürzungen bei Nicht-Inanspruchnahme kognitiver Lernübungen und Weiterbildung zum gewünschten Effekt der Teilhabe an institutionellen Bildungsangeboten führen. Wäre aber ein solcher Zwang notwendig, wäre auch Kollands Vision des eigenverantwortlichen und leistungsbereiten, alten Bildungsbürgers ausgeträumt.

### **Das Alter(n) als Transitionsprozess gedacht**

Zuletzt bleibt noch eine Einschätzung der von Kolland unterstellten pädagogischen Relevanz von biographischen Ereignissen offen. Dass der Mensch im Alter mit Herausforderungen, die sich aus gesellschaftlichen Erfordernissen ergeben, konfrontiert sein kann, ist nachvollziehbar. Ein solches Erfordernis kann der Übergang von Erwerbstätigkeit in die nachberufliche Lebenszeit darstellen. Als Orientierungshilfe werden z.B. von den Wiener Volkshochschulen<sup>11</sup> Kurse wie *Vorbereitung auf den Ruhestand: Mobilität und letzter Lebensabschnitt* angeboten, auf der Onlineplattform *seniors4success*<sup>12</sup> sind Seminare wie *Den Übergang meistern. Die Zeit vor und nach der Pension selbst gestalten* zu finden. Solche nachfragebezogenen Angebote können Reflexionsräume für die Auseinandersetzung mit sich wandelnden Strukturen des Alltags zur Verfügung stellen. Sofern Bildung aber als Problematisierung der Ergebnisse der Vernunftgebrauchs bestimmt wird, wie beispielsweise nach Ruhloff (vgl. Ruhloff 2006, S. 295), könnte infrage gestellt werden, ob sich Bildung in marktlogisch formierten Reflexionsangeboten

---

<sup>11</sup> Zum Kursprogramm: <https://www.vhs.at/de/kurse> [Zugriff: 31.03.2021]

<sup>12</sup> Zur Homepage: <https://www.seniors4success.at/> [Zugriff: 02.04.2021]

erschöpft. Auch sozialwissenschaftliche Untersuchungen widmen sich sogenannten *Statuspassagen* oder *Transitionsprozessen*. Vorausgesetzt werden in der Transitionsforschung beispielsweise „Übergangsnöwendigkeiten“ (von Heide / Schäffter / Schicke 2014, S. 7), denen der alternde Mensch mit erwachsenenpädagogischer Unterstützung begegnen könne. Soll in den Transitionsuntersuchungen der historische Wandel der Beschaffenheit von Lebensphasen berücksichtigt werden, würden auch hier affirmative Bildungskonzepte ihren Gegenstand verfehlen, da sie zeitlose Probleme des alten Menschen oder auch vorgebliche, soziale Herausforderungen der Gegenwart voraussetzen. Es wäre daher in der Erforschung von dem als Statuspassage gedachten Alter(n) auf Begrifflichkeiten und Kategorien zu achten, die die Struktur biographischer Übergänge nicht im Vorfeld bestimmen. Eine solch behutsame Annäherung an das Alter(n) – als Statuspassage gedacht – ist noch ausständig. Zwar scheint sich beispielsweise die „Erwachsenenpädagogische Übergangsforschung“ (ebd.) einem solchen Vorhaben zu verpflichten: „Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen bekommt es [...] mit dem relationalen Gegenstand einer mehrfach und in ihrem Veränderungsprozess wiederholt bestimmungsbedürftigen zukunftserschließenden Übergangssituation zu tun.“ (ebd.) Problematisch wird dieses Unterfangen aber, wenn erwartet wird, dass „PädagogInnen“ (ebd., S. 8) durch die Forschungsergebnisse „befähigt“ (ebd.) werden, „mit der Prozesslogik von Transitionen lernförderlich umzugehen“ (ebd.). Anspruch der Forschung wäre in diesem Zusammenhang, dass die mit dem Transitionsgeschehen in Verbindung gebrachten Herausforderungen auf unproblematische Art und Weise erschlossen und in weiterer Folge pädagogischer Intentionalität unterworfen werden können. Die als Ziel bestimmte Einflussnahme auf das Gelingen von Lernprozessen lässt aber die Verständigung darüber offen, was gelernt werden soll. Die Beantwortung dieser Frage wird dem lernenden Menschen überlassen: Durch Berücksichtigung der

„individuellen Bildungsprozesse [...] können sich die Einzelnen aus ihrem Sinnhorizont und ihren besonderen Möglichkeitsbedingungen heraus auf die für sie ständig erforderlichen Übergangsnöwendigkeiten einstellen, ohne sich einem extern erlebten Veränderungsdruck resignativ unterwerfen zu müssen.“ (ebd., S. 7)

Aus dieser These der drei Autor\*innen würde folgen, dass das, was der einzelne Mensch als lernwürdig bestimmt, auch das ist, was die erwachsenenpädagogisch handelnde Person unter Rückgriff auf transitionstheoretisches Wissen zu unterstützen hat. Ob die bedingungslose Unterstützung der vom einzelnen Menschen bestimmten Lerninhalte tatsächlich zur Emanzipation gegenüber fremd erlebten Erfordernissen beiträgt, setzt großes Vertrauen in die Fähigkeiten des Menschen voraus selbst- und fremdbestimmende Lerndimensionen unterscheiden und ggf. nutzen zu können. Noch einen Schritt zurückgedacht wird davon ausgegangen, dass die Ebenen

von Fremd- und Selbstbestimmung überhaupt getrennt gedacht werden können und sollen (kritisch dazu siehe Kapitel 2.3). Eine erwachsenenpädagogische Übergangsforschung mit Ermächtigungsanspruch stößt auch dann auf ihre Grenzen, wenn sich der alte Mensch den körperlichen Einschränkungen des hohen Alters resignativ unterwerfen *muss*.

Aus bildungsphilosophischer Perspektive ist anzumerken, dass Bildung nicht ohne Weiteres mit institutioneller (Erwachsenen-)Bildung gleichgesetzt werden kann. Im Bildungsdenken des Protagoras z.B. ist, so die Interpretation durch Ruhloff (vgl. Ruhloff 2006, S. 289f.), die Frage nach dem „was menschliche Tüchtigkeit ausmacht“ (ebd., S. 290) mit einer „Idee von Menschlichkeit“ (ebd.) verknüpft (und nicht mit der Idee des Menschen in einem bestimmten Lebensalter). Wenn Ruhloff in diesem Zusammenhang von einem „Bildungsproblem“ (ebd.) spricht, ist damit die Besinnung auf die „Fraglichkeit“ (ebd.) des Mensch-Seins gemeint. Bildungsphilosophische Beiträge wie jene Ruhloffs zeigen, dass die Menschlichkeit des Menschen die zentrale Frage ist, und nicht die nach dem wünschenswerten Verhalten des Menschen in einem bestimmten Lebensalter. Dass nicht-pädagogische Beiträge wie jener der WHO das Bildungsproblem unterbieten, indem sie bestimmte Menschenbilder aus gesundheitspolitischem Kalkül voraussetzen, verwundert noch nicht. Dass aber sozialwissenschaftliche Beiträge wie jener Kollands dem dogmatischen Modus folgen, d.h. das Wesen des alten Menschen (implizit) allgemein zu bestimmen beanspruchen und die darauf bezogenen Lösungsvorschläge als Bildung interpretieren, kann aus bildungsphilosophischer Perspektive nicht kritiklos hingenommen werden.

## 2.2 Das, was die Gesellschaft erfordert?

Das vorangegangene Kapitel hat nicht nur gezeigt, dass sozialwissenschaftliche Bildungskonzeptionen problematische Alten- und Alter(n)sbilder mit sich bringen können. Ebenso wurde in Kollands Beitrag im Zusammenhang mit Bildung und Alter(n) auf die „Wissengesellschaft“ (Kolland 2011, S. 16) rekurriert. Hinter diesem Verweisungszusammenhang verbirgt sich die Prämisse, dass gesellschaftliche Erfordernisse als Maßstab für pädagogische Maßnahmen heranzuziehen sind. Problematisch wird diese These nicht erst dann, wenn danach gefragt wird, wie soziale Anforderungen ermittelt werden sollen<sup>13</sup>. Eine Beantwortungsmöglichkeit, wie von Kolland (2011) genutzt, stellt die Konzipierung eines *Gesellschaftsentwurfs* dar. Ein solcher

---

<sup>13</sup> Dass gesellschaftliche Maßstäbe Orientierung für pädagogische Maßnahmen bieten sollen, ist eine vor-neuzeitliche Idee (vgl. Schäfer 2009), die keinen (kritischen) Diskurs darüber erlaubt, was *vernünftiges* menschliches Zusammenleben bedeuten könnte.

Entwurf beinhaltet eine Skizzierung gesellschaftlicher Strukturen und Schlüsselprobleme, auf die der Mensch auf eine bestimmte Art zu reagieren habe. Das bedeutet, dass eine Idee der gesellschaftlichen Beschaffenheit herangezogen wird, um normative Forderungen zu legitimieren. Diese Forderungen können beispielsweise *politischer* Natur sein: „Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen.“ (Engels / Marx 2016/1848) – heißt es gleich zu Beginn des *Kommunistischen Manifests*. So wird im marxistischen Diskurs von ungleich verteilten Gütern in einer *Klassengesellschaft* ausgegangen. Fiele dieser Gesellschaftsentwurf als argumentativer Baustein weg, wären Forderungen hinsichtlich der Umverteilung gesellschaftlicher Ressourcen sehr viel schwerer zu rechtfertigen.

Demgemäß ist es nicht verwunderlich, dass in manchen alter(n)spädagogischen Beiträgen (z.B. Edlinger 2016; Kolland 2011; Werner 2012) ein Gesellschaftsentwurf angeführt wird – die *Wissensgesellschaft* –, der die *pädagogische* Relevanz bereits begrifflich suggeriert. Diese These kann zumindest dann als legitim erachtet werden, wenn Begriffe wie *Wissen* und *Lernen* als der Pädagogik nahestehend gedacht werden. In Hinblick auf die von Ruhloff (vgl. Ruhloff 2006, S. 291) hinausgestellte Tendenz der Gleichsetzung von *Lernen* und *Bildung* im Narrativ der Wissensgesellschaft könnte ein näherer Blick auf (psychologisch)-sozialwissenschaftliche Begründungszusammenhänge betreffend des *Lernens* im Alter fruchtbar sein, auf die unter den Etiketten der Pädagogik und/oder Bildung so gerne rekurriert wird – zuungunsten des „begrifflich geklärten Sprechen[s] über Bildung“. (Breinbauer 2020, S. 228) In einem *ersten Schritt* soll der erwachsenenpädagogische Beitrag Edlingers „Mainstreaming Ageing in der Erwachsenenbildung. ErwachsenenbildnerInnen vor neuen Herausforderungen“ (Edlinger 2016) in Hinblick auf die *explizit* pädagogische Deutung einer als Wissensgesellschaft verstandenen sozialen Ordnung untersucht werden. Dabei ist von Interesse, welche Rolle der Pädagogik im Zuge der Verwobenheit mit sozialwissenschaftlicher Logik zugesprochen wird. In einem *zweiten Schritt* soll der Begriff der *Pädagogisierung* auf seine Eignung als alternativer, kritischer Blick auf ein wissensbasiertes, gesellschaftliches Selbstverständnis diskutiert werden. Eine solche Perspektive wird dann notwendig, wenn davon ausgegangen wird, dass die steigenden Erwartungshaltungen an die Pädagogik nicht zwingend zu einem *mehr* an Wissen und sozialem Fortschritt führen, sondern auch problematische und widersprüchliche Konsequenzen mit sich bringen können.

### **Die Wissensgesellschaft und Pädagogik**

Im Folgenden soll anhand des Beitrags „Mainstream Ageing in der Erwachsenenbildung“ (Edlinger 2016) untersucht werden, inwiefern der Begriff der Wissensgesellschaft mit

pädagogischen Überlegungen verknüpft sein kann. Nach Edlinger (vgl. Edlinger 2016, S. 173) ist *Mainstream Ageing* ein Fortbildungskonzept für Erwachsenenpädagog\*innen, das bei Gruppen mit Teilnehmenden unterschiedlichen Alters einen *altersadäquaten* Umgang ermöglichen soll. Die Bedeutung von Weiterbildungen – auch für Lehrende – unterstreicht Edlinger, indem sie das gegenwärtige Jahrhundert als „Bildungsjahrhundert“ (ebd.) bezeichnet.

“In unserer Wissensgesellschaft ist Bildung der Schlüsselfaktor des Lebenslaufs und beeinflusst die Lebenschancen des Individuums. Im 21. Jahrhundert ist Lernen in jedem Alter (über)lebenswichtig. Mit der zunehmenden Bedeutung von Bildung und Erwachsenenbildung steigt der Qualitätsanspruch an Institutionen und Lehrende.” (ebd.)

Der Verweis auf den absoluten Gesellschaftsentwurf der Wissensgesellschaft eröffnet Edlinger einen konzeptuellen Raum, in dem die Relevanz des Lernens selbstverständlich ist. Die Logik dieses Raumes könnte folgendermaßen lauten: Wer sich den Erfordernissen der Wissensgesellschaft unterwirft, wird mit „Lebenschancen“ (ebd.) belohnt, wer nicht lernt, muss um die eigene Existenz bangen. Durch die Feststellung, dass ohne Lernen keine Existenz möglich sei, wird eine differenzierende Auseinandersetzung mit der relativen Legitimität der beständigen Forderung nach Lernprozessen bereits zu Beginn des Beitrags apodiktisch unterbunden. Für die Herausarbeitung des Maßstabs des erwähnten „Qualitätsanspruch[s]“ (ebd.) wird ein näherer Blick auf Edlingers Beitrag notwendig. Nach Edlinger stehen Erwachsenenpädagog\*innen vor der Aufgabe, „in Zukunft mehr Ältere in altersheterogenen Kursen zu unterrichten.“ (ebd., S. 174) Der institutionelle Anspruch besteht in diesem Zusammenhang darin, dass in altersgemischten Gruppen mit älteren Teilnehmenden spezifische Problematiken zu bewältigen sind, auf die Erwachsenenpädagog\*innen vorbereitet sein sollen. Beispielsweise wird von der Autorin (vgl. ebd., S. 177) mangelnde Motivation als Problem bestimmt. Dieser Mangel ist aber kein Problem der Lernenden, sondern ein Problem der Lehrenden. Durch „die Liebe zum Älteren“ (ebd.) und reflexive Auseinandersetzungen „mit dem eigenen Älterwerden“ (ebd.) soll die „Motivation zur Arbeit mit Älteren“ (ebd.) gestärkt werden. Diese unterstellte Notwendigkeit motivationaler Bestärkung der Lehrenden setzt voraus, dass ältere Teilnehmende von Weiterbildungsmaßnahmen mit Vorbehalten von Seiten der Erwachsenenpädagog\*innen konfrontiert sind.

Edlingers bisher erwähnten Begründungsfiguren lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Da alte Menschen in der Wissensgesellschaft nur existieren können, wenn sie sich dem Dauerlernen verschreiben (und daher vermehrt erwachsenpädagogische Institutionen aufsuchen werden), sollten Erwachsenenpädagog\*innen besser ihre Vorurteile gegenüber alten Menschen abbauen, indem sie das Alter(n) romantisieren bzw. möglichst positiv konnotiert über ihr

eigenes Alter(n) nachdenken. Die Autorin setzt hier voraus, dass erfreuliches Alter(n)serleben mit dem notwendigen Maß an Reflexionsbereitschaft erreicht werden kann. Das Nachdenken geschieht hier nicht *frei*, die Reflexion dient vielmehr der Entsprechung eines gesellschaftlichen Erfordernisses. Unklar bleibt, inwieweit Reflexion über das Alter(n) die gewünschte Wirkung erzielen kann.

Edlinger stellt fest, dass Leitbilder des Alter(n)s durch gesellschaftliche Zuschreibungen konstruiert werden, (vgl. Edlinger 2016, S. 177f.), zudem betont Edlinger die Relevanz von „Biografiearbeit“ (ebd., S. 179) in der Weiterbildungsarbeit mit Älteren. Mittels Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte können „Situationen [...] reflektiert, Lebenschancen ausgemacht und das Selbstbewusstsein gestärkt“ (ebd.) werden. Die Reflexion dient auch der „Bewusstmachung eigener Kompetenzen der Lernenden und dem Aufbrechen von etwaigen Lernhemmungen.“ (ebd.) Der alte Mensch ist in diesem Zusammenhang dazu angehalten, sich das Selbstbild eines lernfreudigen, kompetenten und selbstbewussten Menschen anzueignen. Noch deutlicher wird diese normative Forderung im Kapitel „Lernendenpsychologie“ (ebd., S. 180). Zur Stärkung der Motivation bzw. des „Selbstvertrauens“ (ebd.) sollen die „Lernziele [...] von der/dem Lernenden selbst erarbeitet werden“ (ebd.). Wenn Edlinger dafür plädiert, dass Ältere „den Prozess des Lernens als Bereicherung“ (ebd.) bewerten sollen, setzt sie konsequent die uneingeschränkte Relevanz des Lernens dogmatisch voraus. Darüber hinaus führen die geforderte „Persönlichkeitsbildung“ (ebd.) hin zum kompetenten Menschen als auch die Übertragung der Verantwortung für die Bestimmung des Weiterbildungszieles auf die Lernenden zu einer Aufwertung der Lernendenrolle im pädagogischen Geschehen. Mit dieser Aufwertung geht eine Abwertung der Lehrendenrolle einher, die nur mehr eine begleitende Position einnimmt. Zwar kann die lehrende Person „Impulse“ (ebd., S. 181) setzen oder mit Expertise zu einem bestimmten Thema auftreten (vgl. ebd.), von größerer Bedeutung sei jedoch „Intergeneratives Lernen“ (ebd., S. 180), das durch wechselseitigen Austausch bestimmt ist. Die lehrende Person befindet sich im erwachsenenpädagogischen Kontext auf einer Ebene mit den Lernenden, wird aber nicht völlig vom selbstgesteuerten Lernen abgelöst. Das verwundert schon deshalb nicht, da sich erwachsenenpädagogisch tätige Professionelle ohne Zuweisung einer minimalen Aufgabenstellung ihrer Rolle im pädagogischen Prozess wohl selbst abschaffen würden. In Edlingers Beitrag spielen ökonomische Interessen, zumindest explizit, keine Rolle. Der Rückgriff auf sozialwissenschaftliche Disziplinen wie die Psychologie bringt aber einige Implikationen mit sich, die sich auffällig mit neoliberaler Logik decken. Vordergründig wird im Konzept des *Mainstream Ageings* zwar emanzipatives Interesse verfolgt: Die Erarbeitung eines positiven Selbstbildes und die Verfolgung einer demokratisch strukturierten Gruppendynamik

des wechselseitigen Lernens sollen dem alten Menschen Unabhängigkeit im selbstbestimmten Lernprozess ermöglichen. Andererseits setzt die Zielbestimmung, dass durch Weiterbildung *vor allem* Motivation und Selbstbewusstsein erreicht werden sollen, voraus, dass ein Mangel der genannten Kategorien von Seiten der älteren Teilnehmenden der Weiterbildung zu verorten ist. Diese Voraussetzung ist in dreierlei Hinsicht problematisch. Erstens widerspricht sich diese Weiterbildungsagenda mit dem ebenso Geltung beanspruchenden Ziel, negative Leitbilder des Alter(n)s aufbrechen zu wollen. Ein zu erreichendes Selbst- bzw. Altenbild – ein *hin zu* – erfordert ein negatives Referenzbild – ein *weg von*. Sonst wäre die als *positiv* gewertete, normative Setzung konzeptuell nicht möglich. Zweitens wird unterstellt, dass die Lernenden sich von einer Weiterbildung *vorwiegend* Charakterbildung und Motivation erwarten und nicht etwa an einem anderen Thema interessiert sind. Drittens ist es widersprüchlich, dass in Edlingers Konzept einerseits negative Leitbilder des Alter(n)s aufgebrochen und mit positiver Deutung besetzt, andererseits die Ziele der Weiterbildung mittels Austausch in der Gruppe selbst bestimmt werden sollen. Würden sich die Teilnehmenden der Weiterbildung gegen die Reflexion von Menschenbildern als Lerngegenstand entscheiden, bliebe der lehrenden Person nur mehr die Aufgabe Motivation und Selbstvertrauen der Kursteilnehmenden zu fördern. *Lern-inhalte* dürften im vorliegenden Narrativ mit Bezug zur Wissensgesellschaft an Bedeutung verlieren. Die Wissensgesellschaft erfordert vielmehr eine Haltung, die von Eifer und Zielstrebigkeit - jenseits von emotional bedingten Lernvorbehalten - gekennzeichnet ist. Was gelernt werden soll, wird in beiden Beiträgen zur Entscheidung der lernenden Person. Dass aber *irgendetwas* gelernt werden *muss*, wird in Edlingers erwachsenenpädagogischem Konzept mit Bezug zur Wissensgesellschaft und zur (Bildungs-)Psychologie dogmatisch vorausgesetzt.

Der motivierte und mit Selbstvertrauen ausgestattete Mensch hat innerhalb der Wissensgesellschaft einen entscheidenden Vorteil. Er kann für alle möglichen Zwecke eingesetzt werden, da er sich jegliche Lerninhalte in kurzer Zeit selbst aneignen kann und will. Diese Lerneffizienz ist deshalb notwendig, da Wissen aktuell sein muss, will der (alte) Mensch z.B. nach dem (sich auch auf die Wissensgesellschaft beziehenden) organisationspsychologischen Beitrag „Was Hänschen nicht lernt...? Von (falschen) Altersstereotypen zum (echten) Lernkompetenzmangel“ (Roßnagel 2010) gesellschaftliche Teilhabe erfahren (vgl. ebd., S. 187). Dieser Anspruch ist in Hinblick auf die konzeptuelle Beschaffenheit der Wissensgesellschaft problematisch. Nach Stöckl (vgl. Stöckl 2017, S. 124) beispielsweise konstruiert die dem Narrativ der Wissensgesellschaft inhärente Unterscheidung von anzustrebendem *Wissen* und problematischem *Nicht-Wissen*, „etwa über die Bewertung von Bildungsabschlüssen und die Einteilung in ‚bildungsgewohnte‘ oder ‚bildungsungewohnte‘ Personen oder über die Diagnose fehlender

Schlüssel- oder Alltagskompetenzen“ (ebd.), bereits gesellschaftliche Ungleichheit. Aus dieser These würde folgen, dass die Wissensgesellschaft ihr Versprechen von sozialer Teilhabe mittels effizienten Lernens bereits konzeptuell untergräbt und nicht einlösen kann.

Auch Ruhloff folgt (kritisch) der These, dass das Interesse der Wissensgesellschaft aus der “erfolgreichen Bewältigung nachgefragter Problemlösungen“ (Ruhloff 2007, S. 28) besteht. Lernende Menschen sind im Narrativ der Wissensgesellschaft “Problembewältigungsfunktionäre” (ebd., S. 29), die “prompt für alles Mögliche verfügbar” (ebd.) sein sollen. Unter Berücksichtigung des herausgearbeiteten Leitbildes des motivierten und lernaffinen Menschen bei Roßnagel (2010) und Edlinger (2016) kann diese Feststellung auch für *alte* Menschen geltend gemacht werden. Welche konkreten Probleme müssten nun vom alten Menschen gelöst werden? Da es sich meist um spontan auftretende Probleme der Zukunft handelt, auf die der alte Mensch mit Problemlösungskompetenz, Lerneffizienz oder „Lernkompetenz“ (Roßnagel 2010, S. 188) zu reagieren hat, können diese im Vorfeld nicht näher bestimmt werden. Die Wissensgesellschaft fordert von ihren Akteur\*innen eine Art “Leere Lernbereitschaft [...] unter Bedingungen von Zeitknappheit und angesichts unbestimmter, aber jedenfalls kommender neuer inhaltlicher Anforderungen” (Ruhloff 2007, S. 31). In der Verfolgung des Ideals einer möglichst reaktions-schnellen Problemlösungsbereitschaft interessiert subjektives Alter(n)serleben in Narrativen über die Wissensgesellschaft folgerichtig nur in Hinblick auf die Erhaltung verwertbarer körperlicher und geistiger Ressourcen. Auch Ruhloff weist darauf hin, dass “Krankheit und Tod [...] für wissensakkumulierende Wesen relativ uneffizient [sind].” (ebd.) Da subjektives Alter(n)serleben aber miteinschließt, dass auch die Wahrnehmung von zeitlichen Abläufen bzw. Zeitspannen subjektiv ist, so müssen Lernvorgänge “von einer dem Organismus inhärenten Eigenzeit abhängig” (ebd., S. 24) sein<sup>14</sup>. Wenn aber, wie Ruhloff bemerkt, das „optimal kostengünstige Verhältnis zur zielgebundenen und gewinnabwerfenden Wissensproduktion“ (ebd., S. 30) vom „Regime der Effizienzzeit“ (ebd.) grundsätzlich „zur Disposition“ (ebd.) gestellt wird, so stellt die subjektive Eigenzeit im Lernprozess keinen unveränderlichen Faktor mehr dar. Aus dieser These könnte abgeleitet werden, dass in Narrativen über die Wissensgesellschaft jegliche

---

<sup>14</sup> Nach Ruhloff wird die subjektive Eigenzeit bei Lernvorgängen in klassischen Bildungskonzeptionen (Ruhloff bezieht sich hier idealtypisch auf Rousseau) insofern berücksichtigt, als dass sich Bildung in klassischer Auffassung *allmählich* vollzieht. Das schließt nach Ruhloff (vgl. Ruhloff 2007, S. 23ff.) mit ein, dass Lernvorgänge nicht beschleunigt werden können ohne dass die Integrität des Menschen verletzt wird. Darüber hinaus hat Rousseau eine bildungstheoretische Problematisierungsperspektive geliefert, die im Narrativ der Wissensgesellschaft unberücksichtigt bleibt: Die Frage nach der Natur des Menschen hat jene Dimensionen der Humanität zum Gegenstand, die sich nicht von gesellschaftspolitischen Anforderungen ableiten lassen.

dem Menschen entspringende körperlich-geistige Bedingung, inakzeptabel oder nur vorläufig bedingend ist<sup>15</sup>.

### **Die Pädagogisierung des Alter(n)s**

Lernen soll in den bisher erörterten, (alters-)pädagogischen Beiträgen mit sozialwissenschaftlichem Bezug „Lebenschancen“ (siehe Edlinger 2016, S. 173; Kolland 2011, S. 14) eröffnen. Das durch selbstgesteuertes Lernen zu erreichende Wissen der Wissensgesellschaft muss folglich praktikabel und nützlich sein, sprich „Handlungsmöglichkeiten“ (Ruhloff 2007, S. 22) bereitstellen können. Ruhloff weist darauf hin, dass Wissen zwar der „individuelle[n] und kollektive[n] Erhaltung als Lebewesen“ (ebd., S. 27) dienlich sein kann. Diese Aufgabenbestimmung des Wissenserwerbs würde aber nicht die „Selbsterhaltung“ (ebd.) des Menschen als „Vernunftwesen“ (ebd.) berücksichtigen. Ruhloff stellt also die Frage, ob das, was der Mensch wissen soll, mit dem Erwerb von Überlebensnotwendigkeiten ausreichend legitimiert ist. Die Kultivierung der *ergebnisoffenen Problematisierung* beispielsweise wird in der Wissensgesellschaft nicht verfolgt. Dem Narrativ der Wissensgesellschaft kann zwar zugestanden werden, dass es eine durchaus nachvollziehbare Tendenz bezüglich steigender Erwartungshaltungen an Wissen im gegenwärtigen Zusammenleben zu erfassen versucht. Jedoch kann mit dieser Beobachtung auch kritisch umgegangen werden. Beispielsweise skizziert Pongratz in seinem Beitrag „Kritische Erwachsenenbildung“ (2010), inwieweit der gegenwärtige Status des Lernens als *widersprüchliches*, historisches Erbe der (Erwachsenen-)Bildung charakterisiert werden kann. Pongratz stellt fest, dass „aufklärerische Rationalität, die ehemals Herrschaft zersetzen sollte, [...] nun zum beherrschenden Moment“ (Pongratz 2010, S. 16f.) geworden ist und Dauerlernen heute als alternativloses Schicksal der modernen Menschheit betrachtet werden kann.

Inwieweit der Glaube an sozialen Fortschritt durch Lernen und Wissen problematisch sein kann, wird von einigen bildungsphilosophischen Beiträgen (siehe der Sammelband von Schäfer / Thompson 2013) auch mithilfe des Begriffs *Pädagogisierung* zu erfassen versucht. Die kritische Dimension des Pädagogisierungsbegriffs hat bemerkenswerterweise in konservativen Kreisen ihren Ursprung. Nach Breinbauer und Höhne (vgl. Breinbauer 2015, S. 51; Höhne 2013) hat der Soziologe Schelsky bereits in den 1950er Jahren gegen den pädagogischen Zugriff auf den Menschen durch Pädagogisch-Professionelle polemisiert. Anlass war die

---

<sup>15</sup> Eine Radikalisierung dieser Auffassung findet sich bei Vertretern des Transhumanismus wie Max More. „Transhumanists do seek to improve the human body, by making it resistant to aging, damage, and disease, and by enhancing its senses and sharpening the cognition of our biological brains.“ (More 2013, S. 15) Jegliche körperlich-kognitive Begrenzung der Lerneffizienz kann demnach mit der passenden Technologie aufgehoben werden. Kritisch kann vorausgesagt werden, dass die zunehmende Salonfähigkeit dieser Auffassung mit hoher Wahrscheinlichkeit zu steigendem Anforderungs- und Optimierungsdruck des (alten) Menschen führen würde.

Einführung des *Rahmenplans des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*. Schelskys Kritik richtete sich gegen “linke (Um-)Erziehungsansprüche” (Höhne 2013, S. 29) und er “beschwor die Familie als Refugium und Biotop einer natürlichen und unverfälschten Erziehung” (ebd.). Schelsky positioniert sich somit zwar kritisch gegen “eine ‘mächtige’ Pädagogik als emanzipatorische Indoktrination” (Schäfer / Thompson 2013, S. 9f.), die die Schule als “umfassende Bezugsinstitution” (Breinbauer 2015, S. 51) bestimmt, greift aber in seiner Begründung auf eine idealisierte Auffassung von Familie zurück, die z.B. in feministischen Debatten unter der Auffassung von Familie als sozialer Herstellungsleistung und der empirisch anzutreffenden Vielfalt von gelebten Familienkonzeptionen umfangreich relativiert wurde (siehe dazu Oelkers 2012). Darüber hinaus könnte Schelsky entgegnet werden, dass er der Tragweite der von ihm beobachteten Pädagogisierungstendenzen (noch) nicht gewahr sein konnte. Beispielsweise weist neben Pongratz (2010) auch Breinbauer (2015) darauf hin, dass die gegenwärtig hohen Erwartungshaltungen an die Pädagogik als Konsequenz eines gesamtgesellschaftlichen Phänomens bestimmt werden können.

„Pädagogisierung im weiteren Sinne ist nicht (allein) der Ambition professioneller Pädagogen zu verdanken – oder anzulasten, je nach Perspektive, sondern ist längst Ausdruck einer breiten gesellschaftlichen „Wissenskultur“, d.h. einer sozial weitgehend geteilten Praktik, die auf der gemeinsamen aufklärerischen Hintergrundüberzeugung beruht, dass wir unser Leben wissensgestützt und rational und – vor allem – autonom gestalten (sollen).“ (Breinbauer 2015, S. 53)

Obwohl die Prämisse, dass das bessere Leben zugleich das vernunftgeleitete Leben sei, gerade aus der Perspektive der europäischen, aufklärerischen Kultur einleuchtend erscheint [in dessen Tradition sich auch diese Arbeit stellt; Anm. SP] stößt sie bei jenen Phänomenen auf Grenzen, die sich der rationalen Erfassung und in weiterer Folge ihrer Gestaltung entziehen. Beispielsweise kann Wissen, welcher Art auch immer, weder den leiblichen Alterungsprozess gänzlich aufhalten noch kann auf unproblematische Art und Weise *hinter* die Phänomene des Sterbens und des Todes gedacht werden. Eine Bestimmung des *Sinns* der Endlichkeit des Lebens kann deshalb nie allgemeingültig sein, da sie voraussetzen würde, dass subjektives Alter(n)serleben bei jedem Menschen gleich strukturiert sei. Der Hinweis auf die möglichen Grenzen lernbasierter Lebensführung im Alter zeigt, dass ein *kritischer* Pädagogisierungsdiskurs zur Debatte stellen kann, was die Pädagogik leisten kann und soll und welche Phänomene bestenfalls annäherungsweise erfasst werden können.

Unter machtkritischer Prämisse der sich verändernden Machtdynamiken gedacht, kann Pädagogisierung nach Höhne auch als “politische Machtstrategie” (Höhne 2013, S. 32) aufgefasst

werden. Pädagogisierung geschieht dann, wenn “gesellschaftliche Probleme an das pädagogische System adressiert und damit verschoben werden” (ebd.). Die Verschiebung “wirkt [...] selbst gewissermaßen pädagogisierend, indem sie global die (pädagogischen) Steigerungsmöglichkeiten der Subjekte unterstellt” (ebd., S. 31). Das bedeutet nicht notwendigerweise, dass die Steigerungsbemühungen z.B. zum Zwecke der emanzipativen Lebensgestaltung im Subjekt selbst wirkmächtig werden, wie z.B. in dieser Arbeit bereits auf die Grenzen der menschlichen Leistungsfähigkeit hingewiesen wurde. Die Pädagogik kann auch als *Auftragsempfänger* normativer Forderungen dienen, die eigentlich sozialpolitischer Steuerungsmöglichkeiten bedürfen. Wenn z.B. der Anspruch eines Beitrags darin besteht, gesellschaftliche Teilhabe bzw. einen besseren Gesundheitszustand mittels Bildung oder Lernen zu ermöglichen (siehe Kolland 2011; Roßnagel 2010; WHO 2002), so könnten implizit auch ökonomisch-nationalstaatliche Interessen bedient werden. Aus machtkritischer Perspektive könnte den genannten Beiträgen unterstellt werden, dass die älteren Erwerbstätigen durch autonomes (Dauer-)Lernen nicht zwingend gesellschaftliche Teilhabe erfahren, sondern, dass die geforderte Selbstoptimierung vielmehr sozialstaatliche Ausgaben verringern soll.

Die bisherigen Beispiele zeigen, dass der Begriff der Pädagogisierung zwar für eine kritische Betrachtung pädagogischer Alter(n)sbestimmungen fruchtbar gemacht werden kann. Der Begriff setzt aber voraus, dass *die Pädagogik* als Kategorie unproblematisch zu bestimmen ist. Eine Möglichkeit der Identifizierung eines der Pädagogik eigenen Raumes stellt nach Schäfer und Thompson (vgl. 2013, S. 10) der Rückgriff auf *systemtheoretische Überlegungen* dar: Wenn die Pädagogik selbst als System “mit eigener Problematik und Rationalität” (ebd.) aufgefasst wird, so muss das pädagogische Funktionssystem relativ unabhängig von anderen Systemen operieren können. Das bedeutet weiterführend, dass die der Pädagogik inhärente Logik trotz der in der luhmann’schen Systemtheorie vorausgesetzten Verschränkung mit anderen Systemen berücksichtigt werden muss, wenn *gemeinsame* Problemfelder z.B. der pädagogischen Subdisziplinen identifiziert werden sollen. Sprich: Die Bestimmung der Pädagogik als eigenes System unter anderen sagt noch nichts über die Eigenheiten des pädagogischen Systems aus. Der Pädagogik dennoch einen Raum *neben* den sozialen Räumen zuzusprechen, macht insofern Sinn, wenn der These Schäfers gefolgt wird, dass pädagogische Logiken eben *nicht* versuchen die soziale Welt zu erfassen, sondern von ihr auf Meta-Ebene zu abstrahieren: „Das Pädagogische zeigt sich so [in Hinblick auf das Pädagogik-Verständnis der Aufklärung; Anm. SP] als an einen Raum gebunden, der eine reflexive Distanz, ein distanziertes Verhältnis zu sozialen und subjektiven Selbstverständnissen, zu Wissensordnungen und sozialen Gegebenheiten ermöglicht.“ (Schäfer 2009, S. 7) Wenn soziale Probleme pädagogisch gelöst werden sollen, müssten

sie unter Berücksichtigung von Schäfers These erst pädagogisch gedeutet werden. Breinbauer spricht in diesem Zusammenhang von einer „Transformationsaufgabe“ (Breinbauer 2008a, S. 278), die beinhaltet, „dass wissenschaftliche Pädagogik in ihrem kritischen Verständnis gesellschaftliche Erwartungslagen an den Menschen nicht nur umsetzt, sondern unter pädagogischen Regulativen *bricht*.“ (ebd.) Die pädagogische Regulierung kann darin bestehen, die äußerst widerständigen, manchmal widersprüchlichen und oft zeitlosen pädagogischen Problemfelder<sup>16</sup> mit dem jeweiligen sozialpolitischen Erfordernis, das nun *pädagogisch* gelöst werden soll, in ein Verhältnis zu setzen.

Zuletzt könnte der bisherigen Kritik am Narrativ der Wissensgesellschaft entgegnet werden, dass es andere Gesellschaftsentwürfe gibt, die sich durch die Betonung anderer Dimensionen menschlichen Zusammenlebens auszeichnen als jener des *Wissens*. Beispielsweise könnte in pädagogischen Alter(n)skonzeptionen auch auf soziale Deutungsangebote wie die „Erlebnisgesellschaft“, ‚Risikogesellschaft‘, ‚Transformationsgesellschaft‘, ‚Informationsgesellschaft‘ [oder] ‚nachindustrielle[n]‘ Gesellschaft“ (Ruhloff 2007, S. 19) zurückgegriffen werden. All diese Diagnosen der gesellschaftlichen Lage haben aber gemein, dass sie sich durch strittige Werturteile konstituieren und nahezu beliebig bestimmte Gesellschaftsdimensionen generalisierend hervorheben. Breinbauer weist darauf hin, dass sich die Auswahl der Gesellschaftsentwürfe im Zusammenhang mit Bildungskonzeptionen tendenziell am Zeitgeist orientieren: Es werden „Trends als *Signifikate* aufgenommen“ (Breinbauer 2008a, S. 277). Diese stünden „nicht nur für die gegenwärtige Lage sondern auch für zukünftige Bedeutsamkeit“ (ebd.). Sozialwissenschaftliche Gesellschaftsdiagnosen haben also das Ergebnis sozialer Entwicklungen bereits bestimmt und können nur von anderen Zeitdiagnosen wieder abgelöst werden. Sie sind – um den ökonomisch-neoliberalen Jargon zu gebrauchen – in ihrem theoretischen Zugriff äußerst unflexibel. Wenn also davon ausgegangen wird, dass die Gesellschaft von fluiden und im Wandel befindenden Strukturen geprägt ist, verfehlen dogmatische Gesellschaftsdiagnosen ihren Gegenstand.

### **2.3 Das, was der Selbstermächtigung dienlich ist?**

In diesem Kapitel soll unter dem Begriff *Selbstermächtigung* ein pädagogischer Anspruch subsumiert werden, der für den Menschen Autonomie und/oder Selbstbestimmung vorsieht. Hinter

---

<sup>16</sup> Ein solches Problemfeld stellt z.B. die Frage nach dem legitimen, stellvertretenden Handeln in pädagogischen Verhältnissen oder die Frage nach der legitimen Identifizierung der Natur des Menschen dar.

diesem Anspruch verbirgt sich die Prämisse, dass der Mensch seine *eigenen* Intentionen und Wünsche frei von möglichen Abhängigkeiten oder Bedingtheiten verfolgen kann und soll. Fremdinteresse bzw. Fremdbestimmung sind in diesem Zusammenhang zu vermeiden, wenn nicht sogar schädlich für den Bildungsprozess. Der Begriff *Selbstbestimmung* verweist dabei mehr auf die individuelle Freiheit im Akt der Entscheidungsfindung. *Autonomie* oder Eigengesetzlichkeit setzen hingegen eine radikalere Form von Freiheit voraus, die sich zur Gänze aus einem unterstellten Selbst speist.

Dass Autonomie und Selbstbestimmung auch im gegenwärtigen Diskurs über das Alter(n) anzustrebende Werte darstellen, lässt sich anhand unterschiedlicher Beiträge und Entwicklungen zeigen. Beispielsweise verfolgt das Präventionsprogramm *PROFOUND*<sup>17</sup> der *Johanniter-Unfall-Hilfe* im Beitrag „Autonomie im Alter bewahren“ (Aumayr / Klinger 2014) das Ziel Stürze zu vermeiden. „Menschen, die eigenverantwortlich und selbstbestimmt auf ihre Gesundheit achten, [haben] weniger Risiken zu stürzen“ (ebd., S. 32). Autonomie bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Kontrolle über den eigenen Bewegungsapparat und soll in der Konsequenz zur Unabhängigkeit von pflegerischen Leistungen führen. Als Paradigmenwechsel im österreichischen Recht kann das im Jahr 2017 verabschiedete Erwachsenenschutzgesetz<sup>18</sup> bezeichnet werden. Der Übergang von der *Sachwalterschaft* zur *Erwachsenenvertretung* hat den juristischen Entscheidungsspielraum von Menschen mit eingeschränkter Geschäftsfähigkeit aufgrund von Behinderung oder Erkrankung – und daher auch vieler hochbetagter Menschen – beträchtlich erweitert. Auf der Homepage<sup>19</sup> des österreichischen Justizministeriums wird festgehalten:

*Das neue Erwachsenenschutzgesetz stellt den betroffenen Menschen in den Mittelpunkt, um Autonomie, Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit möglichst lange und umfassend zu erhalten. Die Entscheidungsfähigkeit der Betroffenen wird [...] im Bereich der Personen- und Familienrechte wesentlich gestärkt.*

In dieser Darstellung des Erwachsenenschutzrechts wird von einer Korrelation zwischen geltendem Recht und Autonomie ausgegangen. Der vertretene Mensch kann sich auf sein Recht berufen, und zwar unabhängig davon, ob er kognitiv in der Lage ist den Gesetzestext zu verstehen. Das ist besonders für Menschen von Bedeutung, deren Geschäftsfähigkeit nur

---

<sup>17</sup> „ProFouND (*Prevention of Falls Network for Dissemination*) ist ein *thematisches Netzwerk* um Programme zur Sturzprävention in der Europäischen Union umzusetzen.“ (Aumayr / Klinger 2014, S. 31) Das Projekt soll „nachhaltige Lösungen für ein gesundes, aktives Altern“ (ebd.) ermöglichen.

<sup>18</sup> Online unter:

[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2017\\_I\\_59/BGBLA\\_2017\\_I\\_59.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2017_I_59/BGBLA_2017_I_59.pdf) (Zugriff: 14.05.2021)

<sup>19</sup> Online unter: <https://www.justiz.gv.at/home/service/erwachsenenschutz/das-neue-erwachsenenschutzrecht-im-ueberblick~40.de.html> (Zugriff: 14.05.2021)

vorübergehend beeinträchtigt ist. *Absolute* Autonomie kann aber auch durch das Erwachsenenschutzrecht nicht möglich sein, da erst ein (juristisches) Gesetz notwendig ist, um Eigengesetzlichkeit (wieder-)erreichen zu können. Die *Bedingtheit* des Autonomiebegriffs wird beispielsweise im „Grundsatzpapier“ (FGPG 2019) der *deutschsprachigen Fachgesellschaft Palliative Geriatrie e.V.* zu berücksichtigen versucht. „Selbstbestimmung“ (ebd., S. 3) würde zwar „als Teil des Autonomieprinzips [...] gegenwärtig eine besondere Rolle [spielen]“ (ebd.). In Hinblick auf die „wechselseitige Abhängigkeit von Menschen“ (ebd.) könne aber keine absolute Selbstbestimmung, sondern vielmehr eine „relationale Autonomie“ (ebd.) erreicht werden. Diesem Autonomieverständnis folgend stellt sich die Frage, inwieweit ein widerspruchloser Rückgriff auf den Begriff der Autonomie noch möglich sein kann, wenn die dem Menschen entspringenden Gesetzmäßigkeiten in Resonanz mit juristischen wie sozialen Regeln und Normen stehen.

Im Folgenden soll zunächst eine mögliche, pädagogische Deutung des Autonomiebegriffs anhand eines idealtypisch ausgewählten, pädagogischen Beitrags Kricheldorffs (2020) untersucht werden, um die Fraglichkeit der Eignung von Autonomie als pädagogische Zielbestimmung aufzeigen zu können. Anschließend wird unter Bezugnahme auf einen machtanalytischen Beitrag von Foucault (1994) die These aufgegriffen, dass absolute Eigengesetzlichkeit aufgrund der Verflechtung von Selbst- und Fremdbestimmung nicht einzulösen ist. In einem dritten Schritt soll unter Berücksichtigung eines Beitrags Schäfers (2014) der transzendente Gehalt des Autonomiebegriffs ausgewiesen und um eine mögliche Perspektive im pädagogischen Umgang mit bedingungsloser Gesetzlichkeit ergänzt werden. Als alternatives Leitbild zu den kursierenden pädagogischen Selbstermächtigungsnarrativen im Diskurs über das Alter wird viertens anhand eines Menschenbildentwurfs von Reichenbach (2012) gezeigt, inwiefern der (alte) Mensch auch als nicht-souveränes Wesen gedacht werden kann, ohne an das Defizitmodell des Alter(n)sdiskurses anschließen zu müssen. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit Überlegungen zur Problematik des stellvertretenden Handelns in pädagogischen Verhältnissen – unter Rückgriff auf einen Beitrag Breinbauers (2008b) –, die gerade angesichts pädagogischer *Selbstermächtigungsambitionen* an besonderer Relevanz gewinnt.

### **Autonomie und Pädagogik**

In den genannten Beispielen zeigt sich, dass es sich um keine Selbstverständlichkeit handelt, was denn *allgemein* unter dem Autonomiebegriff zu verstehen ist, bzw. welche grundsätzlichen Ziele mittels Autonomie verfolgt werden sollen. Welche *Art* von Autonomie bzw. Entscheidungsfreiheit gemeint ist, ergibt sich erst durch den Begründungszusammenhang eines

Beitrags. Zudem ist es aus bildungswissenschaftlicher Analyseperspektive von besonderem Interesse, wenn Autonomie mittels *Pädagogik oder Bildung* erreicht werden soll, wie es beispielsweise im Beitrag „Soziale Arbeit im Kontext von Bildung und Lernen im Alter“ (Kricheldorf 2020) der Sozialgerontologin und -pädagogin Kricheldorf der Fall ist. Als wichtigste Referenzdisziplin bei der Bestimmung der „spezifischen Anliegen und Zielen von Bildung im Alter“ (ebd., S. 137) wird von der Autorin die *Geragogik* genannt. Kricheldorf greift bei dieser Bestimmung auf unterschiedliche sozialwissenschaftliche Beiträge zurück und konstruiert so einen *eigenen* Bildungsbegriff des Alter(n)s: Die Autorin konstatiert – unter Verweis auf einen Beitrag von Bubolz-Lutz<sup>20</sup> –, dass ein für das Alter angemessener Bildungsbegriff „ganzheitlich“ (Kricheldorf 2020, S. 137) und „nicht funktionalistisch“ (ebd.) sein sollte, damit dieser auf die „gesamte Altersphase [...] anwendbar ist“ (ebd.). Obwohl aber Bildung im Alter nach Kricheldorf keine bestimmte Funktion erfüllen soll, existierten gleichzeitig „notwendige Orientierungen“ (ebd.) wie „Selbstreflexivität, (Selbst-)Erleben und [...] (Selbst-)ausdruck.“ (ebd.) Ebenso seien im Alter – Kricheldorf verweist hier auf einen im sozialwissenschaftlichen Alter(n)sdiskurs viel zitierten Beitrag der Soziologin Kade<sup>21</sup> – *Kompetenzen* unterschiedlichster Art von Bedeutung, wie „Kompetenzen zur Alltagsbewältigung, Handlung- und Sozialkompetenzen, aber auch kreative und biografische Kompetenzen“ (Kricheldorf 2020, S. 137). Diese Fähigkeiten, Kompetenzen oder Orientierungen sollen von den „individuell relevanten Lebensfragen“ (ebd., S. 138) ausgehend – Kricheldorf verweist auf einen Beitrag von Köster und Schramek<sup>22</sup> – zu „Autonomie und Selbstbestimmung in Verbundenheit mit anderen Menschen“ (Kricheldorf 2020, S. 138) führen. Es zeigt sich, dass die von Kricheldorf geforderte Absenz von Funktionalität bei ihrem Konzept von Bildung im Alter nicht eingelöst wird. Vielmehr sollen vage formulierte Kompetenzen sowie die Reflexion der eigenen Lebensumstände zu einem *Mehr* an Autonomie und Selbstbestimmung führen. Darüber hinaus ermögliche „Intergenerationelles Lernen“ (ebd., S. 145) den „Abbau von Vorurteilen sowie das Entstehen sozialer Vernetzung“ (ebd.). Das sei „angesichts einer sich verändernden Welt notwendig“ (ebd.). Wenn in diesem Begründungszusammenhang der Prämisse gefolgt wird, dass Autonomie durch dialogischen Austausch erreicht werden kann, wäre aber noch nicht gesagt, inwieweit selbstbestimmtes

---

<sup>20</sup> Bubolz-Lutz, Elisabeth (2000): Bildung und Hochaltrigkeit. In: Becker, Susanne / Veelken, Ludger / Wallraven, Klaus Peter [Hrsg.]: Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske und Budrich: Opladen. S. 326-349.

<sup>21</sup> Kade, Sylvia. (2009): Altern und Bildung. Eine Einführung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld: wbv.

<sup>22</sup> Köster, Dietmar / Schramek, Renate (2005): Die Autonomie des Alters und ihre Konsequenzen für zivilgesellschaftliches Engagement. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland Jg. 55. Heft 3. S. 226-237.

Handeln in einer sich wandelnden Welt von Bedeutung ist. Es wird also weder ausgewiesen, inwieweit bestimmte Kompetenzen und reflexive Aufträge tatsächlich zu mehr Autonomie führen können, noch wird erläutert, inwieweit sich ein *Mehr* an Autonomie erfassen lassen könnte. Ein konkreteres Verständnis von Autonomie eröffnet Kricheldorff dann, wenn sie sich eines *funktionalen* Bildungsbegriffes bedient und beispielsweise in der „Entwicklungs herausforderung *Pflege*“ (ebd., S. 143) eine „Überlastungs- und Überforderungsproblematik“ (ebd.) identifiziert. Bildungsmaßnahmen sollen sich an den „erkennbaren Unterstützungsbedarfen [...] sowohl der hilfsbedürftigen alten Menschen als auch der Pflegenden“ (ebd.) orientieren, freiwillig Pflegenden sollen „Wissensvermittlung und Reflexion“ (ebd., S. 144) angeboten werden. In diesem Zusammenhang wäre „Empowerment“ (ebd., S. 144) dann erreicht, wenn pflegende Menschen als „kompetente Akteur/-innen wahrgenommen und wertgeschätzt werden“ (ebd.). Das würde bedeuten, dass Autonomie durch Qualifizierungsmaßnahmen und psychologisches Coaching erreicht werden kann. Gleichzeitig scheint es auf der Hand zu liegen, dass es bei pflegenden Angehörigen Abhängigkeiten oder Bedingtheiten gibt, die sich nicht allein durch reflexiven Austausch oder Wissenserwerb verändern lassen. Das können beispielsweise finanzielle und räumliche Abhängigkeiten sein. Darüber hinaus ist die bei Kricheldorff vorausgesetzte These, die menschliche Persönlichkeit mittels Reflexion oder behavioristisch gedachter *Bestärkung* gemäß einer bestimmten Norm *bilden* zu können, sehr voraussetzungsreich und problematisch: Dieser *psychologisch-pädagogische Zugriff* soll zwar zu mehr Selbstbestimmung führen, ist aber in seiner Qualität fremdbestimmend. Auch der Verweis auf dialogischen Austausch kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die pädagogisch handelnde Person eine bestimmte Norm durchsetzen will. Ohne Bezug auf die Struktur des eigenen Denkens, d.h. *gesetzlos*, kann ein pädagogisch handelnder Mensch nicht mit anderen Menschen korrespondieren. Jener Mensch wiederum, der das Ziel der pädagogischen Maßnahmen darstellt, wird mit einem fremden Gesetz, bzw. einer externen Norm, konfrontiert. Wenn in diesem Zusammenhang davon ausgegangen wird, dass Menschen sich in ihren Denkstrukturen unterscheiden, trägt jedes pädagogische Verhältnis zwischen zwei Menschen notwendigerweise eine fremdbestimmende Dimension in sich.

### **Das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung**

In den bisher untersuchten, pädagogischen Beiträgen über das Alter(n) (siehe Edlinger 2016; Kolland 2011; Kricheldorff 2020) wird zumeist eine klare Abgrenzung von Selbst- und Fremdbestimmung vorausgesetzt: Da das *eigene* Interesse mit *extern* gedachtem Interesse in Konflikt gerate und sich gegenüber dem äußeren Interesse nicht durchsetzen könne, brauche es

pädagogische Maßnahmen, die der Durchsetzung der individuellen Wunschvorstellungen dienlich sein sollen. Dass diese begriffliche Gegenüberstellung problematisch sein kann, zeigt sich beispielsweise dann, wenn gesellschaftliches Interesse als fremdbestimmend identifiziert wird:

„Es geht einerseits um den Gewinn, den der einzelne ältere Mensch für sich ziehen kann [mittels Bildung, Anm. SP], aber auch um den Nutzen, der dadurch für das Gemeinwesen erwächst [...] ohne Verpflichtungsethik und Vereinnahmungstendenzen der Gesellschaft.“ (Kricheldorf 2020, S. 139).

In diesem Zusammenhang wird festgestellt, dass die soziale Ordnung erhaltenswert sei, gleichzeitig darf der alte Mensch aber nicht zur „Gesellschaftsorientierung“ (ebd.) gezwungen werden. Vielmehr wird erwartet, dass eine Art Einsicht in Hinblick auf die Relevanz des Gemeinwohls „entstehen und wachsen“ (ebd.) soll. Es bleibt offen, wie der mögliche Widerspruch bei Kollision des Eigeninteresses mit gesellschaftlichem Interesse versöhnt werden kann.

Demgegenüber tragen machtkritische Perspektiven der Möglichkeit Rechnung, dass nicht so klar identifiziert werden kann, was *eigene* und was *fremde* Interessen sind. Der französische Philosoph Foucault beispielsweise hat einen breiten machtanalytischen Diskurs angestoßen, der die subtilen Selbstführungstechniken im Spannungsfeld von Fremd- und Selbstbestimmung auszuloten versucht, die u.a. in pädagogischen Selbstermächtigungsnarrativen meist unberücksichtigt bleiben. In diesem Sinne skizziert Foucault in seinem Werk „Überwachen und Strafen“ (Foucault 1994) die Transformation von Disziplinierungstechniken anhand des Strafsystems in Frankreich ab dem 18. Jahrhundert:

“Erwartete man von den Disziplinen [d.h. von *Disziplinierung*; Anm. SP] ursprünglich die Bannung von Gefahren, die Bindung unnützer oder unruhiger Bevölkerungen, das In-Schach-Halten großer Menschenansammlungen, so fordert man nun von ihnen, dass sie, wozu sie auch fähig werden, eine positive Rolle spielen und die mögliche Nützlichkeit von Individuen vergrößern.” (Foucault 1994, S. 269f.)

Gegenstand der Disziplinierung oder angestrebten (Selbst-)Kontrolle ist in diesem Zusammenhang das Innere des Menschen. Die „Disziplinarmechanismen“ (ebd., S. 271) würden nach Foucault dazu neigen sich „zu *desinstitutionalisieren*, ihre geschlossenen Festungen zu verlassen und *frei* zu wirken“ (ebd.). Die persönliche Freiheit muss mit vorausgehendem Gehorsam erkaufte werden. Foucault spricht in diesem Zusammenhang von einem „Panoptismus“ (ebd., S. 285), d.h. von der Vorstellung eines abstrakten, unsichtbaren Beobachters, der jegliche Verfehlung gegenüber einer allgemeingültigen Norm zu registrieren und sanktionieren imstande ist. Ein solche Art der Machtausübung hat für herrschende Aktanten mehrere Vorteile: Nach Foucault (vgl. ebd., S. 280) werden erstens die finanziellen Kosten durch das Fehlen einer

ressourcenintensiven Überwachung geringgehalten, gleichzeitig vollzieht sich die (Selbst-)Kontrolle ohne viel Aufsehen und ist daher auch politisch *günstig*. Zweitens wird die breite Gesellschaft in intensivem Maße von der Machtausübung durchdrungen, was sich drittens auf die Effizienz der großen, gesellschaftlichen Institutionen auswirkt. Foucault nennt hier beispielhaft „pädagogische, militärische, industrielle, medizinische Apparate“ (ebd.). Interesse an einem solchen intrinsisch-„technische[n] Zwangsverfahren“ (ebd., S. 285) haben beispielsweise machtausübende Komplexe wie der Klerus. Nach Foucault hätten „religiöse Gruppen und Mildtätigkeitsvereine [...] Von der Gegenreformation bis zur Juli-Monarchie“ (ebd., S. 272) Ziele verfolgt wie „Bekehrung und Moralisierung, [...] Hilfeleistung oder Anhaltung zur Arbeit [und] [...] Kampf gegen Unzufriedenheit oder Aufruhr“ (ebd.). Heute können es vor allem nationalstaatlich-ökonomische Aktanten sein, die sich solcher Machttechniken bedienen und das Ziel eines sich den Marktanforderungen unterwerfenden und gut ausgebildeten Staatsbürgers verfolgen. So steht das Argument der Notwendigkeit von (Medien-, Wirtschafts-, oder Lern-)Kompetenz zum Zwecke der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben oder für das Erreichen individueller Autonomie geradezu idealtypisch für moderne Techniken der Selbstführung: Die Disziplinierung kommt von unsichtbarer Hand. Wer beim *Dauerlernen* nicht mithält, muss sozial absteigen und/oder bleibt fremdbestimmt - so die allgegenwärtige Drohung. Beispielsweise konstatiert Kricheldorf – unter Verweis auf Kalbermatten<sup>23</sup> –, dass alte Menschen „potenzielle Lebensunternehmer/-innen“ (Kricheldorf 2020, S. 138) seien und sie „die neuen Chancen des nachberuflichen Lebens sinnvoll für sich und ihre bewusst ausgewählten Vorhaben nutzen sollen. Dazu sollen sie angeregt und angeleitet werden, auch im Sinne einer Selbstbildung.“ (ebd., S. 138f.) Ansonsten würde der alte Mensch „brachliegende Ressourcen“ (ebd., S. 139) verschwenden. Unter Berücksichtigung des foucault'schen Konzepts kann der Aufruf zur (Selbst-)Bildung unter dem Deckmantel der persönlichen Entwicklung als Selbstführungstechnik bezeichnet werden, die den alten Menschen z.B. als potenzielles, sich selbst-qualifizierendes Humankapital ansprechen will<sup>24</sup>. Damit ist nicht gesagt, dass es nicht alte Menschen geben kann, die aus eigenem Antrieb Geld für so genannte *Bildungsreisen* ausgeben, sich freudvoll

---

<sup>23</sup> Kalbermatten, Urs (2004): *Bildung im Alter*. In: Kruse, Andreas, und Mike Martin [Hrsg.]: *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern: Huber. S. 110–124.

<sup>24</sup> Dieser pädagogisierende Zugriff auf den alten Menschen beansprucht Geltung, solange der gesundheitliche Zustand eines alten Menschen noch ein Mindestmaß an ökonomischer Verwertbarkeit erlaubt. In diesem Zusammenhang bezeichnet Foucault (2017) das Altersheim als *Heterotopie*. Damit sind „Gegenräume“ (ebd. 2017, S. 10) gemeint, „die sich allen anderen widersetzen und sie in gewisser Weise sogar auslöschen, ersetzen, neutralisieren oder reinigen sollen“ (ebd.). Soziale Normen gelten – zumindest in ihrer Idealform – in solchen Räumen nicht mehr: „Und auch die Altersheime wären hier zu nennen, denn in so einer beschäftigten Gesellschaft wie der unsrigen ist Nichtstun fast schon abweichendes Verhalten. Eine Abweichung, die als biologisch bedingt gelten muss, wenn sie dem Alter geschuldet ist, und dann ist sie tatsächlich eine Konstante, zumindest für alle, die nicht den Anstand besitzen, in den ersten drei Wochen nach der Pensionierung an einem Herzinfarkt zu sterben.“ (Foucault 2017, S. 12f.)

weiterbilden oder sich ehrenamtlich engagieren wollen. Problematisch erscheint aber, wenn hartnäckig proklamiert wird, dass Bildung oder Lernen in jedem Fall und ausschließlich dem Eigeninteresse des alten Menschen dient.

### **Autonomie – ein metaphysisches Konzept**

In Anbetracht der genannten nicht-pädagogischen Konzeptionen von Autonomie als auch im pädagogischen Beitrag Kricheldorf (2020) zeigt sich, dass das Plädoyer für mehr Autonomie im Alter fraglich erscheint, wenn doch einerseits sehr unterschiedliche Bestimmungsversuche kursieren und bedingungslose Autonomie – auch in Hinblick auf die zunehmende Hilfsbedürftigkeit im hohen Alter – kaum eingelöst werden kann. Aus der bildungsphilosophischen Sichtweise nach Schäfer (2014) wird das Konzept der Autonomie gar als aufklärerische, „polemische Strategie gegen [...] überkommene Normen und Vorstellungen“ (Schäfer 2014, S. 599) bezeichnet, das „durch gegensätzliche und kaum zu vereinbarende Komponenten zusammengehalten wird“ (ebd.). Schäfers Überlegungen widmen sich daher zunächst der Frage, inwiefern ein Konzept über „(moralische) Selbstgesetzgebung“ (ebd.) auf problematischen Voraussetzungen beruht.

„Im Begriff der Autonomie ist die Verbindung eines Selbst, das aus sich heraus Gesetze formuliert, mit der Vorstellung eines Gesetzes zusammengedacht, das verbindlich beansprucht, das Selbst und seine Ausarbeitung zu regulieren. Ein autonomes Ich, das sich Gesetze gibt, darf keinen ihm vorgängigen Grund haben.“ (ebd.)

Der autonome Mensch ist in diesem Zusammenhang dazu in der Lage, sich von einem regel-freien Ort her Regeln aufzuerlegen und sich der neuen, eigenen Moralität zu unterwerfen. Daraus erwachsen nach Schäfer zwei Problematiken: „Warum soll sich jemand, der sich frei, d.h. ohne Grund eine Regel gibt, daran halten? Und: Inwiefern lässt die Vorstellung eines Gesetzes überhaupt diejenige der Freiheit zu? Hebt das Gesetz nicht jede Freiheit auf?“ (ebd., S. 602) Der autonome Mensch müsste in diesem Zusammenhang aus seinem eigenen Willen heraus nach Beschränkung seiner als *ureigen* gedachten Freiheit streben. Diese These würde wieder vermuten lassen, dass der Mensch gar keine Absicht besitzt seine Autonomie erhalten zu wollen und aufgrund seiner *Natur* der Regel bedarf. Sowohl die bildungsphilosophische Perspektive Schäfers als auch der machtkritische Einsatz Foucaults (1994) gehen von der Unmöglichkeit von Gesetzlosigkeit bzw. der „Unlösbarkeit des Problems einer an-archischen Freiheit“ (Schäfer 2014, S. 603) aus. Das wird von Schäfer damit begründet, dass Menschen „in sozialen Regelsystemen aufwachsen, dass sie Relevanz- und Sinnstrukturen übernehmen“ (ebd.) und von Foucault insofern aufgezeigt, als Bestrafungs- und Züchtigungstechniken eine lange Tradition

innewohnt – dem menschlichen Zusammenleben folglich ubiquitäre Machtdynamiken zugrunde liegen können. Es können also sozialisationstheoretische als auch machtkritische Argumente hinsichtlich der These geltend gemacht werden, dass der (alte) Mensch nicht zwingend erkennen kann, dass seine Entscheidungen tatsächlich auf autonomem Interesse beruhen. Diese Möglichkeit ist vor allem gegenüber Konzepten des Alter(n)sdiskurses (siehe Edlinger 2016; Kricheldorf 2020) zu betonen, die es als Selbstbestimmung oder Autonomie titulieren, wenn alte Menschen ihre Lerninhalte selbst auswählen *dürfen*.

Schäfer widmet sich am Ende seines Beitrages der Frage, wie denn nun Eigengesetzlichkeit in pädagogischen Verhältnissen so gedacht werden kann, dass einerseits eine Begründung für die freiwillige „(Selbst-)Bindung“ (Schäfer 2014, S. 604) an eigene Normen gesetzt wird und andererseits der Widerständigkeit der Legitimationsproblematik bei der Bestimmung der pädagogischen Relevanz in Bezug auf einen anderen Menschen Rechnung getragen bzw. von „der Nichtidentifizierbarkeit, der Nichtverfügbarkeit und damit der Unmöglichkeit dem Anderen gerecht werden zu können“ (ebd., S. 605) ausgegangen wird. Um die Frage nach dem Grund der Unterwerfung des Menschen unter die Eigengesetzlichkeit zu beantworten, bezieht sich Schäfer auf das Konzept der „religiösen Erfahrung“ (ebd., S. 604) nach Joas<sup>25</sup>. Dieses Ereignis der *grundlos* wertenden Setzung geschieht nach Schäfer nicht mehr im „Kontext göttlicher Offenbarungen“ (ebd.), sondern „unter den Bedingungen der Moderne“ (ebd.). In diesem Zusammenhang ist es die Konfrontation mit Irritationen oder Verkennungen im sozialen Raum die die Bindung an eine neue Art von Normativität provoziert. Der Mensch kann sich diese neuen Gesetzmäßigkeiten zwar selbst (frei) auferlegen, er erlangt aber keine Sicherheit bzw. Legitimation (mehr) über die *richtige* Art von Normativität durch Rückgriff auf eine religiöse Meta-Erzählung. Zudem weist Schäfer (vgl. ebd.) darauf hin, dass der pädagogische Diskurs bereits „angesichts der Entdeckung des Kindes als Anderem“ (ebd.) bei Rousseau thematisieren hätte können, dass die Verschiedenheit von Kind und Erwachsenem nur mit transzendenten, pädagogischen Narrativen bzw. Begründungsfiguren vermittelt werden kann. Dieser Argumentation folgend ist es nicht nur der zu erziehende Mensch, der nach Eigengesetzlichkeit strebt (oder streben soll), sondern auch der pädagogisch tätige Mensch, der, ohne die Möglichkeit auf *gesichertes Wissen* zurückgreifen zu können, „auf diese Fremdheit, die er nicht verstehen kann, auf die daher eine adäquate Reaktion nicht begründbar erscheint[,]“ (ebd., S. 605) reagieren muss und so „zum freien, grundlosen Menschen“ (ebd.) wird. Das bedeutet, dass in dem Moment, in dem ein Mensch sich aufgrund seiner *Andersartigkeit* seiner Identifizierung entzieht – d.h. es nicht möglich ist eine Äußerung oder eine zwischenmenschliche Situation mit Gewissheit, d.h.

---

<sup>25</sup> Joas, Hans (1997): Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main.

unter Rückgriff auf eine gängige Idee der sozialen Ordnung, zu verstehen – eine mögliche *Deutung*, die versucht diese sprachliche Lücke zu schließen, nur eine transzendente und damit höchst fragliche Interpretation des pädagogischen Sachverhalts darstellt. Jede pädagogische Deutung, auch des Alter(n)s, kann demnach als *freier* Entwurf verstanden werden pädagogische Relevanz zu erschließen. Dabei steht von Beginn an fest, dass dieser Entwurf in gewisser Weise seinen Gegenstand verfehlen kann, weil pädagogische Konzepte den Irritationen der sozialen Wirklichkeit nur indirekt-imaginär begegnen können. In pädagogischen Selbstermächtigungsnarrativen des Alter(n)s hingegen stellt *Alterität*<sup>26</sup> keine problematische Kategorie dar, obwohl die Möglichkeit der Verkennung des Anderen auch zwischen zwei erwachsenen Menschen (und nicht nur zwischen Erwachsenen und Kind) relevant sein kann. Das lässt sich z.B. daran beobachten, dass Autonomie und/oder Selbstbestimmung als universal relevante Interessen des alten Menschen bestimmt werden (siehe Edlinger 2016; Kricheldorf 2020) oder gesellschaftlich relevante Entwicklungs- bzw. Reflexionsaufgaben *in jedem Fall* einen *besseren*, alten Menschen bilden sollen (siehe Kolland 2011).

### **Der Mensch, als *dilettantisches Subjekt* gedacht**

In der Analyse der pädagogischen Zielvorstellungen des *autonomen* Menschen kann nicht nur die Frage gestellt werden, inwieweit das Konzept der Autonomie auf problematischen Bedingungen fußt. Ebenso kann der autonome (alte) Mensch auch einem möglichen Menschenbild gegenübergestellt werden, das Selbstermächtigungsbestrebungen in Hinblick auf die begrenzte Fähigkeit der – im moralischen Sinne – *richtigen* Selbsteinschätzung relativiert. Denn autonomie- sowie kompetenztheoretischen Modelle setzen voraus, dass es dem Menschen möglich ist, sein Handeln und sein Interesse stets zu durchschauen, bzw., dass der Mensch souverän über sein Selbst verfügt. Wenn davon ausgegangen wird, dass dieser Anspruch wohl eher unter die Kategorie Selbstüberschätzung fällt, kann es fruchtbar sein auf bildungsphilosophische Menschenbilder wie jenes Reichenbachs (2012) zu verweisen. Reichenbach schlägt vor, den Menschen als „dilettantisches Subjekt“ (Reichenbach 2012) zu begreifen, dessen Unvermögen sich zeitlos unproblematisch bestimmen zu können auf „moralische[...] Überdetermination“ (ebd. S. 320) trifft, sprich, dass sich der Mensch aufgrund der vielen sozialen Erwartungshaltungen in Hinblick auf seine Identität verorten und verhalten muss und er dieser Aufgabe nur ungenügend gerecht werden kann. Ungenügend deshalb, da nach Reichenbach der Mensch wiederholt mit moralischen „Dilemmata“ (ebd., S. 321), d.h. mit „gleich schlechte[n] bzw. gleich

---

<sup>26</sup> Mit Alterität bezeichnet Schäfer die „die Andersheit des Anderen“ (Schäfer 2004, S. 707). Der Begriff bezieht sich in diesem Zusammenhang auf jene Dimensionen eines Menschen, die sich der direkten Identifizierung bzw. Verfügbarkeit entziehen.

*problematische[n]* Handlungsalternativen“ (ebd.) konfrontiert ist, die ihn „als moralisches Subjekt – einfach *überfordern*.“ (ebd.) Reichenbachs These kann angesichts der Vielzahl an moralischen Imperativen wie Gesundheit (siehe WHO 2002), kompetente Alltagsbewältigung (siehe Kricheldorf 2020), Lernkompetenz (siehe Roßnagel 2010) oder Motivation (siehe Edlinger 2016) auch für den alten und hochbetagten Menschen geltend gemacht werden. Hinzu kommen jene denkmöglichen, bereits verinnerlichten, moralischen Maximen, die alter(n)spädagogische Konzepte zu ersetzen versuchen. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die vielen denkbaren Normen zwangsweise *queren*. Denn, so Reichenbach:

„autonomes Handeln (bzw. Entscheiden) würde sich an verallgemeinerungsfähigen Willensmaximen orientieren müssen, ohne dass aber ebenso verallgemeinerungsfähige Willensmaximen, die für die Alternative sprechen, mit den ersteren konfliktieren.“ (Reichenbach 2012, S. 321f.)

In diesem Zusammenhang scheint es unmöglich zu sein, dass sich der (alte) Mensch dem moralischen Regelbruch konsequent entziehen kann. Die unterschiedlichen moralischen Pflichten erfordern eine Prioritätensetzung derselben, diese kann sich im Alltag unterschiedlich ausgestalten. Reichenbach spricht in Hinblick auf die mögliche „Pflichtenkollision“ (ebd., S. 322) von der „*typische[n]* Situation der Moderne“ (ebd.). Die Vielzahl an kursierenden Normen mit jeweils allgemeinem Geltungsanspruch bzw. die „moderne Überbestimmung des moralischen Urteilens und des Handelns“ (ebd., S. 323) würde der Voraussetzung aller ethischer Überlegungen nicht gerecht werden, dass der Mensch auch in der Lage ist im Sinne einer ethischen Agenda zu handeln<sup>27</sup>, bzw., dass „Sollen Können einschließt“ (ebd.). Auch kognitives Training (siehe Kolland 2011, S. 14) oder Weiterbildung im Alter helfen hier nicht weiter, denn bei „moralischen Fragen gibt es weder Meisterschaft noch Expertise“ (Reichenbach 2012, S. 324). Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die von pädagogischen Selbstermächtigungserzählungen geleisteten Plädoyers für Autonomie, Selbstbestimmung und Freiheit aus bildungsphilosophischer Perspektive relativiert werden können. Während im Autonomiekonzept Schäfers (2014) die pädagogisch handelnde Person insofern *frei* ist, als sie Alterität mittels transzendenter, pädagogischer Ideen zu überwinden versuchen kann, gewinnt der Mensch – nicht nur der pädagogisch tätige – im Konzept Reichenbachs (2012) an *Freiheit* infolge seines stets unzureichenden Versuchs, sich selbst entwerfen zu müssen. Es zeigt sich, dass der konzeptuelle

---

<sup>27</sup> Reichenbach bezieht sich hier auf Überlegungen über die Beschaffenheit der Ethik in der Moderne nach Vossenkuhl: Vossenkuhl, Wilhelm (1997): Über Sollen und Können im Prozess der Modernisierung. In: Amrein, Christine / Bless, Gerard [Hrsg.]: Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete im wissenschaftlichen Diskurs. Bern: Haupt. S. 70-88.

Rückgriff auf Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung oder Freiheit reflexiver Begründungsfiguren bedarf, die die *bedingte und relative* Einlösbarkeit dieser transzendenten Kategorien transparent kommunizieren – soll die jeweilige Konzeption nicht dogmatisch anmuten.

### **Selbstermächtigung und das Problem des stellvertretenden Handelns**

Der pädagogische Ruf nach Autonomie oder Selbstbestimmung gewinnt auch dann an Brisanz, wenn die Legitimationsproblematik des stellvertretenden Handelns in Erinnerung gerufen wird. Einerseits soll der Mensch in seiner Freiheit gestärkt werden, andererseits wird ein Mangel an Selbstbestimmung festgestellt und der Mensch als pädagogisch behandlungsbedürftig diagnostiziert, was wiederum als Eingriff in die eigentlich zu vergrößernde Freiheit gedacht werden kann. Bei der Erziehung der *jungen* Generation scheint sich in der Pädagogik ein diskursiver Konsens gebildet zu haben, der die Notwendigkeit von *Hierarchie* und stellvertretendem Handeln im pädagogischen Verhältnis zugesteht. Sogar in den Gründungstagen der *antiautoritären Erziehung* – deren Chiffre die Absenz jeglicher Hierarchie suggerieren könnte – wurde absolute Selbstbestimmung im Erziehungsgeschehen als Kindesgefährdung eingeschätzt, wie z.B. Aden-Grossmann in ihrer historischen Skizzierung der Kinderladenbewegung ausführt (vgl. Aden-Grossmann 2019, S. 11). Bei alten und hochbetagten Menschen hingegen, die ihre Erziehung ja bereits *genossen* haben, scheint Hierarchie anrühlich zu sein. Beispielsweise soll Soziale Arbeit nach Kricheldorf „ein förderliches Lernklima schaffen, Lernanreize bieten oder lernbegleitend und -unterstützend wirken“ (Kricheldorf 2020, S. 135). Es lässt sich beobachten, dass im Alter(n)sdiskurs eher von eigenmotiviert verfolgtem *Lernen* oder (Selbst-)*Bildung* die Rede ist und weniger von *Erziehung* – vielleicht in der Hoffnung, die hierarchische Dimension des pädagogischen Geschehens umgehen zu können. Doch auch der Rückgriff auf den Bildungs- oder Lernbegriff verhindert nicht, dass pädagogische Konzeptionen, die es in gewisser Weise *besser* wissen, was für den alten Menschen relevant sei, bevormundend sein können und ein hierarchisches Verhältnis dadurch schon theoretisch bedingt ist. So hält beispielsweise Breinbauer in ihrer Analyse eines Beitrags von Kade – auf den sich auch Kricheldorf bezieht (siehe Kricheldorf 2020, S. 137) – fest<sup>28</sup>, inwieweit das Plädoyer für Selbstbestimmung und Autonomie nicht nur nicht eingelöst wird, sondern der Selbstermächtigung gar zuwiderläuft:

„Die Betonung von Autonomie und Selbstbestimmung lenkt davon ab, in welchem Ausmaß Pädagogik hier im Dienste gesellschaftlicher Normalitätserwartungen und zur Herstellung von Normalität tätig wird, mehr noch: Sie befördern die

---

<sup>28</sup> So schreibt Kade, wie Breinbauer ausführt: „Veränderungsbereitschaft ist jedoch stets vom Grad der Selbstbestimmung abhängig. *Der Grad an Selbstbestimmung ist für die Lernbereitschaft bzw. die erfolgreiche Bewältigung von Veränderungen im Alter entscheidend.*“ (Kade 2004, S. 123; zit.n. Breinbauer 2008b, S. 299)

Selbsterwerfung der *Klienten*. Selbstbestimmung wird ausdrücklich interessant als Motor der Veränderungsbereitschaft“ (Breinbauer 2008b, S. 299).

Die affirmative Haltung zu persönlichem Wandel im Dienste der Sicherung sozialer Normen ist auch dann zu verorten, wenn Kricheldorf eine „Bildungsaufgabe“ (Kricheldorf 2020, S. 136) bestimmt, die die „biografische Orientierungs-, Entwicklungs- und Entfaltungsprozesse unter Individualisierungsbedingungen“ (ebd.) miteinschließt. In diesem Zusammenhang könnten sich die Fragen stellen: Darf sich ein (alter) Mensch auch *nicht* entwickeln (müssen), bzw. darf ein alter Mensch jegliche (Weiter-)Bildungsangebote ablehnen und sich mit dem *status quo* zufriedengeben? Stellt das Individualisierungsnarrativ tatsächlich eine (Bildungs-)Bedingung dar, der sich der alte Mensch kritiklos unterwerfen muss? Sobald pädagogische Ziele formuliert werden, stellt sich notwendigerweise die Frage, inwieweit es sich rechtfertigen lässt, dass stellvertretend für einen anderen Menschen bestimmt und gewertet wird, was denn für diesen relevant sei. Doch wann ist von Bevormundung bzw. *Advokatorik* zu sprechen? Breinbauer (vgl. Breinbauer 2008b, S. 303f.) weist unter Bezugnahme auf Überlegungen Brumliks<sup>29</sup> zur *advokatorischen Ethik* darauf hin, dass Advokatorik dann zu verorten sein kann, wenn eine theoretische Konzeption ihre vorschreibenden Handlungsmaximen nur anhand des *eigenen Begründungszusammenhangs* misst und nicht an der möglichen *Akzeptanz oder Zurückweisung des betreffenden Menschen*. Während für die jüngere Generation Selbstständigkeit im Denken und Handeln Erziehungsziel ist und sich diese nach der Erziehung, zumindest theoretisch, in ein reflexives Verhältnis zur eigenen Erziehung versetzen kann, gilt diese mögliche Rückschau für das (hohe) Alter nicht unbedingt, wie auch Breinbauer ausführt: „Viele der derzeit advokatorischer Bearbeitung zugeführten Fragen erlauben gar keine *spätere Stellungnahme* mehr (Pflegemaßnahmen, Umgang mit Demenz, Empowerment, Sterbehilfe).“ (Breinbauer 2008b, S. 304) In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass aufgrund der oft nicht möglichen Dialogizität der Betreuungssituation bereits im theoretischen Umgang mit hochbetagten Menschen besondere Sensibilität angebracht ist. Die zunehmende Abhängigkeit sehr alter Menschen in pflegerischer bzw. betreuerischer Hinsicht und die möglicherweise schwindende Artikulationsfähigkeit erfordern die Anerkennung des *Nicht-Wissens* und des *Nicht-Verstehens* der Betreuungssituation. Dieses Anerkennen des möglichen *Verkennens* ist deshalb notwendig, um die Überformung der nicht greifbaren, inneren Logik eines Menschen durch z.B. pädagogische Selbstermächtigungsnarrative zu verhindern. Diese Unsicherheit oder Ungewissheit auszuhalten, stellt wohl eine

---

<sup>29</sup> Brumlik, Micha (2004): *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Berlin/Wien

schwierige aber für die menschliche Integrität notwendige Aufgabe in der Betreuung hochbetagter Menschen dar.

Zuletzt könnte die Frage gestellt werden, inwiefern präventive Maßnahmen bevormundend sein können. Gegenstand der Prävention sind imaginierte Ereignisse, die verhindert werden sollen. Breinbauer bezeichnet präventive Maßnahmen deshalb auch als „negativ-advokatorisch“ (Breinbauer 2008b, S. 298). Der einzelne Mensch wird in präventiven Konzepten pädagogischer Intention unterworfen, er wird *zum Fall*. Im Alter(n)sdiskurs kann sich Prävention beispielsweise dann zeigen, wenn der pädagogische Umgang mit alten Menschen als „Investition“ (Kricheldorf 2020, S. 146) bezeichnet wird und negative Auswirkungen auf den Sozialstaat abmildern soll.

„Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen kann auch als eine Investition in die Zukunft angesehen werden, die zu mehr sozialer Teilhabe und größerer Lebenszufriedenheit führen und damit langfristig Kosteneinsparungen im Pflege- und Gesundheitsbereich bewirken könnte. Dass sich Investitionen in die Bildung *lohnen* – auch im Alter – muss sich bei Trägern und Verbänden sowie in der Altenpolitik aber erst durchsetzen.“ (ebd.)

Hier könnte nicht nur die Frage gestellt werden, ob hier aus ökonomischem Interesse vorgeschrieben wird, dass das individuelle Befinden sich nach gesundheitlichen Kriterien richten soll. Ebenso wird davon ausgegangen, dass (Weiter-)Bildung eine geeignete Antwort auf einen zukünftig erwarteten Pflegenotstand sei. Nach Breinbauer (vgl. Breinbauer 2008b, S. 298) können Präventionskonzepte schon auf theoretischer Ebene advokatorisch sein. Unerwünscht bewertete Ereignisse wie der “Pensionsschock ebenso wie [...] Herzinfarkt, Karies, Drogenkonsum, Jugendgewalt usw.” (ebd.) sollen z.B. mittels Kursabsolvierung verhindert werden. Dabei wird „verlässliches Wissen sowohl über das Eintreten des Ereignisses als auch [...] die Unfähigkeit, mit diesem ohne diese Prävention fertig zu werden.“ (ebd.) vorausgesetzt. Problematisch sind diese Konzepte also nicht nur dann, wenn ihre Wirkung überschätzt wird, sondern auch, wenn gesellschaftspolitische Probleme mittels Prävention, die “die Macht impliziert, die Verhältnisse zu ändern und Verhalten zu steuern” (ebd.), bearbeitet werden sollen. In Präventionskonzepten wird also nicht nur stellvertretend für die Zielgruppe entschieden, vor welchen Ereignissen geschützt werden soll. Ebenso liegt präventiven Maßnahmen die Idee einer wünschenswerten Zukunft zugrunde. Ein *allgemeines* Präventionskonzept ist folglich nicht in der Lage, dessen Inhalte und Werturteile von der Perspektive der Zielgruppe herzuleiten und konstruiert bereits durch den Anspruch der Allgemeinheit die Unmündigkeit der Kursteilnehmenden. Das hat auch Konsequenzen für die implizite Bestimmung von Bildung, wie z.B.

Breinbauer ausführte: „Sofern mit Bildung Selbstständigkeit im Denken gemeint ist, muss das Sprechen über Bildung davon absehen, positive Bestimmungen mitzugeben, welche Art der Selbstständigkeit erwünscht ist.“ (Breinbauer 2008a, S. 277)

## 2.4 Das, was bestimmten Prinzipien entspricht?

So viel im Alter(n)sdiskurs von *der* Pädagogik gesprochen wird, so wenig systematische Bestimmungsversuche lassen sich verorten. Es lässt sich vielmehr beobachten, dass im gegenwärtigen Diskurs über Alter(n) und Pädagogik und/oder Bildung auf sozialwissenschaftliche Nachbardisziplinen der Pädagogik zurückgegriffen wird. Das können die Gerontologie (siehe Kolland 2011; Kricheldorf 2020; Müllegger 2015), Psychologie (siehe Edlinger 2016), Soziologie (siehe Garrison / Stiehr 2020; Kolland 2011; Müllegger 2015) oder Soziale Arbeit (siehe Kricheldorf 2020) sein. So herrscht im Alter(n)diskurs weitgehend der Konsens, dass Alter(n)sforschung ein „interdisziplinäres Projekt“ (Brandenburg / Steinhauer 2020, S. 617) sei, bzw., „dass die Fragen des Alterns nicht ausschließlich aus der Perspektive einer wissenschaftlichen Disziplin bearbeitbar sind“ (ebd.). Letztere These wird dann problematisch, wenn davon ausgegangen wird, dass diese unterschiedlichen Arten sozialwissenschaftlichen Wissens *addiert* werden können und so ein *Mehr* an pädagogischem Wissen über das Phänomen des Alter(n)s entsteht. Denn dann wird vorausgesetzt, dass diese unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen mit den gleichen Geltungskriterien arbeiten und diese Kriterien in der interdisziplinären Forschung nicht erst reflexiv in ein Verhältnis gebracht werden müssen. Nach Brandenburg und Steinhauer soll die Fundierung der Einzelperspektiven durch die Philosophie oder Theologie erfolgen:

„Allein schon bei der Klärung der Frage, was unter Altern bzw. einem ‚guten‘ Altern zu verstehen ist, müssen sowohl Merkmale der gesundheitlichen Lage, der psychischen Situation wie auch der sozialen Integration betrachtet werden. [...] Die genannten Aspekte müssen mit einem grundlegenden Diskurs (in der Regel durch die Philosophie und Theologie) verbunden werden. Denn der Gegenstand, um den es hier geht – das Altern – kann unter dem Aspekt der Gestalt- oder Hinnehmbarkeit auf sehr verschiedene Art und Weise ausgelegt und beforscht werden“ (Brandenburg / Steinhauer 2020, S. 617)

Ein näherer Blick auf sozialwissenschaftlichen Publikationen des Alter(n)diskurses zeigt aber, dass die Philosophie – im weitesten Sinne verstanden – eher als weitere Einzelperspektive gehandelt wird und der Untermauerung der eigenen normativen Forderungen dient. Dies kommt zum Ausdruck, wenn beispielsweise der Konstruktivist Siebert auf den Zusammenhang von

„Lernfähigkeit im fortgeschrittenen Alter“ (Siebert 2011, S. 24) und Lernaktivität im Kindesalter anhand neurowissenschaftlicher Forschung hinweist und diesen Begründungszusammenhang mit einem Essay Ciceros über „Altersweisheit“ (ebd.) stützt<sup>30</sup>. Wenn hingegen unter einem „grundlegenden Diskurs“ (Brandenburg / Steinhauer 2020, S. 617) die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung mit den *Relevanzkriterien* der pädagogischen Alter(n)sforschung gemeint ist, so sind solche Bemühungen im gegenwärtigen Alter(n)sdiskurs kaum zu finden<sup>31</sup>. Beispielsweise wird in der Einleitung des Handbuchs *Soziale Arbeit*<sup>32</sup> und Alter (2020) der Frage nachgegangen, „ob ‚Alter‘ ein Thema für die Soziale Arbeit ist.“ (Aner / Karl 2020, S. 1). So sei die Relevanz des hohen Alters für Sozialpädagogik und Sozialarbeit Resultat eines „demografisch bedingten Bedeutungszuwachs[es] von Altenpolitik“ (ebd.), sowie „des Strukturwandels des Alters, der [...] Entberuflichung und Verjüngung sowie Feminisierung“ (ebd., S. 2). Kurzum: Die Legitimität des sozialpädagogischen Umgangs mit alten und hochbetagten Menschen ergibt sich daraus, dass dieser Zusammenhang eben historisch gewachsen sei. Eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung bleibt offen. Kritisiert wird lediglich die fehlende Rechtsgrundlage der Sozialen Arbeit mit älteren Menschen. Diese besäßen „kein eigenständiges Leistungsrecht, nach dem sie einen Anspruch auf die Förderung ihrer Entwicklung und ein damit verbundenes Wunsch- und Wahlrecht hätten“ (ebd., S. 1). In diesem Zusammenhang wird zwar problematisiert, *dass* alte und hochbetagte Menschen kein eigenes Recht auf Teilhabe an wohlfahrtstaatliche Angebote hätten. *Warum* eine solche Teilhabe notwendig sei, wird nicht beantwortet bzw. als selbstverständlich vorausgesetzt.

Angesichts der vielen Referenzdisziplinen im Alter(n)sdiskurs könnte auch danach gefragt werden, warum es überhaupt noch sinnvoll ist bestimmte Sachverhalte als *pädagogisch* auszuweisen, wenn die Einzeldisziplinen ohnehin bereits über ein soziologisches, psychologisches oder gerontologisches Begriffsinstrumentarium samt Begründungszusammenhang verfügen, nach

---

<sup>30</sup> „Doch ihr seht, wie man im Alter nicht nur nicht schlaff und untätig ist, sondern sogar sehr geschäftig, immer tätig und unternehmend und zwar entsprechend dem Eifer, den man in früheren Jahren schon gezeigt hat [...] Man braucht seine Kräfte nur im richtigen Maß einzuteilen und sich nur so viel anzustrengen, wie man vermag [...] Körperlich wird man durch laufende Überanstrengung schwerfällig; der Geist aber wird nur dadurch frisch erhalten, dass man ihn betätigt“ (Cicero 44 v. Ch. [1983], S. 41f.; zit.n. Siebert 2011, S. 25).

<sup>31</sup> Auch Schäfer und Thompson (2014) bemerken, dass im Zuge der sozialwissenschaftlich-empirischen „Rede einer Vervielfältigung des Wissens“ (Schäfer / Thompson 2014, S. 10) die Möglichkeit einer metatheoretischen – z.B. bildungsphilosophischen – Betrachtung eines Forschungsgegenstandes negiert wird. Dies wird von Seiten der Sozialwissenschaften einerseits durch Verweis „auf einen Plural von Rationalitäten, mit denen Sachverhalte und Dinge geordnet werden“ (ebd.), begründet. „Andererseits wird von einer wissenschaftlich erzeugten Empirie ausgegangen, die in sich von einer Rationalität beherrscht wird und dem (pädagogischen) Alltagswissen überlegen ist.“ (ebd.) Schäfer und Thompson zeigen also auf, dass der sozialwissenschaftlich-empirischen Forschung zwei widersprüchliche Interessen zugrunde liegen: Wie soll empirisch erschlossenes Wissen das Alltagswissen konsequent und auf fruchtbare Art und Weise ersetzen, wenn ersterem doch vielerlei unterschiedliche und möglicherweise unübersetzbare Axiome zugrunde liegen, die meist *nicht* ins Zentrum wissenschaftlicher Debatten geraten?

<sup>32</sup> Unter dem Begriff *Soziale Arbeit* werden üblicherweise Sozialpädagogik sowie Sozialarbeit subsumiert. In Deutschland werden beide Disziplinen traditionell weniger trennscharf behandelt als beispielsweise in Österreich.

denen sich die Begriffe Pädagogik oder Bildung (über-)formen lassen (müssen). Ein möglicher Weg, der schwindenden Trennschärfe des Pädagogikbegriffs infolge sozialwissenschaftlicher Rezeption zu begegnen, ist zunächst danach zu fragen, welches Pädagogikverständnis all den pädagogischen (Nachbar-)Disziplinen auf legitime Art und Weise zugrunde liegen kann. Diese Identifizierung des Propriums der Pädagogik erfordert eine klare Positionierung, d.h. transparente Werturteile in Hinblick darauf, wie Pädagogik zu denken sei. Die in kantianischer Tradition stehende und von Alfred Petzelt begründete prinzipienwissenschaftliche Pädagogik hat diese Prinzipien, d.h. den transparenten Umgang mit Normativität, in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen gestellt: Prinzipien sind „überzeitliche Instanzen, also Voraussetzungen“ (Petzelt 1964 / 2003, S. 22), d.h. „sie gelten immer und hören nicht auf, ihre Ansprüche zu stellen“ (ebd., S. 24). Die Idee die Pädagogik von festgelegten Prinzipien her aufzurollen, kann auch in Hinblick auf Petzelts Biografie – dem Ringen sowohl mit nationalsozialistischer als auch kommunistischer Einflussnahme auf seine Tätigkeiten als Pädagoge – als Versuch gewertet werden, sich der ideologischen Vereinnahmung zu entziehen. Im Zusammenhang mit der Frage nach der *Pädagogizität* des Alter(n)s interessiert in dieser Arbeit aber vor allem der pädagogische Grundlegungsversuch des Petzelt-Schülers *Marian Heitger*, auf den der Begriff Pädagogizität zurückzuführen ist. Hierbei ist anzumerken, dass sich seine Überlegungen nicht explizit auf den alten oder hochbetagten Menschen beziehen. Da sich Heitgers Bemühungen aber der Bestimmung der allgemeinen Voraussetzungen jeglicher pädagogischer Subdisziplin widmen, können seine Überlegungen auch für den Alter(n)sdiskurs geltend gemacht werden.

In einem ersten Schritt soll anhand des pädagogischen Grundlegungsversuch Heitgers eruiert werden, inwiefern eine systematische Theorie der Pädagogik durch Offenlegung ihres transzendentalen Gehalts, d.h. der vorausgesetzten Werturteile, (im Vergleich mit den bisher erörterten, sozialwissenschaftlichen Beiträgen) logisch stringenter und transparentere Begründungszusammenhänge aufweisen kann. Anschließend wird Heitgers Konzept in einem Gedankenexperiment auf ältere Erwachsene sowie hochbetagte bzw. kranke Menschen anzuwenden versucht. In einem dritten Schritt soll das Profil der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik Kontur gewinnen, indem sie mit der empirisch-sozialwissenschaftlichen Pädagogik in ein Verhältnis gesetzt wird. Zuletzt werden der *identifizierenden* Position Heitgers *problematisierende* Perspektiven (Fischer 1993; Kubac 2009) auf Pädagogik und Bildung gegenübergestellt. In diesem abschließenden Schritt stehen vor allem die Legitimationsfiguren der problematisierenden Konzepte im Fokus.

### **Selbstbestimmung als pädagogisches Prinzip gedacht**

Unter *Selbstbestimmung* kann in Heitgers Überlegungen die Möglichkeit der kritischen Haltung gegenüber gesellschaftlichen Erfordernissen verstanden werden. Diese Haltung kommt dann zum Ausdruck, wenn sich Heitger gegen die Funktionalisierung bzw. „Rationalisierung und Spezialisierung“ (Heitger 2004a, S. 20) des Menschen zugunsten des „technisch-ökonomischen[n] Fortschritt[s]“ (ebd.) positioniert. Explizit distanziert sich Heitger von pädagogischen Referenzdisziplinen wie die Soziologie. „Die Soziologie gibt vielfach darüber Auskunft, dass der Mensch in ein enges Geflecht gesellschaftlicher Funktionen und Notwendigkeiten eingebunden ist.“ (ebd.) In diesem Zusammenhang würde soziologische Theoriebildung den Menschen bereits als gesellschaftliches Funktionsmoment vorstrukturieren. Den Menschen jenseits eines sozialen Zwecks zu denken wäre demnach aus soziologischer Perspektive nicht möglich. Demgegenüber formuliert Heitger einen Bildungsbegriff, der die Integrität des Menschen berücksichtigt, d.h. die Selbsttätigkeit im Denken und Handeln des einzelnen Menschen nicht überformen will:

„Von Pädagogik, d.h. von der Aufgabe der Bildung reden wir, weil der Mensch nicht so ist, wie er sein könnte und sollte; und wie er sein soll, ist er nicht. Das Menschsein ist dem Menschen aufgegeben, sein Sein ist ihm Aufgabe. Diese Aufgabe kann nur von ihm selbst wahrgenommen werden, sie ist nicht delegierbar; vielleicht können andere helfen, anregen, auffordern, ermuntern. Das Bilden ist immer ein Sich-Bilden.“ (ebd., S. 21)

In diesem Zusammenhang ist Voraussetzung für jegliches pädagogisches Handeln, dass eine allgemeine Bestimmungsform der menschlichen Existenz von einem Menschen als problematisch erkannt wird. Dem konkreten Menschen erwächst die Aufgabe, die möglichen Konsequenzen, die aus der Problematisierung erwachsen können, selbst zu exekutieren. „Das Selbst ist Auftraggeber und Beauftragter in einem.“ (ebd., S. 22) Wenn aber in diesem Zusammenhang die Pädagogik ebenso als Problematisierung von Bestimmungsversuchen der Humanität *eines* Menschen identifiziert wird, dann ist dies eine konzeptuelle, allgemeine Feststellung, die der möglichen Perspektivität des einzelnen Menschen vorausgeht. Dass sich der Mensch selbst entwerfen soll, ist ein pädagogischer Imperativ Heitgers, dem ein jeder Mensch zu folgen hat. Darüber hinaus fordert Heitger, dass sich der Mensch z.B. nicht im „Dienst[e] gesellschaftlich-ökonomischer Verwertung“ (ebd., 21) bilden *soll*. Ebenso *soll* der Mensch Selbstbestimmung „nicht zum Vorwand für Egoismus und Macht, Willkür und Unmäßigkeit“ (ebd., S. 23) gebrauchen. Daraus lässt sich ableiten, dass ein absolut gesetztes Prinzip, wie das der Selbstbestimmung, der normativen Begrenzung, d.h. der konzeptuellen Identifizierung von dem, was angesichts postulierter Selbstbestimmung *nicht* sein soll, bedarf. Der Begründungszusammenhang,

der sich aus der Voraussetzung *Selbstbestimmung* ergibt, kann verschiedene normative *Wege* gehen. Ohne systematisch-theoretisches *Weiterdenken* des Prinzips der Selbstbestimmung – wie Heitger es vorlegt – könnten alle möglichen Verhaltensweisen legitimiert werden, sofern sie nur als Interesse des einzelnen Menschen ausgewiesen werden. Wenn also davon ausgegangen wird, dass nicht jede Art von Selbstbestimmung für das menschliche Zusammenleben zuträglich bzw. erwünscht ist, muss das Prinzip der Selbstbestimmung relativiert werden.

### **Vernunft und Normativität**

In Heitgers systematischem Grundlegungsversuch wird das *Problem des stellvertretenden Handelns* explizit in Erinnerung gerufen. „Wie ist eine pädagogische Führung als Erziehung möglich, die nicht zur Anpassung nötigt, die nicht ein bestimmtes Verhalten bewirken will, sondern das Handeln in Selbstbestimmung zur Absicht haben soll?“ (ebd., S. 24) Heitger stellt also die Frage, wie eine individuelle, kritisch-reflexive Haltung möglich sein kann, wenn zugleich ein absolut gesetztes Prinzip verfolgt werden soll. Um diese widersprüchliche Problematik (provisorisch) lösen zu können, wird von Heitger in kantianischer Tradition auf die „prüfende Vernunft“ (ebd., S. 25) verwiesen, deren Vollzug Bedingung dafür ist, um von Selbstbestimmung sprechen zu können.

„Pädagogisch gemeintes Lernen ist nur unter der Bedingung möglich, dass der Erwerb von Wissen an den Erkenntnisakt gebunden ist. Lehren ist Führung der Erkenntnis. Wenn diese durch jene nicht aufgehoben werden oder behindert werden soll, dann muss sie sich an die prüfende Vernunft wenden; nicht indem sie ihr das Geschäft der Prüfung abnimmt, sondern sie darin bestätigt, sie zu eigener Aktivität nötigt, sie in ihrer Aktivität vor Irrtümern und Scheinergebnissen, Irrwegen und Vorurteilen bewahrt.“ (ebd.)

In diesem Zusammenhang wird von dem zu erziehenden Menschen zuerst Prüfung und anschließend entweder Einsicht oder Ablehnung gegenüber Geltung beanspruchenden Begründungszusammenhängen erwartet. Der pädagogisch tätige Mensch kann diese Begründungszusammenhänge zwar erörtern und diskutieren. Die Kriterien, unter denen die kritische Prüfung als *vollzogen* bezeichnet werden kann, können aber nur vom zu erziehenden Menschen formuliert werden. Der pädagogisch handelnde Mensch muss folglich hoffen, dass sich der Erkenntnisvollzug des zu erziehenden Menschen kritisch und prüfend ausgestaltet. Hoffen muss er deshalb, da der von Vorannahmen unverfälschte Blick auf die Eigenlogik eines anderen Menschen nicht möglich ist. Daran können auch sozialwissenschaftlich-empirische Evaluationsmaßnahmen nichts ändern, da hier das als legitim bestimmte *Kritische* bereits durch die theoretisch-methodischen Vorannahmen vorweggenommen und damit vorgegeben wird. Aus all diesen

Überlegungen folgt, dass die Erziehung zur Selbstbestimmung ein äußerst unsicheres, da nicht überprüfbares Unterfangen, darstellt. Diese Unsicherheit ist der Preis, der für die (vorläufige) Lösung des Problems des stellvertretenden Handelns zu zahlen ist.

Inwiefern kann Heitgers Postulat der Selbstbestimmung von Relevanz zeugen, wenn alte und hochbetagte Menschen in als pädagogisch bestimmte Verhältnisse miteinbezogen werden sollen? „Das Lehren ist grundsätzlich verpflichtet, sich an die zu entfaltende Vernunft des Lernenden zu wenden.“ (ebd.) In diesem Zusammenhang wird vorausgesetzt, dass die Vernunft eine Instanz darstellt, die sich allmählich entwickelt. Diese Feststellung kann beispielsweise für Kinder geltend gemacht werden, wenn davon ausgegangen wird, dass die kritisch-reflexive Abstraktionsfähigkeit besonders im Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter eine nähere Differenzierung und Ausgestaltung erlebt. Bei *älteren, erwachsenen* – d.h. noch *nicht* hochbetagten – Menschen könnte dann in weiterer Folge behauptet werden, dass die Möglichkeit der Kultivierung der kritisch-prüfenden Vernunft zumindest einen zeitlichen Vorsprung gegenüber der jüngeren Generation aufweist. Wenn aber (wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt) dieser zeitlich bedingte Erfahrungsvorsprung nicht mehr in allen Lebensbereichen, z.B. bei der Nutzung neuer Medien, geltend gemacht werden kann, dann wäre auch unter Berücksichtigung von Heitgers Grundlegungsversuchs ein *pädagogisches* Verhältnis mit jüngerer Lehrkraft und älteren Lernenden vorstellbar. Dann gäbe es aber trotzdem keinen Hinweis darauf, inwiefern sich die pädagogische Arbeit mit älteren Menschen von jener mit jüngeren Menschen unterscheidet. In beiden Fällen wird eine sich entwickelnde Vernunft vorausgesetzt, in beiden Fällen soll das vernünftige Argumentieren kultiviert werden. Sowohl das Alter der Lehrkraft als auch das der Lernenden spielen in Heitgers Argumentation keine Rolle. Zentral ist, dass es der Lehrkraft möglich ist, „begründete Geltungsansprüche[...]“ (ebd.) zur Verfügung zu stellen, an denen sich die Lernenden abarbeiten können. Das bedeutet, dass Lernende einerseits systematische Begründungszusammenhänge nachvollziehen und formulieren können sollen. Es ist aber in Heitgers Überlegungen eben *nicht* ausreichend, dass Bildung logisches Denken und Kritik ermöglicht. Die normative Positionierung andererseits, auf die sich die Begründungszusammenhänge beziehen, ist ebenso wichtig wie das Wissen selbst:

„Unterricht zielt ab auf Erkenntnis und Wissen, auf Ordnung des Wissens, auf den Gewinn intellektueller Autonomie, Erziehung zielt ab auf Verhalten und Haltung, auf Verbindlichkeit als des als wahr Erkannten, auf Ordnung des Ich selbst, auf den Gewinn sittlicher Autonomie.“ (Heitger 1981, S. 22)

Die Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik Heitgers hat in diesem Zusammenhang *Wissen und Haltung*<sup>33</sup> des Menschen als Gegenstand. Das pädagogische Ziel könnte demnach als *wohlbegründete Positionierung* bezeichnet werden. Die Positionierung bzw. Normativität lässt sich (aus transzendentalphilosophischer Perspektive) an zweierlei Orten eines Satzsystems verorten: *Erstens* liegen jedem Wissen *Prämissen*, also apriorische Bedingungen, zugrunde. Wird die Bestimmung der Prämissen explizit ausgewiesen, wie in der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik, wird die normative Positionierung einer Theorie transparenter und deutlicher – die Prämissen müssen nicht erst analytisch erschlossen werden. *Zweitens* werden im Zuge der Konstruktion eines Begründungszusammenhangs bestimmte Handlungsmaximen, bzw. Soll-Sätze, formuliert. Diese Normen – sie bestimmen was im pädagogischen Geschehen zu tun ist – müssen wohlbegründet sein, sollen sie sich gegenüber der kritisch-prüfenden Vernunft bewähren. Heitgers pädagogisches Konzept eröffnet unter Berücksichtigung der bisher erörterten Überlegungen, bzw. in Hinblick auf den allgemeinen Charakter der pädagogischen Prinzipienwissenschaft, keine Hinweise auf eine *eigene* Pädagogik des Alter(n)s, sofern die wohlbegründete Positionierung sowohl für den jungen als auch den alten Menschen als pädagogisches Ziel bestimmt wird.

Bei *hochbetagten bzw. geistig erkrankten* Menschen wird die Vorstellung einer sich fortwährend bildenden Vernunft brüchig, wenn davon ausgegangen wird, dass alter(n)sbedingte Erkrankungen – wie Demenz etwa – dem souverän-kritischen Denken entgegenstehen können. Heitger selbst gesteht ein, dass „Alles Lehren [...] mit empirischen Gegebenheiten als den Grenzen möglicher Selbstbestimmung rechnen [muss]“ (ebd.). Nicht jeder Mensch kann sich frei entwerfen, bzw. die eigene Existenz auf gedanklicher Ebene abstrahieren. Der Autor trägt diesem Einwand aber insofern Rechnung, als Selbstbestimmung eher eine „andauernde Aufgabe“ (ebd., S. 23) bzw. Forderung darstellt und, dass „zwischen Prinzip und seiner konkreten Verwirklichung unterschieden werden muss“ (ebd.). Diese Differenzierung würde zwar bedeuten, dass Bildung (fast) jedem Menschen zugänglich ist, der seine Gedanken sprachlich ausdrücken kann. Gleichzeitig könnten dann manche Menschen den Soll-Zustand der Selbstbestimmung mehr oder eben weniger erreichen als andere. Damit würde Heitgers Bildungskonzept implizieren, dass auch unverschuldet alte, kranke oder beeinträchtigte Menschen weniger Chancen auf Bildung hätten als jene, die sich selbstbestimmter artikulieren können. Auch Heitgers *Prinzip der Dialogizität* könnte gegen die pädagogische Begegnung mit sprachlich

---

<sup>33</sup> Bei der Bestimmung von Wissen als Gegenstand des Unterrichts und Haltung als Gegenstand der Erziehung folgt Heitger höchstwahrscheinlich seinem Doktorvater Petzelt – ohne dies auszuweisen: „Man prüft den Unterrichten in seinem Wissen, den Erzogenen betrachtet man kritisch oder prüfend in seiner Haltung.“ (Petzelt 1964/2003, S. 17)

eingeschränkten Menschen sprechen: „Mit dem Anspruch des Dialogischen im Unterricht ist keine Beschreibung von Wirklichkeit gemein, auch nicht das Anpreisen eines Ideals, [...] sondern ein Prinzip, das unwiderruflich gilt, wenn jenem Handeln eine pädagogische Absicht zukommen soll.“ (ebd., S. 26) Auch wenn ein hochbetagter Mensch nicht mehr fähig ist in den sprachlichen Austausch zu treten, könnte gemäß Heitgers Überlegungen noch pädagogisch gearbeitet werden. Heitgers Differenzierung zwischen Prinzip und Umsetzung im Einzelfall deutet darauf hin, dass die pädagogische Begegnung responsiv und unter Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit bzw. Alterität zweier Menschen geschehen soll. Das würde bedeuten, dass auch nicht-sprachliche Äußerungen z.B. schwerstbehinderter Menschen als Ausdruck der inneren Haltung gedacht werden müssen, soll dem Prinzip der Dialogizität Rechnung getragen werden.

### **Das Verhältnis der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zur sozialwissenschaftlich-empirischen Pädagogik**

Gegenwärtig dominieren *sozialwissenschaftlich-empirische* Ansätze nicht nur den pädagogischen Alter(n)sdiskurs sondern das allgemeine, pädagogische Forschungsverständnis. Dieser Wandel des vorherrschenden Selbstverständnisses der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft im 20. Jhd. von einer geisteswissenschaftlichen hin zur empirisch-sozialwissenschaftlichen Pädagogik könnte als Modernisierung der Disziplin betrachtet werden. Durch evaluierbare Forschungsdesigns sei das pädagogische Geschehen steuer- und planbar geworden. „Die Sozialwissenschaften gelten als Wirklichkeitswissenschaften, d.h. theoretische Aussagen und Prognosen müssen der Überprüfung an der Empirie statthalten.“ (Baur / Blasius 2014, S. 41) – heißt es in der Einleitung des Handbuchs *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Dieser Aussage sind ein Objektivitätsanspruch sozialwissenschaftlichen Wissens sowie die Postulierung der Überlegenheit sozialwissenschaftlich erzeugter Empirie gegenüber nicht-empirischer Forschungsmethoden inhärent: Allein mittels strenger Methodik könne die (pädagogische) Wirklichkeit erfasst werden. Dabei wird die Frage übergangen, was denn die *pädagogische* Wirklichkeit ausmache. Problematisch ist in diesem Zusammenhang nicht, dass grundsätzlich zwischen sozialwissenschaftlichem und alltäglichem Wissen unterschieden wird. Beispielsweise wird der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit methodischer Regeln in sozialwissenschaftlicher Forschung durchaus viel Aufmerksamkeit geschenkt. Doch sowohl die empirische Forschung als auch das pädagogisch-alltägliche Handlungswissen müssen *ihr* pädagogisches Handlungsfeld mittels begrifflicher Ordnungskategorien konstruieren. Das bedeutet, dass in beiden Fällen mit dem Formulieren einer sprachlichen Ordnung *keine* allgemeingültige, pädagogische

Wirklichkeit erfasst wird und die Legitimationskriterien sozialwissenschaftlich-empirischer Forschung nicht notwendigerweise eine *realere* Wirklichkeit konstruieren als jene alltäglich-pädagogischer Theorieentwürfe.

Die Frage um die legitime Auswahl der vorausgesetzten Werturteile schwindet also zugunsten der konkreten Handlungsanweisungen gegenüber der sozialwissenschaftlich konstruierten *Wirklichkeit*, die die Pädagogik nun endlich zu geben imstande sei. Einer solchen Positionierung könnte unter Berücksichtigung transzendental-kritischer Überlegungen entgegnet werden, dass sich sozialwissenschaftliche Methoden der Prämissen ihres theoretischen Gerüsts nicht entledigen können. So schreibt auch Heitger:

„Mit der Übertragung der empirischen Forschungsmethoden in die Erziehungswissenschaft musste man auch deren methodologische Unsicherheit mitübernehmen. [...] Die quantifizierende Methode muss das zu untersuchende Objekt so verändern, dass es quantitativ messbar wird.“ (Heitger 1981, S. 16)

In diesem Zusammenhang ist alles, was sich jenseits der operationalisierbaren Dimensionen eines Gegenstands betrachten lässt, durch rein empirisch-pädagogische Forschung nicht erfassbar. Empirische Forschung stößt auch dann auf ihre Grenzen, wenn sie transzendente Kategorien wie *Bildung* zu messen versucht. Beispielsweise kann Bildung wohl kaum quantifiziert werden, wenn darunter ein *problematisierender Vernunftgebrauch*<sup>34</sup> verstanden wird. Angesichts der limitierten Quantifizierbarkeit der Kategorien Bildung und Alter(n) ist es nicht verwunderlich, dass z.B. in Mülleggers Beitrag „Bildung als Faktor für Gesundheit im Alter“ (2015) Bildung mit *formalen Bildungsabschlüssen* gleichgesetzt wird. Ungebildete, ältere Menschen hätten nach der Autorin ein höheres „Mortalitätsrisiko“ (Müllegger 2015, S. 62) und einen schlechteren „Gesundheitszustand“ (ebd.) im Vergleich mit Menschen mit höherer, formaler Bildung. „Zudem informieren sie sich weniger über ihren Gesundheitszustand, verfügen über weniger medizinisches Wissen und befolgen ärztliche Anweisungen schlechter.“ (ebd., S. 64) Die anschließende Feststellung, dass „für die Umsetzung des Menschenrechts auf Gesundheit“ (ebd., S. 65) vor allem „Bildung der Schlüssel“ (ebd.) sei, zeigt, dass hier – wie auch bereits am Beitrag Kollands (2011) erörtert – eine normative Forderung zur Verhaltensänderung irreführenderweise als *Recht* ausgewiesen wird. In diesem Zusammenhang dient die von Müllegger rezipierte Korrelation von formaler Bildung und Gesundheitsverhalten der

---

<sup>34</sup> Dieser bildungstheoretische Entwurf geht auf Jörg Ruhloff (1996) zurück. „Bildung kann verstanden werden als die Verwicklung in die Prüfung von Legitimitätsansprüchen und die damit verbundene Eröffnung neuer Blickweisen und Praktiken, die mit dem Recht von Hypothesen und damit in notgedrungener Vorläufigkeit geltend gemacht werden.“ (Ruhloff 1996, S. 151) Die empirische Messung des problematisierenden Vernunftgebrauchs würde die diesem Bildungsdenken innewohnende Distanz zu dogmatisch-kategorialem Denken ad absurdum führen.

Untermauerung der durchzusetzenden Normen gegenüber alten und hochbetagten Menschen. In Anschluss an eine Untersuchung des Jugendforschungsdiskurses durch Breinbauer (2013) könnte auch der dogmatisch-kategoriale Zugang Mülleggers zum Alter(n) als „soziale Praxis“ (Breinbauer 2013, S. 204) sozialwissenschaftlicher Forschung verstanden werden, die die behutsame Annäherung an ein widerständiges, pädagogisches Phänomen zugunsten der Generierung von „normative[r] Autorität“ (ebd.) zurücktreten lässt. Die Kategorisierungen – z.B. im Falle Mülleggers die Bestimmung von Bildung als Ausdruck des höchsten Bildungsabschlusses oder die Bestimmung von Gesundheit als pädagogischem Wert – werden durch *wiederholte* Identifizierung in unterschiedlichen, sozialwissenschaftlichen Forschungsvorhaben gefestigt und können sich durch performative Verdichtung und aus pragmatischem Kalkül behaupten, d.h. für die Generierung von Forschungsgeldern und/oder sozialer Anerkennung von Vorteil sein.

Der Beitrag Mülleggers veranschaulicht auch, dass empirisch-sozialwissenschaftliches Wissen schon deshalb als ungesichert gelten kann, weil die vorausgesetzten Werturteile – durch welche Methodik auch immer – *nicht* objektiv erschlossen werden können, sie aber die Bestimmung des pädagogischen Subjekts vorwegnehmen. Ein *prinzipienwissenschaftlicher* Bestimmungsversuch des genuin Pädagogischen würde gemeinsame, logische Voraussetzungen schaffen, die z.B. im Zuge eines interdisziplinären Forschungsvorhabens über das Alter(n) fruchtbar gemacht werden könnten. Jede Einzeldisziplin müsste sich dann um eine Verhältnissetzung *ihrer* Prämissen mit den pädagogischen Prinzipien bemühen, um von einer pädagogisch relevanten Alter(n)sforschung sprechen zu können. Auch Heitgers pädagogischer Grundlegungsversuch könnte einen transzendentalen Bezugspunkt für die Interpretation bzw. Auswertung empirischer Daten bieten: Inwieweit wird dem pädagogischen Prinzip der Selbstbestimmung Rechnung getragen, wenn der alte Mensch z.B. aus behavioristisch-psychologischem Interesse zur Verhaltensänderung bewegt werden soll? Inwieweit ist es in alter(n)spädagogischen Konzepten noch möglich normative Forderungen aufzustellen, ohne das Prinzip der Dialogizität zu unterlaufen? So könnte der konsequente Rückgriff auf die Prinzipien *Selbstbestimmung und Dialogizität* verhindern, dass, wie z.B. im Beitrag Mülleggers (2015) stellvertretend entschieden wird, dass ein bestimmtes Gesundheitsverhalten dem Interesse aller alten und hochbetagten Menschen entspricht und eine ohne dialogischen Austausch bestimmte Norm auch noch als vermeintliches Recht verteidigt wird. Vielmehr müsste Müllegger argumentieren, wie gesundheitsförderliches Verhalten unter Berücksichtigung des möglichen, individuellen Eigeninteresses, der menschlichen Integrität und ohne advokatorisch bestimmter Handlungsmaximen legitimiert werden kann.

## Was hält die Pädagogik (noch) zusammen?

Es kann festgehalten werden, dass Heitgers prinzipienwissenschaftliche Pädagogik für den gegenwärtigen, sozialwissenschaftlich dominierten Alter(n)sdiskurs durchaus gewinnbringend sein kann, wenn die Frage nach der pädagogischen Relevanz des Alter(n)s gestellt wird. Demgegenüber könnte auch die prinzipienwissenschaftliche Pädagogik Heitgers auf Grenzen stoßen, wenn danach gefragt wird, warum z.B. gerade Selbstbestimmung und kein anderes Prinzip vor allen anderen, möglichen Prinzipien Geltung beanspruchen soll und warum der Begriff Selbstbestimmung ohne historischen Zusammenhang zu denken sei. Heitger könnte beispielsweise entgegnet werden, dass das Postulat der *Selbstbestimmung* an Selbstermächtigungsnarrative, wie jene des gegenwärtigen Alter(n)sdiskurses (siehe Kapitel 2.3), erinnert. Die Frage bleibt also offen, ob sich vermeintlich zeitlose Prinzipien in Zukunft, d.h. in unterschiedlichen historischen Zusammenhängen, immerzu bewähren können. Der Verdacht drängt sich auf, dass Heitgers Konzept einen, zwar systematisch begründeten, aber nicht alternativlosen, pädagogischen „Möglichkeitsraum“ (Schäfer 2009, S. 14) darstellt. Heitger selbst stellt fest, dass der diskursive Bestimmungstreit um das Proprium der Pädagogik nicht zu tilgen ist:

„Nicht zu übersehen ist das merkwürdig beschwörende Gerede von Ganzheit, von notwendiger Vernetzung, zu der beizutragen die Pädagogik immer aufgefordert wird. Nicht zu überhören ist das Gerede von Schlüsselqualifikationen, mit denen allzu enge Spezialisierungen überwunden werden sollen. Offensichtlich scheint es nicht so einfach, den Gedanken des Allgemeinen aus der modernen Erziehungswissenschaft zu eliminieren.“ (Heitger 2004b, S. 149f.)

Ob aber ein (weiterer) dogmatischer Bestimmungsversuch dieses Propriums die Versöhnung pädagogischer Debatten herbeiführen kann, kann wohl in Anbetracht der Vielzahl an kursierenden Konzepten mit relativem Geltungsanspruch nicht erhofft werden. Alternativ könnte der nicht aufzuhebende Bestimmungstreit über das allgemein Pädagogische aber als konstitutives und gar konstruktives Merkmal pädagogischer Diskurse geltend gemacht werden, wie etwa Kubac (2009) vorschlägt:

„Der Verlust von Einheit verbürgender Allgemeinheit als Phantasma gibt den Blick frei auf – vielleicht bloß scheinbar, niemals aber lediglich rein formale – thematisch-konzeptionelle Ähnlichkeit(en) und Differenzen, die jedweder noch so diversifizierte erziehungswissenschaftliche Einsatz zu berücksichtigen hat. [...] Die Grenzen pädagogischen Wissens, die so als Nicht-Wissen – gleichsam als dem Wissen inhärentes und möglicherweise uneinholbar Fremdes – hervortreten, sind so nicht länger ein im Weg von Systematisierungsbemühungen zu kaschierender oder minimierbarer Makel, sondern rücken das Pädagogische sowohl als Konstituens

wie auch als Interpretament ins Zentrum theoretischer Professionalisierungsbemühungen.“ (Kubac 2009, S. 22f.)

Während Heitger die logischen Lücken und Mängel seines pädagogischen Grundlegungsversuchs noch auf ein vertretbares, jedoch problematisch bleibendes Niveau reduzieren will, versteht Kubac in diesem Zusammenhang die Allgemeine Pädagogik als jenen Raum, in dem die logischen, blinden Flecken tradierter Narrative aufgespürt und perspektivisch-paradigmatisch eingeordnet werden können – dies kann auch die Eigenart sozialwissenschaftlichen Interesses betreffen. Diese Gegenüberstellung weist auf die Differenz von *identifizierenden* und *problematisierenden* Zugängen im Umgang mit pädagogischer Theorie hin. Heitgers prinzipienwissenschaftliche Pädagogik kann unter Berücksichtigung dieser kategorialen Unterscheidung sowohl – trotz aller wohlbegründeten Abgrenzungsbemühungen Heitgers – ebenso als identifizierende, bestimmende bzw. affirmative Perspektive betrachtet werden, wie sie auch die empirisch-sozialwissenschaftliche Pädagogik darstellt, da beide Perspektiven die Allgemeingültigkeit *ihrer* Prämissen voraussetzen.

„Der dogmatisierende, rationalistische Vernunftgebrauch wird von der Gewissheit ersterer und wahrer Prinzipien, an die in methodischem Fortgang alles Unbekannte notwendig anzuschließen und in strenges Wissen zu überführen sei, geführt. Ihm gilt die Vernunft als eine in ihrem Kern fertige, in ihren Prinzipien zeitlos festliegende Ausstattung des Menschen.“ (Ruhloff 1996, S. 150)

Identifizierende Perspektiven sind in diesem Zusammenhang deshalb dogmatisch, da sie eine einheitliche Vernunft voraussetzen und dadurch diesen Perspektiven ein metanarrativer Charakter<sup>35</sup> eigen ist. Sie stellen damit eine Überhöhung der aufklärerischen Tradition dar, indem sie davon ausgehen, dass sich logische Grenzen mittels Generierung zusätzlichen Wissens grundsätzlich aufheben lassen können – eine Behauptung, die sich unter Berücksichtigung transzendental-kritischer Überlegungen nicht (mehr) aufrechterhalten lässt. Eine weitere, gemeinsame Prämisse festlegender Perspektiven gründet auf „einem unbedingten Glauben an die

---

<sup>35</sup> Der Begriff des *Metanarrativs* bezieht sich auf das lyotard'sche Konzept der Postmoderne: Die Postmoderne zeichnet sich dadurch aus, dass es keine religiöse oder politische Erzählung mehr gibt, auf die sich der Mensch in seinem Sprechen ohne *Widerstreit* bzw. ohne Berücksichtigung sich axiomatisch unterscheidender Erzählungen mit allgemeinem Geltungsanspruch berufen bzw. sein Sprechen mittels einer Einheitserzählung legitimieren kann. Dieser Zustand des nun *pluralisierten* Wissens macht Kubac (2009) auch für die Pädagogik geltend: „Der irreversible Glaubwürdigkeitsverlust von Wissen universell legitimierenden Erzählungen als zentrale Charakteristik postmodernen Denkens – genauer das ‚Veralten des metanarrativen Dispositivs der Legitimation‘ (Lyotard 4 1999, S. 14; zit.n. Kubac 2009, S. 21) – hat Lyotard gemäß keine gleichzeitige Auflösung des Legitimationsproblems von wissenschaftlichem Wissen überhaupt zur Folge, sondern führt zu einer Konkurrenz zwischen zwei denkbaren Alternativen: der Legitimation von wissenschaftlichem Wissen durch Performativität (Geltung durch Wirksamkeit) oder durch Paralogie (Geltung durch innovativen Regelbruch).“ (Kubac 2009, S. 21)

Verbesserung- und Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen“ (Breinbauer 2020, S. 234) – auch des *alten* Menschen – sei es mittels pädagogischer Prinzipien (Heitger) oder empirisch-sozialwissenschaftlichen Wissens (wie im gegenwärtigen Alter(n)sdiskurs).

Dogmatischen, pädagogischen Theorien können *problematisierende Perspektiven* gegenübergestellt werden, die sich den möglichen Denkalternativen jenseits der populär tradierten kategorisch-begrifflichen Angebote widmen. Die Vernunft versucht aus einer solchen Perspektive jegliche Bestimmungsbemühungen fruchtbar aufzubrechen, d.h. auf die Unabschließbarkeit der Diskussion um die pädagogische Relevanz der menschlichen Existenz – das Alter(n) und Sterben inbegriffen – hinzuweisen.

„Der problematisierende Vernunftgebrauch fragt nach den Möglichkeiten anderer als der geschichtlich festgeschriebenen und für gültig unterstellten Interpretationen von *Mensch und Welt*. Möglichkeiten sind [...] aufzuspürende tatsächliche Lücken im Raum des geschichtlich Gegebenen, Gedachten oder Angestrebten.“ (Ruhloff 1996, S. 150f.)

Warum ist diese theoretische Arbeit in der Pädagogik notwendig? Unter einer problematisierenden Perspektive könnte eine „radikale pädagogische Skepsis“ (Fischer 1993, S. 25) verstanden werden, die „weder den Versuch unternimmt, metaphysische Fragen zu beantworten, noch den Fehler begeht, sie nicht zu stellen.“ (ebd.). Die Diskussion über die pädagogische Relevanz des Alter(n)s stellt eine solche, transzendente Fragestellung dar.

„Das könnte zugleich die Gefahr der Entstehung von ‚Sinnggebungsvakuen‘ durch Vergleichültigung mindern, in die sich dann Metaphysiksurogare von der Art des ökonomischen oder politisch-gesellschaftlichen oder religiös-weltanschaulichen Diskurses usurpatorisch-fremdbestimmend einnisten.“ (ebd.)

In diesem Zusammenhang führt der Mangel an Skepsis zur Instrumentalisierung hegemonialer Diskursformen für fremde Zwecke bzw. das Verstecken fremden Interesses hinter trendigen Schlagwörtern. Paradoxe Weise trifft dies (wie in Kapitel 2.3 dargelegt) im Alter(n)sdiskurs besonders auf den Begriff der Selbstbestimmung zu. Anders weist Kubac (2009) in Hinblick auf sprachtheoretische Überlegungen Lyotards zum postmodernen Wissen darauf hin, dass problematisierende bzw. „widerständige Theorie“ (Kubac 2009, S. 28) den Widerstreit unübersetzbarer Narrative kultiviert. „Durch ihre [Widerständige Theorie; Anm. SP] Abwesenheit nämlich droht dem pädagogischen Denken die Sprachlosigkeit gegenüber einer ansonsten unsichtbar und damit bedingungslos gewordenen Affirmation der diskursiven Normativität des Faktischen.“ (Kubac 2009, S. 28) Das Fehlen einer kritischen Metaperspektive würde in diesem

Zusammenhang zur Totalität bereits hegemonialer Ordnungskategorien und Narrativen und zur Verstummung alternativ-denkmöglicher Erzählformen führen.

### 3. Zwischenfazit

Im Fokus dieser Arbeit stand bisher die Frage, wie sich eine als kritisch und (selbst-)reflexiv verstehende Bildungswissenschaft gegenüber sozialwissenschaftlichem Interesse in Hinblick auf die Pädagogizität des Alter(n)s darstellen lässt. Die in dieser Forschungsfrage unterstellte, begrifflich-kategoriale Trennung von Bildungsphilosophie und Sozialwissenschaft erfährt in den **Kapiteln 1 und 2** ein erstes Unterscheidungsmerkmal: Sozialwissenschaftliches Interesse *will* im pädagogischen Umgang mit dem alten Menschen bestimmte Zwecke erreichen, während der bildungsphilosophische Blick auf widerständige Frage- und Problemstellungen (rück-)verweist, die die Geltungsansprüche dieser Zwecke in logischer Hinsicht brüchig werden lassen können.

Im Kontext vorausgesetzter Alten- und Alter(n)sbilder (**Kapitel 2.1**) setzen manche sozialwissenschaftliche Beiträge Eigenschaftszuschreibungen mit apriorischem Charakter voraus, denen pädagogisch zu begegnen sei. Beispielsweise zeigt sich im Zuge der Pädagogisierung des WHO-Konzepts des *aktiven Alterns* (WHO 2002) durch den idealtypisch ausgewählten sozialwissenschaftlich-pädagogischen Beitrag Kollands (2011), dass sich das zugrunde liegende Leitbild des Alter(n)s von einem sozialpolitisch determinierten Subjekt (WHO) hin zu einem eigenverantwortlich handelnden und moralischen Subjekt (Kolland) transformiert. Ändern sich die Adressat\*innen der normativen Forderungen (von den sozialpolitischen Bedingungen/Institutionen hin zum Subjekt selbst), ändert sich auch das mit dem jeweiligen Begründungszusammenhang verknüpfte Alten- bzw. Alter(n)sbild. Die Offenlegung dieses Menschenbildes erlaubt eine Diskussion über die Frage, inwieweit die jeweilige „Idee von Menschlichkeit“ (Ruhloff 2006, S. 290) Geltung beanspruchen kann oder auch problematisch wird. Beispielsweise suggeriert Kollands Norm des eigenverantwortlich, aktiv alternden Menschen kehrseitig die Existenz eines passiv alternden Menschen, der sich gegenüber der Gesellschaft unsolidarisch verhält, indem er dem bildungsgestützten, gesellschaftlichen Fortschritt im Wege steht und dabei auch noch sein persönliches Glück sabotiert. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Rückgriff auf identifizierende Leitbilder des Alter(n)s nicht zu einem präjudizierenden Diskurs über den alten Menschen beiträgt. Eine mögliche Art der behutsamen Annäherung an subjektives Alter(n)serleben könnte die *Transitionsforschung* darstellen. Um Alter(n) als

spezifische Statuspassage mit eigenen Problemstellungen zu erfassen, müsste sozialwissenschaftliche Forschung aber davon absehen die Bestimmung dieses Erlebens zugunsten der Generierung von Handlungswissen vorwegzunehmen, bzw. die Art des *richtigen* Alter(n)s als offene Frage behandeln.

Neben dem Menschenbild sind auch gesellschaftliche Erfordernisse (**Kapitel 2.2**) populäre Begründungsfiguren im sozialwissenschaftlich-pädagogischen Alter(n)sdiskurs. Diese Erfordernisse können in Gesellschaftsentwürfe wie der idealtypisch untersuchten *Wissensgesellschaft* eingebettet sein. In der Analyse des erwachsenenpädagogischen Beitrags Edlingers (2016) zeigt sich die Pädagogisierung psychologisch-sozialwissenschaftlichen Begriffsinventars wie *Motivation* und *selbstgesteuertem Lernen* im Rahmen der Wissensgesellschaft. In diesem Zusammenhang lässt sich ableiten, dass sich Gesellschaftsentwürfe im Lichte diskursiver Trends konstituieren, wovon auch pädagogische Aussagesysteme betroffen sein können. Bildung und/oder Pädagogik erhalten durch die in sozialwissenschaftlichen Beiträgen vorausgesetzte, affirmative Funktion disziplinierenden d.h. normstabilisierenden Charakter. Mit dieser Verzweckung des Pädagogik- bzw. Bildungsbegriffs geht die Gleichsetzung von sozialer und pädagogischer Wirklichkeit (vgl. Schäfer 1989) einher. Während die Bildungsphilosophie die Pädagogik als abstraktes Reflexionsmoment bestimmt, zu der die soziale Wirklichkeit erst in ein interpretativ zu erschließendes Verhältnis gesetzt werden muss, kommt es in manchen sozialwissenschaftlichen Beiträgen zu einer exmanenten Überformung pädagogischer Konzepte durch sozialwissenschaftliche Begründungszusammenhänge. Darüber hinaus verliert die Pädagogik durch die implizite Negierung der unterschiedlichen Logik sozialer wie pädagogischer Aussagesysteme ihr kritisches Potential.

Unter dem Begriff *Selbstermächtigung* (**Kapitel 2.3**) lassen sich pädagogische Konzeptionen subsumieren, die ein höheres Maß an Selbstbestimmung oder Autonomie verfolgen. Zunächst wurde anhand des exemplarisch ausgewählten, pädagogischen Beitrags Kricheldorffs (2020) gezeigt, dass Fremdbestimmung aufgrund der Differenz der inneren Logiken zweier Menschen als konstitutives Merkmal pädagogischer Verhältnisse betrachtet werden kann und diese Differenz durch Kricheldorffs Rückgriff auf entwicklungspsychologische Überlegungen *nicht* aufgelöst werden kann. Die Unterscheidung von Selbst- und Fremdbestimmung kann besonders in Hinblick auf machtanalytische Überlegungen (Foucault 1994), d.h. der Unterstellung eines sich-selbst führenden bzw. disziplinierenden Subjekts im Dienste nationalstaatlicher Interessen, infrage gestellt werden. Aus dieser Perspektive kann beispielsweise das Plädoyer des *lebenslangen Lernens* zugunsten der Selbstbestimmung als tradierte Technik der Selbstführung betrachtet werden, die dem Staat nützliche Staatsbürger garantiert. Der metaphysische Charakter

des *Autonomiebegriffs* bzw. des Ideals der Eigengesetzlichkeit zeigt sich unter Berücksichtigung bildungsphilosophischer Überlegungen Schäfers (2014) darin, dass erst die Unterstellung eines regellosen Raumes konsequente Autonomie ermöglichen kann. Dann wäre aber noch nicht die Frage beantwortet, warum der Mensch seine Freiheit zugunsten eines selbst entworfenen Gesetzes aufgeben sollte. Hingegen könnte nach Schäfer (vgl. Schäfer 2014, S. 605) jener Akt des pädagogisch tätigen Menschen als *autonom* verstanden werden, der die Andersartigkeit der Äußerungen zweier Menschen mittels frei entworfener, pädagogischer Konzeptionen zu vermitteln versucht. Schäfers Autonomieverständnis könnte wiederum sozialwissenschaftlich-pädagogische Konzepte des Alter(n)sdiskurses dafür sensibilisieren, dass jede pädagogische Deutung des Alter(n)s eine vorläufige und problematische Interpretation darstellt, die der möglichen Alterität unterschiedlicher Äußerungsakte nicht gerecht werden könnte. Darüber hinaus unterstellen Selbstermächtigungserzählungen die Verbesserung der menschlichen Existenz – auch des Alter(n)s – mittels Vernunft und Pädagogik. Demgegenüber kann der Mensch, wie nach Reichenbach (2012), als moralisch wiederholt überfordertes Wesen begriffen werden, das sich angesichts der Vielzahl an normativen Forderungen – im Alter(n)sdiskurs sind das beispielsweise Gesundheitserhalt (Kolland 2011), Motivation (Edlinger 2016) oder kompetente Lebensbewältigung (Kricheldorf 2020) – auch noch selbst verorten muss und sich dabei selbst nie gänzlich durchsichtig ist. Positiv gewendet eröffnet Reichenbachs These, dass die konsequente Befolgung idealer Handlungsmaximen aufgrund der widersprüchlich-überfordernden Moralität des Subjekts nicht möglich ist, einen Raum der freien Lebensgestaltung mit dilettantischem Charakter. Wenn aus den genannten Gründen moralischer Regelbruch unvermeidbar ist, stellt sich auch die Frage über die Sinnhaftigkeit normativ-moralisierender alter(n)spädagogischer Beiträge. Zuletzt wurde in Bezug auf pädagogische Selbstermächtigungserzählungen das *Problem des stellvertretenden Handelns* in Erinnerung gerufen, das besonders angesichts der Forderungen nach Selbstbestimmung und/oder Autonomie in ein dialektisches Verhältnis gerät. Wenn, Breinbauer nach Brumlik folgend (vgl. Breinbauer 2008b, S. 303f.), Advokatorik dann zu verorten ist, wenn eine alter(n)spädagogische Konzeption die Relevanz ihres eigenen Begründungszusammenhangs über die mögliche Zustimmung oder Ablehnung eines betreffenden Menschen stellt, so müsste ein großer Teil sozialwissenschaftlich-pädagogischer Alter(n)sbeiträge als stellvertretend handelnd eingestuft werden. Advokatorik ist beispielsweise schon dann zu identifizieren, wenn sozialwissenschaftlich-pädagogische Konzeptionen dem alten Menschen vorschreiben, er hätte sich (präventiv) zu entwickeln und zu entfalten (siehe Kricheldorf 2020, S. 136), er müsse „Biografiearbeit“ (Edlinger 2016, S.177f.) leisten oder lebenslang kognitives Training betreiben (siehe Siebert 2011, S. 24). Nicht zuletzt erfordert das

stellvertretende Handeln bereits im theoretisch-pädagogischen Umgang mit hochbetagten und schwer erkrankten Menschen besondere Sensibilität, da im Vergleich mit der Erziehung/Bildung von Kindern und Jugendlichen – wie Breinbauer (2008b, S. 304) hinweist – eine „spätere Stellungnahme“ (ebd.) nicht mehr möglich ist.

Die Möglichkeit einer systematischen, prinzipienwissenschaftlichen Bestimmung der Pädagogizität des Alter(n)s (**Kapitel 2.4**) wurde im Zusammenhang mit dem pädagogischen Grundlegungsversuch Heitgers „Selbstbestimmung als regulative Idee der Bildung“ (2004a) diskutiert. Zunächst könnte ein solcher Bestimmungsversuch die pädagogischen Relevanzkriterien einer interdisziplinären Alter(n)sforschung zur Verfügung stellen, die sich gegenüber der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung über diese Kriterien bisher verwehrt. Ebenso zeigen Heitger Überlegungen, wie die normative Forderung nach Selbstbestimmung durch Konzipierung einer sich mittels pädagogischer Maßnahmen entwickelnden, „prüfende[n] Vernunft“ (Heitger 2004a, S. 25) – ähnlich des Akts der Bemündigung Unmündiger in kantianischer Tradition – eine vorläufige Beantwortung des Problems des stellvertretenden Handelns darstellen kann. Wenn Heitger folgend davon ausgegangen wird, dass sich die Vernunft durch Abarbeitung an wohlbegründeten Positionierungen lebenslang entwickelt bzw. dies eine „andauernde Aufgabe“ (ebd., S. 23) darstellt, wäre diese Bildungsaufgabe auch für den alten und hochbetagten Menschen relevant. Gleichzeitig zeigt sich hier keine spezifische, pädagogische Relevanz des Alter(n)s. Vielmehr stößt Heitgers Pädagogikverständnis in Hinblick auf das Alter(n) dann auf Grenzen, wenn das Bildungsziel einer kritisch-prüfenden Vernunft aufgrund der möglicherweise schlechten, gesundheitlichen Verfassung eines hochbetagten Menschen fraglich wird. Im Kontext *pädagogischer Grundlagenforschung* zeigt sich im Vergleich der prinzipienwissenschaftlichen mit der empirisch-sozialwissenschaftlichen Pädagogik, dass als *allgemein-pädagogisch* bestimmte Prinzipien nur auf problematische Art und Weise die regulative Grundlage für die Ausarbeitung der pädagogischen Relevanz eines empirisch-sozialwissenschaftlich konstituierten Gegenstands, wie des *Alter(n)s*, bieten können. Denn *erstens* ist Heitgers Bestimmungsversuch des genuin Pädagogischen aus transzendental-kritisch-skeptischer Perspektive weder zeit- noch alternativlos, da es sich bei Heitgers Konzept um ein (weiteres) Selbstermächtigungsnarrativ handelt. *Zweitens* wäre damit das Problem der methodischen Überformung des Alter(n)s infolge der sozialwissenschaftlichen Operationalisierung nicht aufgelöst. Sowohl die prinzipienwissenschaftliche Pädagogik als auch sozialwissenschaftlich-pädagogische Zugänge haben einen *identifizierend-dogmatischen* Zugang gegenüber der Frage um die Bestimmung des genuin Pädagogischen gemeinsam. Dem können *problematisierende* Perspektiven gegenüber gestellt werden, die die Auseinandersetzung um die Bestimmung des Pädagogischen als

spezifisches und offenzuhaltendes Merkmal widerstreitender, pädagogischer Diskursarten betrachten (vgl. Kubac 2009, S. 22f.), logische Lücken und mögliche Alternativen pädagogischer Bestimmungsversuche durch Offenlegung nicht-bedachter Voraussetzungen aufzeigen (vgl. Ruhloff 1996, S. 150f.) oder pädagogische Konzeptionen als metaphysische Räume bezeichnen, die eine reflexiv-abstrahierende, aber immer nur vorläufige, Beantwortung widerständiger pädagogischer Fragestellungen ermöglichen (vgl. Schäfer 1989, S. 201). In diesem Zusammenhang wird ab dem nächsten Kapitel der Frage nachgegangen, inwieweit Amérys Alter(n)skonzept geeignet ist, um identifizierenden, pädagogischen Deutungen des Alter(n)s kritisch zu begegnen.

#### 4. Voraussetzungskritisch-Skeptische Analyse Amérys

Bisher wurde in dieser Arbeit die mögliche, pädagogische Deutung des Alter(n)s diskutiert. Dabei hat sich gezeigt, dass die Bestimmung *des Alter(n)s* als Phänomen vor nicht minder großen Herausforderungen gestellt ist wie die Frage nach der *Pädagogizität* derselben. Beide Begriffe entziehen sich durch ihren Bedeutungsüberschuss der letztgültigen Festlegung, was im Alter(n)sdiskurs zu ähnlichem Gerede<sup>36</sup> führen kann wie im Sprechen über Bildung (vgl. Ruhloff 2006). Wann ist ein Mensch als *alt* zu bezeichnen? Ab dem Erreichen eines gewissen kalendarischen Alters? Am Ende der Erwerbstätigkeit? Gibt der medizinisch diagnostizierte körperliche oder psychische Zustand über das Alter Auskunft? Oder ist das Ausmaß der Hilfs- bzw. Pflegebedürftigkeit der geeignete Gradmesser? Jeder Bestimmungsversuch scheint den Gegenstand mehr oder weniger zu verfehlen. In der sozialwissenschaftlichen Alter(n)sforschung wird die Fraglichkeit der Messbarkeit des Alter(n)s als notwendiges Übel in Kauf genommen, wie in der Einleitung des Sammelbands „Handbuch Soziale Arbeit und Alter“ (2020) ersichtlich ist:

„Wenn aber jeder Definitionsversuch darauf verweist, dass Alter(n) individuell differenziert verläuft, die Lebenslagen im Alter höchst unterschiedlich sind und das Alter keine eindeutig abgrenzbare Lebensphase darstellt, so kann daraus entweder gefolgert werden, dass das ‚Alter‘ aufgrund seiner Heterogenität für die Soziale Arbeit kein spezifisches Thema sein kann oder aber, dass sich diesbezüglich ein breit gefächertes Aufgabengebiet ergibt.“ (Aner / Karl 2020, S. 3)

---

<sup>36</sup> Auch im Duktus dieser Arbeit wurde bisher notwendigerweise abstrakt von *alten und hochbetagten Menschen* gesprochen. In diesem Kapitel soll nun der Fragilität des Alter(n)sbegriffs besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Wenn sich also die Ausgestaltung des Phänomens des Alter(n)s bei einem einzelnen Menschen auf besondere Art und Weise vollzieht, so lässt sich sozialwissenschaftliche Forschung auf ein widersprüchliches Unternehmen ein. Sie will einerseits die individuelle Dimension des Alter(n)s berücksichtigen, andererseits allgemeine Alter(n)scharakteristiken formulieren, um der „Annahme eines potenziellen Bedarfs an Begleitung und Unterstützung“ (ebd.) gerecht zu werden. Dieser Widersprüchlichkeit wird also nicht Rechnung getragen, vielmehr operiert die Sozialwissenschaft mit einer Vielzahl unterschiedlicher Alter(n)skonstruktionen, die nebeneinandergestellt das große Bild des Alter(n)s ergeben sollen. Für die bildungsphilosophische Betrachtung des Alter(n)s hingegen könnte die Frage in den Mittelpunkt rücken, wie denn subjektives Alter(n)serleben als offenzuhaltende Frage behandelt und das Spannungsfeld von individueller Ausgestaltung und allgemeiner Alter(n)struktur im Zuge der begrifflichen Annäherung an das Alter(n)sphänomen berücksichtigt werden könnte. Eine solche, mögliche problematisierende Perspektive könnte dann für den pädagogischen Alter(n)diskurs fruchtbar gemacht werden – im Sinne des Aufbrechens identifizierender Alter(n)skonstruktionen, die für das Formulieren konkreter Hilfestellungen zwar notwendig, für das Verstehen des Gegenstands aber hinderlich sind.

Die in dieser Arbeit angestrebte Provokation des sozialwissenschaftlich-pädagogischen Alter(n)sdiskurses erfordert (idealerweise) ein Alter(n)s-konzept, das sich jenseits unreflektierter Alter(n)s-bilder, der affirmativen Haltung zu gesellschaftlichen Erfordernissen und pädagogischer Selbstermächtigungserzählungen verorten lässt. Als eine solche Provokation könnte der erstmals 1968 erschienene Beitrag „Über das Altern. Revolte und Resignation“ (2016) des österreichischen jüdischen Schriftstellers Jean Améry betrachtet werden. In den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt Améry die dem Alter(n) inhärente Negativität, die in den bisher erörterten alter(n)spädagogischen Beiträgen wenig überzeugend, z.B. mittels kompetenztheoretischer Überlegungen, zu überwinden versucht oder in existenzieller Hinsicht nicht thematisiert wird. Améry bedient sich bei seiner Suche nach den existenziell-negativen Dimensionen des Alter(n)s der „Methode der Introspektion“ (Améry 2016, S. 10). Die daraus resultierende Gleichsetzung von subjektivem Erleben und Verallgemeinerbarem lässt vermuten, dass der Autor möglicherweise die Prämissen seiner eigenen Alter(n)s-erfahrungen dogmatisch als universell relevant ausweist, was zunächst die hermeneutisch erarbeitete Darstellung von Amérys Begründungszusammenhang notwendig macht, die wiederum eine voraussetzungskritische und skeptische Analyse seines Alter(n)s-konzepts ermöglicht. Die Analyse geschieht unter Berücksichtigung der Aufzeichnungen eines Oberseminars über die *Phänomenologie des Alters* von

Egon Schütz (1990), in der u.a. auch Améry Gegenstand der Untersuchung ist. Hier charakterisiert Schütz die Phänomenologie ähnlich wie Ruhloff den transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz: Die Phänomenologie sei eine „Voraussetzungsarchäologie“ (Schütz 1990, S. 10). Mittels ihrer „skeptischen Besinnung misstraut sie eingespielten alltäglichen Geltungen und Definitionen von Gegenständen“ (Schütz 1990, S. 8), sie eignet sich daher als ergänzende Perspektive.

### **Das Ich im Spannungsfeld von Zeit, Raum und Leiblichkeit**

Wenn vom Alter(n) gesprochen wird, so wird eine bestimmte Struktur von Zeit und Raum vorausgesetzt. Wie das Verhältnis von Zeit und Raum gedacht wird, hat folglich auch Auswirkungen auf die Konstitution des Alter(n)s. Zeit und Raum sind keine natürlichen Größen, wenngleich *Veränderungen und Abfolgen im Raum* bzw. in der Welt beobachtbar sind: Pflanzen wachsen und welken, Erde und Gestein verschieben sich und korrodieren, Regen- und Trockenperioden wechseln sich ab. Eine Möglichkeit der Strukturierung dieser Phänomene stellt die *Quantifizierung* der Zeit mittels Uhren und Kalendern dar. Zeit kann sich dann etwa in zyklischer Form aber auch linear ausgestalten. Angesichts der Vielzahl an sich transformierenden (Raum-)Phänomenen, die als Maßstab *der* richtigen Zeitstruktur identifiziert werden können, ist eine solche Identifizierung im Grunde mit einem diskutablen Werturteil gleichzusetzen. Zeit und Raum sind auch in der Physik keine unstrittigen Konstanten. Im Verständnis Newtons sind Zeit und Raum (noch) absolute Größen im Dienste der Mess- und Berechenbarkeit. Das Mach'sche Prinzip besagt hingegen, dass dem „Raum keinerlei eigenständige Bedeutung“ (Gebeshuber 2007, S. 28) zuzumessen sei, „es komme nur auf Relativbewegungen der Materie an.“ (ebd.). Damit wurde Newtons lange gültige (und heute noch meist dem Alltagsverständnis entsprechende) These infrage gestellt. Die an das Mach'sche Prinzip anknüpfende Relativitätstheorie Einsteins setzt voraus, dass die Zeit abhängig vom Bezugssystem verstanden werden muss. Beispielsweise liefert eine Uhr auf der Erde andere Ergebnisse als eine Uhr, die sich in sehr hoher Geschwindigkeit um die Erde herumbewegen würde. „Damit erhält jedes Bezugssystem seine eigene Zeit und seinen eigenen Raum.“ (ebd.) Die Thermodynamik wiederum ersetzt die Zeit durch Wahrscheinlichkeiten (vgl. ebd.) und benötigt daher keinen eigenen Zeitbegriff.

Wird nun – wie von Améry (2016) – danach gefragt, wie *der alternde Mensch* innerhalb von Zeit und Raum zu verorten ist, so müssen die darauf bezogenen Werturteile an räumliche Veränderungen gebunden sein, von denen der in der Zeit stehende Mensch direkt oder indirekt betroffen sein muss. In diesem Zusammenhang weist Schütz darauf hin, dass der Satz „X ist ein älterer Mensch“ (Schütz 1990, S. 33) die „Zeitlichkeit des Daseins“ (ebd.) voraussetzt.

Damit ist die Involvierung des Menschen in eine „Zeitspanne zwischen Geburt und Tod“ (ebd.) gemeint. Würde der Mensch dem Eintritt in das Leben und dem Sterben keine Bedeutung beimessen, so würde sich auch nicht die Frage stellen, was es heißt, *jung* oder *alt* zu sein. Wenn aber der Mensch als *alterndes* Wesen begriffen wird, so wird nach Schütz die „Ausdrücklichkeit“ (ebd.) des menschlichen Verhältnisses zur Zeit vorausgesetzt. „Der Mensch lebt sein Leben nicht nur in der Zeit ab, sondern er verhält sich mehr oder weniger bewusst zur Zeit, die er lebt und in der er lebt.“ (ebd.) Ohne diese Prämisse gäbe es beispielsweise keine alter(n)sbezogene Normen wie juristische oder moralische Altersgrenzen. Es gäbe keine jährlichen *Top 30 under 30 rankings*<sup>37</sup> des *Forbes Magazine*, keine Auflistungen der ältesten Menschen der Welt samt Tipps wie ein langes Leben zu erreichen wäre<sup>38</sup>. Der Mensch wäre für bestimmte Situationen weder *zu jung* noch *zu alt*. Ebenso würde Améry kein Buch über das Alter(n) schreiben. Welche Werturteile bzw. Voraussetzungen sind nun im speziellen Fall des Zeit- und Raumverständnisses Amérys festzustellen? Einerseits wendet sich der Autor *gegen* quantifizierende Konstruktionen von Zeit. „Die Zeitstrecken oder Zeitmassen sind relativ, nicht nur zur intersubjektiven physikalischen Zeit, die ohnehin für uns keinen Sinn ergibt, sondern auch zueinander. Ihre Relationen bleiben dabei nicht die gleichen.“ (Améry 2016, S. 25) Der Autor vergegenwärtigt also das Phänomen, dass Zeit nie in gleichem Maße *empfunden* wird, was eine lineare Strukturierung der Zeit fraglich werden lässt. Beispielsweise können fünf Minuten beim Zuhören eines als uninteressant erlebten Vortrags eine andere Qualität besitzen als fünf Minuten einer wilden Achterbahnfahrt. Auch Erinnerungen können unterschiedlich *aktuell* empfunden werden, nicht zwingend abhängig von ihrer kalendarischen Ordnung. Amérys Begriff der „Zeitmassen“ (ebd.) verweist auf die Konstitution des Menschen bzw. des Ichs im Alter(n)skonzept des Autors: Der Mensch wird mit einem „Bündel Zeit oder einer Schichtenmasse Zeit“ (ebd., S. 37) gleichgesetzt. Améry setzt also keine operationalisierte Form der Zeit voraus, aber er *qualifiziert* die Zeit, zunächst, indem er sie in das Ich integriert. Weder ist aber die Deutung des Menschen primär als Zeitwesen noch Amérys Vorstellung über die Beschaffenheit dieses Zeitwesens alternativlos<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> <https://www.forbes.com/30-under-30/2021/>

<sup>38</sup> <https://www.guinnessworldrecords.com/news/2020/10/the-worlds-oldest-people-and-their-secrets-to-a-long-life-632895>

<sup>39</sup> Die Deutung des Menschen als alterndes Zeitwesen setzt voraus, dass das Alter(n) vor jeder anderen Dimension des menschlichen Daseins Geltung beanspruchen soll. Ebenso könnte der Mensch als Spannungsfeld von zu disziplinierendem Natur- und zu kultivierendem, zivilisierendem und moralisierendem Vernunftwesen (Kant) oder als vernetzter Sprachspieler (Meder) oder als sich frei entwerfendes, dilettantisches Subjekt (Reichenbach) gedacht werden. Aber auch, wenn explizit der Frage nachgegangen wird, inwieweit der Mensch als Zeitwesen gedeutet werden kann, so lässt dies unterschiedliche Abstraktionen zu, wie etwa Schütz ausführt: „Die qualifizierende Deutung erfolgt nach bestimmten Mustern, deren wichtigste – bezogen auf das Einzelleben – das Muster der Lebenskurve und das der Lebensstreppe sind, wobei bei letzterem jede Stufe als Krise gedacht und interpretiert werden kann. In Bezug auf das Gesamtleben, das Gattungsleben und das Leben überhaupt, gibt es auch qualitative

Wenn für Améry Zeit „unser einziger totaler Alleinbesitz“ (Améry 2016, S. 19) ist, wird eine im Ich *materialisierte* Form von Zeit vorausgesetzt. Wenn aber davon ausgegangen wird, dass über Besitz *verfügt* werden kann, kann Améry die These der zu besitzenden Zeit in seinem Buch nicht konsequent aufrechterhalten: Schütz unterscheidet in diesem Zusammenhang „Verfügte Zeit“ (Schütz 1990, S. 37) und „Verfügende Zeit“ (ebd.). Damit ist gemeint, dass sich der Mensch einerseits – wie mit der möglichen Quantifizierung der Zeit bereits angesprochen – „planend, kalkulierend, rechnend“ (ebd.) zur Zeit verhält, er ihr aber ebenso als eine Art *Widerfahrnis* ausgeliefert ist. Améry versucht sich – wie im letzteren Sinne – an einer Skizzierung der Zeit, auf die der Mensch *kaum* gestaltend einwirken kann. Beispielsweise sei jede „vorgenommene Selbstverwirklichung“ (Améry 2016, S. 41) ein aussichtsloser Kampf gegen sich wandelnde Normvorstellungen: „Der prospektive Wille führt nicht zur Ich-Werdung, auch nicht zur Besitzergreifung der Welt. Er ist nur ein atemloses Sich-verlieren an fremde Kräfte, die uns überwältigen.“ (ebd.) Améry müsste aus seiner Perspektive also konsequenterweise sagen: Die Zeit besitzt bzw. verfügt über den Menschen. Die Erfahrung des ausgeliefert-Seins durch die Zeit begründet Améry mit der These, dass zeitliche Vorgänge nicht rückgängig gemacht werden können.

„Je definitiver der Alternde sich als einen solchen erkennt, desto genauer erfährt er die Zeit in ihrer Irreversibilität, desto verzweifelter kämpft er gegen sie und desto inniger zu gleicher Zeit und im gleichen Zuge gehört er ihr an.“ (ebd., S. 37)

Amérys These der *Nicht-Wiederholbarkeit* der Zeit ist auch Voraussetzung für die Bestimmung des Menschen als alterndes Wesen. Diese Voraussetzung ist auch Unterscheidungsmerkmal von Zeit und Raum, wie Schütz ausführt: „An einen Raumpunkt kann man wieder zurückkehren, an einen Zeitpunkt nicht!“ (Schütz 1990, S. 34) Darüber hinaus konstatiert Améry ein dialektisches Verhältnis von Zeit – d.h. vom zeitakkumulierenden Leib – und dem Raum. „Die Zeit ist immer *in* uns, so wie der Raum *um* uns“ (Améry 2016, S. 27). In diesem Zusammenhang folgt Améry zwar der phänomenologischen Sichtweise<sup>40</sup>, dass die Leiblichkeit des Menschen nicht strikt von der Welt zu trennen ist. Der Autor ergänzt diese Perspektive aber um die These,

---

Deutungen, wenn dieses Gesamtleben als Lebensverlauf in der Zeit gedacht wird; so ist zum Beispiel die Evolution doppelt interpretierbar als zielgerichtete Lebenssteigerung (etwa bei Lorenz) oder als nicht antizipierbare Differenzierung. Eine weitere Art, Gemeinleben vorzustellen und qualitativ zu deuten, ist die Vorstellung des Lebens als einer ewigen Wiederkehr des Gleichen, etwa bei Nietzsche, wobei die Zeit immer wieder in sich als ihren Anfang zurückkehrt.“ (Schütz 1990, S. 34)

<sup>40</sup> Aus phänomenologischer Perspektive z.B. nach Merleau-Ponty (1966) ist die sprachliche Differenzierung von Leib und Raum nicht aufrechtzuhalten. „Da keinerlei Figuren oder Punkte gedacht zu werden oder zu sein vermögen ohne Horizonte, ist also eine jede Analyse des Körperraumes, die allein Figuren und Punkte in Rechnung stellt, als abstrakt zurückzuweisen.“ (Merleau-Ponty 1966, S. 126) In diesem Zusammenhang ist der Leib zugleich Teil des Raumes, als auch erfahrender Ausgangspunkt ebenjenes Raumes.

dass Leib und Raum *im subjektiven Erleben* in Widerspruch geraten können: „Es ist wahr, dass wir in der Schicht des unmittelbar Gelebten zugleich *wir* sind und *Welt*: es ist ebenso wahr, dass in der gleichen Schicht wir stets auch die Trennung vollziehen. [...] Die Ambiguité wird zur Antinomie“ (ebd., S. 75). Begründet wird das Spannungsverhältnis von Leib und Raum mit dem Phänomen, dass das Ich dazu neigt, leibliche Erfahrung auf sich selbst zu beziehen, d.h. „die Ich-Dissoziation wird in jedem Augenblick aufgehoben durch die Ich-Assoziation“ (ebd., S.74). In Amérys Konzept sind es vor allem *schmerzhaft*e Erfahrungen, in denen sich der Widerspruch von Zeit-Ich und Raum manifestiert und die gleichzeitig die Existenz eines Ichs beweisen würden. „Schließlich ist es ja doch so, dass unsere Hautoberfläche uns abgrenzt: was diesseits dieser Grenzen sich ereignet, sind wir; was jenseits ihrer geschieht, ist das Andere.“ (ebd., S. 74), Dass der Schmerz in diesem Zusammenhang als Grenzerfahrung von Ich und Welt dargestellt wird, ist nachvollziehbar. Es könnte aber Améry die Rückfrage gestellt werden, ob nicht auch *angenehme*, körperliche Erfahrungen wie sanfte Berührungen, Streicheln und Liebkosung ebenso darauf hinweisen können, dass Leib und Raum nicht widerspruchsfrei gleichzusetzen sind. Die Wechselwirkung von Leib und Welt zeigt sich nicht nur im Schmerz. Letzterer wird bei Améry aber noch in weiterem Sinne gedacht. Er ist nicht nur durch das physikalische Einwirken der Welt auf den Leib bedingt, sondern auch Ausdruck eines schleichenden Raumentzugs, der sich durch die laufende Zeitakkumulierung ergibt. Die aus der Inkorporierung der Zeit resultierende Identitätsbildung wird bei Améry durch und durch negativ gedacht und damit begründet,

„dass nämlich im In-der-Welt-Sein, im Sich-Hinauswerfen in die Welt des Raumes, noch nicht Ich ist, dieses erst nur werden will im Kampf gegen die Welt und im zärtlichen Spiel mit ihr; dass dann, wo Ich sich schon verdichtet hat, es geronnene *Zeit* ist, *Zeit ohne Welt*, und dieses schattenhafte Ich-in-der-Zeit die Gefühlsqualität regungsloser Trauer und Resignation hat; dass schließlich beide, das Ich-in-der-Welt und das Ich-in-der-Zeit, nicht Wirklichkeit sein können. Und dennoch ist jedermann wirklich und Teil des Wirklichen, solange er noch im Raume ist und Zeit in sich trägt.“ (Améry 2016, S. 41)

Améry behauptet an dieser Stelle die Unübersetzbarkeit von Zeit-Ich und Raum(-Ich). Das junge, raumbezogene Ich *ist* noch nicht, es verhält sich ohne inneren Referenzpunkt zur Welt. Das gealterte, zeitliche Ich hat keinen Welt-/Raumbezug mehr, da es nur noch auf vergangene Erfahrungen eines Raumes rekurriert, der in dieser altbekannten Form nicht mehr ist. Die Konstitution des jungen Ich bei Améry ähnelt dem Phänomen<sup>41</sup> des kindlichen „Zur-Welt-sein[s]“

---

<sup>41</sup> Der Vergleich mit dem Phänomenologen Merleau-Ponty ist deshalb naheliegend, da Améry (siehe Améry 2016, S. 11) bei seiner Charakterisierung einer Art *leiblich-räumlicher Kongruenz* (im Sinne einer harmonischen Übereinstimmung von Körper und Welt) – die Neurobiologie hingegen würde wohl eher auf den Begriff der

(Merleau-Ponty 1966, S. 104). Damit ist eine „präobjektive Sicht“ (ebd.) gemeint, die sich durch den Rückgriff auf „Reflex“ (ebd.) und (im reflexiven Sinne) voraussetzungsfreie „Wahrnehmung“ (ebd.) auszeichnet, statt durch Erfahrung oder theoretisches Vorverständnis. Améry betont in seinem Konzept die zunehmende Schwierigkeit des alternden Menschen sich in dieses unbelastete Stadium rückversetzen und im gleichen Zuge gegen die verinnerlichte Zeit revoltieren zu können<sup>42</sup>. Das Aufbäumen gegen das Zeit-Ich bzw. der Sprung in den Raum führt bei Améry also zu Identitätsgewinn, zu einem veränderten Ich. Dieser (mühselige) Prozess der Ich-Werdung erschwert aber wieder die darauffolgende Revolte, da sich das neue Zeit-Ich zunehmend gegen künftige, leibliche wie räumliche Veränderungen sträubt. Die ja bereits vergangene, verkörperlichte Zeit fungiert in diesem Zusammenhang als ein sich immer enger schnürendes Korsett und mündet schließlich im Tod. Dieser ist gleichzusetzen mit der „Enträumlichung“ (Améry 2016, S. 33) des Menschen, die die Aufhebung der individuellen Existenz bedeutet, da sowohl der verinnerlichte Raum des Zeit-Ichs als auch das (Um-)Welt-bezogene Raum-Ich nicht mehr sein können. Zunächst scheint in diesem Zusammenhang, dass Améry keine „Dimensionierung“ (Schütz 1990, S. 33) des Alter(n)s voraussetzt, die die Zeit „rückblickend als Vergangenheit, [...] vorblickend als Zukunft und [...] hinblickend als Gegenwart (ebd.) konstituiert. Denn da, wie Améry zunächst ausführt (vgl. Améry 2016, S. 19), die Vergangenheit nicht mehr und die Zukunft noch nicht ist, wird nur mehr der Gegenwart die Existenz bescheinigt, die aber als Punkt gedacht keinen „Zeitraum“ (ebd.) mehr beinhalten kann. Gleichzeitig setzt aber Améry implizit die vergangene Zeit mit Identität gleich. Dieser These folgend würde die Vergangenheit existieren, wenn auch nur als verkörperlichte Zeitmasse. Hier könnte die Rückfrage erlaubt sein, ob Améry damit nicht jede lineare Ordnung der Geschichte zugunsten des rein subjektiv-existenziellen Erlebens aufgibt. Dass Geschichtsschreibung ein

---

*Homöostase* (im Sinne eines inneren Gleichgewichts) verweisen – auf den von Merleau-Ponty geprägten Mediziner Herbert Plügge und seine Werke „Wohlbefinden und Missbefinden“ (1962) und „Der Mensch und sein Leib“ (1967) verweist. „Wer sich *fühlt*, gut oder schlecht, mit dem steht es nicht so ausgezeichnet, denn solange er tatsächlich im Vollbesitz seiner Kräfte ist, in der Gewissheit gesunder Körperlichkeit lebt, *fühlt* er sich nicht. Er ist nicht bei sich - sondern, wie wir das nachlesen können bei einem großen deutschen Arzt und Anthropologen, *dort* bei den Dingen und Geschehnissen der Welt, er ist, wie wir auf eigene Faust hinzufügen, *außer sich*, im Raum, der zu ihm gehört und ihm gehört, der untrennbar mit seinem Ich verwachsen ist.“ (Améry 2016, S. 54) In diesem Zusammenhang verweist Améry auf das Dilemma, dass vom alternden Menschen nach leiblich-räumlicher Kongruenz gestrebt wird, die Übereinstimmung von Körper und Welt sich aber gerade dadurch auszeichnet, dass sie in ihrer Selbstverständlichkeit dem Subjekt unbemerkt bleibt.

<sup>42</sup> Aus der Perspektive Amérys wäre dann aber auch keine ernsthafte phänomenologische Forschung mehr möglich, die sich in ihrem Selbstverständnis auf „Gegenwarts- und kontextabhängige Handlungen und Wahrnehmungserfahrungen“ (Meyer-Drawe 2008, S. 21) zu besinnen versucht. Die begriffliche Annäherung an ein Phänomen wäre in der Logik Amérys immer durch teils ungeeignete Referenzerfahrungen überformt. Gleichzeitig macht Améry seine Zeitdeutung, d.h. seine ihn konstituierenden Zeitschichten nicht explizit zum Thema. Améry könnte z.B. – seinen eigenen Thesen folgend – zur Debatte stellen, inwieweit sein Schaffen als geisteswissenschaftlich versierter Schriftsteller als auch seine Erfahrungen als Widerstandskämpfer und/oder KZ-Häftling für die Logik seines Alter(n)s-konzepts von Bedeutung sind.

strittiges Feld darstellt, ist nachvollziehbar. Aus einer solchen Perspektive könnte aber jede beliebige historische Deutung Geltung beanspruchen, solange sie auf persönlichen Erfahrungen beruht. Der Legitimationsproblematik eines Deutungsangebots historischer Zusammenhänge wird nicht Rechnung getragen. Ebenso könnte (rück-)gefragt werden, ob Améry die Behauptung einlösen kann, dass es keine Zukunft gibt. Die Zukunft könnte bei Améry sowohl als der zu erwartende Ich-Zuwachs als auch die fortschreitende Verneinung der Identität durch den Raum verstanden werden, die schließlich im Tod ihren Endpunkt findet. Sobald Améry mit allgemeinen Prognosen betreffend des Alter(n)serlebens arbeitet, *muss* er eine Art Zukunft voraussetzen. Eine weitere Rückfrage betrifft die These, dass der Mensch durch den Tod aus dem Raum genommen wird. Wenn Améry feststellt, dass der Tod den Menschen aus dem Raum nehme, verwehrt er sich gegenüber jeder transzendenten Idee einer möglichen, menschlichen Verortung *nach* dem Sterbezeitpunkt. Egon Schütz fragt in diesem Zusammenhang: „Ist nicht die These, das Vordenken in die Postmortalität sei illusionär, zumindest ebensowenig belegbar, wie die These von irgendeiner Form des Nachlebens? Sind nicht beide Formen gleich spekulativ?“ (Schütz 1990, S. 46) Die Frage nach der Beweisbarkeit des von Améry unterstellten menschlichen Verschwindens aus dem Raum durch den Tod ist tatsächlich schwer zu beantworten. Doch es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Absenz intersubjektiv nachvollziehbarer bzw. überprüfbarer Gründe für ein Leben nach dem Tod – jenseits von Mythen und Märchen – *eher* für den totalen Raumentzug spricht als transzendente Behauptungen von Himmel/Hölle, Walhall oder die Wiedergeburt. Im Sinne von: Dort, wo es keine phänomenale Erscheinung gibt, ist vermutlich auch nichts. Dass die These Amérys wohl weniger Trost spendet, ist eine andere Geschichte. Aus voraussetzungskritischer Perspektive wird es gegenüber dem Phänomen des Todes jedenfalls gerechter, die Frage nach einem möglichen Nachleben als *offene Frage* zu behandeln. Denn auch die These, dass den Menschen nach dem Tod *nichts* erwartet, fußt nicht auf gesichertem Wissen.

### **Leibliche, soziale und kulturelle (Selbst-)Entfremdungserfahrungen**

Die bisher skizzierte und zunächst abstrakt anmutende These der möglichen Inkongruenz von Zeit-Ich und Welt begründet Améry mit dem Verweis auf – gelinde gesagt – *unangenehme* Momente, in denen der Mensch sich selbst zu verorten versucht, aber (1) der eigene, alternde Leib ihm fremd wird, (2) sich die Frage stellt, was denn das Eigene sein soll, wenn dieses doch gesellschaftlich vermittelt ist und (3) seine bisherigen, vergangenen Erfahrungen nicht mehr geeignet sind, um zukünftige Denk- und Zeichenschemata verstehen zu können. Diese drei

Begründungsfiguren sollen im Folgenden auf ihre unbemerkten Voraussetzungen hin untersucht werden.

Die leibliche Entfremdung ist bei Améry zunächst Konsequenz der Betrachtung bzw. des Erfahrens des eigenen Körpers. Die mögliche Diskrepanz zwischen Selbstbild und dem gegenwärtig beobachtbaren Leib führt zu einem Unbehagen, das den Menschen zur Auseinandersetzung mit dem Körperbild nötigt:

„Die dünne Alltagsschicht aber wird gesprengt, wenn das alternde Menschenwesen, seinen Alterns-Spuren nachspürend, am Spiegelbild haften bleibt: dann bricht urplötzlich das Entsetzen auf, dass wir Ich und Nicht-Ich sind und als Ich-Nicht-Ich das gewohnte Ich in Frage stellen können.“ (Améry 2016, S. 48)

Das von Améry skizzierte Spannungsfeld von konstruiertem Ich und alterndem Leib verweist auf den Begriff der *Ambiguität*: Das leiblich verortete Zeit-Ich gewinnt infolge der Alter(n)s mehr und mehr an Kontur, gleichzeitig wird es immer mehr zur Last. Gewinn und Verlust gehen im Alter(n)serleben Hand in Hand. Beispielsweise kann sich die Ambiguität als „Selbstüberdruß und Selbstgenugtuung vor dem Spiegel“ (ebd., S. 50) äußern. Selbstüberdruß meint den revoltierenden „Wunsch nach einer bestimmten Form von Leben, die das Leben uns versagt“ (ebd., S. 49f.), Selbstgenugtuung kann als resignatives Zufrieden-Sein mit dem eigenen Ich-Konzept verstanden werden. Die Ambiguität erlaubt keine „Eindeutbarkeit“ (ebd., S. 50), der Mensch ist zwischen Glück und Unglück im Verhältnis von Leib-Bild und gegenwärtig erfahrener, leiblicher Konstitution hin und hergerissen. Mit Améry gesagt: Den alternden Menschen überkommt eine „Überdruß-Liebe, in der der Überdruß sich selbst liebt und die Liebe ihrer tief überdrüssig ist.“ (ebd.) Améry setzt hier voraus, dass der Mensch einerseits versucht sich zu entwerfen (wobei er aus der Perspektive Amérys, wie bereits festgestellt, eher *entworfen wird*) – auch in ästhetischer Hinsicht – andererseits die sich verändernde leibliche Verfassung zur wiederholten Infragestellung des jeweiligen Selbstkonzepts Anlass gibt, der Mensch also erneut bestimmungsbedürftig wird. Der Autor naturalisiert damit eine Idee des Selbst, die keineswegs als zeitlos betrachtet werden kann<sup>43</sup>. Wird aber davon ausgegangen, dass der gegenwärtig von

---

<sup>43</sup> Beispielsweise bemerkt Schäfer, „dass sich unser heutiges Verständnis von Individualität als einem positiv gewerteten Gegenpol zur Gesellschaft im ausgehenden Mittelalter aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungen heraus gebildet hat. [...] Das Streben nach einer einzigartigen Individualität gilt nicht länger – wie in der Antike – als Idiotie, als sinnloses, unverständliches Vorhaben.“ (Schäfer 2005, S. 18) Tröhler verortet den Ursprung der Idee eines Selbst, das sich erkennen bzw. finden soll, im Protestantismus des 16. Jahrhunderts: „Während [...] in der katholischen Tradition der Sünder über den Priester vermittelt mit Gott spricht und über diese Mittlerfigur Rat zur Buße erhält, spricht der Sünder im Protestantismus mit sich selbst zu Gott: Er ist Sünder, Ankläger und Richter in einer Person, nur unter Gottes Aufsicht stehend. Das protestantische Selbst ist im Grunde genommen ein selbstreflexives Selbst als Grundlage der protestantischen Idee, dass jeder sich selbst ein Priester sei.“ (Tröhler 2020, S. 65) Das Konzept der Selbstfindung ist nicht zuletzt zentraler Bestandteil bildungsbezogener

Ökonomisierung und Pädagogisierung betroffene Mensch gar nicht anders kann, als sich mit seinem Selbst auseinanderzusetzen bzw. sich als Individuum zu verorten, so zeigt Améry auf, wie fragil doch jegliches Selbstkonzept in Anbetracht des leiblichen Alterungsvorgangs wird. Der Mensch kann in diesem Zusammenhang zwar seinen Leib negieren, ihn nicht anerkennen, ihn leugnen oder sich eines versöhnlichen Narrativs der Körperlichkeit bedienen. Der Leib aber wird sich in beiden Fällen früher oder später auf schmerzhaft Art und Weise aufdrängen und eine Neubewertung der eigenen Leiblichkeit erzwingen.

„Der Körper, den wir im Schmerz und vor allem im Altern, das derlei Beschweris uns mit jedem Tag häufiger zufügt, erst so recht entdecken, da er sich, leidend wie er ist, nicht mehr überschreitet und auflöst in Welt und Raum – der Körper ist so gut wahres Ich wie Zeit es ist, die der Alternde in sich geschichtet hat.“ (ebd., S. 64)

Die mögliche Versöhnung der sich widersprechenden, aber als gleichberechtigt charakterisierten Instanzen von Zeit-Ich und Raum-Ich könnte zwar als Ich-Gewinn verstanden werden. Die spannungsgeladene Ambiguität des leiblichen Alterungsvorgangs bzw. die darin enthaltene „Dissonanz von Selbstentfremdung und Selbstvertrautheit“ (ebd., S. 50) könne aber nur vorläufig und auf schmerzhaft Weise – da entweder Raum-Ich oder Zeit-Ich negierend – aufgelöst werden. Wird die Frage gestellt, wie es kommt, dass so viele Menschen einen obsessiven, quälend-lustvollen Umgang mit ihrem körperlichen Erscheinungsbild pflegen, so liefert Améry mit seinem vorausgesetzten, dialektischen Verhältnis von Zeit und Raum ein (rares) Erklärungsmodell. Eine alternative Perspektive auf den gegenwärtigen Umgang mit körperlicher Schönheit bietet beispielsweise Maasen (2008) in ihrem Beitrag über die Bedeutung von *Bio-ästhetischer Gouvernementalität* für die plastische Chirurgie. Aus einem solchen Blickwinkel wird die Prämisse Foucaults, dass Techniken der Selbstführung die dominierenden Disziplinierungsformen moderner Gesellschaften darstellen, einerseits um ein gesellschaftlich tradiertes „Optimierungsmotiv“ (Maasen 2008, S. 102) erweitert – im Sinne eines *Versprechens*, d.h. der möglichen Erweiterung persönlicher Handlungsoptionen durch (Um-)Gestaltung des eigenen Körpers, „unter Einsatz aller verfügbaren Technologien und allen verfügbaren Wissens“ (ebd.). Andererseits steht auf der Agenda des neoliberalen Regimes ein *angst-erzeugendes* „Gemeinwohlgebot“ (ebd.) – im Sinne der geforderten Bereitschaft den eigenen Körper unter Einsatz persönlicher Ressourcen für die Zwecke des neoliberalen Regimes *günstig* zu gestalten, da „dessen mangelnde Attraktivität, Vitalität, Leistungsbereitschaft etwa Chancen auf dem

---

Selbstermächtigungsnarrative. Améry (aber z.B. auch Reichenbach 2012) hingegen betont widerständige Problematiken, mit denen das sich suchende Individuum konfrontiert ist.

Beziehungsmarkt (Glück!) oder Arbeitsmarkt (Erfolg!) verringert oder gar zunichte macht.“ (ebd., S. 103). In diesem Zusammenhang ist bereits die Beschäftigung mit Kleidermode, Frisuren oder das, was gemeinhin unter einem gepflegten Äußeren verstanden wird, Ausdruck eines individuellen Abwägens im ambivalenten Spannungsfeld von selbstgeführtem Eigennutz und fremdbestimmenden, sozialen Abstiegsbefürchtungen. Bei Améry hingegen sind Machtverhältnisse nur indirekt Thema, z.B. wenn er die Existenz eines ökonomischen „Apparates“ (Améry 2016, S. 104) voraussetzt, von dem sich gegenwärtige Schönheitsnormen ableiten lassen können. Zwar schreibt sich bei Améry der Machtstrukturen implizierende „Blick der Anderen“ (ebd., S. 77) im Zeit-Ich fest, d.h. soziale Erwartungen bestimmen die Identität des Einzelnen. Eitelkeit ist aber im Kontext des Widerspruchs von Zeit-Ich und Raum-Ich kein Ausdruck moderner Biopolitik, sondern vielmehr ein Verlangen nach Welt bzw. Raum, das durch die Entsprechung der im jeweiligen Zeitgeist kursierenden Mode-Normen gestillt werden soll. „Es scheint sehr wohltuend zu sein, wenn man gehorchen darf.“ (ebd., S. 104) – schreibt Améry in diesem Zusammenhang. Während also die Bewirtschaftung des (alternden) Körpers aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive der selbstgeführten Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse dient, so verspricht sie bei Améry die vorläufige Beruhigung der eigenen Existenz in Anbetracht des drohenden Raumentzugs.

„Die gleiche Gesellschaft, die den Alternden zunichte macht, indem sie ihm die Zwangsjacke eines unveränderlichen Seins anlegt oder gar ihn aus dem ökonomischen Prozeß ausstößt, fordert ihn auf, sein Alter zu konsumieren, wie er einst seine Jugend konsumierte.“ (ebd., S. 103)

Eine *vorläufige* Beruhigung stellt sich deshalb ein, da die eigene Identität, die ja bei Améry aus verkörperlichter und bereits vergangener Zeitlichkeit besteht, nur mehr unter Berücksichtigung des Zeit-Ichs, also *gebrochen* mit den neuen Modetrends korrespondieren kann, denen sich der junge, unbeschriebene Mensch problemlos hingeben kann. Der Raum ist im Verständnis Amérys also nicht nur – wie aus der Mathematik bekannt – als dreidimensionales Koordinatensystem zu denken, innerhalb dessen sich der leiblich verortete Mensch bewegt. Das, was als gesellschaftlich wünschenswert gilt, ist ebenso als Ausdruck des Raumes zu verstehen wie jene Wertvorstellungen, die der Einzelne in sich trägt. Diese Wunschvorstellungen färben den Raum und lassen erahnen, warum sich die einzelnen Menschen im Raum so bewegen, wie sie sich bewegen.

Neben der Skizzierung des Körpers als Zielobjekt der im Raum verorteten Schönheitsideale wird der Leib bei Améry auch als Vehikel gedacht, mithilfe dessen sich das Ich in jungen Jahren

noch weitgehend ungestört durch den Raum bewegen kann. Dem alten Ich hingegen steht der Leib immer weniger zur Verfügung:

„Der Berg, mühselig, soferne (sic!) überhaupt zu ersteigen, war nunmehr sein Anti-Ich. [...] Er begann die Natur zu meiden. Jetzt hat er sich ihr ganz und gar entfremdet und zieht sich dorthin zurück, wo die Herausforderung durch eine zu seiner Verneinung gewordene Welt ihn nicht mehr zu jeder Stunde demütigt: in sein Zimmer.“ (ebd., S. 57)

Der Raum ist in diesem Zusammenhang dem alternden Leib gegenüber zunehmend feindlich gesonnen. Das Zeit-Ich wächst unter der Bedingung des Raumentzugs. „Ich bin Ich im Altern *durch* meinen Körper und gegen ihn: ich war ich, als ich jung war, *ohne* meinen Leib und *mit* ihm.“ (ebd., S. 62) Hier könnte eingewandt werden, dass auch ein junger Mensch den Raum als feindlich erleben kann. Nicht jeder Hang ist bedingungslos erklimmbar, egal wie fit und körperlich geübt der Mensch ist. Die physikalischen Gesetze des Raumes begrenzen die Möglichkeiten sowohl des jungen wie auch des alten Menschen. Ob die Welt daher nur für den alten Menschen als *feindlich*, als „Anti-Ich“ (ebd., S. 57) zu charakterisieren sei, ist diskutabel. Dass der alternde Leib mit zunehmenden körperlichen Beschwerlichkeiten zu kämpfen hat, die der mühelosen Bewegung im Raum im Wege stehen können, ist hingegen nachvollziehbar.

Bisher wurde in dieser Analyse festgehalten, dass der alternde Mensch bei Améry einerseits leiblich verortet gedacht wird und die verkörperlichte Zeit neben den biologischen Alterserscheinungen auch Ausdruck des bisherigen Umgangs mit sozialen Wertungen ist. Améry könnte damit der existenzialistischen Prämisse Sartres folgen, die den Leib als Bedingung des gesellschaftlichen Daseins bestimmt, die Existenz gehe also der Essenz voraus. Aus dieser Perspektive erhält die Existenz des einzelnen Menschen erst durch seine Auseinandersetzung mit soziokulturellen Normen an identitätsstiftenden Gehalt. So schreibt Améry:

„Die Ich-Saldi, Ergebnisse der von der Sozietät gezogenen Bilanzen, werden akzeptiert, verinnert, schließlich angefordert. Der Mensch ist, was er gesellschaftlich vollbringt. Der alternde Mensch, dessen Vollbrachtes schon gezählt wurde und gewogen, ist verurteilt. Er hat verloren, auch wenn er gewonnen hat, will sagen: auch wenn sein gesellschaftliches Sein, das ganz und gar sein Bewusstsein ausmacht und aufbraucht, mit hohem Marktwert beziffert wird. Bruch und Umbruch liegen nicht mehr vor seinem Horizont, er wird sterben, wie er gelebt hat, Soldat und brav.“ (ebd., S. 80f.)

Die von Améry angesprochenen „Bilanzen“ (ebd., S. 80) bestimmen einerseits, was an Besitz da ist (das kann offenbar materiell sein, aber auch nützliche Fähigkeiten betreffen), als auch welchen Stellenwert diesem Besitz einzuräumen ist. Der „Blick der Anderen“ (ebd., S. 77)

misst und wertet also im gleichen Zug. Darüber hinaus präzisiert das in der obigen Textstelle beschriebene Dilemma Amérys These, dass die im Leib eingeschriebene Zeit den Zugang zur Welt erschwert: Der den sozialen Erfordernissen entsprechende Mensch hat nicht das Nachsehen, weil er ohnehin sterben wird, sondern, weil er sich von den ja bereits vergangenen Bilanzierungen vereinnahmen und auch sein zukünftiges Handeln davon bestimmen hat lassen. Sich den wertenden und messenden Resonanzen des sozialen Umfeldes zu entziehen, ist nach Améry kaum möglich, bzw. nur mithilfe der „Leugnung des Realitätsprinzips“ (ebd., S. 83), d.h. durch das, was gemeinhin unter Wahnvorstellung oder Halluzination zu verstehen ist. Sich einem solchen Ziel verpflichtete Menschen können nur unter Preisgabe ihrer Identität im Schatten des gesellschaftlich Erwünschten und Erwarteten bewegen. „Sie reden ins Leere und verzichten auf Gegenrede.“ (ebd.) Wo keine sozialen Normen bzw. Bewertungen sind, da ist auch kein (Zeit-)Ich, das sich zu ihnen in ein Verhältnis setzen und konstituieren kann. Ein solches von Anderen gänzlich abgeschirmtes Leben, ein Leben ohne eine sich auf gegenwärtig tradierte Normen beziehende Identität, ist zwar denkbar. Vermutlich aber würde der Mensch, bereits nach der Geburt auf sich allein gestellt, wohl nicht *alt* werden. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob sich Existenz und Essenz nicht eher gegenseitig bedingen, also miteinander verwoben sind.

Der Sterbeprozess des Menschen beginnt bei Améry nicht nur infolge der Auseinandersetzung mit körperlichen Alter(n)serscheinungen, sondern *auch* in dem Moment, in dem von Anderen über den eigenen Besitz, das können auch erworbene wie fehlende Fähigkeiten und Eigenschaften sein, resümiert wird.

„Sie [Die Gesellschaft; Anm. SP] macht uns zunichte, wenn dieses [Das Alter; Anm. SP] erst eine Höhe erreicht hat, an welcher die Bilanz gezogen wird dessen, was wir erstellen oder nicht, dabei folgen sie den ungeschriebenen, täglich neu sich herausbildenden Gesetzen der Jugend, die das Werden für sich hat und die Zukunft.“ (Améry 2016, S. 102)

Wenn Améry davon ausgeht, dass sich die verinnerlichten, sozialen Urteile an neuen Wertungen messen müssen, setzt er eine dynamische und gesellschaftlich tradierte Normativität voraus. Aus welchen Gründen aber das soziale Umfeld bestimmte Urteile fällt und nicht etwa andere, lässt Améry offen. Die „täglich neu sich herausbildenden Gesetze[...] der Jugend“ (ebd.) haben bei Améry den Status von Naturgesetzen. Gleichzeitig wird eine Grenze zwischen der Normativität des Einzelnen und jener der Gesellschaft gezogen. Der Widerspruch von Zeit-Ich und Raum-Ich ist aus dieser Perspektive mit dem Widerspruch von Individuum und Gesellschaft gleichzusetzen. Ob aber die neu erscheinenden und den sozialen Bilanzierungen

zugrunde liegenden Regeln und Soll-Sätze ausschließlich Produkte der jüngeren Generation sind, kann auch bezweifelt werden. Weder sitzen Kinder und Jugendliche an den Schalthebeln nationalstaatlicher Institutionen, noch bestimmen sie öffentliche Diskurse<sup>44</sup>. Améry kann aber auch in dem Sinne verstanden werden, dass nur das von vergangener Zeit *unbelastete* Raum-Ich imstande ist, neue soziale Normen hervorzubringen. Der Gegensatz Jung/Alt unterscheidet nun nicht mehr unterschiedliche (Alters-)Gruppen von Menschen, sondern beschreibt ein Spannungsfeld, das jeder Mensch in sich trägt. Dieser These folgend – und ähnlich einer dem Habituskonzept Bourdieus angelehnten Lesart<sup>45</sup> – kann der Mensch *sozial vermittelte Normativität* lediglich im Rahmen des Aktes der leiblich verorteten Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen zu verändern versuchen. Das logische Dilemma, das sich im Konzept Amérys ergibt, ist, dass die Veränderung nicht *im eigenen Sinne* geschehen kann, da es noch kein Zeit-Ich gibt, das eine notwendige Referenzposition zur jeweiligen, sozialen Norm darstellen könnte. Das würde wiederum bedeuten, dass sich der Wandel des gesellschaftlich Wünschenswerten der intentionalen Gestaltung weitgehend entzieht, da soziale Handlungsmaximen zunächst – man könnte sagen, auf naive und unbedarfte, d.h. affirmative Art und Weise – (re-)praktiziert werden müssen und die Qualität der möglichen Veränderung sozialer Strukturen retrospektiv und nur unter Berücksichtigung der schließlich verkörperlichten bzw. verzeitlichten Reproduktionserfahrung bewertet werden kann. In diesem Sinne bemerkt auch Améry: „Was Avantgarde ist, weiß keiner, nur was Avantgarde war, läßt sich feststellen.“ (ebd., S. 124) Die Veränderung sozialer Normen vollzieht sich aus dieser Perspektive infolge der bejahenden Wiederherstellung des gesellschaftlich Gewünschten durch das Denken, Sprechen und Handeln des einzelnen Menschen. Gesellschaftlicher Wertewandel ist in diesem Zusammenhang nicht steuerbar, große Brüche mit allgemein anerkannten Normen sind nicht zu erwarten. Diese Prämisse ist durchaus diskutabel, da sie sowohl für den Menschen als politisch verstandenes Subjekt als auch als erziehungsbedürftig gedachtes Wesen folgenreich ist. Für das *politische Subjekt* wäre politisches

---

<sup>44</sup> Dem könnte entgegengehalten werden, dass sich sowohl (sub-)kulturelle Phänomene in Mode als auch Musik, sowie Trends und Diskurse auf social media beobachten lassen, die vorrangig von jüngeren Menschen hervorgebracht werden. Ob und inwieweit diese Praktiken aber hegemonial werden können, d.h. sie in das einfließen, was als *allgemein übliche* Wertung verstanden wird, kann nicht gesichert (voraus-)gesagt werden.

<sup>45</sup> Der Habitus beschreibt die soziokulturell erworbenen und zwischen individueller Praxis und gesellschaftlicher Struktur „vermittelnden Strategien der Lebensführung“ (Liebau 2012, S. 360f.). Er ist „nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen.“ (Bourdieu 1987, S. 279). Dieser Definition folgend versucht der Habitusbegriff die binär gedachte Trennung von Gesellschaft und Individuum zugunsten (1) prozesshaft-relational gedachter, (2) soziale Verhältnisse stabilisierender und (3) dennoch individuell inkorporierter Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster aufzubrechen. Aus diesem Subjektverständnis lässt sich schließen, dass menschliches (Denk-)Verhalten jenseits des soziokulturell tradierten sowohl bei Bourdieu als bei Améry die Ausnahme darstellt bzw. einer gewaltigen Kraftanstrengung bedarf.

Engagement mit keinen großen Hoffnungen verbunden, da sich das für gesellschaftspolitische Veränderung notwendige Raum-Ich auf keiner kritischen Warte befinden kann. Diesen Begründungszusammenhang problematisierend könnte aber historisch-vergleichend erörtert werden, ob beispielsweise sogenannte *Revolutionen*, die ja einen gesellschaftspolitischen Wandel suggerieren, tatsächlich einen geplanten normativen Umbruch darstellen, oder ob sie nicht logische Folge vorhergehender soziopolitischer Entwicklungen sind [Vorsichtig vermutet sind sie wohl beides, Anm. SP]. Neben der politischen Relevanz von Amérys Thesen wäre infrage gestellt, ob dem Menschen *pädagogisch* begegnet werden könnte, da die Begriffe Bildung und Erziehung – mangels jeglicher Sinnhaftigkeit intentionaler Ideen – durch den Begriff der *Sozialisation* ersetzt werden müssten. Zudem wäre unterstellt, dass die Bildungsidee (ausschließlich) herrschaftsstabilisierende Momente in sich trägt, was zwar z.B. im Kontext nationalstaatlicher Identitätsentwicklung (vgl. Tröhler 2018) als legitim aber beispielweise in Hinblick auf die Geschichte der Erwachsenenbildung (vgl. Pongratz 2010) als nicht hinreichend angesehen wird. Wie ist nun das Verhältnis des einzelnen Zeitwesens mit den ihn betreffenden, sozialen Bewertungen bei Améry in Hinblick auf soziokulturelle Entfremdungserfahrungen zu verstehen? Anders gefragt: Wie kann es sein, dass der Mensch zugleich Individuum und Teil einer Gesellschaft ist und beide Dimensionen trotzdem divergieren können? Bisher wurde deutlich, dass das leibliche Alter(n) das soziale Alter(n) bedingt, letzteres ist wiederum Voraussetzung für kulturelle Entfremdungserfahrungen. Während das gesellschaftliche Alter(n) beschreibt, wie der Mensch Bewertungen der sozialen Umwelt übernimmt<sup>46</sup>, verweist das kulturelle Alter(n) auf jene Missverständnisse und Desorientierungen, die sich durch den Widerspruch von Zeit-Ich und Raum-Ich in Hinblick auf soziokulturelle Phänomene ergeben. Sowohl das Zeit-Ich als auch das Raum-Ich setzen innere Logiken voraus, die den Ichs unterschiedliche Qualität verleihen und Widerspruch ermöglichen. Wenn der Mensch den Raum infolge des Alterungsprozesses in sich aufsammelt, findet eine Transformation des Raumes statt. Der Raum, in Form von verkörperlichter Zeit, wird statisch, während die Qualität des Welt-Raumes in Bewegung bleibt. Améry selbst unterstellt die Existenz einer Vielzahl von dynamischen Systemeinheiten, die miteinander in Resonanz stehen: Den Zeitgeist, die größte Einheit, bezeichnet Améry als „Supra- oder Epochensystem“ (Améry 2016, S. 114). Dieser sei ein fragiles Phänomen. Der Zeitgeist wird, „wenn der Blick nicht mehr ein flüchtiger ist“ (ebd., S. 126), zu einer

---

<sup>46</sup> Demnach können Aussagen wie *Nicht schlecht gespielt für dein Alter!* oder *So ein Verhalten gehört sich im hohen Alter nicht!* oder *Mit 30 Jahren solltest du eigentlich Studienabschluss und mehrjährige Berufserfahrung vorweisen können!* das Verhalten des einzelnen Menschen normieren. Das Verhältnis des Menschen zu seinem sozialen Alter wird konstruiert und hat Auswirkungen auf die Art seiner Lebensgestaltung.

„gestaltlosen Quantität“ (ebd.). Er ist also mehr eine transzendente Idee und logische Voraussetzung als eine mit sinnlicher Wahrnehmung und Erfahrung direkt wahrnehmbare Größe.

„die Zeichensysteme sind innerhalb des Zeitgenössischen äußerst differente. Gewiß, ein Übersystem etabliert sich da stets als Folge eines komplizierten, gewichtverteilenden Prozesses. Dieses Suprasystem ordnet beispielsweise in unseren Tagen den Strukturalismus vorrangig vor dem Existentialismus an, den neuen, von der Chronologie unabhängigen und der Personenzeichnung nicht mehr verpflichtenden Roman vor dem realistischen, den vorzüglich auf Hegel bezogenen Marxismus eines Marcuse als dem kantianischen Max Adlers gegenüber fortgeschritten.“ (Améry 2016, S. 113)

Wenn Améry von Gewichtverteilung und Anordnungen im Zusammenhang mit einem übergeordneten System spricht, so verweist er auf historisch tradierte Diskursarten samt Bewertung des allgemein anerkannten Stellenwerts des jeweiligen Diskurses. Wie sich aber der *common sense* herausbildet, bleibt Améry weiterhin schuldig. Auffällig ist zudem, dass Améry aus der Perspektive einer ideengeschichtlich kundigen Person argumentiert. Der Zeitgeist ist demnach ein Konglomerat aus unterschiedlich bedeutsamen und „divergierende[n]“ (ebd., S. 127) Denksystemen. Diese untergeordneten Systemeinheiten bzw. „Infrasysteme“ (ebd.) speisen sich zwar aus geordneten Begründungszusammenhängen, bleiben aber selbst „undeutliche intellektuelle Schemata“ (ebd., S. 113) und „labile Geschmacksordnungen“ (ebd.). Das bedeutet, dass sich sowohl ihre Logiken als auch die impliziten Wertvorstellungen fortlaufend verschieben und neu formieren können. Doch Améry charakterisiert Systeme nicht nur als Träger unterschiedlicher Paradigmen, sondern auch als Anordnung von „Zeichen“ (ebd., S. 122). Dies impliziert, dass sich Systeme nicht nur aufgrund der ihnen innewohnenden Prämissen, logischen Voraussetzungen und Begründungen unterscheiden können, sondern, dass sie auch in sprachliche Symboliken<sup>47</sup> und Bilder gegossene Erfahrungen beinhalten. Das können „allerpersönlichste Umstände, Wohnungen, Straßen, Städte, die er bewohnte [...], Mädchen, die er liebte, natürlich, aber viel Geringeres dazu: Anzüge die er trug, Cafés, die er besuchte“ (ebd., S. 120) sein. Diese Symboliken sind besonders bei Amérys kleinster Systemeinheit, dem Individuum, von Bedeutung.

„Das engste und konkreteste System ist natürlich allemal das individuelle, dessen Zentrum dann nicht mehr der *Geist der Zeit* ist, noch auch diese oder jene Lehre, sondern, der *einzelne* selber in seiner Person: hier werden dann die Referenzen zu

---

<sup>47</sup> Ein Symbol ist in diesem Zusammenhang ein Zeichen, das auf ein anderes Zeichen verweist. „Was man nämlich den Sinn eines Zeichens nennt, ist vielleicht nicht unbedingt das Bezeichnete, sondern eher die Beziehung eines Zeichens zu anderen, und das sinnvolle System besteht in den Relationen eines jeden Signums zu jedem.“ Améry 2016, S. 111)

psychischen Fakten, erscheinen sie als emotional gefärbt, haben sie existentielle Dichte.“ (Améry 2016, S. 114)

Nun ist es nicht ganz so „natürlich“ (ebd.) den Menschen als kleine Systemeinheit zu biologisieren. „Der Einzelne wird hermetisch und solipsistisch gedacht“ (Schütz 1990, S. 44), stellt Schütz in seiner Analyse Amérys fest. Diese Feststellung ist legitim, da der Mensch – bei Améry – im Zuge seines Alterungsprozesses zunehmend von der Welt abgeschirmt und isoliert wird. Das setzt die Existenz eines Ich voraus, das sich zwar auf individuelle Weise, aber dennoch unumstößlich von der Welt entfremdet. So könnte aber ebenso gut ein Subjektverständnis geltend gemacht werden, das den Menschen als Teil eines Netzwerks (vgl. Meder 2004) versteht. Aus einer solchen Perspektive würde sich der Mensch in einem größeren Zeichensystem auflösen<sup>48</sup>. Es ist also nicht alternativlos, ein als einzigartig gedachtes und sich von der Welt abgrenzendes Ich ins Zentrum eines jeden Menschenbildes zu stellen.

Zurück zur These der soziokulturellen Entfremdung bei Améry. Sie ist Konsequenz der Inkongruenz von Einzelsystem und übergeordneten Systemen:

„Wenn es sich nun so verhält, daß für den Alternden das Suprasystem seiner Epoche und die Mehrzahl der innerhalb dieser formierten Infrasysteme nur noch stark verwandelte Elemente seine persönlichen Systems enthält, wird seine Entfremdung eine totale, und die Auswege, die ihm bleiben, führen in nur immer tiefere Entfremdungen hinein.“ (Améry 2016, S. 115)

So wie sich Elemente des Raumes zu internalisierter Zeit transformieren, so wandelt sich das durch den Zeitgeist geprägte Einzelsystem. Der Einzelne erstarrt und bleibt in seiner inneren Welt verhaftet, während die äußere Welt in Bewegung bleibt. Améry setzt voraus, dass sich der Mensch von der ihm eigenen Zeit nicht mehr trennen kann und will. Will er ein anderes System unabhängig von seinem Vorverständnis begreifen, hat das die schmerzhafteste „Demolierung des Individualsystems“ (ebd., S. 116) zur Folge.

„Im Maße, wie der Alternde versucht, die kulturellen Erscheinungen dieser Zeit nach den Bezugspunkten der Vergangenheit, die *seine* Zeit war, weil sie ihm Zukunft, Welt und Raum versprach, zu situieren, wird er seiner Epoche fremder. Die Fremdheit wird in ihm manifest als Unsicherheit, diese objektiviert sich in Unmut und ohnmächtiger Ablehnung.“ (ebd., S. 112)

---

<sup>48</sup> „Der Sprachspieler ist [...] kein Subjekt, keine Person, kein Individuum, er hat kein Selbst und auch keine personale Identität, sondern ist ein figurales Gebilde im medialen Raum der Codierung und Decodierung von Zeichen.“ (Meder 2004, S. 179) Obwohl das Ich bei Meder kaum mehr zu verorten ist, gesteht er dem Subjekt dennoch die Fähigkeit zu, neue Sprachspiele kreieren zu können. Hier steht der spielerische Umgang mit Zeichensystemen im Vordergrund, während die Auseinandersetzung mit denselben bei Améry mit „Drangsal und Mühsal“ (Améry 2016, S. 121) verbunden ist.

Die Annahme, dass Erfahrungen und Vorverständnis die Art der Annäherung an Neues/Unbekanntes beeinflussen, deckt sich mit hermeneutischen (vgl. Dilthey 1990) sowie phänomenologischen (vgl. Meyer Drawe 2008) Überlegungen. Aus der Perspektive der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik beispielsweise ist Vorwissen gar notwendige Voraussetzung für das Verstehen. Demnach wohnt Referenzerfahrungen eine produktive Dimension inne, die dazu dienen kann die Welt *tiefer und breiter* zu begreifen. Auch für Améry sind (Vor-)Erfahrungen für das Verstehen zentral. Jedoch betont er – als zweite Seite der Medaille –, dass die bisherigen Erfahrungen das Verstehen gleichzeitig begrenzen und sich im Laufe des Alter(n) wie eine Barriere zwischen das Individuum und die Welt stellen. Während das Zeit-Ich wächst, schrumpft das Raum-Ich. Das bringt den Menschen in eine zwiespältige Lage, wie Schütz gegenüber Améry feststellt: „je mehr der Mensch er selbst ist, desto weniger ist er selbst“ (Schütz 1990, S. 46). Ist es so eindeutig, dass der Mensch im Laufe seines Lebens immer weniger Raum zur Verfügung hat, bzw., dass seine Erfahrungen mehr Ballast als Bedingung für den Zugang zur Welt sind? Verinnerlichte Zeit kann auch anders gedacht werden, wie Schütz ausführt:

„Erinnerung lebt und bildet gegenüber der Zeit und der Nichtung der Zeit ein bewegliches Gegenargument. Wenn Erinnerung (v)erinnertes Leben ist, wird der alternde Mensch keineswegs zu einem Opfer seiner Erinnerung, sondern dann wird seine Identität das Produkt und die Gestalt seiner Erinnerung sein. So gesehen kommen wir nicht zu einem Identitätsbegriff durch Weltentzug, sondern zu einem Identitätsbegriff der Welterfüllung.“ (ebd., S. 47)

Dass Erfahrungen jedoch als unproblematische Bausteine des Ichs bestimmt würden – wofür auch Schütz nicht plädiert –, wäre ebenso nicht überzeugend. Denn Améry weist auf eine wichtige Eigenschaft von Erfahrung hin, die auch in der Phänomenologie des Lernens thematisiert wird. „Die Produktivität des Lernprozesses liegt in seiner *Negativität: Lernen ist Umlernen*.“ (Meyer-Drawe 2008, S. 34) Es ist *schmerzhaft* mit etwas Neuem konfrontiert zu werden, das sich dem eigenen Vorverständnis entzieht. Es ist angenehm, das wahrzunehmen, was rasch eingeordnet werden kann. Während aber Améry behauptet, dass Zeit die Form einer „Schichtenmasse“ (Améry 2016, S. 37) annimmt, die Erfahrungen sich also übereinanderstapeln, geht die Phänomenologie davon aus, dass (Lern-)Erfahrungen das Vorwissen neu strukturieren. Aus der Perspektive Amérys wäre die Neustrukturierung des Wissenshorizonts vor allem beim alten Menschen kaum mehr möglich, was die Lernfähigkeit alter und hochbetagter Menschen bei dem von ihm präferierten Altenbild deutlich einschränkt. Améry selbst bleibt aber auch in dieser Sache zweideutig, wenn er schreibt, der *würdevoll* alternde Mensch müsse „in einem aussichtslosen Unternehmen der Selbstüberschreitung seine Vernichtung zugleich annehmen und

refüsieren.“ (ebd., S. 136) Was bedeutet das? Wenn der alternde Mensch von soziokulturellen Bewertungen durchzogen und leiblich verortet ist, so stellt sich die Frage, was noch als freier Akt des Ichs angesehen werden kann. Dieser Akt besteht unter Berücksichtigung des genannten Zitates in der Auslotung jener Möglichkeiten, die der eigene Leib als auch die eigene Identität (Kann ich mich gegenüber meinem Selbstkonzept rechtfertigen? Bin das Ich, der/die so denkt, spricht und handelt?) zulassen. Das Ausloten kann als ein Changieren von Revolte und Resignation gegenüber Leib und sozialer Identität betrachtet werden. Einerseits verliert der Mensch Raum, wenn er sich Möglichkeiten voreilig abspricht, andererseits *gibt* es leiblich bedingte Grenzen und Identitätsdimensionen, die der Mensch nicht (mehr) gegenüber sich selbst oder gegenüber anderen verhandeln will.

## **5. Über die bildungswissenschaftliche Relevanz von Amérys Alter(n)skonzept**

Bisher wurden in dieser Arbeit sowohl die populären Begründungsfiguren des sozialwissenschaftlichen Alter(n)sdiskurses (aktives Menschenbild, gesellschaftliche Erfordernisse und Selbstermächtigung) herausgearbeitet und problematisiert, als auch die dogmatischen Dimensionen von Amérys Alter(n)skonzept beleuchtet. Die Herausforderung des folgenden Kapitels besteht darin, Amérys Theorie für eine problematisierende Betrachtung des gegenwärtigen Sprechens über Pädagogik, Bildung und Alter(n) fruchtbar zu machen und gleichzeitig die Perspektivität seiner Gedankenwelt zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass es nicht Ziel sein kann, Amérys Menschenbild über die Vielzahl an kursierenden Leitbildern des Alter(n)s zu stellen und als das *richtige* Alter(n) auszuweisen. Jedoch könnten aus Amérys Konzept (Rück-)Fragen abgeleitet werden, die die Tragfähigkeit alter(n)spädagogischer Theorien in Hinblick auf ihre Legitimationsproblematik auszuloten versuchen. Die raren bisherigen bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit Améry (Brinkmann 2006, 2007, 2008; Pichler 2012; Schütz 1990) sollen im Folgenden berücksichtigt werden.

### **Die Negativität des Alter(n)s, Ich-Transformation und Würde**

Wenn in Erinnerung gerufen wird, dass sich der sozialwissenschaftliche Alter(n)sdiskurs zwischen den Polen Kompetenz und Defizit bewegt, so könnte ob der Frage nach einem möglichen problematisierenden Einsatzes Amérys zunächst eingewandt werden, ob der Autor nicht dem gerontologischen Defizitdiskurs zuzuordnen ist. Ist Améry vielleicht sogar „*der* Propagandist

des Defizitmodells des Alterns?“ (Brinkmann 2007, S. 159). Schließlich werden Körper und Welt in Amérys Deutungsangebot dem alternden Menschen zunehmend zur Belastung, sodass eine medizinisch-therapeutische (Begleit-)Behandlung des körperlichen Abbauprozesses logische Konsequenz wäre. Ebenso würden die von Améry unterstellten leiblichen sowie (sozio-)kulturellen Entfremdungserfahrungen für einen natürlichen Rückzug des alten Menschen aus dem öffentlichen Leben sprechen. Einem solchen Einwand könnte entgegnet werden, dass mit der *Negativität* nur eine Seite der alter(n)sbezogenen Entfremdungserfahrungen angesprochen ist. Will die von Améry postulierte *Ambiguität* des Alter(n)s berücksichtigt werden, so ist der Entfremdungsschmerz *ebenso* als mögliche Chance eines transformierten Ichs zu sehen. Das bedeutet nicht, dass der existenzielle Alter(n)s-schmerz zu einem besseren, schlauerem oder fähigerem Ich führt. Einem solchen Blickwinkel folgend entspräche Amérys Alter(n)s-konzept dem eines Kompetenzmodells. Vielmehr könnte ein Ich erreicht werden, das den neuen, leiblich-räumlichen Bedingungen Rechnung trägt. Der „Ich-Zuwachs“ (Améry 2016, S. 65) oder „Ichgewinn“ (ebd., S.70) kann aus dieser Perspektive als *Aktualisierung* des Verhältnisses des Ichs und seiner leiblichen Verfassung verstanden werden. Ein solches Verständnis von Ich-Transformation hat gegenüber kompetenztheoretischen Überlegungen (die sich um die Schlagwörter Aktivierung, Befähigung oder Motivation bewegen) den Vorteil, dass der subjektiv empfundene Ist-Zustand der eigenen Leiblichkeit nicht mehr zugunsten einer dogmatischen Theorie der Selbstermächtigung übergangen werden kann. Das gealterte Ich wird dann zu einer wiederholt bestimmungsbedürftigen Größe unter den Bedingungen der Leiblichkeit und der erinnerten inneren Repräsentanzen. Aus dieser Perspektive ließen sich (unter Vorbehalt) zwei Fragen ableiten, die jeder Forderung z.B. nach Kompetenzerwerb von alten und hochbetagten Menschen vorausgehen und, unter Berücksichtigung des Zeitvergehens, regelmäßig gestellt werden können:

Wie lässt sich das heutige Verhältnis des einzelnen gealterten Ichs und seiner leiblichen Verfassung bestimmen?

Wie kann eine solche Bestimmung die individuellen, leiblich-sozialen Erfahrungen berücksichtigen und sie *gleichzeitig* infrage stellen, sodass dem betreffenden Menschen noch Welt bzw. Raum zur Verfügung steht, aber *gleichzeitig* dessen Integrität bestmöglich gewahrt wird?

Warum *bestmöglich*? Zwar *muss*, Améry folgend, die Integrität des einzelnen Menschen – also die persönlichen Werte und Überzeugungen – brüchig werden, damit dieser noch etwas von der Welt erfahren kann, das sich nicht nur aus den eigenen Erinnerungen speist. In der

voraussetzungskritischen Analyse Amérys wurde aber bereits herausgearbeitet, dass Erinnerungen auch als belebend und erfüllend wahrgenommen werden können (vgl. Schütz 1990, S. 47) und somit nicht nur träge und hinderliche Masse sind. Aus dieser Perspektive scheint es sinnvoller zu sein abzuwägen, ob gegen die jeweiligen Wertvorstellungen tatsächlich revoltiert werden soll, oder ob die damit einhergehende Negativität nicht einen zu hohen Preis für den angestrebten Raum darstellt.

Diese Fragestellungen könnten beispielsweise für professionell tätige Pädagog\*innen in der Arbeit mit alten und hochbetagten Menschen fruchtbar gemacht werden<sup>49</sup>. Denn der Miteinbezug der Leiblichkeit im pädagogischen Denken provoziert den gegenwärtigen alter(n)spädagogischen Diskurs und könnte den Umgang mit alten und hochbetagten Menschen auf eine realistischere Ebene stellen: Wer krank ist, kann nicht Dauerlernen. Wer Schmerzen hat, kann weder motiviert noch autonom handeln. Der Leib geht dem sozialen Ich voraus und kann dieses auf schmerzhaft Weise negieren. Gleichzeitig muss, worauf Brinkmann (2007) hinweist, in Hinblick auf das von Améry unterstellten, dialektische Verhältnis von Zeit- und Raum-Ich berücksichtigt werden, dass *jegliche* pädagogische Bestimmungsversuche des Alter(n)s auf Widerrede und Unverständnis stoßen können „und zwar auf Seiten der Institutionen und der Wissenschaft wie auf Seiten der Alternden selbst“ (ebd., S. 170). Sprich: Das Ich kann sich aufgrund seiner dissoziierenden Struktur gegen Vorstellungen eines wie auch immer *richtigen* Alter(n)s sträuben. Gleichzeitig stellt die Beantwortung dieser Frage einen möglichen Versuch dar, das spannungsgeladene Verhältnis von leiblichem und sozialem Ich *vorläufig* zu versöhnen. Améry stellt in diesem Zusammenhang die rhetorischen Fragen: „Wann habe ich eigentlich gelebt? Wann habe ich aufgehört, mein Leben als einen Prozeß ständiger Erneuerung und permanenten Widerspruchs zu führen?“ (Améry 2016, S. 91) Ein solches Unterfangen entspricht auch Amérys *Würde*begriff. Würdevolles Alter(n) bedeutet weder einseitige Resignation gegenüber sozialen Erwartungen und dem leiblich vermittelten Schmerz, noch die Mühen des Alter(n)s zu verleugnen, sondern die spannungsgeladene Doppeldeutigkeit des Alter(n)s aufrechtzuerhalten:

„Er [der die Wahrheit seiner Verfassung Lebende; Anm. SP] nimmt die Ver-Nichtung an, wissend, dass er in dieser Annahme sich selbst nur dann bewahren kann, wenn er sich revoltierend gegen sie erhebt, dass aber – und hierin liegt eben die Akzeptation als Bejahung eines Unumstößlichen – seine Revolte zum Scheitern verurteilt ist. Er sagt nein zur Ver-Nichtung und zugleich Ja zu ihr, denn nur in der aussichtslosen Verneinung kann er sich *als er selber* überhaupt dem Unausweichlichen stellen. Er verliert sich nicht im Einerlei der entselbstenden Normalität, noch

---

<sup>49</sup> Jedoch im Sinne einer dialektischen Erörterung, d.h. als Leitfrage gedacht.

sucht er Unterschlupf im Narrenhaus, noch betrügt er sich mit der Jugendmaske, noch mit lügenscherem Altersidyll. Er ist, wie die Gesellschaft das verordnet: was er ist, ein Nichts, und eben in der Anerkennung des Nichts-Seins noch ein Etwas. Er macht die Negation durch den Blick der Anderen zu seiner Sache und erhebt sich gegen sie. Er lässt sich ein auf ein unabweisbares Unternehmen. Das ist seine Chance und ist, vielleicht, die einzige Möglichkeit, wahrhaft in Würde zu altern.“ (ebd., S. 105f.)

In diesem Zusammenhang wird der alternde Mensch dann von der Gesellschaft verneint, wenn die soziale Einschätzung des bisher Erreichten und seines Habens das zukünftige Handeln determinieren. Die Verneinung zeigt sich auch in negativen wie positiven Alter(n)sbildern: Alte Menschen müssten aktiviert und motiviert werden oder sie müssen vom sozialen Rückzug bewahrt werden. Wahnsinn oder der Zuflucht in das Narrentum sind im Gegensatz zum bereits genannten, bildungsphilosophischen Beitrags Reichenbachs<sup>50</sup> (2012) keine Bedingung für Freiheit. Der Mensch soll vielmehr den Umbruch wagen, wohlwissend, dass er nach dem Bruch vom sozialen Blick eingeholt und wieder in normative Kategorien eingeordnet wird, die er nicht unmittelbar mitgestalten kann. Das „wahre“ Ich, so könnte Améry gedeutet werden, kommt in der Reibung an sozialen Normen und in der Auseinandersetzung mit dem Schmerz vermittelnden Leib zum Vorschein. Denn gibt es keinen Unterschied zwischen Ich und Welt mehr, geht das Ich zur Gänze in dem, was gesellschaftlich verlangt und gebraucht wird auf, so gibt es keinen Grund mehr ein davon abgrenzendes Ich vorauszusetzen. Auch nach Brinkmann erschließt sich die

„Würde des Alters [...] nicht in der Negation oder Pathologisierung von Schmerz, Leid und Entfremdung, sondern in der Behauptung des alternden Ich darin. Die Negativität der Entfremdung als Einbruch des leiblich-endlich Unverfügbaren gehört so elementar zur Alternserfahrung.“ (Brinkmann 2008, S. 245)

Die binären Kategorien des Alter(n)diskurses, angesichts derer der alte Mensch *entweder* aktiv und selbstbestimmt *oder* passiv und abhängig sein kann, treten zugunsten eines Blickwinkels zurück, der von der *Verwobenheit* dieser Pole ausgeht. Diese Verwobenheit bezeichnet Pichler als „Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s“ (Pichler 2012). Eine rezepthafte (pädagogische) Begegnung gegenüber dem Alter(n) wird aus dieser Perspektive verunmöglicht. Denn es kann

---

<sup>50</sup> Als Narr würde sich der alternde Mensch im Begründungszusammenhang Amérys im sozialen *off* bewegen, das soziale Ich wäre nicht mehr existent. Reichenbach hingegen geht von der Möglichkeit eines *freien* Selbstentwurfs des Menschen aus, u.a. bedingt durch den unzulänglichen, gebrochen-reflexiven Blick auf sich selbst. Mit Amérys Gedanken könnte Reichenbachs These ergänzt werden, dass jeder (dilettantische) (Selbst-)Entwurf nur vorläufig frei sein kann, da er rasch von sozialen Bewertungen eingeholt und eingeordnet würde. Möglicherweise gestaltet sich diese Bewertung gar nicht im Sinne der ursprünglichen Intention des sich entwerfenden Subjekts aus. Die durch Dilettantismus gewonnene Freiheit ist daher eine vorläufige und fragile.

nicht zu jedem beliebigen Zeitpunkt verlässlich vorausgesagt werden, welche Form das individuelle Verhältnis von Leiblichkeit und sozialem Ich gerade annimmt.

„Widerstand und Anerkennung schließen sich nicht aus. Es ist kein sich völlig passives Aussetzen in Anerkennung des körperlichen Alterungsprozesses, sondern zugleich aktive Revolte, so wie es auch kein blinder Aktivismus bzw. Kampf gegen das Alter ist, sondern auch ein Annehmen und Aushalten des Alters.“ (Pichler 2012, S. 34)

Will eine pädagogisch handelnde Person würdevolles Alter(n) (im Sinne Amérys) ermöglichen, so muss sie berücksichtigen, dass das subjektive Alter(n)serleben eines anderen Menschen nicht direkt zugänglich ist. Der freie pädagogische Entwurf, der nach dem bereits vorgestellten Autonomiekonzept Schäfers (2014) die Lücke zwischen zwei sich unterscheidenden Äußerungsakten zu vermitteln versucht, muss, hat er den Spezialfall des Alter(n)s als Gegenstand, die leibliche Dimension mitberücksichtigen. Die Gefahr der möglichen Verkennung des Alter(n)serlebens eines *anderen* Menschen wird so nicht getilgt. Doch der Ambivalenz des Alter(n)s, zwischen Revolte und Resignation gegenüber dem körperlichen Schmerz und dem gesellschaftlich Erwarteten, wird möglicherweise ein Stück weiter Rechnung getragen.

### **Pädagogik und engagierte Passivität gegenüber dem Alter(n)**

Einen raren Versuch den Bildungsbegriff auf das Alter(n)s anzuwenden, also ein Konzept der Menschwerdung in Hinblick auf die von Améry skizzierten (Selbst-)Entfremdungserfahrungen zu entwerfen, stellt der Beitrag „Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter“ (2006) des Phänomenologen Malte Brinkmann dar. Brinkmann versucht sich der „Möglichkeit einer Bildung als Selbstbildung im Horizont und Angesicht des Anderen“ (ebd., S. 333) anzunähern, indem er die Ambivalenz von „Selbstgewinn und Selbstentzug, von Selbsthervorbringung und Selbstdissoziation“ (ebd., S. 323) als Voraussetzung der Ich-Werdung bestimmt. Mittels der „aufmerksamen Hinwendung zum *Schmerz-Körper*“ (ebd., S. 326) lasse sich eine „positive Perspektive“ (ebd., S. 327) konstruieren, die „die ambiguo Grundstruktur menschlicher Endlichkeit aufzunehmen versucht“ (ebd.). Mit dem gewonnenen Blickwinkel ist nicht nur die Möglichkeit der bereits angesprochenen Ich-Transformation infolge des subjektiven Erlebens der Alter(n)snegativität gemeint – was nach Brinkmann als Bildung verstanden werden kann (vgl. Brinkmann 2006, S. 327; Brinkmann 2008, S. 244) – sondern auch die These, dass der Mensch sowohl gegenüber *sich selbst* als auch gegenüber *anderen* fremd werden kann und dennoch mit diesen beiden anderen responsiv verschränkt ist. Der alternde Mensch hat es folglich mit einer doppelten Entfremdung zu tun. Brinkmann verweist in diesem Zusammenhang auf den an die Levinas'sche Philosophie angelehnten Begriff der „Nicht-

Indifferenz“ (Brinkmann 2006, S. 332). Dieser beschreibt die Abkehr von der „Normalisierung und Pathologisierung“ (ebd., S. 333) alter und hochbetagter Menschen hin zu einem „Offen- und Geöffnetsein für leiblich-endliche Entfremdungserfahrungen im Horizont des dezentrierenden und unverfügbar Anderen“ (Brinkmann 2006, S. 323). Diese Haltung bezeichnet Brinkmann auch als „engagierte Passivität“ (ebd., S. 333), die sich im sozialwissenschaftlichen Diskurs nicht finden lässt. *Passiv* ist diese Haltung deshalb, weil sie es unterlässt das Alter(n) zu objektivieren und zu skalieren. *Engagiert* ist sie, weil sie für die Doppeldeutigkeiten und (schmerzhaften) Widersprüchlichkeiten des Alter(n)s sowie für „das Angewiesensein auf den Anderen“ (ebd.), also die Durchkreuzung von leiblicher und sozialer Existenz, sensibilisiert ist. Unter der Berücksichtigung der Überlegungen Brinkmanns können dem (sozial-)wissenschaftlichen Alter(n)sdiskurs folgende (Rück-)Fragen gestellt werden:

Inwiefern kann in der alter(n)spädagogischen Forschung den *existenziell-leiblichen Einbrüchen Schmerz, Krankheit, Abhängigkeit von Anderen und (Selbst-)Entfremdung Rechnung getragen werden, ohne, dass diese Phänomene als Störvariablen behandelt werden?*

Wie sollen Handlungsmaximen in Bezug auf das *richtige* Alter(n) konstruiert werden können (was sozialwissenschaftliches Wissen beansprucht), wenn (1) das alternde Ich sich nicht auf unproblematische Art und Weise bestimmen kann, da es sich permanent zwischen Identifizierung und Entfremdung bewegt und (2) dieses Ich als Ausdruck *und* Widerspruch gegenüber seiner dynamischen, soziokulturellen Umwelt verstanden werden kann, also die Identität des alternden Menschen mittels einer teilweise internalisierten und sich fortwährend verändernden Gesellschaft erklärt und zugleich infrage gestellt werden kann?

Wenn, wie bisher herausgearbeitet wurde, das sozialwissenschaftliche Interesse darin besteht, nützliches, handlungsanleitendes und empowerndes Wissen über das Alter(n) zu generieren, so könnte eine kritische und (selbst-)reflexive Bildungswissenschaft darauf hinweisen, dass das Ich, der Leib und das Zeitvergehen nur bedingt verfügbar sind. Dieses Hinweisen könnte grundsätzlich für eine jede aufklärerisch-rationale Ambition als Zumutung verstanden werden. Doch kann es auch nicht im aufklärerischen Interesse liegen, dem Menschen, als Zeitwesen verstanden, normative Leitbilder aufzudrängen (dann brauchte es kein mündiges Ich) und ein jedes alternde Ich (ein Ich muss von anderen Ichs unterschieden werden können, sonst brauchte es diese Kategorie z.B. in Abgrenzung zur Gesellschaft nicht) gleichzusetzen und einer pädagogischen Heilslehre zuzuführen. Die Nicht-Verfügbarkeit des Ichs und des Anderen könnte auch als pädagogisches Übersetzungsproblem bezeichnet werden, das, wie Brinkmann ausführt,

responsiv (d.h. im Austausch mit dem/der alternden Anderen und nicht mittels pädagogischer Theorien mit allgemeinem Geltungsanspruch geschlossen) verhandelt werden muss:

„Alternserfahrung erscheint hier [bei Améry; Anm. SP] als eine Möglichkeit unter anderen, das leibliche Selbstverhältnis zu exponieren und ein Verstehen des Anderen zu ermöglichen, das nicht identifizierend und normierend die Unterschiede zum Selben einschleift, sondern in einer Resonanz den Anderen als Anderen sehen lässt.“ (Brinkmann 2008, S. 235)

Da Améry nicht nur Denk- sondern auch Zeichenschemata als systemimmanente Elemente des Ichs voraussetzt (vgl. Améry 2016, S. 111), kann es zu einem Übersetzungsproblem in Hinblick auf den paradigmatischen Inhalt wie auch auf die symbolisch-bildhafte Bedeutung eines Satzsystems kommen. Auch diese Überlegung lässt sich in zwei Fragen gießen, mit denen alter(n)spädagogische Theorien konfrontiert werden können:

Welche Kriterien sollen auch welchen Gründen darüber entscheiden, ob die (alt-)bekannten Denksysteme und Paradigmen eines einzelnen Menschen geeignet sind, um Äußerungen (auch geäußertes Alter(n)serleben) eines anderen verstehen zu können oder ob die unterschiedliche Konstitution der verinnerlichten Denksysteme einen adäquaten Vergleich verunmöglicht bzw. eine Übersetzungsleistung notwendig macht?

Wie kann angesichts der symbolisch-bildhaften Dimension der sprachlichen Sozialisation sicheres Wissen darüber bestehen, ob ein Gegenüber mit dem Gesagten nicht auf etwas Bedeutsames verweist, das unbekannt ist?

An Amérys These eines sich aus Denk- und Zeichenmuster speisenden Ichs könnte wiederum kritisch die Rückfrage gestellt werden, ob nicht von einem Egalitarismus ausgegangen wird und somit jeder Mensch glauben und denken soll, was er will. Sprich: Ignoriert Améry die Legitimationsproblematik von Denksystemen? Améry bleibt in diesem Zusammenhang vage: „Ein System wie ein anderes, gerade so viel und so wenig wert: wer dies sagt, kann ebenso gut schweigen.“ (Améry 2016, S. 133) Améry scheint möglicherweise darauf hinweisen zu wollen, dass die Annäherung an ein *anderes* System nur unter Berücksichtigung des Horizonts des *eigenen* individuellen Systems geschehen kann. Darüber hinaus muss die Möglichkeit in Kauf genommen werden, dass sich beide Systeme widersprechen, Übersetzung schlicht nicht möglich ist. Offen bleibt, ob der Begriff *System* geeignet ist, um Sozialisationserfahrungen angemessen beschreiben zu können. Schließlich unterstellt der Begriff *System* eine gewisse Ordnung desselben, die angesichts seiner dynamisch-relativen Struktur im Verständnis Amérys

(der Verwobenheit mit anderen, größeren Systemen, die sich im Laufe der Zeit verändern) brüchig wird.

Zuletzt könnte auch gegenüber einer Theorie der Bildung im Alter kritisch rückgefragt werden, ob schmerzhaften Erfahrungen im Alter(n) tatsächlich Bildungsrelevanz abgerungen werden kann. Denn es ist nicht zwingend naheliegend, dass das von Schmerz und Abhängigkeit gezeichnete Ich im hochbetagten Alter eines ist, das als *Gewinn* im Sinne eines erstrebenswerten Selbst bezeichnet werden kann. Brinkmann stellt in diesem Zusammenhang zwar fest, dass sein Bildungskonzept „nicht Steigerung, Wachstum und Vollendung“ (Brinkmann 2006, S. 333) zum Ziel setzt, er sich folglich von Selbstermächtigungsnarrativen abgrenzt. Vielleicht aber stellen Schmerz und Leid im sehr hohen Alter nicht mehr als eine unangenehme „drastische Leiberfahrung“ (Brinkmann 2006, S. 326) dar, ohne jegliche Relevanz für eine mögliche Ich-Transformation. In diesem Zusammenhang stellt auch Brinkmann an Améry die Frage: „Ist es nicht paradox, das Wesen und die Wahrheit des alternden Menschen in flüchtigen und schließlich vernichtenden Erfahrungen zu suchen?“ (Brinkmann 2007, S. 168) Auch Schütz stellt Amérys Ordnung der Alter(n)serfahrungen unter das Vernichtungs- und Enträumlichungsprinzip infrage: „Müsste nicht ein reiner Zeitnaturalismus selbst die Altersgebrechen als natürlich und insofern keineswegs als krank diagnostizieren?“ (Schütz 1990, S. 46) Es kann in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass Amérys Alter(n)skonzept einen schonungslosen Blick auf die unangenehmen Dimensionen des Alter(n)erlebens ermöglicht und denkbaren freudvollen Dimensionen des Erinnerungserlebens hingegen keinen Platz einräumt. Wird diese Perspektivität berücksichtigt, so können Amérys Gedanken besonders dann fruchtbar gemacht werden, wenn eine pädagogische Theorie implizit oder explizit konflikt- und leidloses Alter(n) verspricht.

## 6. Resümee

Das folgende Resümee bezieht sich auf die transzendental-kritisch-skeptische Analyse Amérys (**Kapitel 4**) und die anschließende Herausarbeitung der möglichen Relevanz für einen problematisierenden Einsatz gegenüber identifizierenden Alter(n)skonzepten (**Kapitel 5**). Die Rekonstruktion des sozialwissenschaftlichen Alter(n)sdiskurses und die Gegenüberstellung mit bildungsphilosophischen Konzepten wurde bereits im Zwischenfazit (**Kapitel 3**) festgehalten.

Améry charakterisiert den Menschen als leiblich verortetes Zeit- und Raumwesen. Der Raum ist insbesondere als *soziokultureller* Raum zu verstehen, die Zeit als *inkorporierter* Raum. Der

Leib dient als vermittelnde Instanz zwischen den beiden Größen. Das Zeit-Ich und das Raum-Ich können miteinander in Widerspruch geraten, wenn die Vermittlungsfunktion des Leibes infolge des Zeitvergehens und in Form von unangekündigten und unangenehmen Widerfahrnissen beeinträchtigt wird. Dieser Widerspruch äußert sich einerseits durch *leibliche (Selbst-)Entfremdungserfahrungen*. Leibliche Selbstentfremdung kann durch die Diskrepanz des internalisierten Selbstbildes (Zeit-Ich) und dem des Spiegelbildes (Raum-Ich) ausgelöst werden. Auch z.B. beim wiederholten Besteigen eines Berges im hohen Alter kann sich der Leib zwischen Zeit-Ich (das den Berg bereits mühelos bewältigt hat) und Raum-Ich (die unmittelbare Erfahrung des Bergsteigens) stellen. Der Mensch befindet sich in beiden Fällen in der ambivalenten Lage, sein vertrautes Zeit-Ich nicht loslassen zu wollen und gleichzeitig mit einem fremden, aber ebenso real empfundenen Raum-Ich konfrontiert zu sein, das das Zeit-Ich infrage stellt. Andererseits kann sich der Mensch auch *soziokulturell* entfremden. Da die soziale Umwelt den einzelnen Menschen anhand seines Zeit-Ichs bzw. des *vergangenen* Raumes misst und beurteilt, neigt der Mensch im Laufe seines Alterns (zwecks Beruhigung seines Daseins) dazu sein Zeit-Ich zunehmend als Maßstab seines Denkens und Handelns zu identifizieren. Dadurch fällt es dem alternden Menschen im höheren Alter schwerer Umbrüche zu wagen bzw. Raum zu erfahren, der sich nicht aus bereits Erlebtem speist. Das Zeit-Ich wird bei Améry auch als Systemeinheit bezeichnet, die im freien Zusammenspiel mit größeren, gesellschaftlich umspannenden Systemen ein individuelles Konglomerat aus Zeichen- und Denkschemata abbildet. Da das eigene System im Laufe des Alter(n)s mit neuen Trends und Gesetzmäßigkeiten konfrontiert wird, stellen die früheren Zeichen- und Denkmuster einen immer ungeeigneteren Referenzpunkt dar, um künftige verstehen zu können. Die Folge ist die kulturelle Entfremdung, die Welt wird nicht mehr verstanden. Wieder müsste sich der alternde Mensch affirmativ in den Raum werfen und schmerzhaft sein Zeit-Ich negieren, das seine soziale Identität ausmacht. All diese (Selbst-)Entfremdungserfahren weisen auf die Mehrdeutigkeit der Alter(n)s Erfahrung hin, die von Widerwillen und Vertrautheit gegenüber dem Selbst und der soziokulturellen Umwelt gekennzeichnet ist.

Die voraussetzungskritisch-skeptische Prüfung hat zunächst ergeben, dass Amérys Menschenbild nicht alternativlos ist. Améry geht von der Existenz eines Ichs aus, das sich individuell und fortschreitend von der Welt entfremdet und isoliert. Demgegenüber könnte das Ich z.B. als sprachspielendes Element eines größeren Netzwerks begriffen werden (vgl. Meder 2004). Der Mensch verhält sich im Konzept Amérys ausdrücklich zu Zeit und Raum, auch diese Hervorhebung ist nicht selbstverständlich. Beispielsweise könnte der Mensch auch als zu disziplinierendes, kultivierendes, zivilisierendes und moralisierendes Natur- und Vernunftwesen (Kant)

oder als sich frei entwerfendes, dilettantisches Subjekt (vgl. Reichenbach 2012) begriffen werden. Zudem setzt der Autor die allgemeingültige Relevanz *seines* Verständnisses von Zeit- und Raum voraus, trotz unterschiedlicher Deutungsangebote, die u.a. aus der Physik (hier sei als Beispiel das Newton'sche Verständnis einer objektiven Zeit oder die Prämisse der Abhängigkeit der Zeit vom physikalischen Bezugssystem in der Relativitätstheorie genannt) bekannt sind. Améry betont in Abgrenzung zu den quantifizierenden Modellen die subjektive Dimension des Zeiterlebens und -empfindens und setzt dadurch ein Zeitverständnis voraus, das die Zeit als verfügend und weitgehend über das Ich bestimmend identifiziert. Zudem geht Améry davon aus, dass sich der Mensch gegenüber seinem Selbst verhält und dieses zu bestimmen beansprucht, was aber ein historisch relativ junges Phänomen darstellt und in der Antike oder im Mittelalter noch ein unsinniges Verhalten gewesen wäre (vgl. Schäfer 2005, S. 18). Das Ich ist in Amérys Konzept kein eindeutig bestimmbares Ich, es dissoziiert und verliert sich im Wechselspiel von vorläufiger Identifizierung und leiblich bedingter Infragestellung. Sterben und Tod bedeuten bei Améry den Entzug bzw. Verlust von Raum. Da aber nicht hinter das Phänomen des Todes geblickt werden kann, müsste die Frage nach dem Zustand des Ichs nach dem Sterbezeitpunkt als offene Frage behandelt werden. Zudem hat sich gezeigt, dass in Amérys Konzept leiblich verortete und soziokulturell bedingte Machtstrukturen des Raumes nur implizit zu finden sind und etwa in Beiträgen zu bioästhetischer Gouvernementalität (vgl. Maassen 2008) näher ausformuliert werden, wobei festzuhalten ist, dass Améry sein Buch bereits 1968 (!) publiziert hat. Widersprüchlich erscheint, dass Améry Alter(n) als eine Art Erkrankung darstellt (ursprünglich sollte sein Buch bereits 1966 unter dem Titel *Die unheilbare Krankheit* erscheinen), es also wie jene Beiträge des gegenwärtigen, sozialwissenschaftlichen Alter(n)diskurses pathologisiert, obwohl (1) Erinnerungen belebend und erfüllend wahrgenommen werden können (vgl. Schütz 1990, S. 47) und (2) ein naturalisiertes Verständnis von Zeitvergehen auch das Alter(n) mit all seinen Begleiterscheinungen als normalen Teil des Lebens kategorisieren müsste (vgl. ebd., S. 46). Zuletzt kann rückgefragt werden, wie Améry sicher sein kann, dass neue Trends und Diskursarten als Phänomen der Jugend zu bestimmen sind, also *nur* von jungen Menschen hervorgebracht werden. Schließlich sind es nicht die kalendarisch jungen Menschen, die die Geschicke nationalstaatlicher Institutionen lenken bzw. die gesellschaftlichen Machtstrukturen für sich nutzen können.

Wird die Eigenart der Pädagogik (aus der Perspektive einer (selbst-)reflexiven und kritischen Bildungswissenschaft) als Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen, pädagogischen Problemhorizont (vgl. Schäfer 1989, S. 201) bestimmt, so können aus dem voraussetzungskritisch und skeptisch geprüften Alter(n)skonzept Amérys zwar keine endgültigen Antworten auf

Probleme das Alter(n)s, aber Einsichten abgeleitet werden, die der sozialwissenschaftlich-pädagogische Alter(n)sdiskurs zu berücksichtigen hat. Die zweite Forschungsfrage soll nun in Erinnerung gerufen werden:

***Was kann das Konzept Jean Améry's zu einer problematisierenden Perspektive auf das Alter(n) beitragen?***

Wenn, wie im Zwischenfazit (Kapitel 3) festgehalten wurde, der gegenwärtige, sozialwissenschaftliche, alter(n)spädagogische Diskurs sich dadurch auszeichnet, dass u.a.

- ein eigenverantwortlich handelndes, kompetentes und moralisches Subjekt vorausgesetzt wird, dass sich aktiv und gesund verhalten soll (vgl. Kolland 2011; Siebert 2011),
- gesellschaftliche Erfordernisse als Maßstab pädagogischer Maßnahmen bestimmt werden und die Charakterisierung dieser Gesellschaft Ausdruck eines Trends der Ökonomisierung und Pädagogisierung verstanden werden kann (vgl. Roßnagel 2010; Edlinger 2016; Müllegger 2015, Werner 2012),
- Selbstermächtigung (d.h. Selbstbestimmung und Autonomie) im Alter versprochen wird und gleichzeitig eine bestimmte Art von Entwicklung gefordert wird, also advokatorisch-normative Vorstellungen bedient werden sollen (vgl. Kricheldorf 2020),

dann können aus Améry's Konzept des Alter(n)s sechs folgende Einsichten gewonnen werden:

1. Das Verhältnis des einzelnen, gealterten Ichs zu seiner leiblichen Verfassung muss täglich neu ausgelotet werden.
2. Eine solche Verhältnisbestimmung muss die individuellen, leiblich-sozialen Erfahrungen berücksichtigen und sie *gleichzeitig* infrage stellen, sodass dem betreffenden Menschen noch Welt bzw. Raum (im Sinne von neuen Erfahrungen) zur Verfügung steht und gleichzeitig mit dessen Integrität behutsam umgegangen wird.
3. Schmerz, Krankheit, Abhängigkeit von Anderen und (Selbst-)Entfremdung können als elementare Dimensionen subjektiver Alter(n)serfahrung betrachtet werden. Demgemäß müssen diese Phänomene in der alter(n)spädagogischen Forschung berücksichtigt werden, ohne, dass sie als Störvariablen behandelt werden.
4. Bestimmungen des *richtigen* oder *gelingenden* Alter(n)s sind problematisch, wenn davon ausgegangen wird, dass (1) sich das alternde Ich im Spannungsfeld von

Identifizierung und Entfremdung bewegt und (2) dieses Ich als Ausdruck seiner dynamischen, soziokulturellen Umwelt verstanden werden kann und *gleichzeitig* mit dieser Umwelt in Widerspruch gerät.

5. Es besteht keine Gewissheit darüber, ob die (alt-)bekannten Denkschemata des einzelnen Menschen geeignet sind, um die Schemata eines anderen verstehen zu können. Eine Übersetzungsleistung kann notwendig sein, womit aber nicht gesagt ist, dass diese auch möglich ist.
6. Angesichts der symbolisch-bildhaften Dimension sprachlicher Sozialisation besteht kein sicheres Wissen darüber, ob ein Gegenüber mit einer Äußerung nicht auf etwas Bedeutsames verweist, das sich dem Verstehen entzieht.

Amérys Überlegungen können eine Provokation gegenüber sozialwissenschaftlichen Alter(n)skonzepten darstellen, da die begrenzte Verfügbarkeit der Leiblichkeit im gegenwärtigen Sprechen über das Alter(n) unberücksichtigt bleibt. Diesem zu beobachtenden Desinteresse an der leiblichen Verortung des Menschen im Dienste der theoretischen Selbstüberschreitung desselben gilt es im Sinne einer „engagierte[n] Passivität“ (Brinkmann 2006, S. 333), entgegenzutreten. Das bedeutet, dass in der Annäherung an Alter(n)sphänomenen von der Skalierung und Objektivierung des Alter(n)s abgesehen und für die Möglichkeit sensibilisiert wird, dass die eindeutige Identifizierung des alternden Anderen durch dessen leiblich bedingte (Selbst-)Entfremdungserfahrungen erschwert, wenn nicht sogar verunmöglicht wird. Wenn das Ich des alternden Anderen eines ist, das sich im unversöhnlichen und dynamischen Spannungsfeld von Leiblichkeit, sozialer Identität und Welt bewegt, dann verfehlen Leitbilder der Alter(n)s die ein exakt bestimmbares, alterndes Ich adressieren, ihr Ziel. Das sich selbst entwerfende und dissoziierende Ich steht zudem vor der Aufgabe das Verhältnis seiner Erinnerungen und seiner gegenwärtigen, leiblichen Verfassung tagtäglich zu aktualisieren. Dies stellt aber keine Entwicklungsaufgabe dar, die in jedem Fall pädagogisch begleitet werden kann und soll. Denn dafür wäre gesichertes Wissen darüber notwendig, welches Ich-Konzept denn aus welchen Gründen den individuell erlebten Widerspruch von Ich und Leib oder Ich und Welt aufzulösen versuchen soll. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob sich ein alternder Mensch affirmativ zu einem alter(n)spädagogischen Leitbild verhalten wird, wenn das vorgesetzte Konzept sein dynamisches und widersprüchliches Ich verkennt. Wenn das Verhältnis von Leiblichkeit, sozialem Ich und Welt nicht verlässlich prognostiziert werden kann, dann können rezepthafte, allgemeingültige pädagogische Theorien keine geeignete Antwort auf die Frage darstellen, *wie* sich das

einzelne, alternde Ich im Kampf gegen soziale Normen und seinen schmerzenden und entfremdenden Leib behaupten kann.

## 7. Literaturverzeichnis

Aden-Grossmann, Wilma (2019): Monika Seifert – Gründerin der antiautoritären Erziehungsbewegung. In: Bock, Karin / Göddertz, Nina / Heyden, Franziska / Mauritz, Miriam [Hrsg.]: Zugänge zur Kinderladenbewegung. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 9-26.

Améry, Jean (1968/2016): Über das Altern. Revolte und Resignation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aner, Kirsten / Karl, Ute (2020): Einführung in die zweite Auflage. In: Aner, Kirsten / Karl, Ute [Hrsg.]: Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: Springer. S. 1-6.

Aumayr, Georg / Klinger, Bettina (2014): Autonomie im Alter bewahren. PROFOUND – Validierte Trainingskonzepte und Berufsausbildung im europäischen Kontext. In: ProCare. 14. Jg. Heft 1-2. Wiesbaden: Springer. S. 30-32.

Baur, Nina / Blasius, Jörg (2014): Methoden der empirischen Sozialforschung. Ein Überblick. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg [Hrsg.]: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer. S. 41-62.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandenburg, Hermann / Steinhauer, Katharina (2020): Altersforschung als interdisziplinäres Projekt. In: Aner, Kirsten / Karl, Ute [Hrsg.]: Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: Springer. S. 617-625.

Breinbauer, Ines Maria (2008a): Bildung als Antwort ...? In: Ferring, Dieter / Haller, Miriam / Meyer-Wolters, Hartmut / Michels, Tom [Hrsg.]: Soziokulturelle Konstruktionen des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 273-294.

Breinbauer, Ines Maria (2008b): Wider die advokatorische Haltung gegenüber dem Alter. In: Ferring, Dieter / Haller, Miriam / Meyer-Wolters, Hartmut / Michels, Tom [Hrsg.]: Soziokulturelle Konstruktionen des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 295-310.

Breinbauer, Ines Maria (2013): Die (forschungspraxis-)immanente Normativität der Jugend(kultur)forschung. In: Fuchs, Thorsten / Jehle, Max / Krause, Sabine [Hrsg.]: Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 193-207.

Breinbauer, Ines Maria (2015): Diesseits von Pädagogisierung bis zur Bahre oder Selbstermächtigung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 13. Jg. Heft 1. Weinheim: Beltz Juventa. S. 48-61.

Breinbauer, Ines Maria (2020): Alter und Bildung aus bildungsphilosophischer Perspektive. In: Aner, Kirsten / Karl, Ute [Hrsg.]: Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: Springer. S. 227-237.

Brinkmann Malte (2006): Leiblichkeit und Passivität. Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 82. Heft 3. S. 322-338.

- Brinkmann, Malte (2007): Traum und Albtraum des Alterns oder Eine Schichtenmasse Zeit. Überlegungen zur Anthropologie des Alterns im Anschluss an Jean Améry. In: *InitiativForum Generationenvertrag* [Hrsg.]: Altern ist anders: Gelebte Träume - Facetten einer neuen Alter(n)skultur. Hamburg. S. 151-174.
- Brinkmann, Malte (2008): Leiblichkeit und Verantwortung – phänomenologische Analysen zur Alternserfahrung und zur Ethik des Alter(n)s. In: Ferring, Dieter / Haller, Miriam / Meyer-Wolters, Hartmut / Michels, Tom [Hrsg.]: *Soziokulturelle Konstruktionen des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 233-253.
- Dießenbacher, Hartmut (1993): Jenseits von Kompetenz und Defizit. Jean Améry oder: Wie die Dialektik von Revolte und Resignation aus der herrschenden Gerontologie verschwindet. Online unter: <https://www.widersprueche-zeitschrift.de/article633.html> (Zugriff: 20.07.2020)
- Dilthey, Wilhelm (1990): Die Entstehung der Hermeneutik. In: Dilthey, Wilhelm [Hrsg.] *Die Geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften. 5. Band.* S. 317-338.
- Edlinger, Alexandra (2016): *Mainstream Ageing in der Erwachsenenbildung. ErwachsenenbildnerInnen vor neuen Herausforderungen*. In: Stöckl, Claudia / Kicker-Frisinghelli, Karin / Finker, Susanna [Hrsg.]: *Die Gesellschaft des langen Lebens. Soziale und individuelle Herausforderungen*. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 173-184.
- Engels, Friedrich / Marx, Karl (1848/2016): *Das kommunistische Manifest*. Severus Verlag.
- von Felden, Heide / Schäßter, Ortfried / Schicke, Hildegard (2014): *Erwachsenenpädagogische Übergangsforschung. Lernwelten in gesellschaftlichen und biographischen Übergängen*. In: von Felden, Heide / Schäßter, Ortfried / Schicke, Hildegard [Hrsg.]: *Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-15.
- FGPG (2019): *Grundsatzpapier. Autonomie und Selbstbestimmung in der palliativen Geriatrie*. Online unter: [https://www.fgpg.eu/wp-content/uploads/2020/01/Grundsatzpapier-FGPG\\_Autonomie-und-Selbstbestimmung\\_2019.pdf](https://www.fgpg.eu/wp-content/uploads/2020/01/Grundsatzpapier-FGPG_Autonomie-und-Selbstbestimmung_2019.pdf) (Zugriff: 14.05.2021)
- Fischer, Wolfgang (1989): *Über das Kritische in einer transzendental-kritischen Pädagogik*. In: Fischer, Wolfgang [Hrsg.]: *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia-Verlag. S. 63-84.
- Fischer, Wolfgang (1993): *Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik*. In: Fischer, Wolfgang / Ruhloff, Jörg [Hrsg.]: *Skepsis und Widerstreit: Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia-Verlag. S. 11-28.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2017): *Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. Berlin: Suhrkamp.
- Garrison, Philipp / Stiehr, Karin (2020): *Alter und Bildung*. In: Aner, Kirsten / Karl, Ute [Hrsg.]: *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*. Wiesbaden: Springer. S. 397-404.
- Gebeshuber, Ille (2007): *Der Zeitbegriff in der Physik. Eine fundierte Einführung in die Zeit*. In: *AUF - eine Frauenzeitschrift*. Ausgabe 138. S. 27-30.
- Heitger, Marian (1981): *Das Selbstverständnis der Pädagogik als Wissenschaft*. In: Konrad, Helmut [Hrsg.]: *Pädagogik und Wissenschaft. Nahtstellen II*. Kippenheim: Verlag Information Ambs. S. 13-25.

- Heitger, Marian (2004a): Selbstbestimmung als regulative Idee der Bildung. In: Böhm, Winfried / Ladenthin, Volker [Hrsg.]: Marian Heitger. Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 19-34.
- Heitger, Marian (2004b): Das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik. In: Böhm, Winfried / Ladenthin, Volker [Hrsg.]: Marian Heitger. Bildung als Selbstbestimmung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 148-163.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt: Europäische Verl.-Anst.
- Himmelsbach, Ines (2008): Altern zwischen Kompetenz und Defizit. Der Umgang mit eingeschränkter Handlungsfähigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhne, Thomas (2013): Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs. In: Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane [Hrsg.]: Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche 2012. Halle-Wittenberg. S. 27-35.
- Kant, Immanuel (1781/1981): Kritik der reinen Vernunft 2. In: Weischedel, Wilhelm [Hrsg.]: Immanuel Kant. Werkausgabe. Band IV. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kolland, Franz (2011): Bildung und aktives Altern. In: Heidecker, Dagmar / Schneeberger, Arthur [Hrsg.]: Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13. S. 11-19.
- Kricheldorf, Cornelia (2020): Soziale Arbeit im Kontext von Bildung und Lernen im Alter. In: Aner, Kirsten / Karl, Ute [Hrsg.]: Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: Springer. S. 133-146.
- Kubac, Richard (2007): Notwendige Illusionen. Solidarische Anmerkungen zu bildungswissenschaftlicher Kritik in der condition postmoderne. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kubac, Richard (2009): Widerständige Theorie. Ein Beitrag zu einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft ohne Allgemeinheit. In: Kubac, Richard / Rabl, Christine / Sattler, Elisabeth [Hrsg.]: Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg. S. 19-30.
- Kubac, Richard (2014): Who's afraid of... theory? Erkenntnispolitische Betrachtungen zu Bildung und Kritik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 90. S. 141-163.
- Liebau, Eckart (2012): Pierre Bourdieu (1930-2002). In: Dollinger, Bernd [Hrsg.]: Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 353-376.
- Maasen, Sabine (2008): Bio-ästhetische Gouvernementalität – Schönheitschirurgie als Biopolitik. In: Villa, Paula-Irene [Hrsg.]: schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst. Bielefeld: transcript Verlag. S. 99-118.
- Meder, Norbert (2004): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Walter De Gruyter & Co.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Meyer-Drawe, Käte / Lippitz, Wilfried [Hrsg.]: Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein 1982. S. 19-45.

- More, Max (2013): The Philosophy of Transhumanism. In: More, Max / Vita-More, Natasha [Hrsg.]: The Transhumanist Reader. Classical and Contemporary Essays on the Science, Technology, and Philosophy of the Human Future. First Edition. S. 1-17.
- Müllegger, Julia (2015): Bildung als Faktor für Gesundheit im Alter. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 24. S. 61-68.
- Oelkers, Nina (2012): Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie. Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin / Peter, Corinna [Hrsg.]: Mutter + Vater = Eltern? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 135-154.
- Petzelt, Alfred (1964/2003): Die Einheit von Erziehung und Unterricht. In: Kauder, Peter [Hrsg.]: Alfred Petzelt. Pädagogik wider den Zeitgeist. Ausgewählte pädagogische Abhandlungen mit Erläuterungen und Arbeitsaufgaben. Baltmannsweiler. S. 13-30.
- Pichler, Barbara (2012): Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s. Für eine unzeitgemäße Sicht auf das Alter. In: Heidecker, Dagmar / Schneeberger, Arthur [Hrsg.]: Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13. S. 29-37.
- Pichler, Barbara (2020): Aktuelle Altersbilder - ‚junge Alte‘ und ‚alte Alte‘. In: Aner, Kirsten / Karl, Ute [Hrsg.]: Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: Springer. S. 572-582.
- Pongratz, Ludwig (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden: Springer.
- Rat der Europäischen Union (2012): Erklärung des Rates über das Europäische Jahr für aktives Altern und Solidarität zwischen den Generationen: Das weitere Vorgehen. Brüssel. S. 8-11. Online unter: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST%2017468%202012%20INIT/DE/pdf> (Zugriff 11.03.2021)
- Reichenbach, Roland (2012): Der Mensch – ein dilettantisches Subjekt: Ein inkompetenztheoretischer Blick auf das vermeintlich eigene Leben. In: Sieben, Anna / Sabisch-Fechtelpeter, Katja / Straub, Jürgen [Hrsg.]: Menschen machen. Die hellen und dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 305-328.
- Roßnagel, Christian Stamo (2010): Was Hänschen nicht lernt...? Von (falschen) Altersstereotypen zum (echten) Lernkompetenzmangel. In: Brauer, Kai / Clemens, Wolfgang [Hrsg.]: Zu alt? "Ageism" und Altersdiskriminierung auf Arbeitsmärkten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 187-204.
- Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli, Michelle / Ruhloff, Jörg [Hrsg.]: Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. S. 148-157.
- Ruhloff, Jörg (2003a): Problematisierung von Kritik in der Pädagogik. In: Benner, Dietrich / Borrelli, Michele / Heyting, Frieda / Winch, Christopher [Hrsg.]: Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. (= 46. Beiheft d. Zeitschrift f. Pädagogik). Weinheim / Basel / Berlin: Beltz. S. 111-123.
- Ruhloff, Jörg (2003b): Von der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik zur pädagogischen Skepsis. In: Meder, Norbert. [Hrsg.]: Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis. Würzburg: Königshausen und Neumann. S. 19-32.
- Ruhloff, Jörg (2006): Bildung und Bildungsgerede. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 82. S. 287-299.

- Ruhloff, Jörg (2007): Schwund des Wissens in der Wissensgesellschaft? In: Müller, Hans-Rüdiger / Stravoravdis, Wassilios [Hrsg.]: Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 19-34.
- Schäfer, Alfred (1989): Zur Kritik pädagogischer Wirklichkeitsentwürfe. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Rationalitätsansprüche. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schäfer, Alfred (2004): Alterität: Überlegungen zu Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50. Heft 5. S. 706-726.
- Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz UTB. S. 7-28.
- Schäfer, Alfred (2009): Die Erfindung des Pädagogischen. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred (2014): Autonomie. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg [Hrsg.]: Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer. S. 598-608.
- Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane (2013): Pädagogisierung - eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane [Hrsg.]: Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche 2012. Halle-Wittenberg. S. 7-25.
- Schäfer Alfred / Thompson, Christiane (2014): Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane [Hrsg.]: Arbeit am Begriff der Empirie. Wittenberger Gespräche 2013. Halle-Wittenberg. S. 7-28.
- Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1826/1959): Theorien der Erziehung. Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: (Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst.): Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. von Ernst Lichtenstein. Paderborn. S. 37-99.
- Schütz, Egon (1990): Phänomenologie des Alterns. Oberseminar im Sommersemester 1990. Online unter: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichen-schriften/26> (Zugriff: 20.07.2020)
- Siebert, Horst (2011): Bildung im Alter. In: Heidecker, Dagmar / Schneeberger, Arthur [Hrsg.]: Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13. S. 21-28.
- Stöckl, Claudia (2017): Polaritäten in der Wissensgesellschaft. In: Stöckl, Claudia [Hrsg.]: Ältere Menschen in der Wissensgesellschaft. Die Bedeutung von Nicht-Wissen. Graz: Grazer Universitätsverlag. S. 123-135.
- Tröhler, Daniel (2018): Internationale Provokationen an nationale Denkstile in der Erziehungswissenschaft: Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. In: IJHE Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education. 8. Jg. Heft 2. S. 173-189.
- Tröhler, Daniel (2020): Die Pädagogisierung des Selbst und die Pädagogisierung der Welt. In: Miller, Damian / Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: "Selbstgesteuertes Lernen": Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzepts. Mit Nachbemerkungen zum Corona-Lockdown. Beltz Juventa. S. 52-74.
- UNECE / European Commission (2019): 2018 Active Ageing Index: Analytical Report. Report prepared by Giovanni Lamura and Andrea Principi under contract with the United Nations Economic Commission for Europe (Geneva), co-funded by the European Commission's Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion (Brussels).
- UNECE Statswiki (2019): Active Ageing Index. Online unter: <https://statswiki.unece.org/display/AAI/Active+Ageing+Index+Home> (Zugriff: 13.03.2021)

Warner, Schaie / Willis, Sherry (2010): The Seattle Longitudinal Study of Adult Cognitive Development. In: International Society For The Study Of Behavioural Development Bulletin. Nr. 1. Jg. 57. S. 24-29.

Werner, Renate Luise (2012): Bildung im Alter: Überlegungen zur Allgemeinbildung im demografischen Wandel. Hamburg: Kovac.

WHO (1946): Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. Deutsche Übersetzung. New York. Online unter: [https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1948/1015\\_1002\\_976/20200706/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1948-1015\\_1002\\_976-20200706-de-pdf-a.pdf](https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1948/1015_1002_976/20200706/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1948-1015_1002_976-20200706-de-pdf-a.pdf) (Zugriff: 17.03.2021)

WHO (2002): Aktive Altern. Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln. Madrid. Online unter: [https://www.who.int/ageing/publications/active\\_ageing/en/](https://www.who.int/ageing/publications/active_ageing/en/) (Zugriff: 15.02.2021)

## **Danksagung**

Das Schreiben dieser Arbeit war ein Weg voller Höhen und Tiefen. Ich darf mich dankbar schätzen, dass mir so viele wunderbare Menschen unterstützend zur Seite standen:

Ich möchte mich zuallererst bei meiner Partnerin Tamara bedanken, die mich in Phasen der Kreativität als auch des Zweifels mit offenem Ohr und großem Herz begleitete.

Ich bedanke mich herzlichst bei meinen Eltern und bei meinen Schwestern, die bedingungslos für mich da sind.

Ein riesengroßes Dankeschön gebührt meinen ehem. StudienkollegInnen und nun geschätzten FreundInnen David und Sabine, mit denen ich mich über Monate hinweg über das Schreiben und das „Drumherum“ austauschen und diskutieren konnte.

Den ersten Testballon in Richtung skeptisch-voraussetzungskritischen Arbeitens durfte ich in einem spannenden Seminar von Dr. Richard Kubac steigen lassen. Ihre Vorträge waren meiner Begeisterung für Theoriearbeit mehr als zuträglich – danke dafür!

Der Schriftsteller Jean Améry wäre mir ohne den Besuch eines interessanten Seminars bei Mag. Claudia Schaufler vermutlich unbekannt geblieben. Vielen Dank für Ihren Input!

Zudem bedanke ich mich bei meiner MA-Betreuerin Univ. Prof. i. R. Mag. Dr. Ines M. Breinbauer, die mir die nötige Zeit und Geduld entgegenbrachte, um mein Masterarbeitskonzept reifen lassen zu können. Ich bedanke mich auch für die engmaschige Betreuung, die raschen und detaillierten Rückmeldungen und die Möglichkeit, mich inhaltlich in der Systematischen Pädagogik vertiefen zu können.

## Abstract

Dem Alter(n) pädagogische Relevanz zuzusprechen, stellt ein relativ junges Phänomen in der Geschichte der Pädagogik dar. Die Umkehr des traditionellen, pädagogischen Selbstverständnisses der Erziehung Jüngerer durch Ältere erfordert neue, legitimierende Erzählungen, die Erziehung und Bildung nun nicht mehr als abschließbaren Prozess (z.B. mit dem Ziel der Mündigkeit) begreifen können. Im ersten Teil der vorliegenden Masterarbeit werden die Begründungszusammenhänge idealtypisch ausgewählter, sozialwissenschaftlich-pädagogischer Narrative über das Alter(n) auf ihre Geltungsansprüche hin untersucht und mithilfe bildungsphilosophischer Einsätze problematisiert. Der zweite Teil widmet sich der hermeneutischen Annäherung und skeptisch-transzendental-kritischen Analyse des Buches „Über das Altern. Revolte und Resignation“ (1968/2016) des österreichischen Schriftstellers und NS-Widerstandskämpfers Jean Améry. Dieser hat einen Entwurf der Struktur subjektiven Alter(n)serlebens vorgelegt, der den Leib als vermittelnde, aber auch schmerzende und widerständige Instanz im Spannungsfeld von inkorporierter Zeit(-erfahrung) und dynamischem, soziokulturellem Raum begreift. Zuletzt wird versucht aus Amérys Alter(n)skonzept eine problematisierende Perspektive auf sozialwissenschaftliche Alter(n)smodelle zu gewinnen, die das Verhältnis von Leiblichkeit und Alter(n) entweder pathologisieren oder ignorieren.

Assigning pedagogical relevance to age and ageing represents a relatively recent phenomenon in the history of pedagogy. The reversal of the traditional, pedagogical self-understanding of the education of younger people by older people requires new, legitimizing narratives, which can no longer understand education as a conclusive process (e.g. with the goal of maturity). In the first part of this master's thesis, the justificatory contexts of idealtypically selected, socio-pedagogical narratives about age and ageing are examined for their claims to validity and problematized with the help of educational-philosophical inserts. The second part is devoted to a hermeneutic approach and skeptical-transcendental-critical analysis of the book „Über das Altern. Revolte und Resignation“ (1968/2016) by the Austrian writer and Nazi resistance fighter Jean Améry. Améry has presented a draft of the structure of subjective life in old age, which understands the body as a mediating, but also painful and resistant instance in the field of tension between incorporated time (experience) and dynamic, socio-cultural space. Finally, Améry's concept of age and ageing is used to gain a problematizing perspective on social science models of age and ageing that either pathologize or ignore the relationship between corporeality and ageing.