



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Das Phänomen Lernen im Alter

Eine literarische Spurensuche im Dienst der
Bildungswissenschaft“

Verfasserin

Diana Müller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung	1
1.1 Entdeckungszusammenhang und Problemstellung	2
1.2 Skizze des aktuellen Forschungsstandes und Formulierung von Forschungsfragen	3
1.3 Forschungsmethode und Vorgehensweise	7
1.4 Pädagogische Relevanz.....	10
2. Zeitgenössische Literatur und deren Mehrwert für erziehungswissenschaftliche Themen.....	13
2.1 Eine erste Annäherung an einem konkreten Beispiel	14
2.2 Möglichkeiten literarischer Texte für bildungswissenschaftliche Themen	22
3. Lernen im Alter - Perspektiven	31
3.1 Sozialwissenschaftliche Perspektive	31
3.2 Pädagogisch-phänomenologische Perspektive - als Ausgangspunkt zur Spurensuche in zeitgenössischen Romanen.	37
4. Das Phänomen Lernen am Beispiel des Romans: „Sieh da, das Alter. Tagebuch einer Annäherung.“ von INGRID BACHÉR (2006)	41
4.1. INGRID SCHWARZE, INGRID ERBEN UND INGRID BACHÉR.....	42
4.2 BACHÉR, INGRID (2006): Sieh da, das Alter. Tagebuch einer Annäherung....	43
4.3 Verdichtung.....	63
5. Bekundungen von Lernen im Alter im ausgewählten Roman und deren fruchtbarer Beitrag - Erkenntnisgewinn.....	66
6. Schluss	78
6.1 Selbstkritischer Rückblick und Ausblick	78
6.2 Literatur.....	80
6.3 Danksagung.....	87
6.4 Abstract – deutsch und Englisch	88
6.5 Lebenslauf	89
6.5 Lebenslauf	89
6.6 Erklärung.....	90

*„Werde ich älter auch stets,
Neues lerne ich doch.“¹
(Solon)*

1. Einleitung

Wie das Zitat von Solon zeigt, ist die Erkenntnis nicht gerade neu, dass man immer noch lernt, wenn man älter wird. Relativ aktuell hingegen ist eine Diskussion, die sich eigens mit dem Lernen im höheren Erwachsenenalter beschäftigt, speziell auch mit dem Lernen alter Menschen.

Diese Arbeit beleuchtet im Folgenden das Thema Alter und Lernen. Im Speziellen wird gefragt nach möglichen bereichernden Momenten für die erziehungswissenschaftliche Thematisierung dieses Gegenstandes mit Hilfe der zeitgenössischen Literatur.

Wenn hier von „alten Menschen“ bzw. von „Alter“ die Rede ist, dann meint man den „letzten Lebensabschnitt, also die letzte Phase oder Stufe im Lebenslauf“², gleichviel wie individuell und verschieden diese abschließende Lebensspanne aussehen kann. Hier könnte eingewendet werden, dass diese Definition sehr allgemein gehalten ist. Sich allgemein etwas zu zuwenden hat aber den Vorzug, dass man es umfassender betrachten kann, da eine möglicherweise sich als hinderlich erweisende Einschränkung wegfällt. Im konkreten Fall: Würde Alter auf die Zeit nach einer Erwerbstätigkeit beschränkt werden, dann würde z.B. ein Mensch, der im Alter z.B. noch seiner Beschäftigung als Autor nachgeht, nicht als „alt“ zählen, auch wenn er es selber so sähe. Dies wäre z.B. der Fall im hier bearbeiteten Roman: Ingrid Bachér beschäftigt sich ausgewiesener Maßen (siehe Titel) mit dem eigenen Alter und mit ihrer generativen Zugehörigkeit.³

Außerdem werden das Alter als Thema und der Prozess des Alterns nicht auseinander dividiert: Die Autorin dieses Werkes ist zugleich schreibendes

¹ Solon (1955): Fragmente. Übertragen und erläutert von H. Miltner. Herausgeber: Wagner, Ferdinand und Westphalen F. A.. Verlagsgemeinschaft »Stiftungsbibliothek«. München 22; Salzburg 2; Zürich 50; The New York Stifter-Library, New York 19; The Africa Stifter-Library, Johannesburg; Braumüller Willhelm, Wien 9; S. 58.

² Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2004): Wörterbuch der Erziehungswissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 1. Auflage, S. 17.

³ Bachér, Ingrid (2006): Sieh da, das Alter. Tagebuch einer Annäherung. Dtv: München.

Subjekt und Objekt über das sie schreibt, d.h. sie schreibt gewissermaßen im eigenen Altershorizont über das Altern - oder wie BRINKMANN dies beschreibt:

„Alter und Altern gehören zusammen, werden aber allzu oft im wissenschaftlichen oder politischen Diskurs getrennt. Jeder Altersforscher (als Subjekt seiner Forschung) ist zugleich dessen Objekt. Er erfährt das Alter als Altern, als Einschreibung der Zeit in den Leib, als Beschleunigung der Zeit mit zunehmender Lebenszeit.“⁴

Die Eingrenzung des Lernbegriffs erfolgt aus sachlogischen Gründen an späterer Stelle.

Eröffnend werden zunächst Motivation (Entdeckungszusammenhang) und Problemstellung (Thema) dargestellt. In einem zweiten Schritt werden der aktuelle Forschungsstand und die Forschungsfrage vorgestellt. Anschließend wird die Methode dieser Arbeit dargestellt, die pädagogische Relevanz schließt die Einleitung ab.

1.1 Entdeckungszusammenhang und Problemstellung

Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit ist einerseits eine Skepsis gegenüber den vorherrschenden Altersbildern, wie etwa psychologische Altersbilder (dazu noch später) und andererseits eine Intuition, dass es bereichernd sein könnte eine ungewohnte Perspektive einzunehmen.

Auf das Thema „Alter“ wurde ich im Wintersemester 2006/2007 aufmerksam, im Seminar „Pädagogische Implikationen von Bildern des Alters“ unter der Leitung von Frau Univ. Prof. Dr. Breinbauer. In diesem Seminar wurde die eingangs erwähnte Skepsis zunächst gegenüber Altersbildern geweckt. Dazu kam, dass seit Beginn meines Studiums eine gewissen Faszination und eine ständige Irritation über das Lernen und den Lernbegriff mich begleiteten. Dann erhielt ich die Möglichkeit, ein Forschungspraktikum bei Frau Univ. Prof. Dr. Breinbauer zu absolvieren, in dem ich mich dem pädagogischen Lernbegriff widmete. Dabei

⁴ Brinkmann, Malte (2008): Lernen, Verlernen und Umlernen im Alter. In: Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demographischen Wandel, hg.v. S. Buchen, M.S.Maier, Wiesbaden, S. 115. Online im WWW unter URL: <http://home.ph-freiburg.de/brinkmannfr/frameset.htm> (20.07.10).

stieß ich auf den phänomenologischen Zugang, der mir ein methodisches Prinzip bot, meine Ahnung und Skepsis weiter zu verfolgen.

In Ahnlehnung an KÄTE MEYER-DRAWE und WILFRIED LIPPITZ, soll auch in dieser Diplomarbeit nicht der Eindruck erweckt werden, als würde von *der* Phänomenologie gesprochen werden. Das würde kaum Sinn machen. Ein zentrales methodisches Prinzip dieses Denkens zeigt sich aber darin, Vorurteile ausdrücklich werden zu lassen.⁵

Die Skepsis gegenüber vorherrschenden Altersbildern, der Wunsch Vorurteile deutlich zu machen, neue Aspekte zu entdecken und die Beschäftigung mit dem Thema Alter im Allgemeinen und Lernen im Alter im Speziellen mündeten dann schlussendlich in diese Arbeit.

Die Problemstellung innerhalb dieser Eckpfeiler ist dabei eine große Herausforderung. Einerseits scheint Lernen im Alter ein sehr populäres Thema zu sein, andererseits ist mit der anfänglich erwähnten Skepsis die Ahnung verbunden, dass einiges dabei ungesehen/ungesagt bleibt.

Diese Ahnung bestätigt sich, wenn man die folgenden Skizze des aktuellen Forschungsstandes und die Bestandsaufnahmen von anderen WissenschaftlerInnen zu diesem Thema betrachtet.

1.2 Skizze des aktuellen Forschungsstandes und Formulierung von Forschungsfragen

Im Sammelband „Dem Lernen auf der Spur“ wird hinsichtlich des Lernens im Allgemeinen eine disziplinäre Diagnose gestellt, die hier von Belang ist, da man diese Diagnose ebenso für das Lernen im Alter stellen kann:

„Diese Justierung der Forschungsperspektive vollzieht sich angesichts der Diagnose, dass gerade Publikationen zu Lernen eher im Schatten, im ›Abseits‹ der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Publikationslandschaft stehen. Lernen erscheint so als eines der unaufgeklärtesten Phänomene (in) der Pädagogik und wird - auch in der Forschung – zumeist auf psychologischem und neuerdings auf

⁵ Vgl.: Lippitz, Wilfried/ Meyer-Drawe, Käte (1982): Einige Bemerkungen zur Aktualität und Geschichte phänomenologischen Fragens in der Pädagogik. Lippitz, Wilfried/ Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens-didaktische Konsequenzen. Scriptor: Königstein, S. 6.

neurowissenschaftlichem Terrain bearbeitet. So ist es einerseits schwer zu bestreiten, dass Lernen als wichtiger Bestandteil – wenn auch implizit – pädagogisches Denken und Handeln begleitet. Andererseits finden sich kaum erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen um Lernen, und dessen Vollzug bleibt im pädagogischen Diskurs oftmals ungeklärt.“⁶

Die Ungeklärtheit des Lernens spitzt sich hinsichtlich des Alters noch mehr zu: Lernen ist ein Ausdruck, der im Zusammenhang mit der Entwicklung von Heranwachsenden ihre Bedeutung und Differenzierung erfahren hat. Dies mag beim Begriff der „Erziehung“ noch offensichtlicher sein, denn selten wird von der Erziehung Erwachsener - gar alter Menschen gesprochen. In seinem Entstehungs- und Verwendungszusammenhang - so eine Annahme - erfährt der Lernbegriff spezielle Akzentuierungen, die in Zusammenhang mit dem Alter nicht hinreichend sind bzw. überhaupt nicht greifen können.

Ähnliches wird auch von SYLVIA KADE konstatiert:

„Die hier vorgestellten Diskurse folgen den bereits etablierten disziplinären und paradigmatischen Grenzen, die keineswegs immer dem Lernen und der Entwicklung Älterer angemessen sind. In der Praxis der Altersbildung haben sich plurale Aneignungs- und Vermittlungskontexte ausdifferenziert, die den theoretisch-didaktischen Konzepten bisweilen voraus sind.“⁷

SYLVIA KADE - an und für sich Soziologin - beschäftigt sich mit „Altern und Bildung“ aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Sie entwirft dabei eine Didaktik der „differentiellen Bildung“ unter der Perspektive einer Zeitdimension, in der sie davon ausgeht, dass Altersbildung Teil des Lernens im Lebenslauf sei.⁸ Dabei unterscheidet sie vier Modelle als Antwort auf eine „Individualisierung des Alterns“⁹:

- Bildung im Alter (Biografiebezug)¹⁰
- Bildung für das Alter (Lebensphasenbezug)¹¹
- Bildung mit Älteren (Generationsbezug)¹²

⁶ Einleitung. In: Konstantin Mitgutsch / Elisabeth Sattler / Kristin Westphal / Ines Maria Breinbauer (Hg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Klett-Cotta: Stuttgart. S. 11.

⁷ Kade, Sylvia (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bertelsmann: Bielefeld, 1. Auflage, S. 116.

⁸ Vgl.: Kade, Sylvia (2007): Ebd., S. 127.

⁹ Vgl.: Kade, Sylvia (2007): Ebd., S. 116.

¹⁰ Vgl.: Kade, Sylvia (2007): Ebd., S. 128.

¹¹ Vgl.: Kade, Sylvia (2007): Ebd., S. 129.

- Umgang mit Älteren (Erfahrungsbezug)¹³

Dieser Band liefert viele interessante Hinweise in Hinblick auf Bildung im Alter in unterschiedlichsten Zusammenhängen. Aber auch hier greift die zu Beginn dieses Subkapitels wiedergegebene Diagnose, dass das Lernen selbst und dessen Vollzug im Dunkeln bleibt. Zur Verteidigung ist dabei zu sagen, dass der Anspruch dieser Arbeit wohl darin liegt, einen differenzierten Zusammenhang zwischen Alter und Bildung herzustellen und zwar in einem institutionellen Kontext.¹⁴

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in der Sozialpädagogik:

LOTHAR BÖHNISCH bietet mit seiner Sozialpädagogik der Lebensalter eine übersichtliche Systematik der verschiedenen Lebensphasen vom Kind bis zum Alter. Vor diesem Hintergrund werden verschiedene Motive und Probleme der jeweiligen Lebensphasen thematisiert. Er sieht dabei die Rolle der Sozialpädagogik für ältere Menschen „als Hilfe zur Aktivierung und Strukturierung von Lebensstilen.“¹⁵ In Hinblick auf eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Alter wird von LOTHAR BÖHNISCH Ähnliches hervorgehoben wie bereits vorher bei Sylvia Kade festgestellt, nämlich:

„Die Pädagogik ist leicht dazu verführt, Entwicklungs- und Lernmodelle auf das Alter zu übertragen, die eigentlich aus der Jugendpädagogik stammen.“¹⁶

Er hebt weiters die Wichtigkeit eines alterspädagogischen Zugangs hervor, da der Unterschied zu Jugendlichen darin bestehe, dass Ältere Menschen „eine doppelte biografische Erfahrung“ haben.¹⁷

Einen sehr wertvollen Beitrag hinsichtlich des Lernens im Alter liefert MALTE BRINKMANN mit seinem Aufsatz „Lernen, Verlernen und Umlernen im Alter.“¹⁸

¹² Vgl.: Kade, Sylvia (2007): Ebd., S. 129f.

¹³ Vgl.: Kade, Sylvia (2007): Ebd., S. 130f.

¹⁴ Vgl.: Kade, Sylvia (2007): Ebd., S. 13 und S. 127.

¹⁵ Böhnisch, Lothar (2005): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Juventa: Weinheim und München. 4., überarbeitete Auflage, S.271.

¹⁶ Böhnisch, Lothar (2005): Ebd., S. 282.

¹⁷ Vgl.: Böhnisch, Lothar (2005): Ebd., S. 282.

¹⁸ Brinkmann, Malte (2008): Lernen, Verlernen und Umlernen im Alter. In: Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demographischen Wandel, hg.v. S. Buchen,

Er entwickelt ein pädagogisches Lernmodell für das Lernen im Alter, wobei Lernen als reflexiver Erfahrungsprozess und als Umlernen gesehen wird.¹⁹

Dieser Aufsatz bildet eine Vorbild für die hier vorliegende Arbeit, in der versucht wird Lernen im Alter noch weiter auszudifferenzieren um so fruchtbare Momente für eine bildungswissenschaftliche Thematisierung von Lernen im Alter aufzuzeigen.

Es gäbe mit Sicherheit vom erziehungswissenschaftlichem Gesichtspunkt her darüber hinaus einige andere Auseinandersetzungen zum Alter bzw. zum Lernen im Alter, diese würden aber den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen und werden daher nur beispielhaft (in alphabetischer Reihenfolge) genannt:

Aner, Kirsten/ Karl, Fred/ Rosenmayr, Leopold (Hrsg.) (2007): Die neuen Alten – Retter des Sozialen? VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 1. Auflage.

Becker, Susanne/ Veelken, Ludger/ Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.) (2000): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske+Budrich: Opladen.

Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur des Seniorenstudiums. AG SPAK Bücher: Neu-Ulm.

Diese Skizze des Forschungsstandes zeigt an:

- Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist Lernen ein Thema, das „im Schatten“ steht.
- Erziehungswissenschaftliche Theorien neigen dazu Modelle des Lernens im Kindes und Jugendalter unhinterfragt auf das Alter umzulegen.
- Die ersten Schritte Lernen im Alter eigenständig erziehungswissenschaftlich zu beleuchten sind getan, doch eine Ausdifferenzierung ist noch im Gange.

M.S.Maier, Wiesbaden, S. 113-129. Online im WWW unter URL: <http://home.ph-freiburg.de/brinkmannfr/frameset.htm> (20.07.10).

¹⁹ Vgl.: Brinkmann, Malte (2008): Ebd., S.113.

Es ist aber durchaus sinnvoll die Weite und Differenzierungen eines Phänomens zu kennen, um nicht dogmatischen Verengungen im Verständnis anheim zu fallen.

Es wird daher eine Art Weitung geschehen, welche eine Erhellung des Lernens im Alter fokussiert, im Bemühen nicht unhinterfragt Theorie- und Modellimporte zu gestatten.

Dadurch ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Welche bereichernden/fruchtbaren Momente ergeben sich für die pädagogische Thematisierung von Lernen im Alter durch eine Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Literatur?

Wieso der Fokus auf Kunst oder genauer: auf die zeitgenössische Literatur gelegt wird, ist Thema von Kapitel 2.

Zunächst wird aber in diesem Kapitel das Augenmerk auf die Methode gerichtet, da diese Fragestellung nicht durch ein bloßes Sammeln oder Zählen von Fakten beantwortet werden kann, sondern eines tieferen Begreifens bedarf.

1.3 Forschungsmethode und Vorgehensweise

Entsprechend der Forschungsfrage, die einen entdeckenden Zugang hat, wird sich diese Arbeit der Hermeneutik bedienen. Die Hermeneutik wird in Anlehnung an RITTELMAYER und PARMENTIER verstanden als Möglichkeit zur Öffnung von Bedeutungen und Inhalten, die bei oberflächlicher Lektüre nicht zu Tage treten würden:

„Die Hermeneutik soll Inhalte oder Bedeutungen eines Textes aus- bzw. offen legen, die zunächst – z.B. bei der oberflächlichen Lektüre - nicht auffallen. Sie öffnet gewissermaßen den Blick für Textgehalte, die bei der normalen Lektüre nicht unmittelbar sichtbar werden.“²⁰

²⁰ Rittelmeyer, Christian/ Parmentier, Michael (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. WBG: Darmstadt, 2. durchgesehene Auflage; S. 2.

Erkennbar werden durch das Offenlegen Dimensionen/bildungswissenschaftlich fruchtbare Momente des Alters, die sich nicht ohne Weiteres bei oberflächlicher Lektüre ergeben würden. In diesem Sinne wird bewusst mit einem traditionellen Lernverständnis gebrochen, welches Messbarkeit, Ergebnisorientierung und Entwicklungsgedanken unterstellt, ohne deren implizite Voraussetzungen zu prüfen. Lernen wird damit zu einem steuerbaren Produkt mit dem Vorteil einer vermeintlich „objektiven“ und „wissenschaftlichen“ Zugangsweise, vernachlässigt werden dabei jene Dimensionen, die vor allen Ergebnissen und Steuermechanismen liegen (Siehe dazu Kapitel 3).

Für die Methode ist der Ausgangspunkt, von dem man ein Unternehmen startet, entscheidend. Deswegen wird an dieser Stelle weiter auf das Verständnis des zu Grunde liegenden Lernbegriffs eingegangen:

Lernen wird in dieser Arbeit in einem phänomenologischen Sinne verstanden: Es wird nicht davon ausgegangen, dass man Lernen direkt beobachten oder messen kann. Dabei gerät in den Blick, dass Lernen nie von einem Nullpunkt aus geschieht. Es ist immer geleitet durch ein mehr oder weniger bestimmtes Vorwissen, welches im Lernprozess ausdrücklich wird.²¹ Die negative Erfahrung eines nicht mehr adäquaten Vorwissens wird als fruchtbar gesehen: „Lernen ist also in keiner Hinsicht einfach, bruchloses Anhäufen neuer Kenntnisse.“²², beschreibt KÄTE MEYER-DRAWE. Es wird als Erfahrungsvollzug betrachtet, der nicht rein kognitiv strukturiert ist, sondern der einen Leib voraussetzt. Damit rückt die Leiblichkeit des Menschen in die Perspektive.²³ Diese kurzen Umriss sollen genügen die Verortung des hier verwendeten Lernbegriffs zu erhellen.

Ausgehend davon wird versucht, sich durch die Literatur inspirieren zu lassen. Wieso überhaupt mit zeitgenössischer Literatur gearbeitet wird, ist - wie bereits erwähnt - Thema von Kapitel 2 und wird an dieser Stelle nicht weiter verfolgt,

²¹ Vgl.: dazu z.B. Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: Michele Borelli, Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Band II, Schneider Verlag: Hohengehren, S. 87f.

²² Meyer-Drawe, Käte (1996): Ebd., S.89.

²³ Z.B. Schultheis, Klaudia: Enkulturation und Erziehung. Zur Leibdimension des Lernens. In: Konstantin Mitgutsch / Elisabeth Sattler / Kristin Westphal / Ines Maria Breinbauer (Hg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Klett-Cotta: Stuttgart. S.149-262. oder Liebau, Eckart: Leibliches Lernen. In: Göhlich, Michael/ Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (2007) (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Beltz: Weinheim und Basel, S. 102-112., um 2 Beispiele zu nennen.

ebenso wie die Gründe für die Wahl dieses Romans, diese sind in Kapitel 4.1. zu ersehen.

Im Folgenden wird nun eine Vorschau auf die Diplomarbeit gegeben, um dem Lesenden eine bessere Übersicht zu verschaffen:

Nach der Einleitung, wird im folgenden Kapitel (2.) die Brücke zwischen Literatur und Erziehungswissenschaft geschlagen. Dabei wird zunächst an einem konkreten Beispiel ein Einstieg gewagt, aus welchen Einsichten gewonnen werden. Daran schließt eine Auseinandersetzung an, die auf den Mehrwert zeitgenössischer Literatur für bildungswissenschaftliche Thematisierungen im Allgemeinen eingeht. Dies geschieht so früh, da die Brücke zwischen Erziehungswissenschaft und Literatur eine wichtige Voraussetzung zur Beantwortung der Forschungsfrage ist.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit unterschiedlichen Perspektiven auf Lernen im Alter, dabei wird an zwei Beispielen der sozialwissenschaftliche Blick auf Lernen charakterisiert um zu verdeutlichen was in dieser Sichtweise (nicht) in den Blick gerät (3.1). Daran abgrenzend (3.2) wird eine pädagogisch-phänomenologische Sichtweise demonstriert. Dadurch wird ersichtlich was in manch anderen Perspektiven außer Acht gelassen und dagegen in der pädagogisch-phänomenologischen Betrachtungsweise thematisierbar wird.

Im vierten Kapitel wird zunächst in zweierlei Absicht (4.1) auf die gewählte Literatur und dessen Autorin eingegangen: einerseits um den Leser/die Leserin näher an die Literatur zu bringen und andererseits um die Gründe für die Entscheidung für dieses Werk ersichtlich zu machen. In 4.2 werden Auszüge der ausgewählten Literatur hinsichtlich des Lernens im Alter hermeneutisch ausgelegt. In 4.3 werden diese Auslegungen verdichtet.

Anschließend wird in Kapitel fünf eine Art Resümee gezogen: welche Bekundungen von Lernen im Alter haben sich gezeigt? Und wie könnten diese für die erziehungswissenschaftliche Thematisierung fruchtbar sein bzw. welche Aspekte sind bislang noch nicht erziehungswissenschaftlich eingeholt?

Beendet wird die Diplomarbeit (6.) mit einem Rückblick auf das Verfasste und einem Ausblick auf mögliche weitere interessante Forschungsfragen im Anschluss an diese Diplomarbeit.

Nachdem nun Thema, Fragestellung und methodisches Vorgehen erläutert wurden, gilt es noch die bildungswissenschaftliche Relevanz dieses Themas zu exponieren:

1.4 Pädagogische Relevanz

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist die Öffnung eines mittlerweile bereits zögerlich stattfindenden bildungswissenschaftlichen Diskurses von Lernen im Alter durch die Gegenwartsliteratur. Aus dieser Öffnung resultiert die bildungswissenschaftliche Relevanz in mehrerer Hinsicht:

Lernen und andere Begriffe, wie etwa Erziehung und Bildung scheinen disziplinär heimische Begriffe zu sein. Gleichzeitig erfahren sie durch andere Disziplinen, wie etwa die Psychologie starke Bedeutungszuschreibungen, die Denkfiguren wie z.B. „Effektivität“ oder „Lernpotential“ beinhalten.²⁴ Es geht hier nicht um eine Verteufelung dieser Sichtweisen, vielmehr ist zu überdenken, ob die Erziehungswissenschaft als Disziplin diese Denkfiguren unhinterfragt übernehmen sollte. Die aktuellen Debatten um Lernen im Alter könnten eine neue Möglichkeit sein, sich disziplinär zu positionieren, indem nicht unhinterfragt Bedeutungszuschreibungen übernommen werden, sondern einer Auseinandersetzung Raum gegeben wird. Die Brisanz der Frage nach einem pädagogischen Moment im Lernvollzug²⁵ bleibt, doch bietet die aufkeimende Beschäftigung mit dem Alter eine Möglichkeit diese wieder neu aufzurollen, anstatt blind Erklärungsansätze aus anderen Disziplinen zu importieren.

Eine weitere Relevanz kann man mit Blick auf die Institutshomepage und des darauf beschriebenen Leitbildes ableiten:

„Die Forschung widmet sich der Beschreibung, kritischen Analyse und wissenschaftlichen Erklärung von Phänomenen der Bildung und Erziehung.

Ihr Gegenstandsbereich umfasst sowohl die Erziehungs-, Ausbildungs- und Bildungsprozesse in eigens geschaffenen gesellschaftlichen

²⁴ Baltes, Paul B.: Oma muss. Ran. In: Die Zeit. 21/2005. Online im WWW unter URL: <http://www.zeit.de/2005/21/M-Altern> (03.09.2007).

²⁵ Einleitung. In: Konstantin Mitgutsch / Elisabeth Sattler / Kristin Westphal / Ines Maria Breinbauer (Hg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Klett-Cotta: Stuttgart. S. 12.

Institutionen (z.B. Schule), wie auch die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in nicht pädagogisch institutionalisierten Feldern des gesellschaftlichen Lebens (Peergroups, Milieus, Medien etc.). Sie bedient sich dabei einer Vielfalt von Forschungsmethoden (methodologischer Pluralismus): philosophisch-kritischer, empirisch-sozialwissenschaftlicher, phänomenologischer, historisch-hermeneutischer, ideologiekritischer und psychoanalytischer. Bildungswissenschaft arbeitet interdisziplinär, d.h. sie bezieht Erkenntnisse und Theorien v.a. aus der Philosophie, der Soziologie, der Psychologie (inkl. der Psychotherapiewissenschaften), der Geschichte und der Medizin in ihren Forschungszusammenhang mit ein.²⁶

Gegenstand dieser Forschungsarbeit ist der Lernbegriff im Alter und die Öffnung dieses teilweise durch andere Disziplinen sehr stark eingenommenen Diskurses. Interessant bei obiger Erklärung ist, dass der Lernbegriff nicht eigens auftaucht. Die Umschreibung „von Phänomenen der Bildung und Erziehung“ lässt aber auf Grund des Plurals („Phänomenen“) vermuten, dass es eben nicht nur um Erziehung und Bildung geht, sondern ferner um „Erscheinungen“ im Dunstkreis von Erziehung und Bildung. Neben der Tatsache, dass auch nicht pädagogische institutionalisierte Felder des gesellschaftlichen Lebens als Gegenstandsbereich genannt werden, wird eine Vielfalt von Methoden und interdisziplinäre Arbeitsweise kundgemacht. Mit Hinblick auf die Positionierung unseres Instituts lässt sich festhalten, dass eine Forschungsarbeit, die Literatur als zu erforschende Dimension begreift und damit eine Öffnung eines einheimischen Begriffes unternehmen will, damit genau im beschriebenen Wirkungskreis ist. Sie sensibilisiert für bisher noch nicht oder nur wenig theoretisch eingeholte Gehalte des Lernens im Alter.

Ein Einwand hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Relevanz ließe sich noch mit Blick auf die Zielgruppe erahnen: Wieso sollte sich ein Erziehungswissenschaftler überhaupt mit dem „Alter“ auseinandersetzen? Dem ist entgegen zu halten, dass unsere Disziplin sich nicht ausschließlich um das Kindes- und Jugendalter kümmert, offensichtlich wird dies, wenn man bedenkt, dass es in unserem Institut einen eigenen Schwerpunkt für Erwachsenenbildung gibt. Auch das vorher angeführte Leitbild des Instituts lässt die Hinwendung zu dieser Zielgruppe gelten. Bildungswissenschaft kümmert sich um Phänomene der Bildung, Erziehung, des Lernens und der Sozialisation. Diese Phänomene sind

²⁶ Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Online im WWW unter URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/> (01.03.2010).

nicht notwendig auf eine Altersspanne begrenzt. Viel mehr ist die Herausforderung darin zu sehen jeder Altersgruppe ihre Eigenheiten zu lassen und diese erziehungswissenschaftlich zu berücksichtigen und einzuholen.

Diese Diplomarbeit kann gesehen werden als ein Versuch bildungswissenschaftlich noch uneingeholte Momente mit Hilfe von Literatur aufzuspüren.

In dieser Absicht gilt es nun zunächst sich dem Thema „Literatur und Bildungswissenschaft“ zu zuwenden:

*„Also lautet ein Beschluß:
Daß der Mensch was lernen muß.“²⁷
(Willhelm Busch)*

2. Zeitgenössische Literatur und deren Mehrwert für erziehungswissenschaftliche Themen

Obenstehendes Zitat von Willhelm Busch behauptet einen Beschluss, nach dem der Mensch zu lernen hätte. Anders formuliert: Lernen sei dem Mensch per Beschluss aufgegeben. Versucht man dieses „aufgegeben sein“ abstrakter zu fassen, so könnte man Lernen als Auftrag des Menschen verstehen. „Mensch“ als Gattungsbegriff umfasst alle möglichen Unterkategorien - folglich ist darin auch der alte Mensch enthalten. Lernen ist so gesehen genauso ein Auftrag des alten Menschen. Gerade aber diese Gruppe der Lernenden scheint - wie bereits zuvor erwähnt - wenig bzw. einseitig beforscht. Gefunden wurde diese Stelle aber nicht in einer wissenschaftlichen Lektüre, sondern in Willhelm Buschs Geschichten über die Streiche von Max und Moritz.

In diesem Kapitel wird gefragt, welchen Beitrag eine Zuwendung zur (zeitgenössischen) Literatur leisten kann. Die Einschränkung auf zeitgenössische Literatur basiert auf der Absicht zu veranschaulichen, dass die aktuell populären Sichtweisen nicht die einzigen sind, die man auf dieses Phänomen werfen kann - unter der Annahme, dass Kunst und Wissenschaft in Zusammenhang mit geschichtlich-zeitlichen Ereignissen stehen. Literatur kann damit sozusagen Seismograf für gesellschaftliche Phänomene sein (Vgl. Kapitel 2.2). Unter diesem Gesichtspunkt ist es interessant sich durch diesen Perspektivenwechsel inspirieren zu lassen und vermeintliche Selbstverständlichkeiten neu zu entdecken oder zu erschüttern.

Durch das Aufzeigen dieses möglichen Mehrwertes wird fundiert, weshalb die hermeneutische Analyse des ausgewählten zeitgenössischen Romans in dieser Diplomarbeit für bildungswissenschaftliche Thematisierungen von Lernen im Alter bereichernd ist.

²⁷ Busch, Willhelm: Max und Moritz. Vierter Streich. Online im WWW unter URL: <http://www.fln.vcu.edu/mm/mm4.html> (22.05.2008).

Eine erste Annäherung an dieses Anliegen erfolgt zunächst über ein konkretes Beispiel aus dem Roman „Noch eine Runde auf dem Karussell“ von TIZIANO TERZANI²⁸. Es wird ein beispielhafter Einstieg gewählt, um dem Leser/der Leserin eine Idee bzw. eine Art vorläufige Kostprobe zu geben, was im Hauptteil in ausführlicher Weise zu erwarten ist. Darüber hinaus werden Konsequenzen für das methodische Vorgehen gezogen. In einem zweiten Schritt wird das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Literatur thematisiert.

Das Werk von TERZANI erschien in der ersten Auflage im Jahr 2004. Dieser relativ aktuelle Roman war für den Entdeckungszusammenhang des Themas dieser Diplomarbeit entscheidend. Thematisch geht es in diesem Werk um das Leben bzw. Sterben (sowie die Krebserkrankung) des Autors und widmet sich nicht ausschließlich dem Alter. Allerdings taucht im Roman immer wieder das Thema Alter auf, was zum einen der Tatsache geschuldet sein mag, dass der Autor zum Zeitpunkt der Niederschrift sich selbst als „alt“ einschätzt²⁹ und sich eventuell durch seine Krankheit eher am Ende des Lebens vermutet. Der Hauptteil der Diplomarbeit beschränkt sich jedoch beispielhaft auf einen Roman, der sich ausdrücklich inhaltlich mit dem Alter auseinandersetzt.

2.1 Eine erste Annäherung an einem konkreten Beispiel

Das bereits erwähnte Buch stellt eine autobiografische Reflexion des Spiegel-Korrespondenten TIZIANO TERZANI dar, der im Alter von 59 Jahren erfährt, dass er Krebs hat. Damit beginnt für ihn eine Suche nach Genesung, die zwischen fernöstlichen Naturheilverfahren und westlicher High-Tech-Medizin pendelt. Für diese Suche gibt er seine Berufstätigkeit als Journalist auf und widmet sich ganz der Recherche diverser Heilungsmöglichkeiten in verschiedenen Kulturen und Ländern. In Erinnerung an diesen krankheitsbedingten Schritt aus dem Berufsleben heraus, kommt er zu nachstehendem Schluss:

²⁸ Terzani, Tiziano (2007): Noch eine Runde auf dem Karussell. Vom Leben und Sterben. Hoffmann und Campe: Hamburg, 4. Auflage.

²⁹ Vgl.: Terzani, Tiziano (2007): Ebd., S. 440. An dieser Stelle stellt er fest, dass er „nur“ alt ist. Auf diese Stelle wird auf der folgenden Seite meiner Diplomarbeit eingegangen.

„Je näher wir dem kommen, wer wir tatsächlich sind, desto glücklicher sind wir auch. In jedem Lebensalter. Es kommt darauf an, zu erkennen, wer wir wirklich sind. Leider hat unsere Kultur- oder genauer die Industrie, die mittlerweile unsere Kultur bestimmt- die Jugend zu einem Mythos erhoben. Das fortgeschrittene Alter gilt mehr und mehr als eine Art Krankheit, und so sehen sich die bedauernswerten Senioren veranlasst, sich ganz anders zu geben, als sie eigentlich sind, und sich als verkappte Jugendliche aufzuführen. Das Alter ist nicht notwendigerweise ein Übel, und noch weniger die Zeit, Vergangenen nachzutruern. Ganz im Gegenteil.

Die meisten Menschen erleben das Erlahmen des Geschlechtstriebes als einen schweren Verlust, fast eine Demütigung. Für mich gehörte es hingegen zum «Ballastabwerfen». Wie viel Zeit hatte ich damit vertan, mit ihm zu ringen, mich Illusionen hinzugeben, zu bewerten, zu phantasieren, zu beherrschen, was sich beherrschen ließ, und schließlich auch zu kompensieren...aber weniger aus moralischen Gründen, sondern aus Angst vor der Banalität der Situation «danach». All dies war nun überwunden und stellte kein Problem mehr dar. Wie herrlich - das Alter! Eine Chance in sich zu gehen, Versäumtes nachzuholen und sich über das Leben Gedanken zu machen. Den körperlichen Verfall, die Verlangsamung aller Vorgänge, die Gebrechen, selbst den Tod können wir mit anderen Augen sehen -all das hilft uns, Neues zu verstehen, andere Türen zu öffnen, zu entdecken, auszuprobieren.“³⁰

Und kurz darauf befragt er sich selbst:

„Hatte ich den Verstand verloren? Nein. Ich war nur alt, hatte keine Verpflichtungen mehr und wollte nur noch das sein, was mir immer schon am meisten entsprach: ein Forscher. Aber nicht, um die Welt draußen zu erforschen – die hatte ich einigermaßen kennen gelernt –, sondern jene Welt, von der die Weisen aller Kulturen immer wussten, dass sie jeder Mensch in sich trägt.“³¹

Mit der hier zitierten Passage wird in hermeneutischer Weise verfahren. Das bedeutet, dass versucht wird verborgene Gehalte frei zu legen. Mittels der vorher (Vgl. Kapitel1.3) erwähnten hermeneutischen Methode des Deutens und Analysierens.

Gleich zu Beginn der zitierten Passage korrelieren Glück³² und die Nähe zu dem „wer man ist“. Durch die „wir“-Form scheint der Autor den Leser/die Leserin anzusprechen, wodurch eine Nähe zum Lesenden entsteht. Damit wirkt es, als würde diese Korrelation auch für den Lesenden gelten, oder gar allgemein gültig

³⁰ Terzani, Tiziano (2007): Ebd., S. 439.

³¹ Terzani, Tiziano (2007): Ebd., S. 440.

³² Der Begriff „Glück“ soll hier nicht problematisiert werden. Es soll für die Zwecke hier genügen, sich darauf zu verständigen, dass „glücklich“ in jedem Fall ein „positiver“ Zustand ist.

sein. Die erwähnte Wechselbeziehung besteht darin, dass TERZANI behauptet, dass je näher man dem käme wer man tatsächlich sei, desto glücklicher sei man. Die „je-desto“-Verknüpfung zwischen der Nähe zum eigenen Ich und „Glück“ erweckt den Eindruck, dass diese beiden Aspekte in einer bestimmten Beziehung stehen: Die Nähe zum eigenen Ich scheint Voraussetzung für „Glück“ zu sein. Interessant ist dabei die Betonung des „Tatsächlichen“: In der Leseweise des Tatsächlichen, als Wirkliches oder Reales, meint dies dass es erstrebenswert sei sich dem anzunähern wer man selber *wirklich* ist. Dies könnte vielleicht in Kontrast gemeint sein zu Dingen, die man nicht ist oder Dingen, die man nur glaubt zu sein. Man denke an Denkfiguren wie „Schein und Sein“, in denen eine vermeintliche Realität einem wirklichen Sein gegenübergestellt wird.

Im Weiteren wird von TERZANI das Erkennen betont: Es komme darauf an „zu erkennen, „wer wir wirklich sind“³³ (Anmerkung: Wieder wird der Leser miteinbezogen). Es geht nicht nur um das Erkennen, sondern es wird eine gewisse Qualität des Erkennens gefordert, nämlich eine, die das Wirkliche erfasst. Geht man davon aus, dass TERZANI mit den Begriffen „tatsächlich“ und „wirklich“ eine ähnliche Bedeutung verbindet, so ließe sich der gemeinsame Nenner darin finden, dass beide Begriffe eine Nuance „des Echten“ inne haben, was man im Gegensatz zu „künstlich oder unecht“ denken könnte. Der Unterschied dieser beiden Begriffe könnte im wörtlichen Sinne liegen:

- Tatsächlich: wer man im Sinne von in seiner Tat ist: Das eigene Ich zeigt sich in dem was man tut.
- Wirklich: wer man im Sinne von „Wirkung“ ist. Dies könnte sowohl atmosphärisch wie auch vom Ergebnis her verstanden werden. Das eigene Ich zeigt sich in dem wie man auf Andere wirkt und was man erzielt.

Beides verweist auf etwas nicht Bestreitbares und Echtes, das man in obiger Leseweise zum einen in der Tat und zum anderen in der Wirkung findet. Um glücklich zu sein, kann man in diesem Sinne dem Eigenen Ich näher kommen durch Wirkung und Tat, dies gilt nach TERZANI in „jedem Lebensalter“³⁴, demnach auch im Alter.

Die Annäherung an das eigene Ich könnte möglicherweise als Lernen verstanden werden: Denn in Anlehnung an KÄTE MEYER-DRAWE verändert ein Lernen,

³³ Terzani, Tiziano (2007): Ebd., S. 439.

³⁴ Terzani, Tiziano (2007): Ebd., S.439.

welches über Explizierung und Umstrukturierung des fungierenden Erfahrungshorizontes hinausgeht, die spezifische Weise des Zur-Welt-seins des Lernenden und wandelt seine Wahrnehmung, Denken und Handeln. Mit Bezug auf Buck schließt KÄTE MEYER-DRAWE dann, dass beim Umlernen der Lernende mit sich selbst konfrontiert wird, es komme zur Besinnung.³⁵ Im (Um-)Lernen wird man mit sich selbst konfrontiert und besinnt sich. Versteht man „sich besinnen“ als ein Nachdenken über sich selbst und die Annäherung an das eigene Ich als ein mögliches Ergebnis dieser Konfrontation bzw. dieses Nachdenkens über sich selbst, so könnte Lernen ein Weg zu einem „glücklichen Alter“ (welches in der Annäherung an das eigene Ich besteht)³⁶: Die Besinnung auf und Auseinandersetzung mit sich selbst, verweist den alternden Menschen auf das wer er wirklich ist in Wirkung und Tat.³⁷

Dann geht TERZANI weiter und setzt den Gedankengang bezüglich der Nähe zum eigenen Ich und deren Korrelation zum glücklich sein in Beziehung zur Gesellschaft: Die industriell beeinflusste Kultur würde die Jugend mythologisieren und das fortgeschrittene Alter pathologisieren. Dadurch würden sich die „bedauernswerten Senioren“ veranlasst sehen, sich als etwas zu geben, was sie nicht sind, nämlich als verkappte Jugendliche. Geht man dem vorigen Schluss nach, wird dadurch, dass die „bedauernswerten Senioren“ ihr Alter nicht erkennen, ein glücklicher Zustand für sie nur schwer möglich, da sie sich von ihrem tatsächlichen Ich entfernt haben. Ein wahrhaft glückliches Alter ist unter diesen Umständen in dieser Lesart ein seltener Zustand. Dabei ist - so TERZANI - das Alter nicht notwendiger Weise ein Übel, genauso wenig wie es die Zeit sei der Vergangenheit nachzutruern. Die Wortwahl „dass das Alter nicht notwendigerweise ein Übel“ ist, lässt dabei offen, dass es dennoch eines sein kann - aber eben nicht zwingend. Beispielhaft hierfür könnte dann die Sichtweise gewertet werden, die TERZANI auf die Erlahmung des Geschlechtstriebes

³⁵ Vgl.: Meyer-Drawe, Käte (1982): Lernen als Umlernen. In: Lipitz, Wilfried/ Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens- didaktische Konsequenzen. Scriptor: Königstein, S. 38.

³⁶ Die Problematik die sich im Glücksbegriff verbirgt wird an dieser Stelle nicht diskutiert, da dieser Teil nur Konsequenzen für das inhaltliche und methodische Vorgehen des folgenden Kapitels demonstrieren soll.

³⁷ Eine ausblickende Vermutung an dieser Stelle: Für die Auseinandersetzung mit dem was man wirklich ist in Wirkung und Tat, könnte für den alternden Menschen die Thematisierung der eigenen Geschichtlichkeit und die eigene Biografie eine wichtige Rolle spielen.

entwickelt. Oft wird der Verlust des Geschlechtstriebes als Verlust und fast als Demütigung erlebt. Für TERZANI hingegen war es ein „Ballastabwerfen“.

Er tritt hier aus der Logik heraus, dass Veränderungen im Alter als pathologisch gesehen werden. Zugleich distanziert er sich dabei von den zuvor angesprochenen „bedauernswerten Senioren“, welche dem jugendlichen Idealen entsprechen wollen. Er entwirft auf das Ermüden des Geschlechtstriebes eine eigene Perspektive frei von Frust, welche diese Veränderung sogar als Erleichterung sieht. Man wird davon befreit etwas kontrollieren zu müssen. Rückblickend fragt er sich, wie viel Zeit er damit vertan hatte, etwas zu kontrollieren, was sich nicht kontrollieren ließe und sich diesbezüglich Illusionen und Phantasien hingab und versuchte zu bewerten und kompensieren, aus Angst vor der Situation „danach“.

In dieser Sichtweise schafft es der Autor, das Alter aus einer anderen Perspektive zu sehen - er blickt auf Bekanntes mit einer anderen Sicht und erkennt die damit einhergehenden Veränderungen nicht als Bürde an, sondern er versteht sie als Erleichterung für sich. In bemerkenswerter Weise gelingt es TERZANI auf Bekanntes in neuer Weise zu blicken und dadurch neue Bedeutungen zu entdecken - in diesem Fall in den Veränderungen des Alters.

Er schließt an diesem Gedankengang an mit „Wie herrlich – das Alter!“. Ein Ausruf, welcher die Herrlichkeit des Alters postuliert. „Herr“ im absolutesten Sinne von „Herr Gott“ verweist auf eine übergeordnete Stellung. Gott ist der, der über allem steht. Bezogen auf Weltliches kann man den Herrn im Gegensatz zum Sklaven sehen: dem Herrn wird gedient. Dabei wird vorausgesetzt, dass der Ausdruck „herrlich“ semantisch verbunden ist mit Macht.³⁸ Im Begriff „herrlich“ sind Bedeutungsmomente des Ansehens enthalten. Ansehen genießen Personen in einer verantwortlichen Stellung, in jeder Verantwortung liegt aber auch ein Moment der Macht, nämlich diese Verantwortung zu Tragen. Das Moment Herrlichkeit impliziert demnach teils eine Macht des Alters. Die Frage ist nur, wenn das Alter mächtig ist, über wen oder was übt es diese Macht aus? Der Körper entzieht sich ihm, was z. B. an Hand der Erlahmung des Geschlechtstriebes gesehen werden kann (um beim Beispiel von TERZANI zu

³⁸ Vgl.: Artikel zu „Herr“ in: Jacob Grimm und Willhelm Grimm: Deutsches Wörterbuch. 16 Bde. [in 32 Teilbänden]. Leipzig: S. Hirzel 1854-1960. -- Quellenverzeichnis 1971. Online im WWW unter URL: http://germazope.uni-trier.de/Projects/WBB/woerterbuecher/dwb/wbgui?lemmode=lemmasearch&mode=hierarchy&textsize=600&onlist=&word=herr&lemid=GH06861&query_start=1&totalhits=0&textword=&locpattern=&textpattern=&lemmapattern=&verspattern=#GH06861L0 (24.05.08).

bleiben). Versuchen man nun ähnlich wie TERZANI darauf eine neue Sichtweise einzunehmen, so kann man deuten, dass vielleicht Macht und Herrlichkeit im Alter weniger als „Kontrollmacht“, als viel eher als eine Art „Kraft“ verstanden werden kann. Möglicherweise verleiht das Alter neue Gelegenheiten Bedeutung und Sinn zu geben, gerade durch z.B. die Erlahmung des Geschlechtstriebes. Hier könnte nochmals eine Brücke geschlagen werden zu Umlernen als Besinnung (Vgl. Kapitel 2.1), unter der Voraussetzung, dass man die Neuentwicklung einer Perspektive als „Umlernen“ begreifen kann.

Entsprechendes beschreibt TERZANI dann: Das Alter sei eine Chance in sich zu gehen, Versäumtes nachzuholen und sich über das Leben Gedanken zu machen. Den körperlichen Verfall, die Verlangsamung aller Vorgänge, die Gebrechen, selbst den Tod könne man mit anderen Augen sehen - all das helfe sogar Neues zu verstehen, neue Türen zu öffnen und zu entdecken, auszuprobieren. Er sagt damit aus, dass alle Veränderungen, die mit dem Alter einhergehen, wie z.B. die Verlangsamung oder Gebrechen, eine Hilfe seien um Neues zu begreifen. Man könnte sogar fast sagen, dass es helfe sich forschend zu verhalten, da das Alter hilft „zu entdecken, auszuprobieren“.

Im darauffolgenden Absatz fragt sich TERZANI ob er seinen Verstand verloren hätte. Dann stellt er aber fest, dass er *nur* alt ist. „Alt“ scheint nicht so „schlimm“ wie seinen Verstand zu verlieren, wenn gleich die Tatsache erwähnenswert erscheint, dass er Alter und den Verlust des Verstandes gleichzeitig nennt: er vermutet möglicherweise eine Ähnlichkeit in ihnen. Worin diese aus seiner Sicht bestehen könnte wäre an dieser Stelle bloße Mutmaßung und wird daher offen gelassen.

Alter spezifiziert TERZANI damit weiter, dass er keine Verpflichtungen mehr hat. Er wolle sein, was ihm immer schon am meisten entsprochen habe (die Denkfigur: „was einem entspricht“ erinnert wieder an die Annäherung an das eigene Ich, welche vorher bereits thematisiert wurde.): ein Forscher. Aber nicht um die Welt draußen zu erforschen - die hatte er schon einigermaßen kennen gelernt -, sondern jene Welt, von der die „Weisen aller Kulturen immer wussten, dass sie jeder Mensch in sich trägt.“³⁹. Das Alter bekommt damit eine nahezu mystische Komponente: Im Alter hat man die Chance Einsichten in sich zu bekommen, die denen von Weisen ähneln. Eventuell lässt sich auch hier wieder

³⁹ Terzani, Tiziano (2007): Ebd., S. 440.

ein Bogen zur Herrlichkeit bzw. Macht des Alters ziehen, welche vielleicht in einer Kraft liegt, die es ermöglicht, nicht nur neue, sondern auch besondere Introspektiven und Perspektiven zu entwerfen. Könnte nicht dieses Entwickeln neuer bzw. besonderer Perspektiven als Lernen verstanden werden? Und unterstützt nicht der Umstand, dass man im Alter gewissermaßen zu diesem Entwickeln von neuen Perspektiven gezwungen ist, Lernen im Alter?

Unter Beachtung der vorangegangenen hermeneutischen Deutung wird kurz zusammengefasst und befragt, wo sich hier Bekundungen/Hinweise auf Lernen im Alter finden. Dies geschieht - da zu Demonstrationszwecken - in prägnanter Weise:

Lernen im Alter könnte eine Notwendigkeit für „Glück“ sein. Terzani setzt als Voraussetzung für Glück im Alter die Fähigkeit sich mit sich selbst anzunähern. Der Lernprozess könnte dabei eine wichtige Strategie darstellen, wenn man davon ausgeht, dass es beim (Um-) Lernen zu einer Konfrontation und Besinnung kommt. Dabei wird dem Alter eine gewisse Macht eingeräumt, welche darin gesehen werden kann, dass es neue Perspektiven eröffnet⁴⁰: Die Introspektion, d.h. die Beobachtung seines Innenlebens, scheint mehr Bedeutung zu haben als die Erforschung der Welt außen. Auch die von ihm entwickelte Perspektive auf die Erlahmung des Geschlechtstriebes könnte in diesem Zusammenhang sehr interessant sein. Könnte die von ihm entwickelte Perspektive selbst nicht vielleicht auch als (Um-)Lernprozess gesehen werden?

Dieser Aufhänger hat einige inhaltliche Einsichten eröffnet. Was lässt sich daraus für das Methodische oder anders ausgedrückt: für das „Wie“ dieser Arbeit ableiten?

Mögliche Lernprozesse im Alter haben sich in dieser beispielhaften Passage nicht etwa in einem messbaren Prozentsatz oder in Form eines abrufbaren Wissens gezeigt, in nichts, was als eindeutig zu klassifizieren wäre. Allem Anschein nach gehen mit dem Alter Veränderungsprozesse einher, welche verschieden beurteilt werden: als Einschränkung, Demütigung oder pathologisch bzw. als Ballastabwerfen und Chance. Die Einsicht, dass sich Lernen nicht ausschließlich

⁴⁰ Vgl.: Meyer-Drawe, Käte (1982): Ebd., S.27.

in einem „Mehr“ bzw. „Eindeutigem“ zeigt, sondern auch in Unerwartetem, zieht nach sich, dass diese Veränderungen und damit auch das Lernen **nicht nur „entweder-oder“** sind. Damit gewinnen Figuren wie z.B. das „Um-Lernen“⁴¹ im Bezug auf das Altern an Bedeutung, da sie Uneindeutiges aufgreifen. Lässt man nicht Eindeutiges in gleichwertiger Weise zu, so erweitert sich der Horizont: TERZANI erkennt: „Das Alter ist nicht notwendigerweise ein Übel“⁴². Nicht „notwendigerweise“: es kann ein Übel sein, aber nicht zwingend. Dieses „Übel“ könnte vielleicht eine Not (Leid) **umwenden**, verändern - vielleicht sogar umkehren. Es ist denkbar, dass es in gewisser Weise Leid und Rettung **zugleich** ist. Alter ist eventuell zugleich Not und Möglichkeit/Chance. Hier gerät in den Blick, dass sich etwas wandelt (umwendet) bzw., dass Dinge zugleich vermeintlich positiv wie negativ sein können (Rettung und Leid). Daher wird sich die Beurteilung oder genauer gesagt, die Bedeutung der erwähnten Veränderungsprozesse nicht durch ein oberflächliches Hinschauen bestimmen lassen. Viel mehr Bedarf es eines genauen „Hinschauens“, da **Verschränkungen und Verwebungen**, nur durch genaues Ergründen hervortreten können. Dieses Hinschauen wird methodisch durch die Anwendung der hermeneutischen Methode⁴³ eingelöst. Daneben ist zu beachten, dass dieses genaue hermeneutische Hinschauen in einer Art geschieht, die sich nicht leichtfertig auf eine Weise der Wahrnehmung verengt. Es geht darum - um beim Beispiel von oben zu bleiben - Alter **sowohl als Rettung wie auch als Leid zu begreifen und begreifbar machen** zu können.

Für das methodisches Vorgehen folgt daraus, dass immer wieder **durchdacht** werden muss, ob man nicht in einseitige Sichtweisen auf Alter(n) verfällt, welche automatisch mit den entsprechenden Inhalten gefüllt würden. Für das hermeneutisch-analytische Vorgehen bedeutet das, dass immer wieder versucht wird sich **unvoreingenommen** mit den literarischen Texten auseinanderzusetzen. Der Versuch in dieser Diplomarbeit besteht darin dem Text möglichst offen zu begegnen, um so für möglichst viele Momente des Lernens im Alter empfindsam zu sein, wodurch **möglichst viele und möglichst weite Bedeutungsgehalte auffindbar sind, inklusive aller scheinbar entstehenden Widersprüche**.

⁴¹ Vgl.: Meyer-Drawe, Käte (1982): Ebd., S. 19-45. Darauf wird an späterer Stelle genauer eingegangen.

⁴² Terzani, Tiziano (2007): Ebd., S. 439.

⁴³ Vgl. Kapitel 1.3

Ausgehend von dieser anschaulichen ersten Annäherung ist nun erkennbar, welche interessanten Möglichkeiten sich ergeben können, wenn sich bildungswissenschaftliche Fragestellungen von literarischen Texten inspirieren lassen. Dabei ist aber noch nicht fundiert, in wiefern zeitgenössische Literatur einen Beitrag leisten könnte für erziehungswissenschaftliche Thematisierungen und für diese Diplomarbeit im Speziellen bzw. wie dies überhaupt methodisch gelingen kann:

2.2 Möglichkeiten literarischer Texte für bildungswissenschaftliche Themen

Nach diesem anschaulichen Einstieg an einem Beispiel, wird im Folgenden darauf eingegangen, welche Bereicherung zeitgenössische Literatur für bildungswissenschaftliche Themen darstellen können. Dieser Thematik zugewendet haben sich auch bereits KOLLER und RIEGER-LADICH in ihrem Sammelband „Grenzgänge“. Mit Hilfe einer hermeneutischen Auseinandersetzung mit den darin enthaltenen Texten von HANS-CHRISTOPH KOLLER und MARKUS RIEGER-LADICH⁴⁴ und KLAUS MOLLENHAUER⁴⁵, werden wesentliche Gesichtspunkte für das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Literatur herausgearbeitet.

Denkt man über dieses Verhältnis nach, so drängt sich zunächst ein Einwand auf: Ästhetische Literatur und Erziehungswissenschaft sind zwei völlig verschiedene Zugänge. Dieser scheinbare Einwand bedarf einer genaueren Betrachtung. Versteht man die Unterschiedlichkeit der Zugänge nicht als Hindernis, sondern viel mehr als Voraussetzung für eine fruchtbare Auseinandersetzung zwischen Erziehungswissenschaft und Literatur, so lassen sich zumindest folgende Potentiale identifizieren:

⁴⁴ Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich Markus (Hg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Transcript: Bielefeld.

⁴⁵ Mollenhauer, Klaus (1986): Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Juventa: Weinheim und München.

Ein Berührungspunkt findet sich auf thematischer Ebene: man könnte fragen, was in Literatur und Wissenschaft thematisiert wird. Zwischen Literatur und Erziehungswissenschaft sind thematische Überschneidungen erkennbar⁴⁶. Literatur und Erziehungswissenschaft sind aber verschiedene Zugänge, d.h. die Art, wie sie sich mit ein und demselben Thema auseinandersetzen, unterscheidet sich. Die Gleichheit der Themen und die andere Weise der Zuwendung führen auch KOLLER UND RIEGER-LADICH als ein Argument an, dass die Hinwendung der Erziehungswissenschaft zu literarischen Darstellungen nicht nur begründen kann, sondern sogar fruchtbar macht⁴⁷: Der erziehungswissenschaftliche Mehrwert besteht auf dieser Ebene darin, dass die Konkretheit, Anschaulichkeit und Differenziertheit, mit der (Erzähl-) Literatur je individuelle Erfahrungen beschreibe, eine Besonderheit dieser Art der Zuwendung sei.⁴⁸ D.h. es finden sich in literarischen Auseinandersetzungen inhaltliche Übereinstimmungen mit erziehungswissenschaftlichen Themen. Die Hinwendung zur Literatur ist dabei insofern von besonderer Bedeutung, als sie erziehungswissenschaftlich aktuelle Themen konkreter (begreifbarer), anschaulicher (ausdrucksvoller) und differenzierter (genauer und kritischer) zu beschreiben vermag.

Zusammenfassend können in inhaltlicher Hinsicht erziehungswissenschaftliche Theorien - durch einen bewussten (!) Wechsel zwischen den Textsorten und ihren jeweiligen eigenen Zugängen zu bildungswissenschaftlichen Themen - greifbar, differenziert und kritisch hinterfragt werden.

Geht man davon aus, dass Literatur erziehungswissenschaftliche Themen genauer, kritischer, begreifbarer und ausdrucksvoller beschreibt und man dadurch erziehungswissenschaftliche Theorien differenzieren und weiterentwickeln kann, dann stellen sich mit unter folgende Fragen: Wodurch entsteht dieses Potential der Literatur für die Erziehungswissenschaft? Konkretheit, Anschaulichkeit und Differenziertheit - was macht künstlerische Literatur gegenüber der Erziehungswissenschaft so besonders, dass sie eine Qualität der Thematisierung

⁴⁶ Zwei Beispiele aus verschiedenen Epochen wären: Rousseau, Jean-Jaques (2004): Emile oder über die Erziehung. Reclam: Stuttgart. Diesen Roman aus dem 18. Jahrhundert kann man wie der Titel schon verrät auch als Roman über die Erziehung verstehen. Ein weiteres Beispiel (19./20. Jahrhundert) wäre: Mann; Thomas (2000): Der Zauberberg, S. Fischer Verlag: Frankfurt am Main, bei dem es aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive um das Erwachsenwerden und den Reifeprozess des jungen Hans Castrop geht.

⁴⁷ Vgl.: Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich, Markus (2005): Ebd., S.8.

⁴⁸ Vgl.: Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich, Markus (2005): Ebd., S.9.

erreichen kann, welche anscheinend einer wissenschaftlichen Hinwendung nicht möglich ist?

Eine weitere Bedeutung, die Literatur für erziehungswissenschaftliche Themen hat, kann darin bestehen sie als „Seismografen zu nutzen, der doch erheblich breiter und feinfühlicher ist, als es wissenschaftliche Theorien überhaupt je sein könnten.“⁴⁹. Hier schwingt in der Metapher der Literatur als Seismograf mit, dass diese in der Lage zu sein scheint Dinge zu thematisieren, die in wissenschaftlichen Theorien erst gar nicht wahrgenommen werden können. Dies mag möglicherweise in der Natur der Betrachtungsweisen bzw. den unterschiedlichen Kategorien liegen. Der Wortlaut „nutzen“ könnte ein Hinweis sein, dass man dabei Gefahr laufen kann Literatur zu Instrumentalisieren, d.h. sie zu „be-nutzen“ im Dienste der Wissenschaft. In dieser Diplomarbeit wird an RITA CASALE angeschlossen, welche davon ausgeht, dass: „Ein Versuch, den pädagogischen Diskurs dem literarischen anzunähern, sollte allerdings sowohl vermeiden, die Literatur zu pädagogisieren, als auch die Pädagogik zu literarisieren.“⁵⁰ Literatur als „erheblich“ sensibleren und feinfühleren Seismografen zu verstehen, betont dabei, dass sie diese Empfindlichkeit im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien nicht nur unterscheidet, sondern sogar besonders auszeichnet:

MOLLENHAUER erklärt weiter, dass ästhetische Produkte neben dem Provozieren von Sinnes- und Vernunfttätigkeit auch als „Seismografen für den Zustand der Kultur“⁵¹ verstanden werden können. Vorausgesetzt wird dabei, dass Kunst und somit auch Literatur in kulturellem Zusammenhang entsteht. So gesehen sind literarische Produkte besondere Protokolle kulturell-seismischer Aktivitäten. Geht man diesem gedanklichen Bild nach, so vermag ästhetische Literatur zu versprachlichen, was man nicht ohne weiteres bemerken kann. Sie bringt sprachlich zum Ausdruck was man in Form von wissenschaftlicher Theorien schwer thematisieren kann, nämlich den kulturellen Zustand, d.h. z.B. auch die

⁴⁹ Ricken, Norbert (2005): „Unersetzbar ist das Wort der Dichter...“ In: Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Transcript: Bielefeld, S. 37.

⁵⁰ Casale, Rita (2005): Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In: Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Transcript: Bielefeld, S. 20.

⁵¹ Mollenhauer, Klaus (1986): Ebd., S. 10.

gesellschaftliche Situation in all ihrer Komplexität: Spürt man der Metapher des „Seismografen“ tiefer nach, so ist dieser ein Instrument, welches Erschütterungen und Veränderungen unter der Oberfläche wahrnimmt, welche für uns als vertrauter Grund fungiert. D.h. es können durch Literatur verdeckte Inhalte hervorgehoben und veranschaulicht werden - Vertrautes wird erschüttert und neu entdeckt.

Die bereits erwähnten Bedeutungsmomente der Literatur für erziehungswissenschaftliche Themen liegen vornehmlich auf inhaltlicher Ebene. Literatur enthält aber auch ein pädagogisches Motiv: das „Zeigenwollen“.⁵²

NOBERT RICKEN stellt im Bezug auf das Verhältnis von Pädagogik und Literatur fest, „dass literarische Produktionen in sich selbst ein pädagogisches Motiv enthalten, das zwar - wenn es schlecht kommt - zu Belehrung und Moralisierung verkommen kann, das aber doch irgendwie immer ein Zeigenwollen ist und somit einen Aufforderungscharakter besitzt.“⁵³

Das „Zeigenwollen“ enthält im Sinne RICKENS einen Aufforderungscharakter: Es scheint seiner Eigenschaft nach an einen Appell zu erinnern. Die Bedeutung einer Aufforderung oder eines Appells liegt unter anderem darin, wach zu rütteln und auf etwas aufmerksam zu machen.

Dieses „Zeigenwollen“ könnte daher auch als eine Absicht zum Wachrütteln oder Auffordern gelesen werden: ein Erwecken dessen, was sich „in pädagogischen Theorien –wenn denn überhaupt – oft nur sehr abstrakt meist geradezu gefriergetrocknet“⁵⁴ darstellen lässt. Durch diese strukturelle Verwandtschaft im gleichzeitigen Bewusstsein der Unterschiedlichkeit der Textsorten könnten erziehungswissenschaftlich schwer zu thematisierende Aspekte zu Tage treten. Dieses „Zeigenwollen“ lässt sich mit Hinblick auf das hier behandelte Thema noch mehr zuspitzen: könnte man nicht mit Recht annehmen, dass Literatur versucht den Lesenden durch „Zeigenwollen“ wach zu rütteln und dadurch auf Zustände aufmerksam macht, vielleicht sogar zu sensibilisieren? Doch was ist das Besondere an dieser Darstellung? Wieso kann hier etwas dargestellt werden was in pädagogischen Theorien oft nur „gefriergetrocknet“ zur Geltung kommt?

⁵² Vgl.: Ricken, Norbert (2005): Ebd., S. 36.

⁵³ Vgl.: Ricken, Norbert (2005): Ebd., S. 36.

⁵⁴ Ricken, Norbert (2005): Ebd., S. 38.

Durch die Hinwendung zur Literatur werden schwer greifbare Mehrdeutigkeiten greifbar:

Drei Momente der Mehrdeutigkeit:

In den vorangegangenen Argumenten wurde mitunter auf die Verschiedenheit der Zugänge bzw. auf die Wichtigkeit eines *bewussten* Wechsels zwischen den Textsorten hingewiesen. Ist man sich über die verschiedenen Zugangsweisen im Klaren, kann man die „Eigenlogik der jeweiligen ästhetischen Dimension zur Geltung bringen, ohne sie allzu schnell begrifflich zu etikettieren“⁵⁵. D.h. dass Literatur als Dimension des Ästhetischen eigenen Gesetzmäßigkeiten („Eigenlogik“) folgt, welche es als solche anzuerkennen gilt ohne sie in Theorien zu binden (also ohne sie voreilig begrifflich zu etikettieren). Wie eingangs erwähnt ist die Unterschiedlichkeit der Zugänge nicht nur Hindernis, sondern auch Chance: Nach NORBERT RICKEN liegt die Erkenntnischance in der Nichteindeutigkeit ästhetischer Produktionen. In diesen wird zugänglich, was sich einer einfachen Eindeutigkeit schlicht entzieht.⁵⁶ Die Mehrdeutigkeit dieses anderen Zuganges als mögliche Erkenntnischance für pädagogisches Denken wird im Folgenden konkretisiert mit Anlehnung an den bereits erwähnten NORBERT RICKEN:

1. „Literarischen Texten gelingt – erstens – oft auf eigene Art die vermeintliche Eindeutigkeit und Objektivität einer vermeintlich linear erscheinenden Realität zugunsten perspektivischer Konstruktionen zu durchbrechen, ohne diese zugleich ihrerseits nun zu einem neuen Credo der immer bloß subjektiv möglichen Erzählperspektive stilisieren zu müssen; (...)“⁵⁷.

Man kann dies wie folgt verstehen: Literarischen Texten gelingt es auf eigene Weise (Art) *anscheinend* eindeutige und objektive Sichtweisen zu zerlegen, welche gleichsam gerade entlang der Wirklichkeit verlaufen. Mit „vermeintliche Eindeutigkeit und Objektivität einer vermeintlich linear erscheinenden Realität“ könnten wissenschaftliche Theorien gemeint sein, unter der Voraussetzung, dass man diese als Versuch einer Abbildung der Wirklichkeit versteht. Literatur würde dann ein Moment des „Durchbrechen“ bzw. ein gewisses dekonstruktives

⁵⁵ Ricken, Norbert (2005): Ebd., S. 38.

⁵⁶ Vgl.: Ricken, Norbert (2005): Ebd., S. 38.

⁵⁷ Ricken, Norbert (2005): Ebd., S. 47.

Potential enthalten, durch welches die Eindeutigkeit aufgebrochen wird. Wird Eindeutigkeit aufgebrochen, entsteht Raum für Mehrdeutigkeit - ergo werden mehr Möglichkeiten für Bedeutung geschaffen.

Es steckt in diesem Zitat aber noch mehr: Durch das Zerschneiden einer anscheinenden Eindeutigkeit und Objektivität einer vermeintlich linear erscheinenden Realität“, können „perspektivische Konstruktionen“ hervortreten. Diese „perspektivischen Konstruktionen“ könnte man so verstehen, dass durch eine bestimmte Sichtweise/Perspektive erst gewisse Strukturen hervortreten. Literatur verstanden als bewusster Bruch mit wissenschaftlichen Theorien oder als anderer Zugang vermag solche perspektivischen Konstruktionen zu schaffen und damit neue Sichtweisen zu eröffnen. Dabei werden aber die dazu gewonnenen hervorgehobenen Strukturen nicht „zu einem neuen Credo der immer bloß subjektiv möglichen Erzählperspektive“ erhoben. D.h., dass diese neuen Sichtweisen nicht als Glaubensbekenntnis benutzt werden, in der nahezu nur mehr Subjektivität als möglicher Bezugspunkt gesehen wird.

Geht man noch einen Schritt weiter vom Zitat von NORBERT RICKEN weg, dann heißt das, dass vertraute Blickwinkel (z.B. wissenschaftliche Theorien) in literarisch absichtlich konstruierten Sichtweisen verzerrt und verfremdet werden können, wodurch die propagierte Objektivität und Vorurteilslosigkeit hinterfragbar und relativierbar wird. Am Beispiel TERZANI könnte das so aussehen: Bekannt wäre eher die Erlahmung des Geschlechtstriebes als Demütigung zu sehen, er geht davon ab und schafft Verständnis dafür, wieso es für ihn eine Befreiung, ein Ballastabwerfen ist⁵⁸. Dieser Gedanke wird aber nicht als unantastbarer Glaubenssatz gesetzt, sondern er stellt klar, dass dies für ihn gilt: „Für mich gehörte es hingegen zum «Ballastabwerfen»“⁵⁹. „Für mich“ steht am Beginn des Textes: zu allererst stellt er klar, dass dies *für ihn* so ist und damit ist dies auch nicht als allgemein gültige Regel zu verstehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Durch die eigene Art der literarischen Texte gelingt es ihnen mit eindeutigen und objektiven Realitäten zu brechen, durch das Entgegenstellen konstruierter Perspektiven und neuer Sichtweisen. Fruchtbar kann dieses Brechen aber nur werden, wenn auf diese neuen (subjektiven) Sichtweisen nicht in dogmatischer Weise bestanden wird, sondern

⁵⁸ Vgl.: in dieser Diplomarbeit Kapitel 2.1

⁵⁹ Vgl.: Terzani, Tiziano (2007): Ebd., S. 439.

sie als eine (hinterfragbare) Art und Weise des Blickens auf ein Phänomen verstanden werden.

2. „Diese Brechung lässt sich – zweitens - bewerkstelligen durch eine bisweilen als Überbetonung anmutende Fokussierung und Akzentuierung von Selbstverhältnissen, die – in sich selbst gebrochen – in ihrer eigentümlichen Logik, weder hintergebar noch ursprünglich zu sein, insofern permanent zu changieren zwischen diesen beiden Aspekten, erfahrbar gemacht werden können.“⁶⁰

Man kann diesen von RICKEN betonten Moment der Mehrdeutigkeit der Literatur so verstehen: Das Öffnen („Brechung“) gewohnter Sichtweisen, in diesem Fall wissenschaftlicher, vermeintlich „objektiver“ Perspektiven, wird provoziert durch eine Konzentration auf Selbstverhältnisse („Überbetonung anmutende Fokussierung und Akzentuierung der Selbstverhältnissen“). Selbstverhältnisse können verstanden werden als interne, in sich und auf sich selbst bezogene und selbstbegründete Binnenstrukturen und Beziehungen. Durch die bewusste Fokussierung auf diese Strukturen mittels literarischer Texte wird es möglich Spannungen und Brüche („Selbstverhältnissen, die – in sich selbst gebrochen...“) in diesen zu erschließen: Sie besitzen eine eigenwillige vielleicht bizarre und originelle („eigentümliche“) Logik, innerhalb welcher sie nicht „hintergebar“ und nicht „ursprünglich“ sind: literarisch dargestellte Selbstverhältnisse sind daher untäuschbar (nicht hintergebar) und künstlich (da nicht ursprünglich). Sie blicken in untäuschbarer, unverfälschter, echter und zugleich in einer künstlichen, künstlerischen Weise auf Themen, d.h. was echt und was künstlich/künstlerisch ist wird verworren. Literarische Texte ermöglichen damit mehrere Deutungen in Hinblick auf das, was sich nicht täuschen lässt und das was künstlich/künstlerisch hinzugefügt wurde. Darüber hinaus kann Literatur mannigfaltige Facetten eines Phänomens zum Vorschein bringen, welche es z.B. zwischen Realität und Kunst geben mag („changieren“).

Durch die Verworrenheit von künstlerischen und echten Elementen, wird ein Nachdenken über Phänomene provoziert, in dem als „echt“ bzw. „künstlich“ gesetzte Aspekte fraglich werden.

⁶⁰ Ricken, Norbert (2005): Ebd., S. 47f..

3. „Das aber eröffnet – schließlich – auch den Raum, Brechungen und Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und Paradoxien auch thematisch zu präsentieren, so daß [sic!] theoretisch eher konstruierte Lichtblicke auf das Leben durch dunklere Skizzen erfahrungsnäher korrigiert werden können.“⁶¹

RICKENS letzter Punkt wird wie folgt aufgeschlüsselt:

Die Beachtung der zuvor erwähnten Fragwürdigkeit zwischen gleichsam „echter Realität“ und „künstlicher Kunst“ spannt einen Raum auf, in dem man „Brechungen und Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und Paradoxien auch thematisch zu präsentieren“ vermag, d.h. dass Spannungen, Verfremdungen, Uneindeutigkeiten, Merkwürdigkeiten und Widersprüchlichkeiten zugelassen werden und somit inhaltlich thematisiert werden können. Literatur eröffnet diesen Raum möglicherweise durch das Erzählen unlogischer, verworrener, zweideutiger und missverständlicher Geschichten („dunklere Skizzen“). Dadurch können „konstruierte Lichtblicke“ kritisiert und neu überarbeitet werden. Unter den „konstruierten Lichtblicken“ könnten von Optimismus getriebene entwickelte Perspektiven verstanden werden, da man die Lichtblicke als eine Perspektive deuten könnte, die versucht stets das Beste zu sehen und mögliche dunkle Aspekte nicht berücksichtigt. Geht man davon aus, dass ein Gegenstand sowohl „dunkle wie auch helle“ Seiten hat, also positive wie auch negative Aspekte birgt, so liegt das konstruierte Moment darin, dass man nur die positiven wahrnimmt und die negativen ausblendet. Durch die Auseinandersetzung mit Literatur würde diese Konstruktion aufgedeckt werden und dem gegenüber Raum für die erwähnten Mehrdeutigkeiten, Spannungen und unlogischen Momente eröffnet werden.

Aus dem in diesem Kapitel Erarbeiteten, kann man folgende Schlüsse ziehen:

Ist man sich der Unterschiede von Literatur und Wissenschaft bewusst, kann man durch einen bedachten Wechsel bzw. durch ein überlegtes „Aneinanderreiben“ dieser Textsorten fruchtbare Energien für erziehungswissenschaftliches Denken freisetzen: zur Geltung kommen bizarre, mehrdeutige, ambivalente, fremde und eigentümliche Dimensionen, die durch ästhetische Literatur erst sichtbar gemacht werden können. Im Wissen um die eigene Disziplin und deren Perspektivität, kann es für Erziehungswissenschaftler bereichernd sein, sich der Literatur zu

⁶¹ Ricken, Norbert (2005): Ebd., S. 48.

zuwenden um sich von dieser Sichtweise inspirieren zu lassen. Wenn man wissenschaftlich auf einen Gegenstand blickt, so vermag man nicht die Fülle an möglichen Einsichten zu erfassen, die möglicherweise ein Literat oder Dichter festzuhalten vermag, ohne dabei auf Kategorien und Messbarkeiten achten zu müssen. Dabei bleiben Mehrdeutigkeiten möglich, Dinge, die nicht offensichtlich sind, können angesprochen werden und bleiben hinterfragbar. Dies kann sehr anregend auf wissenschaftliche Auseinandersetzungen wirken, wenn man sich vor einer Inspiration durch manchmal befremdliche Skizzen der Literatur nicht scheut.

Nun wurde gezeigt inwiefern die Verwendung von Literatur im Allgemeinen inspirierend sein könnte für pädagogische Thematisierungen. Im folgenden Kapitel werden zwei Perspektiven auf Lernen im Alter vorgestellt und an Beispielen charakterisiert.

*„Die Jugend ist entflohn,
man ist nicht mehr gesund.
Es drängt die Reflexion
sich in den Vordergrund.“⁶²
(Hermann Hesse)*

3. Lernen im Alter - Perspektiven

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf den methodischen Perspektiven, von welchen aus Lernen im Alter betrachtet werden kann bzw. betrachtet wird. Es geht infolgedessen vor allem darum beispielhaft aufzuzeigen, welche Aspekte des Lernens im Alter durch die jeweilige methodische Grundhaltung thematisch erfasst werden. Damit werden auch die Gründe für Wahl der methodischen Perspektive dieser Diplomarbeit ersichtlich werden.

Dargestellt werden abgrenzend aneinander die sozialwissenschaftlich und die phänomenologische Sichtweise:

erstere ist wahrscheinlich die populärere Sichtweise auf Lernen im Alter. Diese wird scheinbar nur wenig hinterfragt (Vgl. Kapitel 1.2).

Von pädagogischem Interesse ist aber nicht nur z.B. das Ergebnis des Lernens, welches in eben genannter Sichtweise in den Blick gerät, sondern auch die Ursachen, der Prozess selbst und der Lernende (Vgl. Kapitel 1.3).

3.1 Sozialwissenschaftliche Perspektive

An Hand von zwei Beispielen werden hier die Charakteristika bekannter sozialwissenschaftlicher Sichtweisen auf das Thema Lernen im Alter markiert. Ausgewählt wurden nach reiflicher Lektüre Texte von PAUL B. BALTES⁶³ als Vertreter einer psychologisch-gerontologischen Sichtweise UND PETER FAULSTICH⁶⁴, Angehöriger des DIE (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

⁶² Hesse, Hermann: Mit der Reife wird man immer jünger. Betrachtungen und Gedichte über das Alter. Zusammengestellt und mit einem Nachwort versehen von Volker Michels. Insel Verlag, S.39.

⁶³ Baltes, Paul B.: Oma muss. Ran. In: Die Zeit. 21/2005. Online imWWW unter URL: <http://www.zeit.de/2005/21/M-Altern> (03.09.2007).

⁶⁴ Faulstich, Peter (2007): Lebenserfahrung Älterer als Lernvoraussetzung für gutes Arbeiten. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernalter. Weiterbildung statt Altersarmut. VSA-Verlag: Hamburg.

und Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Hamburg.

Zunächst zur psychogerontologischen Perspektive: PAUL B. BALTES⁶⁵ thematisiert die Möglichkeit variablerer Lebensentwürfe im Bezug auf Bildung, Arbeit und Familie vor dem Hintergrund einer immer älter werdenden Gesellschaft auch im Vergleich zu anderen Gesellschaften. Mit dem Ziehen dieses Vergleiches wird eine Art internationaler Wettkampf assoziiert, bei dem eine ältere Gesellschaft auf Grund ihres mangelnden „geistigen Innovativpotentials“⁶⁶ - da weniger junge Leute - unterlegen wäre.

Es findet eine Unterscheidung in drittes und viertes Alter statt, wobei letzteres pathologischer behaftet ist und ersteres noch verhältnismäßig positiv gesehen wird. Z.B.: „Das Dritte Alter: Aufbruchstimmung.“⁶⁷, positiv in dem Sinne, dass Alter mit „Aufbruch“ identifiziert wird. Aufbruch zu einer Reise oder einem Start und nicht zwangsläufig als Ende gesehen wird. Dabei schwingt aber mit, dass jeder Reise ein Abschied von einer „Heimat“, etwas Vertrautem, inne ist. Für das Vierte Alter konstatiert BALTES:

„Mit steigendem Alter geraten körperliche und physische [sic!] Funktionen in hohen Jahren immer stärker und länger außer Tritt.“⁶⁸

Interessant ist hier die Doppelung von körperlich und physisch, ob Absicht oder Versehen. Selbst wenn diese ein Versehen ist, kann man sie als eine Art Freud'sche Fehlleistung interpretieren, die zum Ausdruck bringt, dass man ab dem Vierten Alter nur noch körperlich „außer Tritt“ existiert, jenseits eines Zustandes der als „intakt“ bezeichnet werden könnte.

Diese Unterscheidung in drittes und viertes Alter findet sich auch bei genauerem Hinsehen in Bezug auf Lernen im Alter wieder: Lernen im dritten Lebensalter, wird zwar im Vergleich zu den Jungen als weniger „effektiv“ erachtet, da weniger „schnell“ und „gut“, es wird aber dennoch als „Entwicklungspotential“ gesehen, das es in oben erwähntem internationalem Wettkampf durch eine Flexibilisierung der Lebensläufe auszuschöpfen gelte. BALTES dazu:

⁶⁵ Baltes, Paul B.: Oma muss. Ran. In: Die Zeit. 21/2005. Online im WWW unter URL: <http://www.zeit.de/2005/21/M-Altern> (03.09.2007).

⁶⁶ Baltes, Paul B. (2005): Ebd.

⁶⁷ Baltes, Paul B. (2005): Ebd.

⁶⁸ Baltes, Paul B. (2005):Ebd.

„Das Lern- und Wissenspotenzial älterer Menschen ist zudem deutlich größer, als man allgemein annimmt. Dies trifft vor allem auf das junge Alter, die 60- und 70-Jährigen, zu. Ältere Menschen lernen zwar nicht mehr so gut und schnell wie jüngere, aber die meisten noch recht gut. Was man kognitive Plastizität, also Entwicklungspotenzial nennt, gibt es – in geringerem Maß – genauso im Alter.“⁶⁹

Interessant ist ferner, dass „kognitive Plastizität“ mit „Entwicklungspotential“ gleichgesetzt wird: Geistige Formbarkeit wird in direkten Zusammenhang mit einer Kraftressource gebracht, welche man hat um sich zu entwickeln, wenngleich diese im Alter nach BALTES weniger vorhanden ist. Entwickeln enthält neben der geistigen Komponente eine Bedeutungsfacette von „Schaffen“ und „Hervorbringen“. Was sich entwickelt, wird und ist irgendworaus geschaffen, wodurch es hervortritt. Diese Facette betont nicht nur die geistige Entwicklung, sondern macht auch die Verwobenheit mit dem eigenen Körper deutlich: sich Entwickeln im Sinne von etwas schaffen und hervorbringen ist zugleich ein mehr oder weniger offensichtlich körperlicher Akt, der unterschiedlich sein kann, so unterschiedlich Körper von Mensch zu Mensch sind und so ungleich sich auch ein und derselbe Körper zeigen kann. Es wird festgestellt, dass die geistige Fähigkeit zu Lernen in geringem Ausmaße auch im Alter vorhanden ist, wieso diese im Alter geringer ist scheint unklar. Gleichzeitig findet die körperliche Vorausgesetztheit keine Beachtung in ihrer Bedeutung für die Entwicklung und das Lernen im Dritten Lebensalter. Zugespitzt formuliert heißt das, dass Lernen im dritten Lebensalter nur im Rahmen eingeschränkter geistiger Akte stattfindet, die Möglichkeiten/Terrains die der Körper möglicherweise eröffnet, bleiben unbemerkt.

Den Zustand des vierten Lebensalters im Bezug auf Lernen fasst BALTES wie folgt zusammen:

„Zu dem für das Vierte Alter stark ansteigenden Verlust im Lernpotenzial für Neues kommt hinzu, dass die Persönlichkeit und das Ich anfälliger sind als bei jüngeren Alten – die sich dank ihrer psychischen Regulationskraft im Durchschnitt denselben Grad an Wohlbefinden bewahren wie jüngere Menschen.“⁷⁰

Der „ansteigende Verlust“, gewissermaßen eine „zunehmende Abnahme“ eines Lernpotential, das ohnehin im Sinne BALTES nur in geringem Ausmaße vorhanden

⁶⁹ Baltes, Paul B. (2005): Ebd.

⁷⁰ Baltes, Paul B. (2005): Ebd.

war, kennzeichne das vierten Alter. Die Energie oder die Reserven, welche man im vierten Lebensalter für das Lernen von Neuem aufbringen kann, sei weniger geworden. Hier kann hinterfragt werden: Was ist mit Weiterlernen oder Umlernen von Bekanntem/Alten? Wo und wie kann das Lernpotential vom dritten in das vierte Lebensalter schwinden? Zum nachlassenden Lernpotential komme, eine erhöhte Anfälligkeit der Persönlichkeit und des Ichs (diese Unterscheidung soll hier nicht näher analysiert werden), resultierend aus mangelnder Regulationskraft. Diese Darstellung evoziert durch Wortwahlen wie „Anfälligkeit“ oder „Regulation“ Assoziationen medizinischer Gesetzmäßigkeiten wie etwa eine Krankheitsanfälligkeit in Folge geschwächter Abwehrkräfte. Zugespitzt lässt sich hier formulieren: Lernen im vierten Lebensalter erscheint kaum mehr möglich, da nahezu alle Entwicklungen im Alter hauptsächlich im Sinne von pathologischen Abweichungen begriffen werden.

PETER FAULSTICH⁷¹ hat in seinem Beitrag aus der Sicht der Erwachsenenbildung einen anderen Fokus: er betrachtet die Lebenserfahrungen Älterer als Lernvoraussetzung und Lernen selbst als einen Weg für erfolgreiche Arbeit. Lebenslanges Lernen und damit auch Lernen im Alter wird dabei im Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit und Ruhestand thematisiert. Es stellt dabei eine mögliche sozialpolitische Strategie gegen drohende Altersarmut dar.⁷² Diese wird mit einer subjektwissenschaftlichen Sichtweise (angelehnt an Klaus Holzkamp) verknüpft, wodurch Dimensionen wie Sinn, Bedeutung und Erfahrung im Lernverständnis und in der Auseinandersetzung mit Lernen im Alter mitbedacht werden.⁷³

Lernen im Alter im Sinne von „Lebenslangem Lernen“ wird dabei folgender Stellenwert eingeräumt:

„Im Rahmen der »alternden Gesellschaft« hängt die Wirtschaftskraft der Unternehmen von der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Belegschaften ab. »Lebenslanges Lernen« kann deshalb nicht länger nur Schlagwort bleiben, sondern seine Umsetzungsnotwendigkeit wird deutlich. Weiterbildung stellt in diesem Kontext keine isolierte Strategie dar, sondern ist einzubinden in umfassende Konzeptionen der Unternehmensentwicklung.“⁷⁴

⁷¹ Faulstich, Peter (2007): Lebenserfahrung Älterer als Lernvoraussetzung für gutes Arbeiten. In: Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernalter. Weiterbildung statt Altersarmut. VSA-Verlag: Hamburg, S.8-28.

⁷² Vgl.: Faulstich, Peter, 2007: Ebd. S. 8-17.

⁷³ Vgl.: Faulstich, Peter, 2007: Ebd. S. 17-26.

⁷⁴ Faulstich, Peter, 2007: Ebd., S. 15.

Lebenslanges Lernen (und damit auch Lernen im Alter) als „Umsetzungsnotwendigkeit“: Umsetzung enthält den Sinn, dass man etwas „umsetzt“. Es geht dabei - bildlich gesprochen - um eine „Aggregatzustandsänderung“: man setzt z.B. etwas Wörtliches (z.B. eine Anweisung) in Handlungen um. Im gewohnten Sprachgebrauch ist im Begriff der „Umsetzung“ eine vertikales Machtmoment impliziert: was umgesetzt wird ist bestimmt durch jemanden, entweder durch einen selbst oder durch eine Person höheren Ranges⁷⁵. Im Bezug auf Lebenslanges Lernen lässt sich fragen: wer sagt wem, dass lebenslang gelernt wird und mit welcher Legitimation? Lebenslanges Lernen ist aber anscheinend auch notwendig: es soll eine Not wenden. Welche? Lebenslanges Lernen scheint hier geknüpft an (autoritäre) Kommunikationsstrukturen: Lebenslanges Lernen wird aufgetragen um eine Not (das Alter?) zu wenden. Schaut man wo Lebenslanges Lernen steht, so scheint es eingebettet zu sein zwischen gesellschaftlich-wirtschaftlichen Aspekten, mit denen auch Leistungsfähigkeit und -bereitschaft verbunden wird und auf der anderen Seite Weiterbildung als Unternehmensentwicklung. Lebenslanges Lernen ist von unternehmerischen, wirtschaftlichen Interessen umgeben. Weiterbildung scheint nicht mehr zu sein als eine Strategie der Unternehmensentwicklung: Weiterbildung als Strategie bedeutet sie als planbaren Akt zu sehen. Dieser strategische Akt ist verbunden mit unternehmerisch-wirtschaftlichen Interessen und Leistungsprinzipien.

Grundsätzlich findet nach FAULSTICH menschliches Lernen immer in einer gewissen Situiertheit statt, die sich zum Teil aus der Biografie der Menschen ergibt. Lernschwierigkeiten könnten weitgehend ausgeglichen werden und Fähigkeiten müssten sinnvoll eingesetzt und gebraucht werden⁷⁶, hier schwingt der Planbarkeitsgedanke wieder mit:

„In der Medizin wird dies modern »Dis-Use-Hypothese« genannt: Was nicht gebraucht wird, verkümmert. Hier hat das Sprichwort eher recht: Wer rastet, der rostet. Dies gilt selbstverständlich auch für Lernfähigkeit. »Lebenslanges Lernen« setzt voraus, dass man gelernt hat zu lernen.“⁷⁷

⁷⁵ Ein Anhaltspunkt dafür ist der folgende Artikel zu „Umsetzung“ in Wikipedia: <http://de.wikipedia.org/wiki/Umsetzung> (02.08.2008).

⁷⁶ Vgl.: Faulstich, Peter, 2007: Ebd., S20f.

⁷⁷ Faulstich, Peter, 2007: Ebd., S.21f.

An dieser Stelle wird Lernen in einen eher medizinisch-biologischen Kontext gestellt. Es wird von einer „Lernfähigkeit“ gesprochen, die bei geringem Gebrauch ermüdet und dies „selbstverständlich“: d.h., dass Lernen so angelegt ist, dass es bei regelmäßiger Anwendung „trainiert“ wird. So gesehen wird Lernen als Muskel verstanden, der bei Nicht-Gebrauch abbaut und bei Gebrauch mehr wird. Mit der Akzentuierung des Lernens als Fähigkeit wird ausgedrückt, dass Lernen als eine Art planbares Vermögen betrachtet werden kann. Versteht man Fähigkeiten in Abgrenzung zu Fertigkeiten als angeboren, stellt sich die Frage inwiefern etwas angeborenes gelernt werden kann oder ob es wie in dem gedanklichen Bild nur trainiert werden kann? Welcher Unterschied wird hier zwischen Training und Lernen gemacht?

Im folgenden Kapitel werden die charakteristischen Grundzüge einer phänomenologischen Sichtweise aufgezeigt. Um die Abgrenzung von phänomenologischen und sozialwissenschaftlichen Fokus hervorzukehren, wird die eben dargestellte sozialwissenschaftliche Perspektive noch einmal kurz zusammengefasst:

Die beiden gerade demonstrierten Beispiele rücken Aspekte in den Vordergrund, die medizinisch-biologisch und wirtschaftlich orientiert sind. Es geht hier nicht darum diese Sichtweisen anzuprangern, vielmehr wird die Wichtigkeit betont, dass diese nicht als einzige gültige Dimensionen von Lernen im Alter betrachtet werden. Sie sind *Teilbereiche* des Lebens. Betrachtet man Lernen im Alter mit wirtschaftlicher Orientierung, so geht es dabei um Gewinn, Verlust, Wettkampf, Leistung(-sfähigkeit) und Innovation. Medizinisch-biologisch orientiert scheint die Grenze zwischen Training und Lernen zu verschwimmen. Veränderungen im Alter werden tendenziell pathologisch beurteilt. Eigenheiten des Alters werden als „Anfälligkeiten“ gesehen. Lernen ist bei der einen wie bei der anderen Sichtweise nur eine Reaktion, ein Strategie für Unternehmensentwicklung im Dienste der Wirtschaft oder auch um Eigenheiten des Alters auszunutzen.

Die pädagogisch-phänomenologische Sichtweise ist dazu verschieden:

3.2 Pädagogisch-phänomenologische Perspektive - als Ausgangspunkt zur Spurensuche in zeitgenössischen Romanen.

Im aktuellen Subkapitel werden die Grundzüge einer phänomenologischen Sicht auf Lernen im Alter am Beispiel des Aufsatzes „Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter.“⁷⁸ von MALTE BRINKMANN, dargestellt. Der Artikel fokussiert eine mögliche Theorie der *Bildung* im Alter unter dem Aspekt der Negativität durch leib-phänomenologische Beschreibungen zweier Abbildungen von alten Frauen. Dabei wird auch Lernen immer wieder am Rande mitthematisiert, wobei die Konturen zwischen Lernen und Bildung nicht all zu scharf gezogen sind. Um die Absicht dieses Subkapitels zu realisieren wird daher eine Konzentration auf jene Passagen des Textes vorgenommen, in denen Lernen explizit vorkommt. Zu Beginn des Textes verortet BRINKMANN das Thema Lernen (und Bildung) im Alter für die gegenwärtige Situation:

„Lernen und Bildung fungieren auch als subtile Formen der Subjektivierung, als „Führung der Führungen“ (Foucault 1994, 255). Im Rücken und an den Grenzen der „positiven“, auf Klarheit, Deutlichkeit und Linearität gerichteten Projekte der Moderne zeigt sich etwas Dunkles, Ereignishaftes und Unverfügbares: ein Surplus, das, wie man sagen kann, als „Negativität“ die Ordnung des Diskurses verstört. Insofern scheint es angebracht, auf das „Risiko des Lernens“ (Meyer-Drawe 1986; 1996, 91) und den „Lastcharakter des Lernens“ (Prange 2004), auf die schwer vermeidbaren Kränkungen aufmerksam zu machen.“⁷⁹

Lernen (und Bildung) im Alter wird betrachtet als eine unterschwellige Form der Herausbildung des Subjektes im Foucaultschen Sinne des „Subjekts als Untertan“⁸⁰, welches in bereits bestehende gesellschaftliche Verhältnisse eingepasst werden muss, um zu deren Erhaltung beizutragen.⁸¹ Verständnisweise der Moderne, die Lernen als klar definierte Projekte verstehen, wird gegenübergestellt, was sich als dunkel, ereignishaft und unverfügbar zeigt: „Negativität“ im Sinne einer Störung gewohnter Strukturen. Lernen ist in diesem Sinne gerade kein planbares Projekt zur Einpassung in bestehende Ordnungen, sondern hat viel mehr Ereignischarakter: es überfällt uns womöglich mit Risiken,

⁷⁸ Brinkmann, Malte.: Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, Heft 3/2006, S. 322--338.

⁷⁹Vgl.: Brinkmann, Malte (2006): Ebd., S. 322.

⁸⁰ Lembke, Robert (2005): Der Mensch als Untertan. Zum Begriff der Subjektivierung bei Michel Foucault. Online im WWW unter URL: <http://www.tabvlarasa.de/23/lembke.php> (10.08.2008).

⁸¹ Vgl.: Lembke, Robert (2005): Ebd.

Lasten und Kränkungen. So treten all jene unlogischen, unkontrollierbaren und unverständlichen Aspekte hervor, die außen vor bleiben, wenn man Lernen als klar definiertes, festes und sicheres Projekt sieht.

In diesem Sinne versteht BRINKMANN in nachstehendem Zitat Lernen auch nicht als Wissens-Anhäufung und dessen Weitergabe, sondern als Prozess mit vielen Richtungen: Umlernen als Neuformation des Gelernten und Integration des Erfahrenen. Lernen bedeutet nach BRINKMANN aber auch Rücknahme früherer Strukturen, sowie deren Überprüfung und Änderung (Revidieren) und die neue Einstellung zum Gelernten in die eigene Erfahrungswelt zu normieren/festsetzen (Justieren):

„Lernen im Alter bedeutet nicht nur lebenslanges Dazulernen oder Gelerntes und Erfahrenes weitergeben, sondern vor allem Umlernen, Revidieren, neu Justieren.“⁸²

Gegen Ende seines Aufsatzes resümiert BRINKMANN:

„Bildung und Lernen können hier nicht nur aktive Übernahme, sondern auch passive Empfänglichkeit für das Andere und den Anderen bedeuten. Daraus kann folgen, dass das identifizierende und normierende Denken des Selben der Moderne sich den Erfahrungen der leiblich-endlichen Verschränkung, der verständigten und verstehenden Entfremdung und empfänglichen Passivität stellt.“⁸³

Zusammengefasst ist Lernen (und Bildung) sowohl aktiv wie auch passiv. Man übernimmt etwas aktiv, indem man es sich aneignet. Aber es ist auch ein Empfangen, da man immer etwas annehmen muss, um es sich anzueignen oder es zu übernehmen. Da es nicht nur aktive Übernahme, sondern auch passives Empfangen ist, schwingt hier mit, dass Lernen nicht zur Gänze als kontrollierbarer und klar abgrenzbarer Prozess oder als Projekt gesehen werden kann. Es geht dabei um ein Empfangen und/oder Übernehmen des Anderen im weitesten Sinne. D.h. Lernen passiert in der Erfahrung mit einem Anderen, mit etwas Fremden. Denkt man daran, dass vorher herausgearbeitet wurde, dass Lernen gegenwärtig gerne als Projekt zur Einpassung gesehen wird, so scheint die Beschreibung der aktuell vorherrschenden Denkweise als normierend und identifizierend zutreffend. Einem identifizierenden und normierenden Denken, das gewissermaßen standardisiertes und festgelegtes Lernen hervorbringt,

⁸² Brinkmann, Malte (2006): Ebd., S.323.

⁸³ Brinkmann, Malte (2006): Ebd., S.333.

welches dem Zweck der Einpassung in die Gesellschaft dient, stellt BRINKMANN Erfahrungen gegenüber. Diese Erfahrungen spannen sich zwischen der „leiblich-endlichen Verschränkung“, der „verständigen und verstehenden Entfremdung“ und einer „empfänglichen Passivität“ auf: Mit der leiblich-endlichen Verschränkung wird mitbedacht, dass jede Erfahrung im Horizont des eigenen Leibes und der eigenen Endlichkeit stattfindet. BRINKMANN beschreibt eine verstehende und eine verständige Entfremdung: verstehen und verständig sind dicht und fein mit einander verwoben, deswegen soll an dieser Stelle nicht versucht werden etwas auseinander zu brechen was viele Ähnlichkeiten hat, es soll die Spannweite von beiden Begriffen zusammengedacht aufgezeigt werden: in beiden Fällen sieht man etwas ein, verinnerlicht etwas (jemand versteht, jemand ist verständig), wobei im Verständigen (jemanden verständigen) auch noch die Möglichkeit des nach außen Gebens liegt.

Stellt man nun zur Verdeutlichung der phänomenologischen Sichtweise eine sozialwissenschaftlichen Sichtweise gegenüber, so wird der Facettenreichtum der phänomenologischen Sichtweise gegenüber anderen klar: Lernen ist hier eben nicht nur ein aktives geplantes Projekt zur Einpassung des Einzelnen in die Gesellschaft, sondern kann ebenfalls eine widerfahrene und verstörende Erfahrung sein, deren leibliche Vorausgesetztheit mitbedacht wird.

FAZIT:

Steuerbarkeit, Messbarkeit und Kontrollierbarkeit scheinen in den ersten beiden vorgestellten Sichtweisen der sozialwissenschaftlichen Perspektive unhinterfragbare Attribute des Lernens zu sein - ob als klar definiertes Projekt der Neuzeit zur Bekämpfung verschiedener Veränderungen des Alters oder als sozialpolitische Maßnahme zur Erhaltung der Arbeits- und Wirtschaftskraft. Ursachen und Wirkungen des Lernens sind in diesen Sichtweisen leicht erkennbar, messbar, bearbeitbar und kontrollierbar. Zusammenhänge des Lernens, die in dieses Raster nicht zu passen scheinen, fallen gleichsam durch.

Anders in der phänomenologischen Sichtweise, die gewissermaßen zu diesen Sichtweisen quer liegt. Durch Denkfiguren wie z.B. Empfänglichkeit, der Andere und Leiblichkeit werden den dargestellten sozialwissenschaftlichen Sichtweisen, welche vermeintliche Sicherheit, Messbarkeit, Steuerbarkeit und

Kontrollierbarkeit suggerieren, Akzente des Lernens gegenübergestellt, die diese Sicherheit bedrohen, in dem sie den uneingeschränkten Zugriff auf Lernen mit Zweifeln besetzen. In den Blick geraten Dimensionen des Lernens, welche in anderen Sichtweisen zwar stillschweigend vorausgesetzt sind, aber nicht wirklich beachtet oder hinter- und befragt werden: wie z.B. welche Rolle spielt Zeit beim Lernen? Welche Rolle der Körper des Lernenden? Usw. Solche Fragen zielen auf ein Verständnis des Lernprozesses ab, welches die eben erwähnten Dimensionen des Lernens mit einbezieht. Lernen ist dann z.B. nicht nur eine Leistung, die durch einen Test überprüft wird, sondern auch eine Erfahrung, die mit und durch den eigenen Körper vollzogen wird, die den Lernenden in den Fokus nimmt und nicht das Resultat eines Tests.

Nun wird in derselben Weise, also mit einem phänomenologischen Lernverständnis auf zeitgenössische Literatur geblickt um sich von dieser weiter inspirieren zu lassen, bzw. zu sehen welche fruchtbaren/bereichernden Momente sich für die pädagogische Thematisierung von Lernen im Alter ergeben.

*„Er ist aber
auch Subjekt,
und als solches vollzieht
er seine Situation innerlich
und reagiert darauf.“⁸⁴
(Simone de Beauvoir)*

4. Das Phänomen Lernen am Beispiel des Romans: „Sieh da, das Alter. Tagebuch einer Annäherung.“ von INGRID BACHÉR (2006)⁸⁵

SIMONE DE BEAUVOIR sieht, wie obiges Zitat zeigt, den alten Menschen als Subjekt, das seine Lage (zu der auch der Alternsprozess gezählt werden kann) innerlich vollzieht und der darauf reagiert. Innen und Außen, Vollzug und Reaktion, Subjekt und Objekt diese Kategorien scheinen sich im Alter zu verschränken. Könnte das innerliche Vollziehen und das Reagieren vielleicht auch als Lernen verstanden werden? Wie könnte Lernen im Alter z.B. in der Verschränkung der verschiedenen genannten Kategorien aussehen?

Im Folgenden wird nun dem Phänomen Lernen im Alter an einem ausgewählten Roman nachgespürt. Es wird an einigen konkreten Stellen Hinweisen auf das Phänomen Lernen im Alter nachgegangen und aufgespürt inwiefern hier eine Thematisierung von Lernen im Alter pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann.

Dieser Teil (speziell 4.2) ist zu sehen als eine Art theoretisches Experiment, in dem in den Text gegangen wird und verschiedene Spuren/Bekundungen aufgenommen und festgehalten werden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden einige dieser Spuren mehr Bedeutung haben, andere weniger. Ein sicherlich interessantes Unterfangen wäre es, diesen scheinbar weniger bedeutungsvollen Momenten bewusst nachzugehen, dies soll aber aus pragmatischen Gründen hier ausdrücklich nicht getan werden.

⁸⁴ Beauvoir, Simone de (1972): Das Alter. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, S. 361.

⁸⁵ Bachér, Ingrid (2006): Sieh da, das Alter. Tagebuch einer Annäherung. Dtv: München.

Zunächst lohnt es sich aber einen Blick auf die Autorin zu werfen, um die Wahl des Romans zu plausibilisieren, denn durch die Gattung „Tagebuch“ ist das Werk unmittelbar mit seiner Schreiberin verwoben:

4.1. INGRID SCHWARZE, INGRID ERBEN UND INGRID BACHÉR

INGRID SCHWARZE, die Urenkelin Theodor Storms, wurde 1930 in Rostock geboren, wuchs dann in Berlin und Lübeck auf und absolvierte später ein Studium an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg. 1966 heiratete sie den Maler Ullrich Erben, mit dem sie drei Kinder hat. INGRID BACHÉR ist ihr Pseudonym. 1949 startete Sie ihre Karriere als Journalistin.⁸⁶ Als freie Schriftstellerin verfasste sie Jugendbücher, Reiseberichte, Hör- und Fernsehspiele. Des Weiteren gehörte sie der Gruppe 47 an, zeitweise als Präsidentin (sie erklärte ihren Rücktritt selber) und war ebenso Vorsitzende der Heinrich-Heine Gesellschaft. Trotz ihres vielseitigen Engagements in Deutschland ist die Autorin eng mit Italien verbunden.⁸⁷

Ihre Werke sind von ihren Reisen und Aufenthalten an verschiedenen Orten in verschiedenen Ländern gekennzeichnet, bei einer gleichzeitigen Verwurzelung mit ihrem Herkunftsland. Immer wieder tauchen Erinnerungen aus ihrer Kindheit und Jugend auf, welche durch den Krieg und die Nachkriegszeit gezeichnet waren.⁸⁸ Alles in allem scheint die Autorin ihre Erfahrungen schreibend zu verarbeiten oder sie tauchen in der einen oder anderen Form, gleichsam als erfahrener Niederschlag, wieder auf:

In dem hier bearbeiteten Werk sogar recht konkret, da es die Gefühle und Gedanken der Autorin zum Alter beschreibt. Der Untertitel „Tagebuch einer Annäherung“ verweist dabei auf den sehr unmittelbaren Charakter des Buches: es handelt sich um eine sehr persönliche Niederschrift einer einfühlsamen Auseinandersetzung mit dem Alter. INGRID BACHÉR lässt den Lesenden durch dieses Tagebuch von Juli bis Dezember 2001 an ihrem Leben, den Erinnerungen, Erfahrungen, Erkenntnissen, Gefühlen und Auseinandersetzungen mit dem Alter

⁸⁶ Vgl.: Wikipedia: „Ingrid Bachér“: Online im WWW unter URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Ingrid_Bach%C3%A9r (28.01.10)

⁸⁷ Vgl.: Das Frauen-Kultur-Archiv der Genderforschungstransferstelle der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf: „Ingrid Bachér“. Online im WWW unter URL: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/frauenarchiv/ddorf/autorinnen/aktuell/bach%E9r.html> (28.01.10)

⁸⁸ Vgl. zum Beispiel die folgenden Stellen: Bachér, Ingrid(2006): Sieh da, das Alter. Tagebuch einer Annäherung. Dtv: München, S. 32, 60.

teilhaben. Die Nähe, die durch den autobiografischen Charakter des Werkes erzeugt wird, lässt einen tiefen Einblick in das Leben der Hauptperson zu, welche zugleich Erzählerin und Autorin (zum Zeitpunkt der Niederschrift ca. 70 Jahre) des Buches ist.⁸⁹

Der unmittelbare Charakter der persönlichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Alter und die autobiografischen Einblicke sind dabei auch als Gründe für die Auswahl dieses Romans zu sehen. Denn diese Unmittelbarkeit lässt ein Bild des Alters zu, das zwar künstlerisch ist, dennoch aber eine unverfälschte Note hat, da es nicht von vorn herein fest an bestimmte Parameter gebunden ist, z.B. Konstanten oder Modelle der Wissenschaft.

4.2 BACHÉR, INGRID (2006): *Sieh da, das Alter. Tagebuch einer Annäherung.*⁹⁰

Im Folgenden wird chronologisch durch das Buch geführt, indem zum Teil kurz zusammengefasst und zum andern Teil an konkreten Textstellen hermeneutisch verfahren wird. Dabei wird versucht die hermeneutische Analyse nicht durch (erziehungs-) wissenschaftliche Theorien zu beeinflussen (und fertige Theorien darüber zu legen), sondern es wird sehr konkret in reflektierender, flexibler und lebendiger Weise am Text geblieben.

Es wird eine chronologische Bearbeitung aus zweierlei Gründen gewählt:

- Zum einen ist der Roman ein Tagebuch, d.h. er ist seiner Natur nach selbst chronologisch erzählt und auch als solcher in zeitliche Abschnitte geteilt. Eine Bearbeitung, die diese Eigenschaft des Textes beachtet, ist wohl förderlicher vor allem, weil dadurch entlang der Logik und Richtung des Textes gearbeitet wird. Sinnzusammenhänge werden damit nicht aus ihren Gefügen gerissen und tiefer verstanden.
- Als Zweites besteht der Verdacht, dass durch eine chronologische Bearbeitung eine Entwicklung nachgezeichnet werden kann. Es wird

⁸⁹ Vgl. zur Biografie der Autorin: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/frauenarchiv/ddorf/autorinnen/aktuell/bach%E9r.html> (28.01.10) und http://de.wikipedia.org/wiki/Ingrid_Bach%C3%A9r (28.01.10).

⁹⁰ Bachér, Ingrid(2006): *Sieh da, das Alter. Tagebuch einer Annäherung.* Dtv: München.

vermutet, dass die Autorin eine Entwicklung hinsichtlich der eigenen Einstellung und Haltung zum Alter durchmacht. Am Ende dieser Bearbeitungen wird sich zeigen, ob und inwiefern sich diese Entwicklung bestätigen. Denn auch diese Entwicklung selbst könnte in Hinsicht auf Lernprozesse interessant sein.

Konzentriert und vertiefend wird an Stellen gearbeitet, die ein Anzeichen des in Kapitel 1.3 und 3.2 skizzierten Lernbegriffs enthalten. Durch diesen speziellen Fokus werden einige andere Themen in Bezug auf das Alter unbeachtet bleiben. Auch wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, alle Stellen bearbeitet zu haben, die es in dieser Hinsicht zu bearbeiten gäbe.

In diesem Sinne ist auch die nachfolgende Auseinandersetzung zu verstehen als eine fokussierte Tiefenschürfung an vereinzelten Stellen mit dem Anspruch, möglichst viel Seiten und Aspekte aufzuwerfen, wenn gleich dies nicht in allumfassender Weise erreicht werden kann:

Ihr erster Tagebucheintrag beginnt mit der folgenden Passage:

„10.7. Bagnoregio. Es ist Sommer und ich bin in Italien und die Frage nach dem Alter ist nicht mehr zu umgehen. Lange Zeit hatte ich mich daran gewöhnt, zu den Jüngeren zu gehören, für die das Alter ein entlegener Bezirk ist.“⁹¹

Sie beginnt passend zum Stil eines Tagebuches Datum und Ort festzuhalten. Dann hält sie fest „es ist Sommer“, sie befindet sich in Italien und die Frage nach dem Alter ist unumgänglich. Der Sommer kann hier einerseits als Monat verstanden werden, denn sie schreibt diese Zeilen im Juli. Andererseits verweist die Betonung, des Sommers in Verbindung mit der Unumgänglichkeit mit der Frage nach dem Alter auch darauf, dass der Sommer sinnbildlich für den Lebenssommer stehen könnte. Jahreszeitlich gesehen, ist der Sommer jene Phase des Jahres, die in der Mitte überschritten wird, danach kommt Herbst und Winter, in denen die Natur - in unseren Breitengraden, aus denen auch die Autorin stammt - weniger lebendig ist, bis sie im Winter unter Schnee verdeckt wird. Analog könnte man auch den Lebenssommer verstehen: geht man davon aus, dass das ganze Jahr übertragen für ein Leben steht, so wäre der Sommer die Zeit in der die Lebensmitte überschritten wird und in der sich die Autorin der Frage nach dem

⁹¹ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9.

Alter stellen muss, welches in diesem Bild dem Herbst oder Winter entspräche. „Lebensmitte“ würde also bedeuten, dass hier die Frage nach dem Alter eine zentrale Rolle spielt, weniger ein biologisches oder kalendarisches Alter. Diese Metapher zieht eine Analogie zwischen den ineinander übergehenden Jahreszeiten und den Lebensphasen: wie die Jahreszeiten ineinander übergehen, so existieren auch die verschiedenen Lebensphasen und damit auch das Alter nicht abgegrenzt, sondern sie wechseln ineinander übergreifend. Alter verstanden als Jahreszeit ist damit kein glatter Übergang, er geschieht wie die Jahreszeiten, gleichsam mit Wettereinbrüchen und Schwankungen und doch mit einer gewissen Regelmäßigkeit. Dann stellt sie rückblickend fest, dass sie sich daran gewöhnt hatte zu den Jungen zu gehören für die das Alter ein „entlegener Bezirk“⁹² darstellte.

Wieder ein sehr interessantes Bild: das Alter als entlegener Bezirk. Alter war ihr also fern, das deutet der Begriff „entlegen“ an. Sie nennt es einen „Bezirk“, ein Bezirk ist eine räumliche Kategorie, ein klar abgegrenzter Bereich, wie etwa die Stadtbezirke in Wien oder die verschiedenen Regierungsbezirke der Bundesländer in Deutschland. Alter ist demnach - aus der Sicht der Jungen (!) - etwas klar Abgegrenztes. Sie schreibt „für *die* das Alter ein entlegener Bezirk ist.“⁹³

Daran anschließend fährt sie fort:

„Ich sah wie Eltern, Verwandte und Freunde dorthin übersiedelten und hörte ihre Nachrichten und Rufe, ohne dass ich recht darauf zu antworten wusste.“⁹⁴

Sie „sah“ wie andere „übersiedelten“ (ins Alter, welches sie nur unbestimmt als „dorthin“ markiert), ihr Eltern, Verwandte und Freunde. Bemerkenswert erscheint hier, die Reihenfolge, die sie ihrer Aufzählung gibt. Möglicherweise kann diese Abfolge als Reihung verstanden werden, in der sie das Alter bemerkt: zuerst fällt ihr bei den Eltern auf, dass sie alt werden, dann bei Verwandten und schließlich bei Freunden. Für diese Sichtweise spricht, dass sie jene, die sich vermutlich am ehesten in ihrer Altersklasse befinden (Freunde), als letzte in diese Aufzählung erwähnt. Denn sie selbst hat ihre Zugehörigkeit zum Alter lange nicht erkannt (darauf wird später noch eingegangen). So war es möglicherweise für sie schwerer die aus ihrer Generation Stammenden als „alt“ wahrzunehmen. Die Generation die vor ihr steht (Eltern) schreibt sie früher dem Alter zu. Hier ist zu präzisieren,

⁹² Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9.

⁹³ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9.

⁹⁴ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9.

dass nicht keine Wahrnehmung des Alters an Anderen stattgefunden hat. Es war der Autorin viel mehr nicht möglich auf die Wahrnehmungen des Alters zu reagieren bzw. damit umzugehen. Die Eindrücke des Alters, die sie als „Nachrichten“ und „Rufe“ beschreibt, nimmt sie wohl zur Kenntnis, sie weiß allerdings nicht wie sie damit umgehen soll.⁹⁵ Hier tritt eine Differenzierung hervor: Die Beschreibung der Wahrnehmungsform des Alters in Gestalt von Rufen oder Nachrichten, erinnert an akustische bzw. auch optische Sinneseindrücke. Z.B: hört man einen Ruf und man liest oder hört Nachrichten. Sie beschreibt die Art der Wahrnehmung des Alters damit als etwas, das von außen kommt und mit ihren Sinnen erfasst wird. Sie schreibt, dass sie „sah“ wie die anderen alt wurden. Alter wird hier also als sinnlicher Eindruck verstanden. Für einen solchen ist eine implizite Voraussetzung, dass man einen Körper/Leib besitzt. Die bloße Erfassung von sinnlichen Eindrücken, scheint aber für eine „Antwort“ nicht zu genügen. Wenn die Autorin hier von „antworten“ spricht, dann birgt das eine zuvor gestellte Frage. Die Wahrnehmungen des Alters richten demnach eine „Frage“ an die Autorin. Welche Frage und welcher Art diese ist - bleibt offen. Dann fährt sie mit den Wahrnehmungen des Alters fort:

„Ich las Bücher über die Zustände, so nah dem Absturz, und sah Bilder von Menschen, die von dem Klima dort gezeichnet waren. Ich nahm das alles wahr, aber nur von weitem, so wie man Bewegungen in einem Land beobachtet, das unzugänglich hinter einer geschlossenen Grenze liegt.“⁹⁶

Sie treibt ihre Wahrnehmungen mit intellektuellen Auseinandersetzungen fort, indem sie Bücher liest. Diese Auseinandersetzung kann als möglicher Versuch gelesen werden, die gleichsam vom Alter an sie gerichtete Frage zu beantworten. Sie spricht dabei vom Alter „so nah dem Absturz“⁹⁷ und von Bildern, die sie gesehen hat, von „Menschen, die von dem Klima dort gezeichnet waren“⁹⁸. Zunächst zum Alter als Absturz: einen „Absturz“ kennt man in Form von Unfällen (Flugzeugabsturz), oder aus der Informatik (Computerabsturz). Das kann einen unliebsamen Zwischenfall bedeuten bis hin zu einer lebensgefährlichen Situation. In jedem Fall ist es etwas Ungewolltes, etwas, das verhindert bzw. vermieden werden muss. Alter als Klima, das den Menschen zeichnet: Klima, ein Begriff aus der Meteorologie, wird im Sinne von Stimmung auch im alltäglichen

⁹⁵ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.9.

⁹⁶ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9.

⁹⁷ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.9.

⁹⁸ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.9.

Kontext verwendet. So kann z.B. zwischen zwei Menschen ein kühles Klima herrschen, also eine eher gefühllose Stimmung. In beiden Bedeutungsmöglichkeiten ist das Klima aber etwas, das den Menschen umgibt. In dieser Bedeutung ist Alter etwas, das den Menschen umgibt, das Spuren hinterlässt. Sie spricht vom Klima „dort“ und nicht „hier“: Rückblickend erkennt die Autorin, dass sie all das aus der Distanz wahrgenommen hat, aus sicherer Entfernung, gewissermaßen von außen auf die Sache blickend. Sie beschreibt es als ein Wahrnehmen von Weitem, wie man „Bewegungen in einem Land“⁹⁹ beobachte, welches „unzugänglich hinter einer geschlossenen Grenze“¹⁰⁰ läge. An dieser Stelle wieder ein ähnlicher Gedanke wie vorher, das Alter als abgegrenzter Bereich. Hier ist diese Bedeutung aber noch deutlicher: so lange man ihm fern ist und es mit einer gewissen Distanz wahrnimmt und sich nicht bewusst darin befindet, sind die Grenzen sehr klar.

Das Erkennen des eigenen Alters wird nachstehend thematisiert:

„Dann, eines Tages, öffnete es sich auch für mich. Aber es vergingen wieder Monate und Jahre, bis ich begriff, dass ich schon zu seinen Einwohnern zählte. (...) Dabei hatte ich die Grenze längst überschritten.“¹⁰¹

Sie bleibt weiter bei dem gedanklichen Bild des Alters als entlegenes Gebiet, welches sich einem eröffnet: von sich aus, es war die ganze Zeit da, aber verschlossen. Hier ist zu bemerken, dass die Aktivität vom Alter auszugehen scheint: es öffnet sich für sie. Aber trotz der Öffnung vergehen Jahre bis die Autorin begreift, dass sie die „Grenze längst überschritten“¹⁰² hatte, ohne es zu merken, denn sie ging davon aus, dass das Alter ein „entlegener Bezirk“¹⁰³ sei. Wie die Autorin genau dort hingelangt ist, wie die „Grenzüberschreitung“ vor sich ging, all dies bleibt im Dunkeln. Man gewinnt fast den Eindruck, dass das Alter entscheidet, wann es seine Grenzen öffnet und man dann erst im Nachhinein feststellt, dass eine „Grenze“ überschritten wurde. Die Grenze als solche bleibt ebenso dunkel und unfassbar, wie der Vorgang des Überschreitens. Alter und dessen Grenzen bleiben etwas Fremdes, das man passiert, aber wie genau ist schleierhaft, es passiert mit jemandem, man „tut es nicht von sich aus“. Sie denkt

⁹⁹ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9.

¹⁰⁰ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9.

¹⁰¹ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9.

¹⁰² Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.9.

¹⁰³ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.9.

hier wieder Alter in einer räumlichen Kategorie, als eine Art klar abgegrenzten Bereich, in dem man sich entweder befindet (bewusst/unbewusst) oder nicht.

Nach der selbst anerkannten, aber lange nicht begriffenen Grenzüberschreitung stellt sie fest:

„Ich meinte zu wissen, dass das Alter ein rauher Landstrich ist, in dem Einsamkeit und Krankheit drohen und Zukunft ein Wort ist, das sich mit Tod verbindet. Doch wusste ich nicht wirklich, was mich erwartet.“¹⁰⁴

Sie „meinte zu wissen“, kann man als Revidierung ihrer bisherigen Annahmen lesen. Diese bestanden darin, dass sie das Alter als einen rauhen Landstrich sah, gekennzeichnet von Einsamkeit, Krankheit und in dem sich die Zukunft mit dem Tod vereinigt. Hier handelt es sich wieder um eine räumliche Beschreibung, in der Krankheit, Tod und Einsamkeit dominieren. Letztere lässt sich als Form der Isolation verstehen. Denn Isolation, deutet auf räumliche Abschirmung hin, was sich wiederum mit der räumlichen Metapher deckt, welche Alter als entlegener Bezirk mit festen Grenzen beschreibt. Doch die Autorin scheint dies zu relativieren, wenn sie sich im folgenden Satz fast vorausblickend, wie ein voraussehender Erzähler, der über allem steht, äußert, dass sie nicht wirklich wusste was sie erwartet.

Damit endet ihr erster Tagebucheintrag, den man auch gewissermaßen als Bestandsaufnahme ihrer bis dato durchgemachten Entwicklung verstehen könnte. Es wird festgehalten, dass bis dato Alter als räumliche und abgrenzbare Kategorie gedacht wird in der Einsamkeit und Tod dominieren. Dass dies aber nicht die einzige Seite ist wird klar, indem die Autorin anmerkt, dass sie nicht wusste was sie erwartete bzw., dass sie glaubte zu wissen, oder sie das als *Junge* dachte. Welche anderen Momente lassen sich also noch entdecken?

Im darauf folgenden Tagebucheintrag ist eine bedrückte Stimmung dominant, die sich in Landschaftsbeschreibungen zeigt: „Der Zerfall wird sichtbar, darf sein, wird nicht übertüncht, verborgen.“¹⁰⁵. Die Autorin spricht hier von einer Landschaft, aber könnte diese Beschreibung nicht auch als Spiegel ihres Innenlebens verstanden werden? Gerade vor dem Hintergrund, dass sie dazu tendiert Alter in räumlichen Kategorien zu fassen (siehe oben), spricht Einiges für diese Deutung. Beachtet man die Art und Weise der Beschreibung: es wird von

¹⁰⁴ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9.

¹⁰⁵ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.15f..

einem „Zerfall“ gesprochen, von etwas, das verfällt, sich in seine Einzelteile auflöst. Dieser Zerfall „darf“ sein, er muss nicht „übertüncht“ werden. Die von der Autorin festgestellte Auflösung ist gestattet (vielleicht: von ihr gestattet) und muss nicht versteckt werden. Ist vielleicht in der Anerkennung des Alters und des Zerfalls ein Zusammenhang zu sehen? Möglicherweise. Geht man davon aus, dass mit dem Alter Veränderungsprozesse einhergehen, welche man oberflächlich als „Zerfall“ beurteilen könnte und geht man weiters davon aus, dass die Anerkennung des eigenen Alters davon abhängt, wie sehr man diese „Auflösung in Einzelstücke“ erlauben kann, dann besteht hier ein Zusammenhang.

Nach dem Erkennen der Zugehörigkeit zum Alter und der eher bedrückten Stimmung, scheinen die räumlichen und abgegrenzten Vorstellungen vom Alter als zu überschreitende „Grenze“, bzw. als „Bezirk“ durchlässiger, wie nachstehendes kurzes Zitat demonstriert:

„Zeitzone Alter, überall anwesend und doch durchsetzt mit anderen.“¹⁰⁶

Der Begriff „Zeitzone“ ist ein zusammengesetztes Nomen, welches sich aus „Zeit“ und dem räumlichen Wort „Zone“ zusammensetzt. Die rein räumlichen Vorstellungen von Alter beginnen sich mit zeitlichen Momenten zu durchsetzen. Die Verbindung von Raum und Zeit im Alter wird dabei in einer Kategorie aus der Geografie gedacht. Der Begriff „Zeitzone“ bezeichnet einen Abschnitt auf der Erdoberfläche, auf dem zu einem gegebenen Zeitpunkt Uhrzeit und Datum gleich sind.¹⁰⁷ Im Wortteil „Zone“ schwingt wieder mit, dass es um den abgegrenzten Teil eines Ganzen geht. Das Alter als Zeitzone wirkt trotz seiner Abgrenzungen überall präsent und gleichzeitig durchwachsen mit anderen Zonen (welche man als Altersgruppen bzw. Altersabschnitt verstehen kann). Die Grenzen der „Zeitzone Alter“ scheinen porös, da sie durchsetzt mit anderen sind und gleichzeitig nebeneinander existieren können

Nicht nur die Anerkennung, des eigenen Alters scheint ein starkes Thema zu sein, sondern auch in weiterer Folge wie man dieses charakterisiert. Eine gewisse Gleichmäßigkeit wird von der Autorin zunächst an anderen Personen erkannt, die

¹⁰⁶ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.16.

¹⁰⁷ Vgl.: Wikipedia: Zeitzone. Online im WWW unter URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Zeitzone> (26.10.2008)

sie als „alt“ bezeichnet¹⁰⁸. Wenig später bemerkt sie diese Gleichmäßigkeit aber auch in ihrem eigenen Tagesablauf:

„Frei von den üblichen Geschäftigkeiten. Die Tage verlaufen in einem ruhigen, oft gleichförmigen Rhythmus.“¹⁰⁹.

Es hat eine Befreiung stattgefunden von „Geschäftigkeiten“, die als „üblich“ bezeichnet werden, d.h. von jenen Tätigkeiten, die als gewöhnlich und verbreitet gelten. Mit diesem Austritt aus dem gewöhnlichen Treiben, scheint ein Eintritt in einen gleichmäßigen, stillen Tagesablauf einherzugehen. „Die Tage“ verlaufen in diesem gleichmäßigen, vielleicht monotonen (?), ruhigen Rhythmus, wie jedoch die Nächte aussehen, ist damit nicht gesagt, da die Autorin von den Tagen schreibt. Der Begriff „Rhythmus“ hat die Bedeutung, dass es sich dabei um eine Abfolge handelt (man denke an Noten, Herzschläge...). In Zusammenhang mit obigem Zitat könnte dies eine zwar gleichmäßige Abfolge bedeuten, welche aber möglicherweise trotzdem mit Spannungen, Unregelmäßigkeiten und/oder Höhepunkten verbundenen sein könnte, z.B. wie in einem Musikstück, oder auch bei Herzschlägen.

Dann folgen einige Passagen in denen Erinnerungen an ihre Kindheit und Jugend thematisch dominieren, welche mit dieser Feststellung beginnen:

„Wichtiger als alle Wertungen werden Nähe und Intensität der Erinnerungen.“¹¹⁰
Hier wird eine Relation im Sinne einer Hierarchisierung zwischen „Wertungen“ und „Nähe und Intensität der Erinnerungen“ hergestellt. „Wertung“ hat inne, dass etwas *be-wertet* wird, daher kann man diesen Begriff lesen als Einschätzung von jemandem über etwas Anderes in Bezug auf dessen Wertigkeit bzw. Bedeutung. Diese von außen kommenden Einschätzungen über die Bedeutung, *werden* (im Alter) aber zweitrangig. „Werden“ wird hier nochmals hervorgehoben: Die Autorin spricht hier von einem „Werden“. D.h., dass Wertungen nicht immer zweitrangig waren, sie befindet sich in einem Prozess dazu. Wertungen standen zu einer anderen Zeit im Vordergrund, bzw. tun es vielleicht immer noch und treten erst langsam in ihrem Einfluss zurück. Hervortritt hingegen die Nähe und Intensität der Erinnerungen: Nimmt man den Begriff Erinnerungen wörtlich, so kommen oder sind diese „Innen“. Begreift man Erinnerungen im Sinne einer

¹⁰⁸ Vgl. Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.16.

¹⁰⁹ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.24.

¹¹⁰ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 26.

Ansammlung von inneren gelebten Eindrücken, so sind diese eine Art bleibender innerer Niederschlag von in der Vergangenheit Gelebtem. Nähe, verstanden als Kontakt zu diesem Niederschlag wird gewichtiger. Es geht aber nicht nur um einen bloßen Kontakt, sondern um „Nähe und Intensität“: versteht man das „und“ hier als Bindewort, so schwingt hier der Wunsch nach einer gewissen Stärke des Kontaktes, den man ausgehend von den Begriffen „Nähe und Intensität“ als dicht, stark und durchdringend umschreiben kann. Stärker abstrahiert schwingt hier mit, dass die Erinnerungen aus der Vergangenheit an Bedeutung gewinnen.

Es folgen eindrucksvolle und detaillierte Beschreibungen und Erinnerungen aus ihrem Leben, darunter auch, die aus ihrer Sicht erste Begegnung mit dem Alter, in Form eines Besuches bei einer älteren Verwandten, welche in einem Altersheim lebte.¹¹¹ Diese Erinnerungspassagen brechen dann unvermittelt ab und es folgt am nächsten Tag ein Eintrag, der mit den folgenden Worten beginnt:

„Im Alter die Verpflichtung, mich zu erinnern. Alles wieder und wieder zu erzählen, damit es nicht vergessen wird, was gewesen war, damit es wirklich vorhanden gewesen war, denn wie, wenn es nicht beschrieben wird, kann man sicher sein, dass es wirklich geschah?“¹¹²

Die Erinnerungen erhalten nicht nur Bedeutung, sondern sie bekommen eine verbindliche Qualität:

Die Autorin schreibt dem Alter eine Verpflichtung zu. Diese kann man als verbindliche Aufgabe verstehen. Sie besteht darin sich zu erinnern, was vorher als innerer Niederschlag von Gelebtem ausgelegt wurde. Dies hält sie in einem kurzen nicht vollständigen Satz fest. Die Unvollständigkeit des Satzes, deutet etwas an: Sie könnte auch schreiben: „im Alter habe ich die Verpflichtung...“ oder „bin ich verpflichtet“ usw., doch sie lässt das Verb hier aus. Zu schreiben „ich habe“ oder „bin ich...“ würde bedeuten, dass diese Verpflichtung von einer Person, vielleicht sogar von ihr selber ausgeht. Die Autorin lässt mit dieser Satzkonstruktion aber offen, woher die Verpflichtung kommt. Ein möglicher Rückschluss ist, dass sie den Raum frei gibt, dem Alter einzuräumen, an sie verbindliche Aufgaben zu stellen. Diese Leseweise, ist sicherlich befremdend, wird aber durch die Offenheit des Satzes nicht ausgeschlossen. Dann wird in einem langen Satz, der aus vielen kleineren Satzgliedern besteht erklärt, wie diese

¹¹¹ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 29.

¹¹² Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 32.

Verpflichtung eingelöst wird. Diese vielen kleinen Satzteile erwecken den Eindruck einer erschöpfenden Abfolge. Die Pflicht der Erinnerung wird durch mehrmaliges Erzählen erfüllt. Auf diese Weise soll, durch das gleichsam repetierende Berichten, dem Vergessen entgegengewirkt und sichergestellt werden, dass die als Niederschlag angesammelten Erinnerungen wirklich stattgefunden haben. Dieser längere Satzzug endet mit der Frage: „...wie, wenn es nicht beschrieben wird, kann man sicher sein, dass es wirklich geschah?“¹¹³. Sie fragt nach einer anderen Weise („wie“) der Sicherstellung des Erlebten - oder ist dies nur eine Scheinfrage? Für die Annahme der Scheinfrage spricht, dass durch das Beschreiben eine Gleichzeitigkeit von Erinnerung und deren Darstellung entsteht, welche eine besondere Nähe herstellt und diese zur Sicherung dieser Erinnerungen beiträgt. Hier scheint sich unter Bezug auf die Passage, wo der Nähe und Intensität der Erinnerungen eine große Bedeutung zugeschrieben wird, ein Kreis zu schließen. Begreift man das repetierende Erzählen von Erinnerungen als eine Möglichkeit oder Strategie diese lebendig zu halten, so entsteht dadurch eine intensive Nähe zu diesen, die dem Vergessen entgegengewirkt.

Dann folgt diesem Eintrag wieder eine konkrete Erinnerung. Am nächsten Tag scheint sich eine Wendung vollzogen zu haben, diese wandelt thematisch über von der Beschäftigung mit dem Inneren (bzw. den Erinnerung) zu ihrem Äußeren:

„Die Veränderungen des Körpers. Unsere Außenhaut, die wir zu Markte tragen, sorgfältig verpackt und jetzt noch sorgfältiger entblößt.“¹¹⁴

Sie bemerkt körperliche „Veränderungen“: dies bedeutet, dass sie einen Wandel, eine Umgestaltung an ihrem Körper wahrnimmt. Dabei schwingt wörtlich im Begriff „Ver-änderungen“ mit, dass der Körper zu etwas *anderem* wird. Er wird ein Anderer, als sie es bis dahin gewohnt war. Hier wohnt eine Facette von „Entfremdung“ inne, welche sich auch sprachlich niederschlägt. Sie schreibt nicht die Veränderungen „*meines* Körpers“, sondern „*des* Körpers“: „der Körper“ als ein bestimmter, aber nicht unbedingt als der ihrige.

Dann spricht sie von einem „uns“, dahingestellt ist, ob sie von „uns Menschen im allgemeinen“ spricht, von „uns Alten“, oder vielleicht von einem ganz anderen „uns“. Es lässt sich nicht durchdringen, welches „uns“ gemeint ist. Anders gewendet mag dies auf eine Art von unbestimmter Zugehörigkeit (im

¹¹³Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 32.

¹¹⁴Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 33f..

allgemeinsten Sinne) hindeuten, welche man in *zweierlei Richtung* verstehen kann: Einerseits als *nicht wissen wohin* man gehört im Sinne einer Orientierungslosigkeit oder - anders konnotiert - einer Freiheit. Andererseits ist diese unbestimmte Zugehörigkeit aber auch denkbar als ein „*Nicht-Mehr*“-*Wissen*, wohin man gehört. Das bedeutet nicht, dass man nirgends dazugehört, wie im zuerst angeführten Sinne, sondern dass man sich seiner Zugehörigkeit nicht bewusst ist, bzw. diese vielleicht aufgegeben wurde. Als Solcher trägt man seine Außenhaut „zu Markte“, worin ein ökonomisches Moment wurzelt im Sinne von Käuflichkeit: man verkauft sich, man bietet sich an - worin fast der Beigeschmack der Prostitution liegt. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Begriff „Außenhaut“: Die Haut als Oberfläche unseres Körpers (der sich verändert, siehe eben). Diese ist ohnehin außen. Die Doppelung „Außenhaut“ wirkt hier verstärkend in Hinblick auf die Oberflächlichkeit.

Diese Oberfläche, die Außenhaut, die angeboten wird, ist „sorgfältig verpackt und jetzt noch sorgfältiger entblößt“¹¹⁵. Entblößung, kann vielleicht in einer Art Nacktheit verstanden werden, Verpackung als eine Form der Verhüllung. „Sorgfältig“, deutet darauf hin, dass sowohl das Verpacken wie auch das Entblößen gewissenhaft bedacht sind. Was auffällt ist, dass die Entblößung „jetzt noch sorgfältiger“ passiert. D.h., dass jetzt (im Alter) gewissenhafter darauf geachtet wird, was gezeigt wird. In Bezug auf den vorher entdeckten ökonomischen Sinn kann man konkretisieren, dass die sorgfältige Auswahl von Verhülltem und besonders von Gezeigtem unter Gesichtspunkten geschieht, die implizit ökonomische oder marktwirtschaftliche Logiken inne haben. Diese bringen vielleicht einen „Verkaufsvorteil“, beschränken sich aber nur auf oberflächliche Aspekte. „Und“ als Bindewort zwischen Entblößung und Verpackung verstanden, deutet auf eine Gleichzeitigkeit dieser sich widersprechenden Zustände hin. Jedem dieser ist aber eigen, dass er „sorgfältig“ vollzogen wird, d.h. gewissenhaft und mit Bedacht. In dieser Bedachtheit ist es denkbar die scheinbare Widersprüchlichkeit aufzulösen: Im Alter („jetzt“) wird mit Bedacht gewählt was man zeigt, was man abstreift und was man verhüllt.

Es wird summierend festgehalten: Der sich verändernde Körper erscheint als ein Anderer. In dieser Hinsicht wird dem alternden Menschen unter ökonomischen Prinzipien abverlangt, sorgfältiger zu wählen was er zeigt bzw. verhüllt und dies

¹¹⁵ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 33f..

stets zu seinem Vorteil zu tun, d.h. im Sinne einer „Steigerung der Nachfrage“ nach ihm „auf dem Markt“. Ganz selbstgesteuert, ist dies aber nicht: Die Nachfrage bestimmt was verpackt und was entblößt wird, nicht der alte Mensch selber - ihm wird abverlangt dies zu erkennen und darauf zu reagieren. Überlegt man sich nun das Wesen einer Nachfrage so steht dieser implizit eine Wertung voraus: man fragt nach etwas, man will etwas haben, weil man sich davon etwas Bestimmtes verspricht und es dadurch einen gewissen Wert für einen hat. Vorher wurde herausgearbeitet, dass Wertungen gegenüber Erinnerungen an Bedeutung verlieren. Verlieren Wertungen an Wichtigkeit, so ist die Möglichkeit geschaffen, dass auch einer Nachfrage weniger Gewicht zukommt. D.h. wenn hier auch nicht ausdrücklich erwähnt, so hat der alte Mensch durch diekehr von den Wertungen nach Innen einen Raum geschaffen, wo es für ihn erreichbar ist sich dem Druck der Nachfrage zu entziehen.

Die Bedeutung von Zeit scheint immer wieder mehr oder weniger offensichtlich auf. Ein Beispiel für eine implizite Auseinandersetzung mit dem Thema Zeit findet man, als sich die Autorin z.B. mit dem Wort „noch“ beschäftigt, welches sie als „Alterswort“¹¹⁶ im Sinne eines Passwortes versteht: ein Stichwort „um überall noch durchzukommen“¹¹⁷.¹¹⁸ Dieses Passwort, so kann man hier herauslesen, stellt sicher, dass man weiterhin Eingang findet. Wo man durchkommt bzw. Eingang findet, wird von INGRID BACHÉR nicht expliziert. Überlegt man sich die Verwendungsweise von „noch“, so wohnt diesem Wort eine zeitliche Beschränkung inne: z.B.: „ich gehe *noch* auf die Uni“, meint, ich werde hoffentlich nicht ewig Studentin sein. Von daher ist in dieser Leseweise dieses Wortes ein Moment inne, welches ein zeitliches Ende andeutet. Alter zugespitzt verstanden als Stadium vor dem Lebensende, ist daher - um es noch weiter zuzuspitzen - „noch“ eine Zeit des Lebens und den damit verbunden Möglichkeiten des „Er-Lebens“. „Noch“ ist dementsprechend auch ein Hinweis auf die eigene Endlichkeit.

Eine besonders deutliche Auseinandersetzung mit der Zeit findet einige Seiten später statt:

¹¹⁶ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.34f.

¹¹⁷ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.34f.

¹¹⁸ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.34f.

„Die innere Uhr verlangsamt sich, darum habe ich den Eindruck die Zeit gehe schneller. Ich beeile mich mit meiner Arbeit, als ob ich kaum noch Zeit hätte.“¹¹⁹

Sie spricht von einer „inneren Uhr“, welche als ein in ihr befindlicher, sich verlangsamer Zeitmesser verstanden werden kann. Sie hat den Eindruck, dass die Zeit schneller vergehe. Ihre Begründung dafür ist, dass ihre innere Uhr, also ihre innere Zeitmessung langsamer wird. Den folgenden Satz kann man als Reaktion auf diese Wahrnehmung verstehen: Sie beeilt sich, beschleunigt ihre Arbeit, verrichtet sie schneller als vor dieser divergierenden, spannungsgeladenen Wahrnehmen zwischen innerer Uhr und vergehender Zeit. Im Nebensatz dann eine genauere Beschreibung dieser Beschleunigung: als ob sie kaum noch Zeit hätte. Hervorzuheben hier das „Als ob“: diese Wendung impliziert, dass etwas so scheint, es tatsächlich aber nicht so sein muss, „als ob“ veranschaulicht etwas in einer Art Vergleich, damit man sich etwas besser vorstellen kann. Sie beschleunigt ihre Arbeit, als ob sie kaum noch Zeit hätte. Es wirkt so als hätte sie keine Zeit mehr, aber ob dies wirklich so ist, bleibt durch das „als ob“ offen, sogar anzweifelbar. Insgesamt hat man hier einen Eindruck von Hetze, da die Autorin glaubt keine Zeit mehr zu haben, meint sie sich umso mehr beeilen zu müssen. Was sie mit Arbeit meint, die alltäglichen Erledigungen, die Niederschrift ihres Tagebuches oder vielleicht beides, bleibt offen. In „Arbeit“ schwingt mit, dass sie mehr oder weniger getan werden muss, zwar kann jemand seine Leidenschaft oder sein Hobby zur Arbeit machen, dann spricht man aber eher von Beruf(ung), bzw. wohnt diesem Wort ein weniger gezwungenes Moment inne, als im Begriff der „Arbeit“.

An voriges Zitat anschließend fährt sie fort:

„Dann wieder möchte ich Stillezonen zwischen den Texten einfügen, den ohnehin vorgegebenen bruchstückhaften Charakter betonen, der allem zu Eigen ist und der nun stärker zum Vorschein kommt, weil der Bruchstücke so viele sind.“¹²⁰

Hier kommt ein Verlangen zum Ausdruck: „Stillezonen zwischen den Texten einfügen“¹²¹. Sieht man die eben angesprochene, beschleunigte Arbeit in der Niederschrift ihrer Texte, so wünscht sie sich in ihrem Tun Ruhegebiete einzuarbeiten. Im Wort „Stillezonen“ verbindet sich wieder eine „geografische Kategorie“ („Zone“) mit einem Gefühl bzw. einer Wahrnehmung („Stille“).

¹¹⁹ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.61.

¹²⁰ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.61.

¹²¹ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.61.

Dieser Wunsch nach Ruhe scheint in der Absicht zu stehen „den ohnehin vorgegebenen bruchstückhaften Charakter betonen“ zu wollen: sie spricht hier nicht von „einem“ sondern von „dem“ Charakter. Der bruchstückhafte Charakter erscheint durch die Verwendung eines bestimmten Artikels gewiss. Wobei hier allerdings die Frage offenbleibt wodurch diese Bestimmung geschieht. Des Weiteren ist dieser „ohnehin vorgegeben“: in der Leseweise des „ohnehin Vorgegebenen“ als eine Art „Vor-gabe“ verweist darauf, dass das allem innewohnende Bruchstückhafte nicht von ihr gesetzt wurde, sondern vor ihr und ihrem Zutun/Einfluss liegt, da es nicht nur gegeben, sondern *vor-gegeben* ist. Dabei ist wiederum nicht klar woher/von wem das Bruchstückhafte vorgegeben wurde. Es scheint zwar bestimmt zu sein, aber nicht in dem Sinne, dass man erklären kann woher oder von wem es kommt, sondern nur in der Hinsicht, *dass* es ist und zwar wie eben herausgearbeitet, in einer vor-gegebenen Weise. Der bruchstückhafte Charakter tritt „nun“ hervor auf Grund der Menge der Bruchstücke. Versteht man „nun“ als „nun im Alter“, so bringt das Alter etwas mit sich, das die Bruchstückhaftigkeit betont. Bruchstücke sind Teile eines Ganzen, die nun nicht (mehr) verbunden sind, sondern die zerbrochen, mit Ecken und Kanten überbleiben, nachdem einem ehemals Ganzen in irgendeiner Weise eine Zerlegung in seine Einzelteile widerfahren ist. Liest man den Satz weiter, so bemerkt sie, dass das Bruchstückhafte besonders dadurch hervortritt, weil es so viele Bruchstücke sind.

Zusammenfassend stellt sich hier Alter dar als eine Zeit der Sehnsucht nach Stille, wo Ecken, Kanten und Bruchstücke zugelassen werden, da (in dieser Leseweise) jene Bruchstücke im Alter besonders hervortreten. Alter scheint die Bruchstückhaftigkeit zu begünstigen. Ein unbestimmtes Ganzes löst sich im Alter auf. Könnte die Bruchstückhaftigkeit vielleicht auch verstanden werden als ein Lösen gewohnter Zusammenhänge? Oder als Art von Negativität in der Hinsicht, dass etwas Gewohntes zerfällt und bekannte, verlässliche Zusammenhänge sich auflösen? Zuspitzend kann man dies derart interpretieren, dass die Menge an Bruchstücken (welche man als Negativität verstehen könnte) die Autorin gleichsam überschwemmt. Dafür spricht der anschließende Satz, der sich als Gegenmaßnahme zu dieser Bruchstücküberschwemmung deuten lässt:

„Also werde ich geduldiger, um den Zeitüberschlag zu vermeiden, die sich selbst überholende Hetze. Gegensteuern. Eben wechseln.“¹²²

Mit Geduld versucht sie einem „Zeitüberschlag“ zu entgehen, den sie „als sich selbst überholende Hetze“ näher beschreibt. In „Geduld“ steckt als Wortteil „dulden“: Ihre Gegenmaßnahme ist ein Hinnehmen, sie lässt den zunehmenden Vorschein der Bruchstücke über sich ergehen, toleriert ihn, nimmt ihn in gewisser Weise an, wobei hier zu fragen ist, ob sie denn eine andere Wahl hat. Ein „Überschlag“ ist etwas, wo man sich um die eigene Achse dreht und am selben Punkt landet. Man kann sich das vorstellen wie eine Schiffschaukel oder einen Überschlag beim Turnen. Ein Zeitüberschlag ist demnach etwas, wo man trotz sich selbst überholender Zeit („sich selbst überholende Hetze“) doch genau dort ist wo man vorher war. Die Autorin scheint die Zeit als immer schneller vergehend wahrzunehmen und fühlt sich dabei als immer noch am gleichen Ort stehend. Wobei die Umschreibung „Zeitüberschlag“ sehr abstrakt bleibt: Wie sieht es aus wenn Zeit sich überschlägt? Was passiert dabei? Es verknüpft sich hier „Zeit“ mit einer Bewegung und man gelangt an schwer vorzustellende Denkkategorien. Dann folgt, hinterher geschoben und unfertig, die Anmerkung „Gegensteuern“: Will die Autorin gegen die Zeit und/oder die Bewegung steuern, auch dies bleibt offen. „Steuern“ impliziert, dass man etwas lenken kann. In diesem Sinne kann man dies denken, wie einen Kapitän der gegen den Sturm ansteuert, aber Zeit lässt sich weder lenken noch steuern. Dann noch eine kurze Anmerkung „Eben wechseln“: gemeint könnte damit eine Änderung des Kurses sein (um bei dem Bild des Kapitäns zu bleiben), um der sich überschlagenden Zeit zu entgehen. Wie sieht aber ihr Kurswechsel in Bezug auf die Zeit aus?

Fasst man die eben erarbeiteten Gesichtspunkte in Bezug auf Zeit im Alter zusammen, so sind verschiedene Dinge zu bemerken.

Das Tempo/die empfundene Zeit verändert sich: Die Wahrnehmung der Zeit scheint sich im Alter zu verlangsamen („die Innere Uhr verlangsamt sich“), andererseits scheint es dazu eine äußere Zeit zu geben, die sich beschleunigend verhält und den Charakter der Hetze bekommt. „Zeit“ als solches scheint es nicht zu geben, vielmehr entsteht eine Differenzierung dieser. Dies kann als eine Art Differenzierung bzw. Entzweiung der Zeit im Alter gedeutet werden, auf welche

¹²² Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.61.

mit einer Art Entschleunigung reagiert wird („Stillzonen“, „Also werde ich geduldiger“): Hervor tritt durch diese Entzweigung der Zeit etwas Fragmentarisches („Bruchstücke“).

Der eigene Körper als Fremder ist - wie bereits angedeutet - ein starkes Motiv¹²³:

„Jetzt gebe ich zu, dass der Körper nicht das Tier ist, auf dem ich sicher reite, sondern dass er mich abwerfen kann, wann es ihm gefällt. Ich entdecke eine schwarze Stelle auf der Haut, die sich seit Wochen verändert. Ich betrachte sie manchmal besorgt, zögere zum Arzt zu gehen.“¹²⁴

Sie beschreibt ihren Körper als Tier. Was bedeutet es, wenn sie ihren Körper eher tierisch als menschlich versteht? Der offensichtlichste Unterschied zwischen Mensch und Tier mag darin liegen, dass Tiere nicht vernünftig sind (so zumindest glauben wir), d.h. sie folgen ihren Trieben und Instinkten. So betrachtet, ist in dieser Leseweise ihr Körper weniger vernünftig als viel mehr durch Instinkt und Trieb gesteuert. Sie bemerkt, dass Sie nun etwas zugibt, d.h., dass sie es eigentlich schon wusste, es nun aber wirklich bekennt. Man sagt „ich gebe etwas zu“, wenn es nicht anders geht, wenn etwas deutlich wird und sich nicht mehr verbergen lässt. Sie bekennt, dass ihr Körper „nicht das Tier ist, auf dem ich sicher reite“: d.h. sie glaubte auf diesem Tier sicher zu sein und es (Triebe/Instinkte) unter Kontrolle zu haben, dass sie darauf „reiten“ kann. Ihr Körper schien ihr kontrollierbar, nun zeigt sich aber eine Seite, die sich nicht mehr eindeutig kontrollieren lässt. Sie „reitet“ ihren Körper, bedeutet auch, dass sie glaubte ihrem Körper überlegen zu sein und ihn kontrollieren zu können, wie ein „Nutztier“ z.B. ein Pferd. Damit gehörte ihr Körper zwar in dem Sinne ihr, dass sie glaubte ihn kontrollieren zu können und doch wiederum nicht, in dem sie ihn als Tier sieht. Sie löst damit eine Hierarchie auf: der tierische körperliche Teil der ehemals von ihr als kontrollierbar begriffen wurde entzieht sich und ist nicht mehr untergeordnet. Sie konkretisiert dann diesen Entzug des Körpers mit der Beschreibung einer beunruhigenden Veränderung ihrer Haut. Der Verdacht liegt nahe, dass die Autorin möglicherweise an eine Krankheit wie Hautkrebs denkt. Doch sie zögert zum Arzt zu gehen, was eine Gewissheit bringen könnte. Das Zögern in der Erlangung einer Gewissheit bezüglich ihres gesundheitlichen

¹²³ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 33f., 35, 48, 78 usw. Es gäbe noch mehr Beispiele. Hier werden nur einige Mögliche herausgegriffen.

¹²⁴ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 63.

Zustandes scheint ihr zwar beunruhigend, aber sie gewinnt auch die Vorstellung den Dingen ihren Lauf zu lassen, was man im folgenden Teil lesen kann:

„Die Vorstellung ich könnte einfach alles geschehen lassen, ist neu für mich. Dabei flammt die Angst wie ein Warnlicht auf. Der Einbruch in Krankheit scheint etwas Normales zu werden in meiner Altersklasse.“¹²⁵

Sie stellt zuvor (siehe eben) eine Veränderung der Haut fest, die sie sich scheut vom Arzt untersuchen zu lassen. In diesem Zusammenhang hat sie die Vorstellung sie könnte alles „geschehen lassen“, was für sie neu ist. Sie scheint keine Gewissheit in Bezug auf die veränderte Hautstelle zu suchen.¹²⁶ Sie empfindet dabei eine Angst, die sie warnt. Gleichzeitig scheint eine mögliche Krankheit für das Alter eine Art natürlicher Zustand zu sein: Sie glaubt der Einbruch der Krankheit wird normal im Alter. Ein Einbruch ist etwas, das eindringt ob man will oder nicht, man denke z.B. an einen Wohnungseinbruch oder einen plötzlichen Wettereinbruch. Etwas bricht herein und man kann es selber bedingt oder gar nicht beeinflussen. Das Nicht-Beeinflussen, Geschehen-Lassen von Etwas das unvorhergesehen oder auch ungewollt passiert ist eine neue Realität des Alters¹²⁷, die in diesem Fall (der Veränderung der Haut), aber möglicherweise auch in Bezug auf andere Veränderungen hervortritt.

Zusammenfassend für diese Passage: Der Körper scheint durch das Alter weniger im Bereich des Kontrollierbaren zu liegen, er ist mehr Leib und nicht wie vorher beschrieben, das kontrollierbare Tier. Veränderungen des Körpers, Krankheiten scheinen normal zu sein, durch den Menschen kaum beeinflussbar. Dies ist kein angstfreier Zustand, aber scheinbar wird es möglich dies einfach geschehen zu lassen, da diesem Einbruch der Krankheit eine gewisse Natürlichkeit eingeräumt wird.

Das Thema des alternden Körpers wird noch einmal aufgegriffen, hier wird „Körper“ mit „Zeit“ gedanklich verknüpft:

„2.10. Nun verlieren sich die Tage haltlos.“¹²⁸

Nun, verstanden als „nun im Alter“ markiert einen Verlust: und zwar den Verlust an Tagen, welche man allgemeiner als Zeitabschnitte verstehen könnte. Betrachtet

¹²⁵ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 63.

¹²⁶ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 63.

¹²⁷ Ein weiteres Beispiel für diese Realität im Alter: Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 97f.

¹²⁸ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 126.

man den Tag als Zeitabschnitt genauer und vergleicht man ihn, so gibt es längere Zeitabschnitte wie etwa eine Woche, aber auch kürzere, z.B. eine Stunde. Die Sorte Zeitabschnitt, die man gewissermaßen verliert, liegt irgendwo dazwischen. Sie sind dabei Teil dieser längeren Zeitabschnitte und setzt sich aus den Kürzeren zusammen. Es wird gewissermaßen aus einem Gefüge von Zeit ein Teil verloren. Der Tag ist dabei auch die Zeit, in der Licht ist, im Gegensatz zu Nacht, üblicherweise auch die Zeit in der man seinen Geschäftigkeiten nachgeht. Der Verlust dieser zeitlichen Etappe, wird in einer gewissen Art beschrieben, nämlich „haltlos“. In „haltlos“ steckt der Begriff „Halt“, welcher eine gewisse Stütze bzw. Sicherheit bedeutet. Verliert man etwas ohne Sicherheit so ist es einfach weg. Sie fährt an diesen Satz anschließend fort:

„Unwiderruflich geht dieser Sommer zu Ende, dieser oft schwierige Sommer, weil mir noch nie das Alter so bewusst wurde, die Trennung von der Zeit der selbstverständlichen körperlichen Anwesenheit mit allen Fasern, mit allen Möglichkeiten.“¹²⁹

„Unwiderruflich“ enthält eine Endgültigkeit, mit der der Schluss des Sommers (hier darf auch wieder an den Gedanken des Lebensommers gedacht werden), eines schweren Sommers beschrieben wird. Schwierig war dieser Sommer für die Autorin, weil ihr bis dahin noch nie das Alter so bewusst wurde. An dieser Stelle ist es noch einmal lohnenswert tiefer zu schürfen: „...weil mir noch nie das Alter so bewusst wurde, die Trennung von der Zeit der selbstverständlichen körperlichen Anwesenheit mit allen Fasern, mit allen Möglichkeiten.“¹³⁰. Sie könnte nach dem ersten Satzteil einen Punkt machen, trennt ihn dann aber nur durch einen Beistrich, was den Eindruck erweckt, dass sie das Thema des Satzes näher beschreibt, bzw. diese gleichstellt. Thema des Satzes ist das Alter. In diesem Sinne versteht sie das Alter als Trennung von der Zeit der selbstverständlichen körperlichen Anwesenheit mit allen Fasern, mit allen Möglichkeiten. Alter als Trennung von jener Zeit, in der Unzweifelbarkeit über die körperliche Gegenwart herrschte. Dies wird näher beschrieben: „mit allen Fasern“, hier steigt sie in eine stoffliche Kategorie und „mit allen Möglichkeiten“, Möglichkeiten verstanden als erdachte Wege, demnach eine gedankliche Kategorie. Es wirkt als würde sie die Ausmaße der „selbstverständlichen körperlichen Anwesenheit“ aufzeigen, welche von einer stofflichen bis hin zu

¹²⁹ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 126.

¹³⁰ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 126.

einer gedanklichen Ebene gehen, in der eben aufgeworfenen Leseweise. Doch genau von dieser Anwesenheit mit ihren enthaltenen gedanklichen und stofflichen Ebenen findet im Alter eine Trennung statt. In Folge derer büsst sie die Gewissheit über ihren Körper ein: „Ich bin mir meines Körpers nicht mehr sicher.“¹³¹.

Gegen Ende des Buches findet man einen Eintrag, in dem sich einige der bis jetzt entdeckten Momente deutlich zeigen. Es wird nun im Folgenden zur besseren Veranschaulichung eine Stelle abschnittsweise zitiert, an der aber nur punktuell tiefer geschürft wird, um auf bereits Gezeigtes erneut aufmerksam zu machen bzw. dies etwas anders zu akzentuieren, bevor im nächsten Abschnitt (4.3) eine Verdichtung des bisher herausgefundenen geschieht:

„Jetzt versuche ich mich selber zu betrachten und weiß, ich scheine den nun Jungen – wie mir meine Eltern zuvor – in einem gleichmäßigen Zustand zu verharren. Dabei spult sich für mich die Zeit immer schneller ab und ich warte ungeduldig darauf, dass endlich ein Sinn deutlich wird, eine Abfolge, die mich erkennen lässt, dass wir nicht zufällig hier existieren.

Wenigstens für einen Moment den Schauer spüren, die Ahnung einer Öffnung und was daraus auf uns zukommt, welche Möglichkeit der Erlösung.“¹³²

Sie versucht sich selber zu betrachten und bemerkt dabei, dass sie wohl den „Jungen“ in einem gleichmäßigen Zustand erscheinen mag. Das widerspricht ihrer eigenen Wahrnehmung, in der sich für sie die Zeit immer schneller abspult. Hier ist zweierlei zu markieren: einerseits der Versuch sich selber zu betrachten und andererseits, die Erkenntnis, dass das was sie dabei wahrnimmt, wohl der Wahrnehmung jüngerer entgegen steht. Sie stellt fest, dass sich aus ihrer Sicht die Zeit immer schneller „abspult“. Abspulen enthält ein Bild der Auflösung: Stellt man sich eine aufgerollte Schnur vor, so wird die ordentlich aufgerollte Schnur abgespult/abgerollt und ist lose. Dies umgelegt auf die Zeit, meint die Veränderung von einem geordneten Ablauf der Zeit hin zu einem losem, verstreuten Zeitablauf. In diesem Durcheinander, wartet sie auf einen Sinn, eine Bedeutung, eine „Abfolge“ oder eine Reihenfolge, die diese lose Zeit-Wahrnehmung rechtfertigt („damit wir hier nicht zufällig existieren“): „und ich warte ungeduldig darauf, dass endlich ein Sinn deutlich wird, eine Abfolge, die

¹³¹ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 126.

¹³² Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 147f..

mich erkennen lässt, dass wir nicht zufällig hier existieren.“¹³³ An diesen Satz, wird angeschlossen: „Wenigstens für einen Moment den Schauer spüren, die Ahnung einer Öffnung und was daraus auf uns zukommt, welche Möglichkeit der Erlösung.“¹³⁴ Dieser Satz kann als Beschreibung ausgelegt werden, woran sie erkennt, dass sie nicht zufällig existiert.

Der Wunsch für einen Moment „den Schauer spüren“, die Ahnung einer „Öffnung“ zu haben, d. h. die Voraussicht zu haben, dass sich aus dem auf der vorigen Seite beschriebenen Zustand etwas „eröffnet“, es ein Eingang ist in etwas anderes. Dieser Schauer, der als Ahnung einer Öffnung näher beschrieben wird, stellt für sie eine Möglichkeit der „Erlösung“ dar, was eine religiöse Konnotation besitzt. Der Begriff „Schauer“ ist in Verbindung mit dem Erlösungsgedanken: es ist eine (körperliche) Empfindung, die körperlich markiert, dass sie eben nicht zufällig existiert und sie (dadurch) erlöst (befreit/rettet).

„Die Unsicherheit eines alten Menschen, manchmal scheint alles zu schnell zu gehen – andererseits öffnen sich für ihn neue Felder, in denen er atemberaubend sicher agiert. Diese sich überdeckenden Zeitfelder von Vergangenheiten, deren oberste Lage die Gegenwart, oft eher unverbindlich bleibt. Erregender sind jene, die sich in vielen Jahrzehnten des Lebens gebildet haben. Man geht wie auf Kissen, so viel Stoff ist übereinander gebreitet worden, und zuweilen versinkt man. Dann möchte man sich nicht rühren, weil einen längst vergangene Situation wieder gegenwärtig ist, welche mit solch betörender Eindringlichkeit sich darstellt, dass man behutsam nur weitergeht, um das Bild nicht zu zerstören, was nicht von dieser Zeit ist.“¹³⁵

Hier spricht sie ausdrücklich von einer Unsicherheit in Bezug auf die Zeitwahrnehmung, welcher sie die Öffnung neuer Felder entgegenstellt, in der sich der alte Mensch sogar „atemberaubend“ bewegt. „Atemberaubend“ ist dabei ein sehr starkes Wort: jemandem den Atem rauben meint, eine Reaktion auf eine sehr beeindruckende Situation. Sie spricht von „Feldern“: Diese Felder werden näher beschrieben, als sich überdeckende Zeitfelder, es ist die Rede von mehreren Vergangenheiten und einer obersten Lage, der Gegenwart (Singular!), welche unverbindlich, also ohne größere Bindung ist. Sie spricht hier von „Zeitfeldern“ (wieder eine zeitlich räumlich Verknüpfung) und von Lagen, was eine Mehrschichtigkeit der Zeit andeutet und dabei einer Auflösung einer rein linearen Zeitvorstellung. Sie spricht davon, dass jene Schichten „erregender“ sind, die sich

¹³³Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 147f..

¹³⁴Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 147f..

¹³⁵Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 147f..

in vielen Jahrzehnten gebildet haben und dass man manchmal in diesen versinkt. Daran anschließend wird die Wahrnehmung dieser sich überlagernden Zeitfelder beschrieben, auf welche nun nicht mehr genauer eingegangen wird. Sie wird hier noch weiterzitiert um den Leser die Eindringlichkeit der Beschreibungen zu verdeutlichen.

4.3 Verdichtung

Der vorige Teil hat sehr eng an der Lektüre gearbeitet. In diesem Teil werden auf dem vorangehenden Kapitel aufbauend, zentrale Gedanken und Wendungen in verdichteter Weise dargestellt. Diese Zusammenfassung dient als eine Art Überblick und Vorbereitung für das nächste Kapitel, wo dann Aspekte des Lernens im Alter entdeckt werden.

Zunächst wird die Wahrnehmung des Alters verdichtet, welche auf Grund des autobiografischen Charakters des zu Grunde liegenden Schriftstückes als zentral und als zu Grunde liegend begriffen wird. Die Wahrnehmung wird deswegen so zentral gesetzt, da dieses Tagebuch auch als Niederschrift der Wahrnehmungen und Gedanken zum Alter aus der Sicht eines alternden Menschen aufgefasst werden kann. Dann wird auf die räumliche, die zeitlichen und die körperlichen Aspekte des Alters und deren Verwebungen eingegangen.

Die Wahrnehmung des Alters wird in zweierlei Hinsicht thematisiert: zum Einen dadurch, dass sie wiederholt schreibt wie die Jungen aus ihrer Sicht bzw. wie sie selbst als Junge (aus ihrer Erinnerung heraus) das Alter wahrgenommen hat. Zum Andern kann man ihr Buch auch als eine Niederschrift ihrer eigenen Wahrnehmungen des Alters lesen. Grundsätzlich ist die Wahrnehmung der Jungen und die eigene Wahrnehmung des Alters (Selbstwahrnehmung) zu unterscheiden: z.B. wird das Alter von denen die sich nicht zum Alter zählen als entlegener Bezirk mit klaren Grenzen wahrgenommen, so verschwimmt diese Abgrenzung sehr deutlich im Alter, bzw. scheint der Verlauf der Grenze nicht klar.

Schaut man sich die hier vorkommenden räumlichen Gedankenbilder im Hinblick auf das Alter genauer an, kann man feststellen, dass sich das Alter aus Sicht der Autorin eben nicht als klar abgegrenzter Bereich zeigt. Viel mehr ist es ein Ort an den man gelangt ohne zu wissen wie. Ein Ort, der sich mit Zeit durchsetzt und

nicht losgelöst existiert bzw., man könnte vielleicht sagen, dass Alter nicht rein „geografisch“ gedacht wird, sondern sich mit Zeit durchzieht und mit dieser in Relation steht.

Der eigene sich verändernde Körper ist ein ebenfalls sehr zentrales Motiv. Es wird ihr deutlich, dass sie zunehmend die Kontrollmöglichkeiten über ihn verliert, weil er sich entzieht und stark mit Instinkten verbunden ist, was die Autorin mit dem gedanklichen Bild des Körpers als Tier beschreibt¹³⁶. An dieser Stelle wird aber nicht nur auf Instinktgetriebenes und Unkontrollierbares hingewiesen, ebenso kommt ein Gedanke der Vergänglichkeit auf, indem sie den Körper als nicht mehr untergeordnet und unkontrollierbar begreift, was man mit Hilfe der Metapher des Reitens festmachen kann.¹³⁷ Auch ihre Auseinandersetzung mit dem Thema Alter und Krankheit deutet auf die Fremdheit, Nicht-Kontrollierbarkeit und letztlich auf die Vergänglichkeit des eigenen Körpers hin: Krankheit als scheinbare Normalität und als neue Möglichkeit des „Passieren-lassens“, eröffnet die Chance Krankheit nicht zu vermeiden, sondern geschehen zu lassen, sie eventuell anzunehmen.¹³⁸ Das Thema Körper wird aber auch noch in anderen Hinsicht thematisiert und zwar wenn sie von der Außenhaut spricht, die man zu Markte trägt¹³⁹: die Außenhaut doppelt eine körperliche „Oberflächlichkeit“, welche sich an den Bedürfnissen ökonomischer Prinzipien orientiert. Zugespitzt formuliert wird hier vom alternden Körper nur das gezeigt, was von Vorteil ist (seinen Wert steigert) - was „unvorteilhaft“ ist, wird verhüllt. Der zuvor beschriebene Vergänglichkeitsgedanke kann ferner im Hinblick auf Zeit verstanden werden: Alter als eine Zeit in der man sich von einer selbstverständlichen körperlichen Anwesenheit trennt.

Die Beziehung von Alter und Zeit wird aber noch in mehrerlei Hinsicht deutlich: Alter als „Zeitzone“: ist einerseits im Sinne einer geografischen Einheit klar abgegrenzt und definiert. Allerdings erweitert die Autorin diesen eigentlich klaren Begriff, indem Sie die Durchsetztheit dieser Zeitzone mit anderen feststellt. Damit rückt ein Durchwachsen und ein gleichzeitiges nebeneinander verschiedener Zeitzonen mit in den Fordergrund.¹⁴⁰ Ein weiterer interessanter Aspekt betrifft

¹³⁶ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 63 und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

¹³⁷ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 63 und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

¹³⁸ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 63 und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

¹³⁹ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 33f. und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

¹⁴⁰ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.16 und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

die Wahrnehmung des Vergehens der Zeit: Von den Jungen wird das Alter als ein gleichmäßiger Zustand wahrgenommen, die Autorin hingegen stellt, eine Beschleunigung der Zeit fest: die Zeit spult sich immer schneller ab, die innere Uhr scheint sich zu verlangsamen, wodurch der Eindruck einer inneren Geletztheit im Alter entsteht, als „Gegenmaßnahme“ zu dieser setzt die Autorin Geduld.¹⁴¹ Ein Thema, das die Zeit betrifft, sind die Erinnerungen: diese gewinnen an Bedeutung, im Sinne einer Wendung nach Innen zu den gelebten Niederschlägen. Erinnern kann in diesem Sinne auch als Rückversicherung der Vergangenheit verstanden werden.¹⁴² Ein weiterer Moment ist, dass die rein lineare Wahrnehmung von Zeit aufgegeben wird, indem man sie als Zeitfelder begreift, die mehrlagig existieren, wobei die Zukunft nur die oberste Lage darstellt. Dies mag vielleicht auch mit der Zunahme der Bedeutung der Erinnerungen einhergehen.

¹⁴¹Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 61 und S. 147f. sowie die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

¹⁴² Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 26 und S. 32, sowie die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

5. Bekundungen von Lernen im Alter im ausgewählten Roman und deren fruchtbarer Beitrag - Erkenntnisgewinn

Im aktuellen Teil wird auf die hermeneutischen Auslegungen des vorigen Kapitels aufgebaut. Dabei werden Spuren eines phänomenologischen Lernverständnisses am bearbeiteten Beispiel nachgezeichnet und beantwortet, inwiefern Bekundungen von Lernen im Alter in Romanen für bildungswissenschaftliche Thematisierungen dieses Phänomens fruchtbar sein können.

Der Begriff „Bekundungen“ soll dabei auf etwas hinweisen: Lernen im Alter zeigt sich in der (phänomenologischen) Sichtweise beispielsweise nicht etwa in einem unmittelbar messbaren „Mehr“ an Wissen. Wie bereits erläutert wurde, ist die gewählte phänomenologische Perspektive eine Absage an Vorstellungen, welche einen uneingeschränkten Zugriff auf das Lerngeschehen implizit voraussetzen.

In den Blick geraten *Spuren* des Lernens in denen ein Lerngeschehen stattfinden kann. Diese Spurensuche gibt Hinweise darauf, was nicht wahrgenommen wird, wenn man Lernen z.B. in dem eben genannten Verständnis aufsucht.

Begonnen wird mit einer Fährte, deren Bedeutung sich im Laufe der Diplomarbeit langsam entfaltet hat.

Ein zunächst unbestimmtes Gefühl hat mich immer wieder zu der Stelle gezogen an der die Autorin die Überlegung schildert, dass der Gedanke einfach alles einmal geschehen zu lassen, neu für sie sei. Sie spricht weiter davon, dass dabei die Angst wie ein Warnlicht aufflame und es so scheine, als sei der Einbruch von Krankheit normal in ihrer Altersklasse.¹⁴³

Der Gedanke, des „Geschehen-Lassens“ eröffnet eine Dimension: „Geschehen-Lassen“ wird hier als neu erworbene und zu überdenkende Möglichkeit begriffen und nicht von vornherein z.B. als teilnahmslose Kapitulation. In der Verständnisweise als erworbene Möglichkeit, ist das Geschehen-Lassen eine Art Option, begreift man es allerdings als Kapitulation, so ist man hilf- und wahllos. Die Autorin reflektiert die Möglichkeit des „Geschehen-Lassens“ bewusst hinsichtlich wahrgenommener körperlicher Veränderungen und der Angst vor

¹⁴³ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 63 und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

Krankheiten. Krankheiten verstanden als Normalität des Alters, die man geschehen lassen kann, gibt Raum zur „Ent-pathologisierung“ von altersbedingten Veränderungen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es nicht um eine Beschönigung ernsthafter Krankheiten geht, sondern darum zwanghaften Pathologisierungen von Veränderungen im Alter etwas entgegenzustellen. Zugespitzt könnte das in Hinblick auf Lernen bedeuten, dass das Alter als prädestinierte Zeit für körperliche Veränderungen, auch Einschränkungen darstellt und gerade im Hinblick auf bewusstes „Geschehen Lassen“ Lernen ermöglichen kann. Lässt man etwas bewusst zu bzw. wie bereits erwähnt in reflektierter Weise geschehen, dann ist man empfänglich für das was geschieht:

„Die Empfänglichkeit für die Antwort des anderen, diese engagierte Passivität, ist das Gegenteil jeder *Behauptung*, sei es der des eigenen oder des fremden Selbst. Sie ist die Bedingung der Möglichkeit des Lernens von anderen – sowohl für den Lernenden wie auch für den Lehrenden.“¹⁴⁴

Was KÄTE MEYER-DRAWE „Empfänglichkeit“ bzw. „die engagierte Passivität“ nennt, kann im Sinne eines „Geschehen-Lassens“ gelesen werden und als „Bedingung der Möglichkeit des Lernens“ verstanden werden. Denkt man „Bedingungen“ als Basis und „Möglichkeiten“ als Gelegenheiten, so bildet das Geschehen-Lassen bzw. - in KÄTE MEYER-DRAWES Wortlaut - „die engagierte Passivität“, die Basis aller Lerngelegenheiten.

In Hinblick auf eine Theorie der *Bildung* wird dies auch von MALTE BRINKMANN thematisiert mit Bezug auf E. LÉVINAS: er spricht von der Passivität bzw. der Empfänglichkeit als Grunddimension eine Theorie der *Bildung* im Alter.¹⁴⁵

„Geschehen-Lassen“, „Empfänglichkeit“ und „Passivität“ sind zwar nicht exakt gleichbedeutend, meinen aber in einem Punkt in diesem Zusammenhang das Gleiche: Nicht der Alternde bestimmt den Lauf der Dinge und des Lernens. Er wird bestimmt, dies kann einerseits über ihn hinweg geschehen, oder auch von ihm bewusst erlebt werden.

Was bemerkenswert erscheint ist, dass dieses Motiv des „Geschehen-Lassens“ in verschiedenen Erscheinungsformen immer wieder in der hier bearbeiteten Literatur auftaucht: z.B. indem dem Alter eingeräumt wird, dass *es sich* zeigt und

¹⁴⁴ Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: Michele Borelli, Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Band II, Schneider Verlag: Hohengehren, S. 97f.

¹⁴⁵ Vgl.: Brinkmann, Malte (2006): Leiblichkeit und Passivität- Überlegungen zur Negativität von Bildung und Alter. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik3/2006. S. 288-304.

die Grenzüberschreitung ins Alter gewissermaßen im Dunkeln bleibt, da der Autorin nicht klar ist, wie sie zu einer Alten wurde, nur dass sie dazu zählt. Ebenfalls im Bild des Alters als „entlegener Bezirk“ ist nicht bloß die Entfernung und Abgrenzung zu sehen, sondern auch, dass dieser abgegrenzte Bereich sich *entziehen kann*. In beiden Fällen ist es nicht die Alternde selbst, die sich „aktiv dazu entschließt dem Alter beizutreten“, sondern *es* entzieht sich ihr und öffnet sich ihr.¹⁴⁶ Auch die Passage in der sich die Autorin nach „Stillezonen“ sehnt und sich in Geduld üben will, als Reaktion auf die Wahrnehmung einer sich beschleunigenden Zeit kann als Facette des „Geschehen-Lassens“ verstanden werden.¹⁴⁷ All diesen Facetten ist gemeinsam, dass der alternde Mensch eine vermeintlich „passive Haltung“ gegenüber dem Alter einnimmt, er ist empfänglich für das, was er in Hinblick auf sein Alter(n) erlebt und ihm passiert. Bildungswissenschaftlich Lernen im Alter in den Fokus zu nehmen würde damit bedeuten, „Empfänglichkeit“ bzw. die Bedeutung des „Geschehen Lassens“ nicht auszuklammern. Vielmehr würde es gelten diese Momente in ihrem *Facettenreichtum* zu berücksichtigen als Voraussetzungen jedes Lernens und des Lernens im Alter im Besonderen. „Geschehen-Lassen“ reicht dabei unter anderem von einem bewussten „Geschehen-Lassen“ als Handlungsmöglichkeit bis hin zu einer bloßen Reaktion z.B. auf die beschleunigte Zeitwahrnehmung. Theoretisch noch unaufgearbeitet in Hinblick auf das Alter ist die Facette des „Geschehen-Lassens“ in Bezug auf den eigenen Körper: Könnte nicht gerade ein bewusst empfängliches Erleiden, ein „Geschehen-Lassen“ des sich verändernden Körpers, eine besondere Facette des Lernens im Alter darstellen? Diese leibliche Zuspitzung der Passivität scheint hier hinsichtlich des Lernens im Alter ein bislang noch wenig oder gar nicht theoretisch aufgearbeiteter Bereich zu sein.

Nicht zu unterschlagen ist an dieser Stelle die emotionale Dimension. Die Erfahrung der eigenen Empfänglichkeit geht nicht angstfrei vor sich: Angst nimmt dabei die Funktion eines Warnlichtes¹⁴⁸ ein: Ein Warnlicht zeigt ein Risiko an. Geschehen-Lassen als Möglichkeit birgt auch Risiko, was sich ebenfalls an anderen Stelle zeigt, z.B. wo INGRID BACHÉR festhält, dass das Alter für

¹⁴⁶ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9 und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

¹⁴⁷ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 61 und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

¹⁴⁸ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 63 und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

Außenstehende (Junge) ein „entlegener Bezirk“¹⁴⁹ oder eine Art Jahreszeit¹⁵⁰ sein mag. Dem Alternden zeigt es sich weniger klar definiert, eben als kein harmonischer, sondern viel mehr riskanter Vorgang, der unklar im Dunkeln, mit Einbrüchen und Schwankungen verbunden ist¹⁵¹.

KÄTE MEYER-DRAWE spricht vom Risiko des Lernens in sehr treffender Weise:

„Riskant wird Lernen erst dann, wenn sich ein neuer Verständnishorizont eröffnet, wenn eine neue Sichtweise durchbricht, die das bisher als verständlich geltende Vorwissen in seiner Vertrautheit durchstreicht, es bestreitet.“¹⁵²

Alter nicht verstanden als Zeit der Regelmäßigkeit, sondern auch als Zeit mit Einbrüchen und Schwankungen - analog zu den Jahreszeiten -, welche sich genauso nicht beeinflussen lassen, birgt dieses Risiko: Galt das Alter lange Zeit als entlegener Bezirk, so begreift die Autorin im Nachhinein ihre Zugehörigkeit, wobei die Grenzüberschreitung ein dunkler Vorgang bleibt, den sie selbst erst später erfasst.¹⁵³ Als bisheriges Vorwissen können ihre Annahmen zum Alter verstanden werden, welche das Alter klar abgegrenzt und harmonisch begreifen. Jedoch wird diese Sichtweise durchbrochen mit der Erkenntnis, dass sie bereits zum Alter zählt ohne genau zu wissen, wie dies geschehen ist oder wie sie darauf reagieren soll. Durch diese Erfahrung muss die Autorin ihren Erfahrungshorizont neu bestimmen, sie gewinnt eine neue Sichtweise auf das Alter, die bisherigen Meinungen über das Alter werden erschüttert. Diese bis dahin vertrauten Annahmen werden riskiert zu Gunsten von etwas, das sich dunkel in Einbrüchen und Schwankungen zeigt. Altern bringt damit in dieser Sicht in die Lage seine Erfahrungshorizonte neu ordnen zu müssen und die bisherigen vertrauten Sichtweisen zu „riskieren“. Altern selbst verstanden als eine Zeit in der bisherige Selbstverständlichkeiten und Annahmen neu justiert und damit riskiert werden, ist damit eine Zeit in der Vertrautes abgelegt wird zu Gunsten eines unbekanntes, dunklen, bruchstückhaften und schwankendem Neuen.

Pädagogisch Lernen im Alter zu denken, bedeutet nicht nur, das Risiko des Lernens in den Fokus zu nehmen, sondern das Alter selbst als riskanten

¹⁴⁹ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9.

¹⁵⁰ Vgl. die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

¹⁵¹ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9.

¹⁵² Meyer-Drawe, Käte (1986): Das Risiko des Lernens. In: Friedrich Verlag (Hrsg.): Lernen – Ereignis und Routine. Jahreshaft IV. Friedrich: (o.O.), S. 138.

¹⁵³ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9 und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

Lebensabschnitt zu begreifen innerhalb dessen schon Lernprozesse in Hinsicht auf die eigene Alterität passieren.

Alter verstanden als Risiko, deutet dabei noch auf etwas anderes hin, was in letzter Konsequenz für eine bildungswissenschaftliche Thematisierung des Lernens im Alter nutzbar gemacht werden kann:

Die Konfrontation mit dem Alter ist nicht als eine symmetrische Auseinandersetzung gestaltet, in der man sich etwa vorstellen könnte Alter und Alternder würden sich gleichmäßig kontrolliert annähern.

In Hinblick darauf muss vor allem eine zu Eingang von Kapitel 4.2 erhobene Hypothese revidiert werden. Diese bestand in der Behauptung, dass sich durch eine chronologische Bearbeitung des Textes eine Entwicklung oder ein Veränderungsgang nachzeichnen lässt. An dieser Stelle ist kritisch zu bemerken, dass ich selbst einem Entwicklungsgedanken aufgesessen bin, den ich stillschweigend und selbstverständlich vorausgesetzt habe. Mittlerweile lässt sich diese implizite Vorannahme in Worte fassen: meine vorausgesetzte Vermutung war, dass sich Veränderungen bzw. Entwicklungen im Alter abzeichnen müssten, welche sich entlang einer linearen, symmetrischen Auseinandersetzung und eines linearen Zeitverlaufs beschreiben lassen würden. Aber dem ist eben nicht so:

Die Auseinandersetzung mit dem Alter ist keine lineare, sie ist wie zuvor in Hinsicht auf das Risiko bemerkt, verbunden mit Einbrüchen und Schwankungen.

Noch deutlicher wird die *nicht* symmetrische bzw. lineare Auseinandersetzung an einer anderen Stelle: die Autorin beschreibt dort das Alter als einen Absturz.¹⁵⁴

Alter als Absturz macht klar, dass es plötzlich und fatal kommt, dass man mit dem Abgrund konfrontiert ist, die Auseinandersetzung wird damit gewissermaßen eine erzwungen Konfrontation.

Diese fatale Struktur der Auseinandersetzung mit dem Alter führt dazu, dass die Autorin nicht versteht, wie sie sich dazu verhalten soll, geschweige denn, dass sie ihre eigene Zugehörigkeit erkennen kann bzw. werden ihre bisherigen Annahmen zum Alter gefährdet.¹⁵⁵ Es geht hier um eine aporetische Situation, wie sie auch KÄTE MEYER-DRAWE beschreibt: Der bislang leitende Erfahrungshorizont wird

¹⁵⁴ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9 und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

¹⁵⁵ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 9 und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

erschüttert, in seiner alleinigen Gültigkeit bestritten und die bislang leitenden *herrschenden* Meinungen gelangen als solche zu Bewusstsein, ohne dass sie aufgelöst werden.¹⁵⁶

Das Ausdrücklich-Werden des bisher leitenden Vorwissens, stellt eine Bedingung und Möglichkeit für neue Lernprozesse dar: indem der Autorin einerseits klar wird, dass ihre bisherigen Annahmen in Konflikt geraten und andererseits sie nicht mehr auf das Alter zu reagieren vermag, erfährt sie eine drastische Störung ihres vertrauten Horizonts.

Für eine pädagogische Thematisierung des Lernens im Alter müsste die zuvor erwähnte asymmetrische Auseinandersetzung als fatale Konfrontation berücksichtigt werden. Es handelt sich um eine aporetische Situation, deren spezielle Qualität in ihrer Unabweislichkeit liegt und *zwingt* den bislang leitenden Erfahrungshorizont in Frage zu stellen.

Ein Aspekt schwingt still in vorangegangenen Spuren von Lernen im Alter überall mit und verdient daher besondere Aufmerksamkeit:

Allen gemeinsam ist ein Moment der Negativität, in dem der bisherige Erfahrungshorizont enttäuscht wird. Z. B., wenn das bislang leitende Vorwissen ausdrücklich oder sogar gefährdet wird und eine aporetische Situation entsteht in der ein Neu- und Umjustieren der gewohnten Annahmen nötig wird. In all den erwähnten und behandelten Stellen findet sich zumindest ein Gemeinsames wieder: Was bisher wie auch immer erfahren wurde oder als sicher galt, wird erschüttert. Auch dieser Aspekt des Lernens ist eigentlich nicht nur ein Facette des Lernens, sondern viel mehr eine Bedingung:

„Eine aporetische Situation als Enttäuschung sicher geglaubter Erwartungen, die das routinierte Fungieren des unthematischen Vorverständnisses erschüttert, ist grundlegende Bedingung solchen Umlernens.“¹⁵⁷

Möglicherweise wäre ein provokanter Denkversuch bildungswissenschaftlich sehr fruchtbar: Wenn man davon ausgeht, dass nicht nur eine aporetische Situation, sondern auch ein ganzer Lebensabschnitt erschüttern kann, dann wäre es

¹⁵⁶ Vgl.: Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: Michele Borelli, Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Band II, Schneider Verlag: Hohengehren, S. 89.

¹⁵⁷ Meyer-Drawe, Käte (1996): Ebd., S. 89.

lohnenswert den Lebensabschnitt „Alter“ als Quelle von Negativität zu verstehen. Und zwar in dem Sinne, dass es den Subjektstatus relativiert, indem unsere eigenen Vorstellungen über uns hinterfragbar erscheinen:

„Das Alter erniedrigt uns nicht. Es ist nicht gegen unsere Natur, nur gegen unsere Vorstellung von uns selber“¹⁵⁸.

Alter verstanden als Quelle möglicher negativer Erfahrungen, möglicherweise sogar im Besonderen über uns selbst, ermöglicht damit gewissermaßen ein Umlernen. Es verhindert nicht das Lernen, sondern es stellt ein Hindernis dar, dass gerade wegen seines Widerstandes ein Lernen gestattet.

Eine weitere Erfahrung der Negativität ist eine sehr leibliche und ihr soll eigens Beachtung geschenkt werden:

Der Körper scheint sich mehr und mehr einer bewussten Kontrollierbarkeit zu entziehen, denn er ist nicht mehr das Tier „auf dem man sicher reist“, sondern er wird mehr und mehr unkontrollierbar.¹⁵⁹ D. h. was zuerst vom Menschen kontrollierbar erschien, entzieht sich und kann den Menschen bestimmen. Auch die Rede vom Alter, als die Trennung von der Zeit der selbstverständlichen körperlichen Anwesenheit mit allen Fasern und Möglichkeiten, weist auf eine umfassende Unsicherheit bezüglich des eigenen Körpers hin.¹⁶⁰

Die leibliche Negativität verstanden als eine Erinnerung an die Endlichkeit des Menschen, welche ein präreflexives und präverbales Selbstverhältnis als endliche und alternde Existenz verdeutlicht¹⁶¹ ist damit ultimative Erfahrung der Negativität. Dies lässt sich mit den Worten von JEAN AMÉRY wie folgt illustrieren:

„Der Tod ist die Urkontradiktion, die als das absolute »Nicht« alle anderen denkbaren Negationen einschließt. Er ist nur negativ zu definieren, Verfall noch der letzten Milliarden Zellen, die unseren lebenden Organismus ausmachen. Von ihm her wird erst das negative Denken möglich, seine Irreversibilität gibt der Verneinung erst ihren totalisierenden Sinn.“¹⁶²

¹⁵⁸ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 65.

¹⁵⁹ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 63. und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

¹⁶⁰ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 126.

¹⁶¹ Vgl.: Brinkmann, Malte (2006): Leiblichkeit und Passivität – Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, Heft 3/2006, S 325f. Hier findet sich in Hinblick auf ein Bildnis von Giorgione die gleiche Verständnisweise der Leiblichkeit im Alter.

¹⁶² Améry, Jean (2004): Über das Altern. Revolte und Resignation. Klett-Cotta: Stuttgart, 8. Auflage, S. 117.

Eine systematische Auseinandersetzung über den Zusammenhang von *Bildung* und Tod findet sich in einem Aufsatz von NORBERT RICKEN¹⁶³. Das ist auch für diese Ausführungen aufschlussreich, denn versteht man das Alter als Zeit, in der ein Verhältnis zum Tod ausdrücklicher wird, so bildet der Gedanke und der Umgang mit der (eigenen) Endlichkeit ein zentrales Thema im Alter. Laut RICKEN ist es ungewöhnlich, über den Zusammenhang von Bildung und Tod bildungswissenschaftlich oder pädagogisch nachzudenken, weil Bildung mit Leben und Dauer assoziiert werde, so dass „Sterben“ und „Tod“ wohl kaum als Thema der Bildung oder selbst gar als Bildungsprozesse gelten könnten. Kritisch bemerkt RICKEN, dass durch eine einseitige Orientierung von „Bildung“ an Wachstum und Höherentwicklung dem entgegenstehende Prozesse („Komplementärprozesse“) ausgeblendet werden, wodurch ein formalisierter Bildungsbegriff gefördert werde, welcher ein Lernen auf ein zweidimensionales Geschehen verkürzt, gefüllt mit Vorstellungen von „Steigerung“ und „Vollständigkeit“.¹⁶⁴ An diesen Gedanken wird angeschlossen und weitergeknüpft: Vielleicht bildet das Alter eine Möglichkeit gerade unter der Perspektive des Todes und der eigenen Endlichkeit neu über Lernen nachzudenken, sowie implizite Zuschreibungen zu hinterfragen. INGRID BACHÉR beschreibt das Verhältnis zu eigenen Endlichkeit so:

„Der Tod, der einzig mögliche Begleiter, um aus dem Leben herauszukommen.“¹⁶⁵

oder einige Seiten später:

„Der Tod wächst in uns, wir bringen ihn ins Leben hinein. Unsere Furcht: die Auflösung. Verbergungen, Masken ablegen und die Gewohnheiten der Abwehr, auch die nach außen gewendeten Ängste. Es bleibt die Annäherung und die Hoffnung auf Erkenntnis. Wäre es mir möglich wenn der Tod lächelt, zurückzulächeln, ihm entgegenzutreten, ihn einzuladen zu kommen?“¹⁶⁶

Die Hoffnung auf Erkenntnis, birgt ein Moment des Lernens, wodurch der Tod gewissermaßen als letzte Lernmöglichkeit gesehen werden kann.

¹⁶³ Ricken, Norbert (2005): „Memento Mori“ – oder: Zum Zusammenhang von Bildung und Tod. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2/2005, S. 149-161.

¹⁶⁴ Vgl.: Ricken, Norbert (2005): Ebd., S.149.

¹⁶⁵ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 197.

¹⁶⁶ Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S. 209.

Eine bildungswissenschaftliche Thematisierung könnte neue Dimensionen eröffnen, wenn sie darüber hinweg kommt sich nur an Gedanken der Steigerung festzuhalten. Die Beachtung des „Verfalls“ - im radikalsten Sinne des eigenen Verfalls im Angesicht des Todes -, könnte neue Denkmöglichkeiten von Lernen im Alter eröffnen, indem die eigene Endlichkeit die bis dato unantastbaren Phantasien des uneingeschränkten Zugriffs und des damit verbundenen, schier endlos wirkenden Optimierungspotential des Lernens im Alter fraglich werden lässt.

BRINKMANN beschreibt die Erfahrung der Endlichkeit wie folgt:

„Altern ist die Erfahrung der Endlichkeit des menschlichen Lebens am eigenen Leib, ein leibliches Phänomen also, das sich in seinen biologischen Prozessen nicht aufhalten lässt, das aber in der je eigenen Erfahrung an die Endlichkeit des menschlichen Lebens erinnert. Je älter man wird und je kürzer die Prognose des weiteren Lebens erscheint, desto deutlicher tritt dieses Thema in den Horizont des eigenen Lebens und Lebensentwurfs.“¹⁶⁷

Die Unausweichlichkeit des eigenen Todes birgt damit einen Bruch mit technisch-innovativen Lernverständnissen und stellt damit gleichzeitig eine neue Perspektive: Kühn kann man formulieren, dass die eigene Endlichkeit das Lernen und häufig damit verbundene Optimierungsphantasien relativiert, in dem der Fokus auf das eigene Leben und den eigenen Lebensentwurf gelenkt wird. Die leibliche Vorausgesetztheit bekommt mehr Gewicht, da die Nähe zum Tod, auch die Einsicht in die Endlichkeit unserer Existenz bedeutet. Lernen bekommt damit Grenzen, keine absteckbaren Grenzlinien, sondern viel eher wird es durch die leibliche Vorausgesetztheit eingeholt und relativiert. Auch diesem Aspekt wäre bildungswissenschaftlich Aufmerksamkeit zu geben: Lernen und Alter sind beides Themenkomplexe, in denen sehr viel implizit an Vorstellungen und impliziten Gehalten mitschwingt. Ob nun die Vorstellung von „erfolgreichem Altern“ oder einem technologischen Lernverständnis, in dem ein ständiger Zugriff auf Lernen vorausgesetzt wird. Im „Anschwellen“ unserer Endlichkeit und der leiblichen Vorausgesetztheit werden diese Annahmen deutlich und hinterfragbar, da wir unser eigenes Leben und dessen Entwurf mit dieser Endlichkeit konfrontieren. Z.B. könnte dann fraglich werden, was überhaupt erfolgreiches Altern ist und wer dies mit welchem Zweck definiert. Genauso könnte man in diesem

¹⁶⁷ Brinkmann, Malte (2008): Ebd., S. 115.

Zusammenhang auch fragen, was Lebenslanges Lernen in diesem Zusammenhang zu suchen hat. Gibt es nicht vielleicht auch eine Grenze des Lernens?

Wenn man hier von Endlichkeit und von Grenzen spricht, dann gibt es auf der anderen Seite einen Anfang und hier liegt eine strukturelle Verwandtschaft zwischen Lernen und Alter: beide starten nicht an einem Nullpunkt.

Wie das Lernen auf einem Vorwissen aufbaut, so entwirft sich das Alter erst vor dem Hintergrund des bereits gelebten Lebens. „Anfangen“ ist in beiden Fällen nicht ein Beginnen an einem Nullpunkt, gleichzeitig ist dazu das Ausmachen eines bestimmten Startpunktes schwer: im Roman wird an mehreren Stellen deutlich, dass die Autorin ihre Zugehörigkeit zum Alter erst im Nachhinein begreift. Der Anfang des Alters liegt im Ungewissen, im Dunkeln.¹⁶⁸

Insofern lässt sich die folgende Feststellung von KÄTE MEYER-DRAWE in Bezug darauf wie Lernprozesse anfangen, auf das Alter umlegen:

„Viel häufiger ist wohl ein Anfangen, das sich als solches erst im Rückblick erweist und das sich didaktisch und methodisch schwer verwirklichen lässt. (...) Die Zäsuren sind Ereignisse, die hinter uns liegen, wenn wir sie bemerken. Ein Vergessen breitet sich über die Sache und uns aus, darüber, wie sie und wir waren, bevor wir lernten.“¹⁶⁹

An dieser Stelle wieder ein Denkexperiment: Lernen und Alter haben wohl beide durch bestimmte Altersbilder bzw. Lernverständnisse mit Verkürzungen zu kämpfen. Die hier beschriebene Thematik doppelt sich also in Hinblick auf das Lernen im Alter:

Wird Lernen z.B. nur als Informationsverarbeitung verstanden, so wird der Anfang des Lernens zu einem bloßen Anschalten und der Lernende und die Frage nach dessen Verwirklichen im Anfangen des Lernens werden unterschlagen.¹⁷⁰

Analoges lässt sich nun auf das Altern schließen: wird Alter z.B. begriffen als Lebensphase in der man im Sinne eines „erfolgreichen Alterns“ um die eigene Produktivität zu kämpfen hat, dann wird der Anfang des Alterns auf das Ausscheiden aus dem Berufsleben reduziert. Altern ist daher beschränkt auf das Streben nach Produktivität nach dem Ausscheiden aus dem Berufsleben. Der

¹⁶⁸ Vgl.: Bachér, Ingrid (2006): Ebd., S.9. und die entsprechende hermeneutische Analyse in 4.2.

¹⁶⁹ Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Dietrich Benner (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. 49. Beiheft. Beltz: Weinheim und Basel. S. 25f.

¹⁷⁰ Vgl.: Meyer-Drawe, Käte (2005): Ebd., S.26.

Anfang des Lernens in der Lebensspanne Alter wäre somit ein besonders reizvolles Thema:

Wird vielleicht das Lernen im Alter dazu instrumentalisiert die Produktivität nach dem Ausscheiden aus dem Berufsleben zu erhalten? Dann würde der Beginn des Lernens im Alter auf eine Reaktion auf einen ökonomischen Mangel durch die Entberuflichung verkürzt werden. Unterschätzt bleiben dabei z.B. die Herausforderungen negativer Erfahrungen im Alter oder die leiblichen Veränderungen als mögliche Quelle eines Lernprozesses. Das Postulat des lebenslangen Lernens verdeckt mögliche Brüche als Bestandteil der Biografie und des Lernens. Tragend wäre eine bildungswissenschaftliche Thematisierung des Lernens im Alter dann, wenn sie es schafft Zäsuren ersichtlich zu machen und dadurch Anfänge nicht auf ihre Funktionalität hin begreift, sondern als Teil eines Ganzen, das nicht nur funktionell zu verstehen ist, sondern auch in der allgemeinsten und weitesten Bedeutung des Wortes als „sinnig“¹⁷¹.

Fazit:

Will man Lernen im Alter bildungswissenschaftlich fruchtbar machen bzw. ist man daran interessiert einige Aspekte bildungswissenschaftlich aufzuarbeiten, so sind die eben herausgearbeiteten Spuren des Lernens sicherlich vielversprechende Ansatzpunkte. Zur besseren Übersicht werden sie an dieser Stelle noch einmal schlagwortartig zusammengefasst.

Bildungswissenschaftlich fruchtbar bzw. noch theoretisch aufzuarbeiten sind:

- „Geschehen-Lassen“ in all seinen Facetten, speziell in der leiblichen Zuspitzung
- Das Alter selbst als riskanter Lebensabschnitt
- Die asymmetrische Auseinandersetzung mit dem eigenen Alter im Sinne einer fatalen Konfrontation als aporetische Situation, deren spezielle Qualität in ihrer Unabweislichkeit liegt.
- „Alter“ als Quelle von Negativität (Relativierung des eigenen Subjekts)
- Eröffnung einer neuen Perspektive durch die Nähe zur eigenen Endlichkeit

¹⁷¹ ANMERKUNG: wenn man der Wortbedeutung „Sinnig“ nachspürt, dann man dies verstehen als eine Art von Bedeutung (z.B. der Sinn des Lebens) oder auch als Wahrnehmungsvermögen (körperlich, z.B. Wahrnehmung der Sinnesorgane), um nur zwei Bedeutungsmöglichkeiten zu veranschaulichen.

- *Bewusste Auseinandersetzung mit den (biografischen) Brüchen (z.B. „Anfang des Alters) im Dienste einer umfassenden Beschreibung des Lernens im Alter.*

Kritisch darf aber auch folgendes resümiert werden:

Lernen im Alter kann viele Gesichter haben, es vollzieht sich vor einer Fülle von Erfahrungen, gelebtem Niederschlag und dem ansteigenden Bewusstsein um die eigene Endlichkeit. Die Vielfältigkeit, in der es sich konkret darstellt ist schwer zu fassen. Es reicht von einem „Geschehen-Lassen“, das auch leiblich fokussiert sein kann, einem Lernen, das auf die Negativität des Alters antwortet, bis hin zu einem Lernen, bei dem unter dem Horizont der eigenen Endlichkeit gelernt wird. Die Erwartung einer umfassenden Beschreibung des Phänomens „Lernen im Alter“ muss hier ent-täuscht werden: Ent-täuscht deswegen, weil „umfassend“ bedeuten würde, dass man glaubt jeden Aspekt betrachtet zu haben und in weiterer Folge andere Aspekte möglicherweise nicht mehr wahrnehmen könnte. Hier wurden verschiedene Spuren des Lernens aufgelesen, die es wert sind weiter verfolgt zu werden. Doch lassen sich vermutlich auch auf anderen Gebieten weitere Spuren finden.

Die Illusion eines nie endenden Lernens in der Idee des lebenslangen Lernens verkennt dabei eines vollkommen: *nicht* in diesem Sinne zu Lernen. Lebenslanges Lernen, scheint eine Antwort zu sein auf sozialpolitische Herausforderungen, die Qualifizierung älterer Arbeitnehmer antwortet auf einen sich ständig wandelnden Arbeitsmarkt. Lernen wird dabei oft zur Anpassung an Erfordernisse verwendet - ältere Menschen in Zugzwang gebracht „ihre Haut zu Markte zu tragen“. Die aufgelesenen Spuren des Lernens zeigen aber: gelernt wird auch im „Abseits“ sozialpolitischer oder wirtschaftlicher Ansprüche. Dies mag unter phänomenologischer Perspektive nicht überraschend sein und doch zugleich selten explizit ausgesprochen werden. So wenig es möglich ist von „dem Alter“ zu sprechen, so wenig kann „von *dem* Lernen im Alter“ als ein Bestimmtes gesprochen werden und darin liegt eine Herausforderung der Bildungswissenschaft: dafür eine angemessene Thematisierung und Sprache zu finden.

*„Womöglich ist es nur ein Tropfen,
doch ist es wie ein Ozean.“¹⁷²
(Tiziano Terzani)*

6. Schluss

Dieses Zitat schießt diese Diplomarbeit wie einen Kreis: zu Beginn der Forschungsarbeit spielte dieser Autor eine große Rolle und nun am Ende wieder: vielleicht ist die vorliegende Diplomarbeit nur ein Tropfen in diesem Forschungsgebiet und doch ist ein Tropfen substantiell wie der Ozean und ein Teil von ihm.

6.1 Selbstkritischer Rückblick und Ausblick

Die Problematik meiner Diplomarbeit ist eng verwoben mit ihrer (zu lange dauernden) Entstehungsgeschichte, welche durch persönliche Umstände –mit kritischem Blick auf meine eigene Priorisierung - zu lange dauerte.

Retrospektiv lässt sich beobachten, dass es an einigen Stellen zu lange dauerte, bis eine konkrete Aussage getroffen wurde. Dies ist aber *rückblickend* festzustellen: im Schreibprozess selbst war dieses langsame Herantasten angebracht. So undurchsichtig sich Lernen im Alter darstellt, so sehr war es eine Herausforderung sich diesem Thema auf diesem Wege zu nähern. Daher kann diese Diplomarbeit als sehr nahe Wiedergabe des Forschungsprozesses und der Suchbewegungen in diesem „Nebel“ verstanden werden. Meine Arbeit beschäftigt sich mit dem Lernen. Dieser Schreibprozess war ein Lernprozess, gekennzeichnet von vielen Enttäuschungen, welche ein Umdenken und damit ein Umlernen erforderten. So kann meine Diplomarbeit selbst auch als Protokoll eines Lernprozesses verstanden werden.

Trotz dieser Spuren des Lernens im Alter und deren Bedeutung für die Bildungswissenschaft ist dieses Thema noch lange nicht als „aufgearbeitet“ zu beschreiben. Dieses aktuelle Thema bietet bildungswissenschaftlich gesehen noch immer viele Möglichkeiten sich zu beweisen:

¹⁷² Terzani, Tiziano (2007): Ebd., S. 371.

Ausblickend wäre es in Anschluss an diese Diplomarbeit interessant, einerseits weitere Romane in Hinblick auf Lernen und Alter zu untersuchen. Andererseits wäre auch ein methodischer Wechsel sehr aufschlussreich: Welche Formen des Lernens im Alter zeigen sich z.B. in verschiedenen Institutionen, die sich eine besondere Kompetenz hinsichtlich des Umgangs mit alten Menschen auf die Fahnen schreiben? Wie erleben alternde Menschen selbst Lernen und was lässt sich daraus bildungswissenschaftlich ableiten?

Solche Sichtweisen können Denkanstöße liefern und gleichzeitig ein Feld bieten, in dem sich die Bildungswissenschaft als eigenständige Disziplin positionieren kann.

6.2 Literatur

Améry, Jean (2004): Über das Altern. Revolte und Resignation. Klett-Cotta: Stuttgart, 8. Auflage.

Aner, Kirsten/ Karl, Fred/ Rosenmayr, Leopold (Hrsg.) (2007): Die neuen Alten – Retter des Sozialen? VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 1. Auflage.

Arnold, Brunhilde (2000): Geschichte der Altenbildung. In: Becker, Susanne/ Veelken, Ludger/ Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.) (2000): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske+Budrich: Opladen.

Beauvoir, Simone de (1972): Das Alter. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.

Becker, Susanne/ Veelken, Ludger/ Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.) (2000): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske+Budrich: Opladen.

Böhnisch, Lothar (2005): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Juventa: Weinheim und München. 4., überarbeitete Auflage.

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

Brinkmann, Malte (2008): Lernen, Verlernen und Umlernen im Alter. In: Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demographischen Wandel, hg.v. S. Buchen, M.S.Maier, Wiesbaden, S. 113-129. Online im WWW unter URL: <http://home.ph-freiburg.de/brinkmannfr/frameset.htm> .

Casale, Rita (2005): Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In: Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich

Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Transcript: Bielefeld, S. 19-34.

Dohmen, Günther (2006): Lernen als Wert in einer sich wandelnden Gesellschaft. In: Stadelhofer, Carmen (Hrsg.): Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur des Seniorenstudiums. AG SPAK Bücher: Neu-Ulm, S. 19-28.

Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/ Wigger, Lothar (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. WBG: Darmstadt.

Göhlich, Michael/ Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (2007) (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Beltz: Weinheim und Basel.

Hesse, Hermann (1952): Über das Alter. In: Hesse, Hermann (2002): Mit der Reife wird man immer jünger. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 67-70.

Hesse, Hermann (2002): Mit der Reife wird man immer jünger. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Koch, Lutz (2007): Lernen und Wissen. In: Göhlich, Michael/ Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Beltz: Weinheim und Basel, S.42-51.

Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich Markus (Hg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Transcript: Bielefeld.

Kress, Gunther (2007): Skizze einer semiotischen Theorie des Lernens. In: Göhlich, Michael/ Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Beltz: Weinheim und Basel, S. 52-66.

Lembke, Robert (2005): Der Mensch als Untertan. Zum Begriff der Subjektivierung bei Michel Foucault. Online im WWW unter URL: <http://www.tabvlarasa.de/23/lembke.php> (10.08.2008).

Lippitz, Wilfried/ Meyer-Drawe, Käte (1982): Einige Bemerkungen zur Aktualität und Geschichte phänomenologischen Fragens in der Pädagogik. In: Lippitz, Wilfried/ Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens- didaktische Konsequenzen. Scriptor: Königstein, S. 6-18.

Lippitz, Wilfried/ Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.) (1982): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens- didaktische Konsequenzen. Scriptor: Königstein.

Mann, Thomas (2000): Der Zauberberg, S. Fischer Verlag: Frankfurt am Main.

Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens- didaktische Konsequenzen. Scriptor: Königstein, S. 6-18.

Meyer-Drawe, Käte (1986): Das Risiko des Lernens. In: Friedrich Verlag (Hrsg.): Lernen – Ereignis und Routine. Jahresheft IV. Friedrich: (o.O.), S. 138-140.

Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. Klaus Schaller zum siebzigsten Geburtstag. In: Michele Borelli, Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Band II, Schneider Verlag: Hohengehren, S. 85-98.

Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrgang, Heft 4, S. 505-514.

Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Dietrich Benner (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. 49. Beiheft. Beltz: Weinheim und Basel. S. 24-37.

Meyer-Drawe, Käte (2007): Kairos. Über die Kunst des rechten Augenblicks. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, S. 241-253.

Konstantin Mitgutsch / Elisabeth Sattler / Kristin Westphal / Ines Maria Breinbauer (Hg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Klett-Cotta: Stuttgart.

Mollenhauer, Klaus (1986): Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Juventa: Weinheim und München.

Ricken, Norbert (2005): „Unersetzbar ist das Wort der Dichter...“ In: Koller, Hans-Christoph/ Rieger-Ladich Markus (Hg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Transcript: Bielefeld, S. 35-49.

Ricken, Norbert: „Memento Mori“ – oder: Zum Zusammenhang von Bildung und Tod. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2/2005, S. 149-161.

Rittelmeyer, Christian/ Parmentier, Michael (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. WBG: Darmstadt, 2. durchgesehene Auflage.

Rousseau, Jean-Jaques (2004): Emile oder über die Erziehung. Reclam: Stuttgart.

Schultheis, Klaudia: Enkulturation und Erziehung. Zur Leibdimension des Lernens. In: Konstantin Mitgutsch / Elisabeth Sattler / Kristin Westphal / Ines Maria Breinbauer (Hg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Klett-Cotta: Stuttgart. S.149-262.

Solon (1955): Fragmente. Übertragen und erläutert von H. Miltner. Herausgeber: Wagner, Ferdinand und Westphalen F. A.. Verlagsgemeinschaft »Stiftungsbibliothek«. München 22; Salzburg 2; Zürich 50; The New York Stifter-Library, New York 19; The Africa Stifter-Library, Johannesburg; Braumüller Willhelm, Wien 9.

Stadelhofer, Carmen (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur des Seniorenstudiums. AG SPAK Bücher: Neu-Ulm.

Terzani, Tiziano (2007): Noch eine Runde auf dem Karussell. Vom Leben und Sterben. Hoffmann und Campe: Hamburg. 4.Auflage.

Weitere Internetquellen:

Baltes, Paul B.: Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop?. Online im WWW unter URL: <http://www.bpb.de/files/8GKU71.pdf> (26.04.2007).

Baltes, Paul B.: Oma muss. Ran. In: Die Zeit. 21/2005. Online im WWW unter URL: <http://www.zeit.de/2005/21/M-Altern> (03.09.2007).

Brinkmann, Malte (2008): Lernen, Verlernen und Umlernen im Alter. In: Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demographischen Wandel, hg.v. S. Buchen, M.S.Maier, Wiesbaden, S. 113-129. Online im WWW unter URL: <http://home.ph-freiburg.de/brinkmannfr/frameset.htm> (20.07.10)

Busch, Wilhelm: Max und Moritz. Vierter Streich. Online im WWW unter URL: <http://www.fln.vcu.edu/mm/mm4.html> (22.05.2008)

Artikel zu „Herr“ in: Jacob Grimm und Wilhelm Grimm: Deutsches Wörterbuch. 16 Bde. [in 32 Teilbänden]. Leipzig: S. Hirzel 1854-1960. -- Quellenverzeichnis 1971. Online im WWW unter URL: http://germazope.uni-trier.de/Projects/WBB/woerterbuecher/dwb/wbgui?lemmode=lemmasearch&mode=hierarchy&textsize=600&onlist=&word=herr&lemid=GH06861&query_start=1&totalhits=0&textword=&locpattern=&textpattern=&lemmapattern=&verspatter n=#GH06861L0 (24.05.08).

Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Online im WWW unter URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/> (01.03.2010)

Kfdw (Kulturwissenschaftlichen Forschungsgruppe Demographischer Wandel): Online im WWW unter URL: <http://www.uni-koeln.de/zentral/senioren/kfdw/index.html> (12.12.07).

Phänomenologie oder Phänomenalismus“ Online im WWW unter URL: <http://paedpsych.jk.uni->

linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT/Phaenomenologie.html (20.07.08).

Wikipedia: „Umsetzung“. Online im WWW unter URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Umsetzung> (02.08.2008).

Wikipedia: „Zeitzone“. Online im WWW unter URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Zeitzone> (26.10.2008)

Links zur Biografie von Ingrid Bachér:

Wikipedia: „Ingrid Bachér“: Online im WWW unter URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Ingrid_Bach%C3%A9r (28.01.10)

Das Frauen-Kultur-Archiv der Genderforschungstransferstelle der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf: „Ingrid Bachér“. Online im WWW unter URL: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/frauenarchiv/ddorf/autorinnen/aktuell/bach%E9r.html> (28.01.10)

6.3 Danksagung

Danken möchte ich an dieser Stelle zuerst meinen Eltern, die mir stets mit viel Liebe und Vertrauen den Rücken stärken und mir dabei immer die Freiheit lassen meine eigenen Entscheidungen zu fällen.

Ein weiterer besonderer Dank gilt einigen lieben Menschen, die stets ein offenes Ohr hatten für meine Sorgen und Problemchen bei den zahlreichen Aufs und Abs während meines Schreibprozesses. Dabei denke ich besonders an Jürgen, der mir mit „liebvoller Vehemenz“ immer wieder Orientierung und Halt gegeben hat.

Ein sehr großes Dankeschön für die geduldige fachliche Betreuung möchte ich Frau Uni. Prof. Mag. Dr. Ines Maria Beinbauer entgegen bringen. Mein Schreibprozess war ganz und gar nicht „ideal“, dem großen Respekt gegenüber ihrer Person verdanke ich es, dass ich nicht aufgegeben habe. Ihre zahlreichen Feedbacks und Tipps haben mich auf dem Weg durch das Studium stets geprägt und weitergebracht.

6.4 Abstract – deutsch und Englisch

Das Thema Lernen im Alter ist seit einiger Zeit in aller Munde. Auch wissenschaftlich gesehen scheint es „en vogue“ zu sein sich diesem Thema zu widmen. In dieser Diplomarbeit wird davon ausgegangen, dass in der momentanen Weise des Thematisierens einige Dinge übersehen werden. Deswegen versucht diese Arbeit auf unüblichem Wege –über die Hinwendung zur zeitgenössischen Literatur- fruchtbare Momente des Lernens im Alter für erziehungswissenschaftliche Thematisierungen aufzufinden.

Die Arbeit gliedert sich in insgesamt 6 Teile: Nach der Einleitung (1), wird auf die zeitgenössische Literatur und deren Mehrwert für erziehungswissenschaftliche Thematisierungen eingegangen (2). Im dritten Teil werden zuerst (3.1) sozialwissenschaftliche Perspektiven dargestellt und in Kontrast dazu dann (3.2) eine pädagogisch-phänomenologische Perspektive als Ausgangspunkt zur Spurensuche in der ausgewählten zeitgenössischen Literatur. Anschließend (4.) wird der Roman Romans: „Sieh da, das Alter. Tagebuch einer Annäherung.“ von Bachér, Ingrid (2006) auf Spuren des Lernens hermeneutisch untersucht. Dann (5.) werden diese Untersuchungen zusammengefasst und erläutert welche fruchtbaren Momente sich aus der Thematisierung des Lernens im Alter mit der zeitgenössischen Literatur ergeben. Darauf folgt der letzte Teil (6.) in dem auf die Arbeit zurückgeblickt wird und auch ein Ausblick gewagt wird.

The issue of Elderly Learning is topical. In the academic field, it appears “en vogue” to devote oneself to this subject. This master’s thesis is based on the assumption that the current undertakings of dealing with this issue (tend to) overlook/miss certain aspects. Therefore, this thesis’ aim is to highlight/find fruitful moments of Elderly Learning by following an unconventional research manner, i.e. by investigating contemporary literature. These findings are hoped to be used for further research in education science.

This thesis is divided into six chapters. Chapter 1 offers a brief introduction and is followed by chapter 2 which deals with the added value contemporary literature has for research in education science. Chapter 3 is subdivided into two sections, i.e. the first one dealing with perspectives from the social sciences, and the other one - in contrast - dealing with educative-phenomenological perspectives as a starting point for the investigations in the selected contemporary literature. Chapter 4 provides the hermeneutic investigation of the book “Sieh da, das Alter. Tagebuch einer Annäherung” (by Ingrid Bachér, 2006). The following chapter provides a summary of the findings and illustrates the fruitful moments of Elderly Learning which can be drawn from contemporary literature. Finally, Chapter 6 provides a review of the thesis and dares to offer future prospects in the area of investigation.

6.5 Lebenslauf

Persönliches:

Familienstand: ledig
Geburtsort: Krumbach (Deutschland)
Hobbies: Laufen, Schwimmen, Nordic-Walking, Rad fahren, Yoga, Reisen, Musicals, Kochen.

Ausbildung:

Seit 10/2003 Pädagogik Studium an der Universität Wien
03/2006 erste Diplomprüfung bestanden
03/2007 Pflichtfächer des zweiten Studienabschnitts abgeschlossen (mit „sehr gut“), im Moment schreibe ich an meiner Diplomarbeit
Fertigstellung des Studiums mit Ende 2009/Anfang 2010 geplant.

09/1994-06/2003 Gymnasium Krumbach (abgeschlossen mit Abitur).

Karriere:

06/2010-dato APC Business Services GmbH
HR Consultant

10/2009-05/2010 Auszeit und Neuorientierung, Wiedereinarbeitung und Anfertigen der Diplomarbeit.

04/2008-09/2009 Hays Personal Services GmbH Wien
Manager Consultant Realties (Recruiterin)
Aufgaben im Bereich der Personalbeschaffung:
Recherche, Auswahl, Interviews, Bewerbungsgespräche, Prozesskoordination und -steuerung, Verhandlungen
Kandidaten- und Kundenseitig, „Feuerwehr- Aufgaben“.

11/2007-03/2008 Catro- Personalberatung im Research.
Aufgaben: CV-Screening (Lotus-Notes), Vorinterviews, (Personen-)Recherche.

Davor: diverse Forschungspraktika und Studentenjobs.

6.6 Erklärung

Ich versichere:

- 1.) dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- 2.) dass ich diese Diplom-/Masterarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift (Diana Müller)