

THEORIE UND PRAXIS
der **Erwachsenenbildung**

Sylvia Kade (Hrsg.)

**Individualisierung
und
Älterwerden**

KLINCKHARDT

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Sylvia Kade (Hrsg.)

Individualisierung und Älterwerden

Sylvia Kade (Hrsg.)

Individualisierung und Älterwerden

Das „autonome Alter“ ist zu einer Leitkategorie der Sozial- und Bildungspolitik für Ältere avanciert. Älterwerden ist heute – ob gewollt oder nicht – mit gesellschaftlichen Individualisierungsanforderungen konfrontiert, die zu einer Lernaufgabe werden. Individualisierung im Alter bedeutet nicht nur Freisetzung aus traditionellen Rollen und Solidarmilieus, sondern auch den Zwang, das Leben im Alter eigenverantwortlich zu planen und zu gestalten.

Längst haben Modernisierungsprozesse auch den Alltag im Alter eingeholt, sind nicht mehr auf den Produktionsbereich beschränkt. Indizien dafür sind die Verwissenschaftlichung der Lebensführung, die Verrechtlichung der Lebensformen und die Verzeitlichung der Lebensläufe, Phänomene, die eine Dauerreflexion von Individualität und Biographie im Alter notwendig machen.

Der Alltag im Alter wird damit zu einem Lerngegenstand, Bildung zu einem Teil der Alltagsbewältigung im Alter. Doch vollziehen heute noch viele Ältere eine Individualisierung „wider Willen“, soweit sie darauf nicht vorbereitet sind.

Der Band legt Ergebnisse eines interdisziplinären Kolloquiums der PAS vor. Mit den Beiträgen aus Gerontologie und Erwachsenenbildung wird die Individualisierungsthese im Hinblick auf ihre soziostrukturellen und bildungstheoretischen Implikationen für das Alter überprüft. Folgende Themen werden u.a. behandelt:

- Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen älterer Frauen
- Altern zwischen Individualisierung und Abhängigkeit
- Biographie und Älterwerden
- Lebenslanges Lernen im Alter
- Relevanz des Erzählens für das Älterwerden
- Konsequenzen der Individualisierung für eine Altenkultur.

LeserInnen: Hauptberufliche und freie MitarbeiterInnen der Erwachsenenbildung. StudentInnen der Gerontologie und der Pädagogik. MitarbeiterInnen der Altenhilfe.

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Länder institutionell gefördert. Es vermittelt als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu veröffentlichen,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen zu vermitteln.

Inhalt

Vorbemerkungen	7
Einleitung.....	9
<i>Sylvia Kade</i> Individualisierung und Älterwerden – der paradoxe Weg in die Moderne	17
<i>Annette Niederfranke</i> Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen älterer Frauen ...	45
<i>Roland Schmidt</i> Altern zwischen Individualisierung und Abhängigkeit	59
<i>Fred Karl</i> Individualisierung und Polaritäten im Alter – Folgerungen für Bildungsangebote	73
<i>Christel Schachtner</i> Vom Verschwinden des Alters	85
<i>Wilhelm Mader</i> Emotionalität und Individualität im Alter – Biographische Aspekte des Alterns	95
<i>Dieter Nittel</i> Zur Relevanz des autobiographischen Erzählens in der Altersbildung.....	115
<i>Sylvia Kade</i> Individualisierung wider Willen – Lernen im Lebenshaushalt Älterer	139
<i>Hans Tietgens</i> Biographisches Lernen zum Älterwerden	159
<i>Jochen Kade</i> Lebenslanges Lernen im Alter	169
AutorInnen	179

Vorbemerkungen

Die lebensgeschichtliche Bedeutung von Alternsprozessen, das soziale Gewicht verlängerter Altersphasen werden in ihrem Einfluß auf die Gesamtgestalt moderner Gesellschaften bis heute nur am Rande erschlossen. Vorstellungen vom Alter mögen zweifellos vielschichtiger geworden sein, auch präsentieren sich bislang stereotyp verkürzte Altersbilder etwa in der Medienlandschaft mit differenzierten Facetten. Dennoch bleibt letztlich ein kulturell angetriebener Mechanismus wirksam, der das Alter als Sonderfall sozialen Daseins behandelt, es als solchen gegebenenfalls aus der Wahrnehmung ausblendet oder ihm die innere Verwandtschaft mit Existenzformen Jüngerer abspricht. Es fehlt an Aufmerksamkeit dafür, inwiefern der sozialstrukturelle Wandel nicht nur die Lebensbedingungen jüngerer Lebensalter verändert, sondern welche besonderen Orientierungs-, Planungs- und Entscheidungsschwierigkeiten daraus auch für das Alter erwachsen.

Die PAS regte deshalb mit einer Reihe von Veröffentlichungen unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunktsetzung immer wieder dazu an, Altersfragen an übergreifende gesellschaftliche Kontexte rückzubinden. Mit dieser Interessenrichtung führte sie ebenfalls eine Reihe wissenschaftlicher Kolloquien durch, die über Annäherungsschwierigkeiten hinweg den Dialog zwischen Wissenschaft und Berufspraxis der Erwachsenenbildung und der gerontologischen Forschung förderten. Einblicke in diese interdisziplinären Gespräche, ihre Chancen und Probleme wurden durch nachfolgende Publikationen ermöglicht. Beispiele für solche Kontaktnahmen zwischen Forschung und Praxis sind die Bände E. Schlutz/H. P. Tews: „Perspektiven zur Bildung Älterer“ und W. Saup/H. Tietgens u.a.: „Bildung für ein konstruktives Altern“ aus dem Jahre 1992.

Ein weiteres Kolloquium mit vergleichbaren Vermittlungsabsichten konnte 1993 im Rahmen des Projektes „Altersbildung - Praxishilfen für die Bildungsarbeit mit Älteren“ veranstaltet werden. Sylvia Kade als Herausgeberin des vorliegenden Bandes lud Vertreterinnen und Vertreter aus Altersforschung und Erwachsenenbildungswissenschaft zur Auseinandersetzung über die Frage ein, „wie gesellschaftlich induzierte Individualisierungsprozesse auf das Alter einwirken und welche Implikationen sich daraus für die Zukunft der Altersbildung und einer Alternskultur ergeben können“. Anlaß zur Themenstellung gab die

beobachtbare Kluft zwischen den Lebenswirklichkeiten älterer Menschen, die von Individualisierungsphänomenen längst geprägt sind, und der theoretischen Wahrnehmung oder empirischen Analyse der Wirkungsfolgen für das Älterwerden und das Alter. Tiefergehend noch als den vorangehenden Veranstaltungen gleichen Charakters kam diesem Austausch eine explorierende Funktion zu, die sich mit den hier versammelten Beiträgen nun auch sehr überzeugend beweist. Vom Altern ausgehend, werden die Widersprüche und Ungleichzeitigkeiten sichtbar, die das Individualisierungstheorem so spannungsvoll in sich birgt, sie werden analytisch neu erschlossen und reizen so die differenzierte Rezeption jenseits dichotomer Einordnungsschemata an.

Angela Venth

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ·
Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Einleitung

Individualisierung und Älterwerden – bereits mit dem Titel ist ein Spannungsbogen geschlagen, der letztlich unaufhebbar in seinem inneren Widerspruch ist: Mit ihm werden sozialstrukturelle Veränderungen einer „Modernisierung des Alters“ angekündigt, die folgenreich für die Bildungsarbeit mit Älteren sind, denn Altern ist wie kein anderes Personenmerkmal noch immer „Schicksal“, es ist aber eines, das heute bewußt geplant, gestaltet und verantwortet werden muß. Wie kein anderes Personenmerkmal ist Älterwerden irreversibel. Es ist zugleich einem Veränderungsdruck ausgesetzt, der auf sozialstrukturellem Wandel basiert und in der letzten Dekade in zahlreichen Studien belegt wurde. Aus dem Widerspruch resultieren die Zumutung und auch das Skandalon, das Älterwerden unter Bedingungen verallgemeinerter Individualisierung noch immer ist.

Indizien des Strukturwandels sind der wachsende Anteil Älterer, die demographische Umkehrung der Lebensalterspyramide, die Ausdehnung der Lebenserwartung und der Altersphase, die Singularisierung als Lebensform und die Pluralisierung von Lebensstilen im Alter, Phänomene, die durchweg Ältere nötigen, ihr Leben im Alter selbst in die Hand zu nehmen und eigenverantwortlich zu gestalten.

Kennzeichnend ist jedoch, daß der Altersforschung bislang ein systematischer Zugriff auf den Strukturwandel des Alters fehlt, der eine Zuordnung der Überfülle von empirischen Befunden zum Alter erlaubte. Fehlende theoretische Modelle werden unterdessen durch ideologische Konstrukte wie das der „Neuen Alten“ ersetzt, die ewige Jugend und das Versprechen suggerieren, daß Altern als unumkehrbarer Prozeß überwindbar sei. Sie eröffnen den erweiterten gesellschaftlichen Zugriff auf das Alter, ohne der Empirie des Alters näherzukommen. Eben dies, die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit dem Strukturwandel des Älterwerdens empirisch zu überprüfen, ist Absicht des vorliegenden Bandes.

Nach Lage der Dinge ist die Individualisierungsthese das brauchbarste Konstrukt, um sozialstrukturellen Wandel und die individuellen Differenzierungsprozesse des Älterwerdens zugleich zu fassen. Obwohl das Individualisierungstheorem, zunächst als „Theorie ohne Individuum“, nicht empirisch entwickelt wurde, scheint es als Modell mittlerer Reichweite geeignet zu sein, die Dynamik von Biographie und Sozial-

struktur – der individuellen und der gesellschaftlichen Entwicklung – zusammen zu denken. Die Tragfähigkeit eines theoretischen Modells erweist sich letztlich in ihrer Brauchbarkeit für empirische Fragestellungen.

Das Individualisierungstheorem ist nicht neu, doch wurde es bisher nicht auf das Alter angewandt. Ursprünglich in den Sozialwissenschaften entwickelt, um die Entwicklungsdynamik eines seit den 60er Jahren veränderten Vergesellschaftungsmodells zu beschreiben, meint es eine neue „Unmittelbarkeit zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Beck 1986), die den vorausgegangenen halbierten Modernisierungsprozeß der Industriegesellschaften ablöst: Individualisierung aller Gesellschaftsmitglieder ist nunmehr Voraussetzung der verallgemeinerten Moderne, die auf „erweiterten privaten Spielräumen aufgrund der öffentlichen Absicherung gegen Lebensrisiken“ (Zapf 1987, 48) beruht. Die „verspätete“ Auseinandersetzung der mit dem Alter befaßten Disziplinen mit dem Modernisierungstheorem ist unseres Erachtens deshalb nicht allein dem „marginalisierten“ Status des Alters und der Altersforschung zuzuschreiben; sie ist auch Ausdruck der faktisch sich verzögert vollziehenden Einbindung Älterer in den Individualisierungsprozeß der Moderne selbst.

Entsprechend dem Realprozeß sich verallgemeinernder Individualisierungstendenzen fand die Individualisierungsthese zunächst in der Frauenforschung (Hemmerich 1991; Diezinger 1991, 1993), dann auch in der Jugendforschung (Bilden/Diezinger 1991) Verbreitung, während sie bisher in der Altersforschung noch unbeachtet blieb (Karl 1992). Lediglich die Biographieforschung, mit der ein auf einzelne Lebensphasen verkürzter Blick überwunden und auf die gesamte Lebensspanne ausgeweitet wurde, hat das Konzept auch mit empirischer Forschung verknüpft (Brose/Hildenbrand 1988; Kohli 1988). Mit einiger Verspätung fand schließlich die Modernisierungsdebatte auch Eingang in die Erziehungswissenschaften (Tenbruck 1989; Benner u. a. 1992) und in die Erwachsenenbildung (J. Kade 1989; J. Kade u. a. 1991; Nittel 1991).

Kennzeichnend ist, daß die dem Modernisierungsprozeß des Alters innewohnende Ambivalenz auch auf die wissenschaftliche Diskussion durchgeschlagen hat: Die Strukturkategorie der Individualisierung wurde als Wertkategorie aufgefaßt – vereinseitigt in Pro- oder Contra-Argumentationen –, kaum aber empirisch überprüft. Einig ist man sich letztlich nur darin, daß der mit der Individualisierung verbunde-

ne Änderungsdruck auch das Alter erfaßt hat und daß mit dem kategorischen Selbstverwirklichungs-Imperativ der Moderne sich auch die Anforderungsstrukturen an die Altersbildung verändert haben. Die fehlende empirische Überprüfung der Individualisierungsthese in ihrer Brauchbarkeit für die Altersforschung und die Altersbildung war deshalb Ausgangspunkt eines Forschungskolloquiums der PAS, dessen überarbeitete Beiträge in dem Band zusammengefaßt sind. Hinzugekommen sind Beiträge von Christel Schachtner, Hans Tietgens und Wilhelm Mader, die nicht an dem Kolloquium teilgenommen haben. Angesprochen wurden AutorInnen aus der Gerontologie und der Erwachsenenbildungswissenschaft, um über die Grenzen der jeweiligen Disziplin hinaus neue Perspektiven auf das Alter zu eröffnen. Denn die Individualisierungsthese ist gleichermaßen relevant für die Gerontologie, die nach den Institutionalisierungsformen des Alters fragt, wie für die Altersbildung, die nach den Wirkungen der Individualisierung und dem daraus resultierenden Lernbedarf fragt. Altersbildung ist nicht nur Folge der Modernisierung des Alters, sie treibt auch Individualisierung weiter voran. Sie schafft nicht nur neue Altersbilder, sondern auch neue Tatsachen.

Eine herausgehobene Bedeutung kommt unter den Bedingungen der Individualisierung dem Biographischen Lernen zu, denn die Relevanz der Biographie für das Lernen nimmt mit dem Lebensalter zu. Doch ist das Konzept lebenslänglichen Lernens nicht unwidersprochen geblieben. Auch Ältere sollen nun ihr Leben als planbares, änderbares und korrekturbedürftiges Projekt begreifen, das einer ständigen Veränderung bedarf, nachdem der Lerndruck in Permanenz auch das Alter erreicht hat. Gleichwohl kommen wir nicht umhin, der Tatsache Rechnung zu tragen, daß sich eine Vergesellschaftung durch Bildung im Alter vollzieht, nachdem frühere Formen der Sozialintegration zerfallen und Bildung zu einem Teil alltäglicher Lebensbewältigung geworden ist.

Die Beiträge sind so angeordnet, daß zunächst in „gerontologischer Perspektive“ der mit dem Modernisierungsprozeß verbundene sozialstrukturelle Wandel des Alters zur Sprache kommt und erst im zweiten Schritt aus „erwachsenenpädagogischer Perspektive“ nach Konsequenzen für die Bildungsarbeit gefragt wird. Beabsichtigt war, eine über die thematische Fokussierung der jeweiligen Disziplin hinausweisende wechselseitige Wahrnehmung anzuregen. In der Tat fehlt in keinem der Beiträge der Bezug zur Bildung im Alter. Bei oberflächlichem

Lesen der Beiträge kann hingegen der Eindruck widersprüchlicher Lesarten des Individualisierungskonzepts entstehen. Erst auf den zweiten Blick wird deutlich, daß die differenten Strukturaussagen auf je andere Teilmengen der Alterspopulation rekurren, die mit Aussagen unterschiedlicher Reichweite verbunden werden. In einem einleitenden Beitrag gibt die *Herausgeberin* einen Überblick über Individualisierungstendenzen im Alter, die – so die These – ihren Ausgang von einer Krise in der Privatsphäre nehmen und Ältere mit bisher unbekanntem Veränderungszwängen konfrontieren, aber auch neue Handlungsspielräume eröffnen. Unverkennbar zeichnen sich in der Abschwächung des Bildungsgefälles, der Geschlechterdifferenz und der Generationenkluft neue Handlungsspielräume für Ältere ab, die für die Zukunft von Bedeutung sein dürften. Was in dem einleitenden Beitrag als Tendenz einer sich auch im Alter verallgemeinert durchsetzenden Individualisierung nach dem männlichen Modell umschrieben wird, erweist sich im folgenden Beitrag von *Annette Niederfranke* als Charakteristikum einer Minderheit älterer Frauen, während diese mehrheitlich noch immer geschlechtsspezifischen Lebensentwürfen folgen. Die in diesem Beitrag referierten Untersuchungsergebnisse belegen gleichwohl nachdrücklich die mit zunehmendem Alter sich ausdifferenzierende Pluralisierung weiblicher Lebenslagen und Lebensentwürfe, die Ergebnis biographisch unterschiedlicher Optionen im Lebensverlauf sind. Nicht Pluralisierung, sondern Polarisierung wird in dem folgenden Beitrag als vorherrschende Tendenz im Alter ausgemacht, die nur der Teilpopulation autonomer Älterer Individualisierungschancen erschließt, während das abhängige Alter davon ausgeschlossen bleibt. *Roland Schmidt* geht von der Tatsache der ausgedehnten Altersphase und flexibilisierter Altersgrenzen aus, die eine Ökonomisierung der Entscheidungsfindung für das Alter als Gestaltungsaufgabe herausfordern. Obwohl er Differenzierungsprozesse unter Älteren konstatiert, die als Normalisierung des Alters durch Reintegration in die Erwachsenenengesellschaft beschrieben werden können, sind auch gegenläufige Entdifferenzierungsprozesse des „abhängigen Alters“ wirksam, die ein Polarisierungsmodell für das Alter nahelegen. In dem Beitrag von *Fred Karl* wird anhand einer Längsschnittuntersuchung die Polarisierungsthese erhärtet, die hier jedoch als individuelle Statuspassage, als „prozessuale Wanderung vom autonomen zum abhängigen Alter“, beschrieben wird. Entgegen den differentialdiagnostischen Befunden der Psychogerontologie, die eine hohe Variabilität unter Älteren konstatieren, seien die Varianzen

„gerichtet“ und zwischen privilegierten und benachteiligten Älteren polarisiert. Gegen die Aktivitätsimperative der Allianz von Altersforschung und Altenhilfe beharrt *Christel Schachtner* in ihrem Beitrag auf dem Recht des Älterwerdenden, Grenzen zu erkennen und Verluste wahrzunehmen. Anhand unterschiedlicher „Diskursfelder“ untersucht sie den mit dem öffentlich propagierten Altersbild transportierten Jugendlichkeitszwang.

Konsequenzen sich verallgemeinernder Individualisierungstendenzen im Alter für die Bildungsarbeit werden im zweiten Teil des Bandes aus erwachsenenpädagogischer Sicht diskutiert. Alle Beiträge kulminieren in der Betonung des biographischen Aspekts: Mit der Individualisierungstendenz nimmt auch die Bedeutung der Biographie für das Lernen im Alter zu. *Wilhelm Mader* geht von der These aus, daß die durch die Biographie geformte Emotionalität basale „Lernbedingung“, nicht aber Begleiterscheinung von Kognition und Lernen im Alter sei. Sie fungiere als Katalysator und „Gleichgewichtssinn“ eines Lebenscurriculums, mit dem das grundlegende Verhältnis zu sich und zu anderen reguliert werde. Zwar sei generell die Zugehörigkeit zu einem Milieu im Schwinden, doch werde diese im Zuge der Enttraditionalisierung und Pluralisierung der Lebensformen nun auch für Ältere zu einer immer knapperen Ressource. Auch der Beitrag von *Dieter Nittel* geht von der Relevanz Biographischen Lernens für das Alter aus, ist jedoch um eine Präzisierung des Erzählbegriffs bemüht. Das Biographische Erzählen habe zwar eine programmatische Renaissance in der Altersbildung erlebt, sei zugleich aber mißverständlich und widersprüchlich in der Praxis angewandt worden. Anhand einer Fall Erzählung aus einem Volkshochschul-Kurs exemplifiziert er die „inner-sprachliche Mehrsprachigkeit“, die jeweils anderen Erzählkulturen entstammt. Auf Intensivinterviews basiert der Beitrag der *Herausgeberin*, mit dem nach der Funktion des Lernens im Alter für die Alltagsbewältigung gefragt wird. Am Fall wird die existentielle Bedeutung des Lernens für die Erhaltung eines biographisch begründeten inneren Gleichgewichts unter veränderten Lebensbedingungen im Alter demonstriert. Der Veränderungsdruck geht sowohl von biographischen Lebensereignissen wie von sozialstrukturellen Anforderungen aus, die von den älteren Frauen als Individualisierung wider Willen vollzogen werden. Mit einer Kritik an einer konkretistisch verkürzten Realisierung des Biographischen Lernens als Arbeit an Lebenskrisen setzt der Beitrag von *Hans Tietgens* ein. Er testet die unterschiedlichen institu-

tionellen Angebotstypen des Biographischen Lernens mit Blick auf deren Angemessenheit und kommt zu dem Schluß, daß mit dem Bezug auf ein gemeinsames Drittes, wie in der kulturellen Bildung, oder mit dem Ansatzpunkt in „teilkollektiven Erlebnishorizonten“ einer Generation am angemessensten nahezukommen sei. Abschließend diskutiert *Jochen Kade* die Individualisierungs- und Lernzumutungen für das Alter, die mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verbunden sind. Zwar seien gegenläufig zu dem totalisierenden pädagogischen Zugriff auf das „ganze Leben“ entgrenzende Prozesse der Deinstitutionalisierung in der Altersbildung wirksam, die Folge von Differenzierungsprozessen des Alters sind. In der Widerständigkeit gegen den vereinseitigend Fortschritt suggerierenden Bildungsanspruch liege aber die Herausforderung der Erziehungswissenschaft durch die Altersbildung. Unübersehbar entfaltet sich der Spannungsbogen zwischen Individualisierung und Institutionalisierung des Alters. Der unbezweifelbare Kulturfortschritt eines autonomen Alters steht und fällt indessen damit, ob zugleich neue Bindungskräfte unter Älteren und zwischen den Generationen entwickelt werden, die der gesellschaftlichen Entsolidarisierung Einhalt gebieten könnten.

Sylvia Kade

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- Benner, D./Lenzen, D./Otto, H.-U. (Hg.) (1992): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft.
- Bilden, H./Diezinger, A. (1984): Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 1984, H. 2
- Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hg.) (1988a): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen
- Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (1988b): Biographisierung von Erleben und Handeln. In: Brose/Hildenbrand 1988
- Diezinger, A. (1991): Frauen: Arbeit und Individualisierung. Chancen und Risiken. Opladen
- Diezinger, A. (1993): Geschlechterverhältnis und Individualisierung: Von der Ungleichheitsrelevanz primärer Beziehungen. In: Frerichs P./Steinrück, M. (Hg.) (1993): Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse. Opladen

- Hemmerich, W. (1991): (K)eine Chance für ein neues Geschlechterverhältnis. Widersprüche und Ambivalenzen im partnerschaftlichen Alltag. Bielefeld
- Kade, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989, H. 35
- Kade, J./Lüders, Ch./Hornstein, W. (1991): Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.) (1991): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft
- Karl, F. (1992): Die Öffnung der Gerontologie in den Lebenslauf als Beitrag zur Bildung im Altersprozeß. In: Schlutz, E./Tews, H.P. u. a. (1992): Perspektiven zur Bildung Älterer. PAS/DVV, Frankfurt am Main
- Kohli, M. (1988): Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose/Hildenbrand 1988
- Nittel, D. (1991): Report: Biographieforschung. PAS/DVV, Frankfurt am Main
- Tenbruck, F.H. (1989): Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Der Fall der Moderne. Opladen
- Zapf, W. (1987): Individualisierung und Sicherheit. München

Sylvia Kade

Individualisierung und Älterwerden – der paradoxe Weg in die Moderne

Individualisierung des Älterwerdens impliziert das Versprechen, daß die einzelnen über die Art ihres Älterwerdens selbst entscheiden können, und die Verpflichtung, daß sie über ihren Lebensweg auch im Alter selbst entscheiden müssen. Damit ist der paradoxe Weg in die Moderne umschrieben, der sich dem Alter heute stellt. Der Individualisierungsprozeß selbst ist hingegen nicht eine Frage freier Entscheidung (Münch 1984). Er zeugt von einem veränderten Vergesellschaftungsmodell, das heute auch auf die Älteren Zwang ausübt und dem sich infolgedessen keiner entziehen kann. Ihm liegt das Strukturprinzip zugrunde, daß jeder für sein Altern verantwortlich ist, daß aber für den Fall, daß eigene Kräfte zur Selbsthilfe nicht mehr ausreichend zur Verfügung stehen, sozialstaatliche Hilfen gewährt werden (Weymann 1989). Von fremder Hilfe abhängige Alte fallen nicht aus der Gesellschaft heraus. Vielmehr treten an die Stelle der sich zusehends auflösenden Solidargemeinschaften sozialstaatliche Absicherungen, an die Stelle von Sitte und Moral der formaldemokratische Verfahrensvollzug. Ohne sozialstaatliche Integration und Absicherung bliebe den Alternen unter Bedingungen der Individualisierung nur der „freie Fall in die Atomisierung“ (Zapf 1987), denn der Traum von der naturwüchsigen Solidargemeinschaft, die dem Älter werdenden Zuwendung, Halt und Hilfe gewähren könnte, ist ausgeräumt.

Älterwerden ist damit zu einer Aufgabe geworden, die lebenslängliche Veränderungsbereitschaft und die Gestaltung der Biographie über die gesamte Lebensspanne hinweg vorschreibt. In jeder Lebensphase müssen erneut die Weichen gestellt werden, wenn die Koordinaten des Lebenslaufs sich verändert haben. Der Zwang zur Rationalisierung der Biographie ist heute nicht mehr auf die Ausbildungs-, Bildungs- und Berufsphase begrenzt, er hat längst auch die Altersphase nach dem Berufsende eingeholt. Zwar werden die für das Alter folgenreichen Entscheidungen oft schon in der Jugendphase, spätestens aber im mittleren Alter getroffen, doch enden Planungs- und Entscheidungszwänge nicht mehr mit dem Ruhestandsalter. Die Altersphase expandiert: Ei-

nerseits setzt aufgrund des vorverlegten Ruhestandsalters die „soziale Alterung“ immer früher ein, andererseits verschiebt sich die eigentliche „biologische Alterung“ infolge der erhöhten Lebenserwartung und einer verbesserten Lebensqualität auf einen immer späteren Zeitpunkt. Nur jene unter den Älteren, die krank und von fremder Hilfe abhängig sind, gelten heute noch als alt oder rechnen sich subjektiv den Alten zu (Tews 1991). Daß es nicht so weit kommt, dafür werden zunehmend die Älteren selbst verantwortlich gemacht. Individualisierung des Alterns schafft gewissermaßen das Altern ab. Doch gleich, ob die Alternenden sich dem Individualisierungsdruck stellen oder nicht gewachsen zeigen, sind sie in jedem Fall mit neuen Anforderungen an das Alter und den erhöhten privaten Risiken des Alterns konfrontiert. Individualisierung holt das Alter historisch zunächst da ein, wo es von Fremdhilfe abhängig ist, eröffnet aber auch Älteren Chancen zu einer autonomen Lebensführung.

Ausgangspunkt der Individualisierung des Alters ist der nun auch auf die Privatsphäre ausgedehnte Modernisierungsschub, der Antwort auf eine Krise des privaten Bereichs ist. Damit sind nicht nur die Frauen, sondern schließlich auch die Älteren von der sich verallgemeinernden Moderne eingeholt worden, die historisch zunächst auf das männliche Geschlecht beschränkt war.

Historisch ging der Individualisierungsdruck von der Produktionssphäre aus, die fortan die vom Markt abhängigen Arbeitskräfte dazu zwang, unabhängig von traditionellen Solidarbeziehungen eine eigenständige Berufsbiographie zu planen und notfalls auch gegen familiäre Interessen durchzusetzen (Beck/Beck-Gernsheim 1990, 26). Individualisierungszwänge der marktabhängigen männlichen Berufsbiographie trieben deshalb von Anfang an einen Keil zwischen die ursprünglich komplementär aufeinander bezogenen Geschlechter- und Generationenbeziehungen. Denn zur Aufrechterhaltung der Hilfen in Notlagen waren fortan allein die Frauen in die Pflicht genommen. Erst die Abspaltung gesellschaftlich notwendiger Fürsorge im privaten Bereich und deren einseitige Delegation in die Zuständigkeit der Frauen ließen die rücksichts- und bindungslose Individualisierung der Männer am Arbeitsmarkt zu. Das eigentliche Leben fand ohne sie statt, die von Fürsorge abhängigen Kinder, Kranken und Alten wurden den Frauen überantwortet.

Umgekehrt bildete der von Autonomie- und Leistungszwängen freie Privatbereich das notwendige Gegengewicht und „Unterfutter“ männ-

licher Arbeitsmarktindividualisierung, das berufliche Rollenzwänge erträglich werden ließ (Diezinger 1993, 148). Weibliche Fürsorge im Privaten fing die männliche „Arbeitsmonade“ auf und unterstützte sie zugleich. Basis des Geschlechterarrangements war deshalb die strikte geschlechtliche Arbeitsteilung, die eine individualisierte Berufsbiographie lebenslänglich mit einer altruistischen Hausarbeitsbiographie verband, der die Funktion zufiel, Entbehrungen und die Reduktion auf Funktionalität im Beruf vorübergehend im Privaten auszugleichen und abzufedern (Beck/Beck-Gernsheim 1990). Für die männliche Arbeitsmarktindividualisierung war die Trennung eines von Individualisierungszwängen freien Bereichs konstitutiv, der Erholung, Entspannung und Fürsorglichkeit versprach, „wenn die Abenteuer der Wildnis der Individualisierungsprozesse unterbrochen werden“ mußten, um Atem zu holen und neue Kraft zu schöpfen (Pasero 1993, 23).

Eben dieser Ausgleichsmechanismus im Privaten funktioniert heute nicht mehr, nachdem – wenn auch verspätet – nun auch die Frauen in den Individualisierungsprozeß einbezogen sind. Bis Mitte der 60er Jahre wirkte der männliche Individualisierungsprozeß nur indirekt auf die Gestaltung des Alltagslebens im Privatbereich, blieb es primär Aufgabe der Frau, diesen störungsfrei zu halten. Doch ändert sich dies gravierend, seitdem Frauen gezwungen sind, eine individualisierte Arbeitsmarktbiographie zu planen und die gegenläufigen Anforderungen an sie in Familie und Beruf in Permanenz abzustimmen. Selbstverwirklichungsinteressen und die Selbstverpflichtung im Dienste der Familie geraten dabei zunehmend in Widerstreit, erhöhen das Konfliktpotential in den Familien. Zudem müssen zwischen dem Paar nun auch zwei unabhängige Berufsbiographien aufeinander abgestimmt und miteinander koordiniert werden (Beck-Gernsheim 1992, 278). Das Berufsleben bleibt weiterhin auf die von Hausarbeit entlastete männliche Berufsbiographie abgestimmt, eröffnet keine nennenswerten Spielräume für das Vereinbarkeitsproblem, für das weiterhin vor allem Frauen eine individuelle Lösung suchen müssen. Denn im Gegensatz zu den Frauen, die Berufs- und Familienarbeit, Selbstbehauptung und Rücksichtnahme, Autonomie und Fürsorge zu verbinden trachten, verweigern Männer weiterhin ihre Mitarbeit in der Familie. Nachdem die Arbeitskraft der Frauen zusehends durch den Beruf absorbiert und dem Familienbereich entzogen ist, von Männern aber eine Entlastung im privaten Bereich vorenthalten wird, zerfällt nun auch die Ausgleichsfunktion im privaten Bereich spürbar für beide Geschlechter (Menne/Alter

1988). Chronische Überlastung hat Frauen schließlich dazu bewogen, nach privaten Entlastungsstrategien zu suchen, um dem Dilemma der Doppelbelastung zu entgehen. Indizien derartiger Entlastungsversuche, die zugleich eine Krise in der Privatsphäre ankündigen, sind nicht nur eine Verringerung der Fürsorgeleistungen von Frauen im familiären Bereich; eindeutiger noch verweisen das anhaltend hohe Plateau der Scheidungsraten seit Mitte der 60er Jahre, der rapide Geburtenrückgang als Ausdruck einer „Gebärverweigerung“, der hohe Anteil kinderloser Ehen und die Selbstverständlichkeit des Alleinlebens von Frauen und Müttern darauf.

Die Erosion des Privaten – und nicht nur der Familie – ist Folge von Individualisierungszwängen, sie zieht zugleich erweiterte Formen der Individualisierung nach sich. Unter dem Druck der Arbeitsmarktindividualisierung werden den Frauen objektiv nicht nur immer mehr ihre Fürsorgekapazitäten ausgehen, es ziehen auch immer mehr Frauen ein Alleinleben ohne Partner und Kinder dem Familienleben vor, um der Doppelarbeit zu entgehen. Damit sinkt objektiv wie subjektiv das Kontakt-, Fürsorge- und Pflegepotential unter Jüngeren, das in Zukunft den Älterwerdenden zur Verfügung stehen wird, denn viele Ältere werden zukünftig ohne nahestehende Familienangehörige auskommen müssen, die im Alter notfalls Halt und Hilfe vermitteln können.

Individualisierungszwänge im Alter – so die These – gehen von der Krise im privaten Bereich aus, in deren Gefolge die Singularisierung als Lebensform, die Verrechtlichung des Alltagslebens, die Verwissenschaftlichung der Lebensführung im Alltag und die Verzeitlichung der Biographie zu sehen sind. Es sind Entwicklungsprozesse, die den Individualisierungsdruck im Alltag verstärken, nachdem die Älteren auf sich selbst verwiesen sind.

Vereinzelung als Lebensform

Das bisher dominante Familienmodell ist zu einer Lebensform unter anderen geworden, Alleinleben zu einer normalen Lebensform avanciert. Doch ist der sich ausweitende Singularisierungsprozeß Folge der Individualisierung, nicht diese selbst. Historisch hat überhaupt erst der heute selbstverständliche weibliche Anspruch auf Bildung, Ausbildung und Beruf die Voraussetzung dafür geschaffen, daß Frauen zwischen

der früher alternativlosen Familienbiographie und dem Alleinleben wählen können. Auch für Ältere eröffnet sich heute die Chance zum Alleinleben, nachdem ihr Alter durch ein von Familienbindungen unabhängiges Alterseinkommen abgesichert ist.

Singularisierung wird zu einer normalen Lebensform: Immerhin ein Drittel oder 9 Mio. Haushalte sind Ein-Personen-Haushalte. In den urbanen Zentren steigt dieser Anteil auf die Hälfte an. In der absoluten Mehrheit, nämlich 7,9 Mio. der Alleinlebenden, sind es Frauen, davon wiederum 3,9 Mio. ledige, geschiedene oder verwitwete Frauen unter 65 und 4 Mio. ältere Frauen über 65 Jahren (Martiny 1993, 159).

Der Vereinzelungsprozeß der Frauen beseitigt jedoch nicht nur die Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen nicht, er stellt auch neue Ungleichheiten unter Frauen her. Mit der doppelten Vergesellschaftung der Frauen in Beruf und Familie, die mit dem Zwang zur Selbstwahl einer Biographie verbunden ist, differenzieren sich auch neue ungleiche Lebenslagen aus, die keineswegs nur Folge der weiblichen Arbeitsmarktdifferenzierung, sondern in ähnlichem Ausmaß der Wahl privater Lebensformen geschuldet sind. Wahlbiographien enthalten deshalb für Frauen nicht nur neue Chancen, sondern gehen auch mit neuen Benachteiligungen einher. Nicht immer sind sich die Jüngeren der biographisch prekären Folgen ihrer Wahlentscheidungen für das Alter bewußt. Die mehr oder weniger freiwillige Entscheidung für eine nicht-eheliche Lebensform wirkt sich rechtlich, ökonomisch und sozial verheerend auf die Lebenssituation älterer Frauen aus. Das soziale Sicherungssystem diskriminiert nämlich Ältere nach Personenstand, und zwar in der folgenden Reihenfolge der Benachteiligung: Ältere Ehefrauen, Witwen, Ledige und schließlich die Geschiedenen (Diezinger 1993). Je deutlicher Frauen auf den Ehestand „freiwillig“ verzichtet haben, um so härter werden sie im Alter dafür „bestraft“. Die aus der Ehe abgeleitete Altersabsicherung zahlt sich noch immer für ältere Frauen aus. Alleinlebende fallen hingegen aus dem weiterhin an der dominanten Familiennorm orientierten sozialen Alterssicherungsnetz heraus, sind zu einem hohen Anteil im Alter auf Sozialhilfe angewiesen (Gather u. a. 1991).

Aber nicht allein die ökonomische Absicherung, auch die alltagsvermittelte Bedürfnisbefriedigung und Lebensqualität stehen im Alter auf dem Spiel, wenn die sozialen Netzwerke der Familienangehörigen für alleinlebende Frauen entfallen. Zuwendung, Geborgenheit, Intimität und Fürsorge, wie auch Betreuung im Falle von Krankheit und Pflege-

bedarf, sind vor allem für ältere alleinstehende Frauen in hohem Ausmaß in Frage gestellt. Die Ungleichheit der Geschlechter setzt sich auch nach dem Berufsleben fort, weit stärker als Männer sind alte Frauen mit den erhöhten privaten Risiken einer unabhängigen Lebensführung konfrontiert (Eckart 1991). Es sind selbst schon ältere Frauen, die sich um Alte und kranke Familienangehörige kümmern müssen, sie sind zugleich diejenigen, die in der absoluten Mehrheit damit rechnen müssen, im Fall von Krankheit und Pflegebedarf ohne die Fürsorge eines Lebenspartners auskommen zu müssen. Das Los der Frauen ist es, aufgrund der höheren Lebenserwartung im Alter allein zu sein (Vierter Familienbericht 1986).

Schichtspezifische Unterschiede im Individualisierungsgrad der Frauen kommen erschwerend hinzu. Während sich unterdessen in den Mittelschichten das männliche Individualisierungsmodell längst auch für das weibliche Geschlecht verallgemeinert hat, halten die Unterschichten weiterhin am familiären Solidarmodell als Stütze in der Not fest. Herkömmliche Solidarmilieus lösen sich indessen zunehmend in allen Schichten auf und vermehren individuelle Altersrisiken im privaten Bereich (Gather u. a. 1991). In der Folge sind gerade jene Älteren von der „Freisetzung“ aus traditionellen Milieus betroffen, die sich dem modernen Individualisierungsdruck zu entziehen versuchen und weiterhin darauf bauen, daß die Familie in Notlagen „schon einspringen wird“. Frauen aus der Mittelschicht verfügen hingegen nicht nur über ein höheres Selbsthilfepotential, sondern auch über weitverzweigte soziale Hilfsnetze im Alter.

Doch ist zu beachten, daß zukünftig auch ältere Männer von der Erosion der Privatsphäre eingeholt werden, wenn der Singularisierungsprozeß weiterhin fortschreitet. Denn die Singularisierung nimmt generell – wenn auch verstärkt mit dem Lebensalter – zu. Die rapide sinkende Geburtenrate läßt auch den Anteil der männlichen Bevölkerungsgruppe ohne nahe Familienangehörige wachsen, so daß sich die Wahrscheinlichkeit nun auch für Männer erhöht hat, im Alter alleine zu recht kommen zu müssen. Von den um 1950 geborenen Kohorten, die ab dem Jahr 2010 in das Ruhestandsalter kommen, bleiben ein Drittel ledig, ein Drittel der Verheirateten kinderlos, und ein weiteres Drittel löst die Ehe durch Scheidung wieder auf (Lucke 1983; Nave-Herz 1988; Martiny 1993). Die Selbstverständlichkeit, mit der heute noch vier Fünftel aller Männer bis zum Lebensende von einer Frau umsorgt und in der Mehrheit im Fall der Pflegebedürftigkeit zu Hause betreut

werden, ist unwiderruflich im Schwinden (Vierter Familienbericht 1986). Mehr Männer werden deshalb zukünftig damit rechnen müssen, im Alter allein zu sein. Bekannt ist, daß der Leidensdruck der Männer im Falle eines Partnerverlusts intensiver als der verwitweter Frauen ist: Depressionen und die Suizidrate steigen insbesondere nach einem Partnerverlust unter Männern über 60 rapide an (Weber-Nau 1990). Die eingeübte Hilflosigkeit im Alltag verschärft sich im Alter, wenn die Partnerin verlorengeht. Zwar ist bis heute die Chance wie die Bereitschaft zu einer Wiederverheiratung unter älteren Männern nach einer Verwitwung weit stärker ausgeprägt als unter Frauen. Doch ist die Fähigkeit zu einer Beziehungsaufnahme im Alter am wenigsten von Singles zu erwarten, die bis ins Alter ledig geblieben sind. Der Anteil der Ledigen steigt aber unter den zukünftig Älteren bei beiden Geschlechtern an.

Alleinleben im Alter muß andererseits nicht automatisch mit Einsamkeit verbunden sein, ebensowenig wie Partnerschaft vor einem vereinamten Alter bewahren kann (Lehr 1987). Bekannt ist, daß gerade Familienfrauen, die bis zur Verwitwung ganz in der Rolle als Ehefrau und Mutter aufgegangen sind, am schlechtesten mit dem Alleinsein nach einem Partnerverlust zurecht kommen. Unvorbereitet mit der Anforderung der unabhängigen Lebensführung konfrontiert, ziehen sie sich aus allen sozialen Beziehungen zurück oder sind nicht mehr imstande, neue Kontakte anzuknüpfen, während die ledig gebliebenen Frauen die in jüngeren Lebensjahren aufgebauten Außenkontakte auch noch im Alter fortsetzen oder sich mit dem Alleinsein eingerichtet haben (Niederfranke 1992).

Dennoch hat die Vereinzelung im Alter ihren Preis: Bis heute ist Armut im Alter vor allem unter alleinlebenden Frauen verbreitet. Alleinlebende haben eine geringere Lebenserwartung als Verheiratete, sind im Alter häufiger krank, verfügen zugleich über weniger Helferesourcen und müssen im Falle der Pflegebedürftigkeit damit rechnen, ihr Leben in einem Heim zu beschließen.

Um so dringlicher ist deshalb nicht nur die Frage nach neuen Lebensformen im Alter, die gemeinschaftsstiftend sind und die sich auflösende Familienhilfe durch außerfamiliäre Netzwerke und Selbstorganisation zu ersetzen vermögen. Wesentlich ist auch die Frage danach, ob die mit den vermehrten Individualisierungsanforderungen im Alter verbundene Auseinandersetzung unfreiwillig und von außen aufgeñtigt vollzogen oder ob rechtzeitig und bewußt die Altersbiographie geplant und als Gestaltungsaufgabe begriffen wird.

Verrechtlichung des Alltags

Auch der Staat ist heute in die Pflicht genommen, den Erosionsprozeß des privaten Bereichs aufzufangen, der nicht mehr aus sich selbst heraus die Absicherung des Alters gegen Notlagen garantieren kann. In gleichem Maße, in dem Frauen in den Arbeitsmarkt einbezogen wurden und ihre familiäre Arbeitskraft dem privaten Bereich verloren gingen, wurden auch die sozialstaatlichen Sicherungssysteme ausgebaut, die familiäre Hilfe und Fürsorge zunehmend durch sozialstaatliche Leistungen ersetzen. Reduzierte Sorgeleistungen der Familie werden zunehmend durch professionelle Fürsorgedienste ersetzt. Zwar brechen damit naturwüchsige Abhängigkeitsbeziehungen auf, doch werden zugleich neue Abhängigkeiten von institutioneller Hilfe geschaffen. Individualisierung im Alter konstituiert einen neuen Abhängigkeitsmodus zwischen Individuen und Gesellschaft, der individuelle Abhängigkeiten in ein formalisiertes Anspruchs- und Leistungsverhältnis gegenüber der Gesellschaft transformiert. Aus dem Individualisierungsdruck im privaten Bereich resultieren veränderte Anforderungsstrukturen an das Älterwerden, die von vielen Älteren nur wider Willen nachvollzogen werden.

Alltagsbeziehungen werden unter sozialstaatlichen Rahmenbedingungen verrechtlicht und individualisiert. Traditionelle Altersabsicherungen waren hingegen in der Generationenfolge verankert, die sicherstellte, daß niemand im Alter alleingelassen wurde. Solidarmilieus, die heute weitgehend in Auflösung sind, stabilisierten sich über Generationenmilieus (Boehnisch/Blanc 1989). Heute ist die massenhafte Alterssicherung an die Teilnahme der Individuen am Erwerbsleben gebunden, von der alle weiteren Ansprüche an das soziale Sicherungssystem abgeleitet sind. Eben dies war vielen der älteren Frauen nicht bewußt, die noch ganz auf die Absicherung ihres Lebensunterhaltes durch einen Mann gebaut haben. Ein hoher Anteil der Vorkriegsgeneration arbeitete deshalb außerhalb rechtsförmiger Arbeitsverhältnisse als „mithelfende Familienangehörige“, als „Zuverdienerin“ oder in den sogenannten „ungeschützten“ Arbeitsverhältnissen, die keinerlei Rechtsanspruch auf eine Altersrente gesichert haben (Gather u. a. 1991). Die „Arbeit für den nächsten Tag“, der Zuverdienst, sichert heute keinen Lebenslauf mehr ab. Wer nicht rechtsförmige Arbeitsverhältnisse eingeht, verschenkt meist auch seinen Anspruch auf eine soziale Alterssicherung. Doch spielt immer noch das abgeleitete, über den Rentenanspruch des

Ehemannes gesicherte Alterseinkommen eine wesentliche Rolle für die Lebenslage älterer Frauen. In dem Netz sozialstaatlicher Sicherungen sind deshalb vor allem alleinstehende ältere Frauen extrem benachteiligt, die zwar ein Leben lang gearbeitet haben, aber sich mit Niedrigstlöhnen zufrieden geben mußten. Auch Geschiedene fallen im Alter durch das Netz der Alterssicherung (Lucke 1983). Rentenansprüche sind heute auf Individuen zugeschnitten, das bürgerliche Recht ist Individualrecht und an den rechtsförmigen Vollzug gebunden. Gleich, ob es sich um soziale Alterssicherung in Notlagen wie Krankheit, Invalidität, Pflegebedarf oder um das Abfedern von Armut handelt, wenn ein Rentenanspruch fehlt, können alle diese Leistungen nur von einzelnen, nicht von Familien in Anspruch genommen werden. Sozialstaatliche Regelungen schützen zwar die Individuen vor sozialen Risiken, lassen diese auch unabhängiger von persönlichen Abhängigkeitsverhältnissen in Familie, Nachbarschaft und Milieu werden; sie zwingen zugleich aber die Kenntnis und Beachtung der Rechtsgrundlagen auf (Lautmann 1980).

Rechtsansprüche haben letztlich nur diejenigen, die sich den Verregelungen des Alltagslebens im Bildungs-, Ausbildungs- und Berufssystem unterwerfen und ihre Beteiligung an den jeweiligen Institutionen formell nachweisen können. Wer nicht die seinen Lebenslauf beglaubigenden Zeugnisse, Zertifikate und Verträge nachweisen kann, hat auch seine Rechtsansprüche im Alter verspielt (Beck 1993, 153).

Mit der Normierung des Lebenslaufs durch Verrechtlichung im Sozialstaat ist jedoch keineswegs ein Mehr an Gleichheit garantiert und soziale Ungleichheit verringert. Verrechtlichung bewirkt eine „Verschärfung sozialer Ungleichheit“ über den gesamten Lebenslauf hinweg, der lebenszeitlich, räumlich und sozial fragmentiert ist. Jede Lebensphase ist nunmehr neu zu planen, ein veränderter Sozialstatus, Mobilität im Beruf oder der Familie zwingen veränderte Koordinaten der sozialen Absicherung auf. Veränderungen der Lebensform stellen bis ins hohe Alter die Weichen neu. Biographische Umwege, Abbrüche oder Wechsel sind folgenreich und erhöhen das Risikopotential für den weiteren Lebenslauf. Unabdingbar ist deshalb die rechtzeitige Information über individuelle Rechtsfolgen, die aus den jeweiligen Handlungsentscheidungen hervorgehen. Auch noch im Alter stehen Entscheidungen an, die die Kenntnis des Sozial-, Familien-, Versicherungs- und Rentenrechts notwendig werden lassen. Rechtswissen gehört damit heute zum Alltagswissen, das auch noch im Ruhestandsalter erforder-

lich ist. Nur diejenigen Älteren, die über ihre Rechtsansprüche ausreichend informiert sind, vermögen sich im Alltag zu behaupten und sind zur Selbsthilfe fähig, wenn staatliche Übergriffe drohen.

Wer hingegen – wie viele ältere Frauen und Männer – Informationsdefizite hat, gerät in Notlagen in eine immer stärkere Abhängigkeit von institutioneller Hilfe und von Experten, die über den Kopf der Älteren hinweg eine Entscheidung über Rechtsansprüche und Anwartschaften treffen (Lautmann 1980). Diese verfügen letztlich über den weiteren Lebensweg der Älteren, der im schlechtesten Fall dann durch eine Heimkarriere – vom Altenheim über das Pflegeheim und schließlich die Endstation im Sterbeheim – beendet wird (Meyer/Müller 1989). Die nicht mehr zur Selbsthilfe Fähigen, denen soziale Unterstützung und das notwendige Rechtswissen fehlen, werden zum Objekt fremdverfügter und von Expertenwissen abhängiger Maßnahmen, ohne sich diesen Abläufen noch entziehen zu können (Olk 1990, 85). Lernbedarf ist deshalb nicht nur mit Blick auf Information, sondern auch im Hinblick auf den Umgang mit Rechtsansprüchen gegenüber Institutionen gegeben, um von institutionellen Zwangsentscheidungen unabhängig zu bleiben. Quer zur Verrechtlichung des privaten Bereichs und des Alltagslebens im Alter, die ein gewisses Maß an individueller Sicherheit überhaupt erst hergestellt hat, vollzieht sich heute jedoch zusätzlich eine Reprivatisierung sozialer Risiken (Backes 1985), deren Folgen für das Alter beträchtlich sind und den Individualisierungsprozeß weiter vorantreiben werden.

Verwissenschaftlichung der Lebensführung

Ein Mehr an Wissen ist heute in allen Lebensbereichen erforderlich. Wissenschaftswissen hat längst den Produktionsbereich überschritten und durchdringt zunehmend auch das Alltagsleben, das nunmehr in eigener Regie gestaltet werden muß, nicht mehr durch tradierte Normen für eine richtige Lebensführung reguliert wird. Weder Normen noch Wissenschaft können heute Gewißheit darüber verschaffen, wie der einzelne sein Leben lebt, denn Wissenschaft hat noch kein einziges Lebensproblem lösen können. Mehr noch: Wissenschaftswissen ist zunehmend sich selbst und nicht nur den Laien fragwürdig geworden, hat den reflexiven Zweifel in Permanenz als Erkenntnismittel etabliert (Beck 1986). Die Selbstzweifel der Wissenschaft haben auch auf Lai-

en übergegriffen, die nunmehr aufgefordert sind, sich selbst ein Urteil zu bilden. Unsicherheiten wachsen bei Laien wie Experten an: „Verwissenschaftlichung untergräbt Verwissenschaftlichung“ (Beck 1993, 85). Begründungszwänge der Wissenschaft und Unsicherheiten über unkontrollierbare Nebenfolgen durch das, was nicht gesehen und gewollt wurde, breiten sich aus.

Doch ist gerade die ältere Generation, in der noch in weiten Teilen der Glaube an die Unfehlbarkeit der Wissenschaft verbreitet ist, dem Zangengriff der Experten ausgesetzt, soweit ihr Urteil unhinterfragt weiterhin gilt. Krankenkarrerien, die von Facharzt zu Facharzt führen, ohne Besserung zu schaffen, sind ein Beispiel dafür. Wissenschaftswissen, auch wenn es nicht weiterhilft, verfügt bei vielen bis heute über einen hohen Grad an Autorität. Es wirkt anonym als die traditionell auf Übereinkünften und Sanktionen beruhenden sozialen Normen und zugleich intensiver auf das Verhalten ein, gerade weil es aufgrund eigener freier Entscheidungen übernommen wird. Damit werden fortan aber auch die Individuen für die Folgen ihres Verhaltens verantwortlich gemacht.

Die Ansprüche an die individuelle Verhaltensregulierung und -koordination im Alltag sind im Vergleich zu früher nicht geringer, sondern größer geworden. Der früher selbstverständliche Alltag wird nicht nur abhängiger von durch die Wissenschaft beglaubigten Wissensbeständen (was ist eine gesunde Ernährungsweise im Alter?), er zwingt Ältere auch dazu, bisher vertraute Lebensgewohnheiten zu überprüfen, diese notfalls zu korrigieren oder aber die Selbstverantwortung für ein mögliches Scheitern zu übernehmen. Bis ins hohe Alter werden die einzelnen für ihr Befinden und ihre Lebensqualität nunmehr verantwortlich gemacht: Über Gesundheit, eine altersangemessene Wohnform, die Qualität der Sozialkontakte und der Freizeitgestaltung müssen nun von Fall zu Fall neue Entscheidungen getroffen, Alterskrisen im Falle von Krankheit, Verwitwung und Pflegebedarf selbständig bewältigt werden. Der gesunde Menschenverstand reicht immer weniger aus, nachdem der Alltag komplexer geworden ist und Ältere heute durch den Zuwachs an Wissen in einem bis dahin unbekanntem Ausmaß unter Veränderungsdruck geraten sind.

Verkannt wird deshalb gerade von Älteren, daß dem Geltungsschwund tradierter Normen für die Lebensführung nicht etwa ein Vakuum unregelter Lebensführung folgte, sondern die Besetzung der normativen Leerstelle durch Wissenschaft, die eher noch stärker verhaltensbe-

stimmend wirkt. Damit breitet sich auch die Gefahr einer „reflexiven Überlastung“ (Brose/Hildenbrand 1988, 23) mit der Nötigung aus, seine Lebensführung in Permanenz zu überprüfen und die verinnerlichte Prüfinstanz der Wissenschaft auf den gesamten Lebensvollzug auszuweiten. Erst heute ist deshalb der Zwang zur Rationalisierung der Lebensführung in vollem Umfang durchgesetzt, nachdem an die Stelle von Außenzwängen längst ein lebenslänglicher Selbstzwang zu einer vernünftigen Lebensführung getreten ist.

Nur wer auch im Alter über ausreichende Kenntnisse und das Wissen um mögliche Handlungsalternativen verfügt, vermag aber letztlich sein Leben in eigener Regie zu gestalten und in relativer Unabhängigkeit von Expertenwissen zu entscheiden. Doch gleich, ob die einen bemüht sind, mögliche Gefahren der Lebensführung abzuwenden oder andere offensiv die Kompetenz über ihren Alltag zurückgewinnen wollen, in jedem Fall sind wir von Expertenwissen Abhängige geworden. Die Lebensführung im Alltag wird heute mit den Mitteln der Wissenschaft systematisiert. Kein Experte nimmt uns die Entscheidung über Handlungsalternativen ab (Olk 1990). Die fatalen Folgen einer der Verwissenschaftlichung anheim gegebenen Verantwortung wird an dem Grenzfall der Lebensverlängerung durch Technik deutlich: Wenn die letzte Hoffnung aus der Technik kommt, wird eine Entscheidung über Leben und Tod nur allzu schnell der Wissenschaft überantwortet.

Verzeitlichung von Lebensläufen

Mit der Moderne ist eine zunehmende Institutionalisierung des Lebenslaufs verbunden (Kohli 1982), die folgenreich für das Alter ist. Alter hat sich überhaupt erst mit der Moderne zu einer Lebensphase ausgeweitet, die in nennenswertem Umfang heute jedermann erwarten kann. Die Wahrscheinlichkeit, ein hohes Lebensalter zu erreichen, ist im letzten Jahrhundert rapide angestiegen. Der Anteil derer, die überhaupt das Ruhestandsalter erreichen, hat sich in den hundert Jahren zwischen 1881 bis 1985 von einem Fünftel auf vier Fünftel erhöht (Kohli 1990, 390). Damit ist aber auch die Aufgabe verbunden, das eigene Alter rechtzeitig zu planen. Mit der Konstitution einer eigenständigen Alters- und Jugendphase verschärften sich zugleich Normierungen und Trennungen der nunmehr strikter abgegrenzten Lebensphasen im Lebenszyklus. Erst heute gibt es eine vom Erwachsenenal-

ter deutlich unterschiedene arbeitsfreie Jugendphase, erst heute erreicht die Mehrheit eine Lebensphase, die ein arbeitsfreies Alter ermöglicht: Die Jugend wird ebenso wie das Alter von der mittleren Generation im erwerbsfähigen Alter „alimentiert“.

Umgekehrt erhöht sich mit der strikteren Normierung des Zugangs- und Abgangsalters in der Erwerbssphäre zugleich der Zwang, in der weniger normierten Lebensphase des Alters die nunmehr freie Zeit durch Eigentätigkeit zu strukturieren und selbst zu gestalten. Im Gegensatz zur Jugendphase, die in den letzten 30 Jahren durch eigenständige Jugendkulturen geprägt worden ist, konnten sich bisher keine vergleichbaren Alterskulturen ausformen. Damit wächst für Ältere die Bedeutung biographisch erworbener Handlungsressourcen für die Bewältigung des Alters. Wer nicht zur rechten Zeit sein Alter plant, wird durch das Leben bestraft. Der Versuch, sich dem „Lebenslaufregime“ (Kohli 1988) zu entziehen, geschieht um den Preis, aus dem sozialstaatlichen Sicherungsnetz herauszufallen.

Die Verzeitlichung des Lebenslaufs hat auch Rückwirkungen auf das Bewußtsein, die Biographie wird zu einem Gegenstand der Reflexion, was als Biographisierung des Lebenslaufs umschrieben worden ist (Brose/Hildenbrand 1988b). Die eigene Lebensgeschichte wird nicht mehr als schicksalhaft vorgegeben hingenommen, sondern zum Gegenstand langfristiger Planungen und individueller Gestaltung gemacht. Die Verzeitlichung von Ablaufmustern im Lebenslauf ist längst nicht mehr auf die Berufsbiographie beschränkt, nachdem diese zunehmend mit der Familienbiographie verschränkt geplant werden muß. Die Entscheidung darüber, wann und wie lange eine Frau zugunsten der Familiengründung aus dem Erwerbsleben ausscheidet, ist nicht nur für die weitere Berufskarriere von Bedeutung, sondern entscheidet schließlich darüber, welche Lebenschancen sie im Alter haben wird. Früh getroffene Lebensentscheidungen formen damit unumkehrbare Biographien, deren zeitliche Logik oft erst dann bewußt wird, wenn es zu einer Korrektur bereits zu spät ist. Verzeitlichung des Lebenslaufs hat nicht nur das institutionelle Zu- und Abgangsalter normiert, sondern auch den Ablauf unseres Lebens einem verschärften Zeitdiktat unterworfen. Schon geringe Abweichungen von der „Normalbiographie“ (Kohli 1988), die bis heute durch das männliche Biographiemuster dominiert wird, sind folgenreich. Trotz gegenläufiger Entwicklungen als Folge von Arbeitsmarktkrisen hat sich für die Mehrheit das Lebenslaufregime eher verdichtet als aufgelöst. Nur an den Rändern des Zugangs

zum Erwerbsleben und des Abgangs fransen Altersnormierungen aus, gewinnen die Individuen einen Spielraum nach oben und unten hinzu (Kohli 1990, 398).

Doch differenzierten sich gerade mit dem Zwang zur Normalbiographie zunehmend auch Neben- und Umwege aus, die überhaupt erst eine Wahlbiographie und biographische Kurskorrekturen ermöglicht haben. Insbesondere der Versuch, Beruf und Familie zu vereinbaren, trieb neue Lebensformen und flexible Arbeitszeitmodelle hervor. Die Chance zum Aussteigen, Umsteigen und Wiedereinsteigen ist im Beruf angewachsen, hat für Frauen die Lebenslaufmuster vervielfacht, zugleich aber damit auch die Entscheidungszwänge vermehrt (Geissler/Oechsle 1990). Auch der Zwang, zwei individualisierte Biographien in einer Partnerschaft zu koordinieren, hat den Entscheidungs- und Planungsbedarf erhöht.

Insbesondere im Bildungsbereich verflüssigten sich Ablaufmuster, die ehemals starre Abfolge einer Bildungs- und Ausbildungsphase in der Jugend, auf die eine Berufs- und Familienphase folgte, die schließlich in den Ruhestand mündete, flexibilisierte sich: Immer häufiger wird das Nacheinander durch ein Nebeneinander ersetzt. Bisweilen kehrt sich sogar die Reihenfolge des Ablaufmusters nahezu um: Ältere nehmen nach dem Berufsaustritt noch einmal ein Studium auf, holen Versäumtes nach, gehen eine neue Ehe ein oder ziehen in eine Wohngemeinschaft.

Doch im gleichen Maße, in dem sich die Normalbiographie zur Wahlbiographie für eine Minderheit verkehrt (Beck 1993, 152) und individualisiert, nehmen auch lebensgeschichtliche Brüche zu, die der einzelne in seine Biographie reintegrieren muß. Die Überbrückung von Statuspassagen erhöht den lebensgeschichtlichen Rechtfertigungsbedarf. Biographisierung des Lebenslaufs meint nicht mehr und nicht weniger, als daß jedermann heute sein Leben als eine sinnvolle Geschichte erzählen können muß, Brüche, Umwege und Sackgassen als Teil der Biographie plausibel in die Lebensgeschichte einfügen kann (Mader 1990). Verzeitlichung bedeutet immer auch die Fragmentierung von Lebensgeschichte. Deshalb werden mit zunehmendem Lebensalter nicht nur die Notwendigkeit antizipatorischen Planens der Zukunft, sondern auch die bilanzierende Rückschau und die Neuorientierung in Übergangsphasen immer wichtiger, um den Kontingenzen des Lebenslaufs gewachsen zu sein. Im Alter häufen sich kritische Lebensereignisse, die zwar erwartbar, zugleich aber nicht im voraus planbar sind. Die Folgen

von Verrentung, Krankheit oder Verwitwung sind kaum vorauszusehen, erhöhen deshalb den Bedarf an ad-hoc-Entscheidungen, die nur schwer antizipierbar sind.

Der Zwang zur Reflexivität der Lebensgeschichte wird im Alter eher verstärkt (Nittel 1991). Je älter Menschen werden, umso dringlicher wird eine vergewissernde Selbstaneignung der Biographie, umso stärker erhöht sich der Rechtfertigungsbedarf, daß das eigene Leben so und nicht anders verlaufen ist. Mit der Verzeitlichung der Biographien prägen sich auch neue Darstellungsmuster lebensgeschichtlicher Erzählung aus, die nicht mehr als in Milieus verankerter „Heimatroman“, sondern nur noch als individualisierte „Entwicklungsgeschichte“ glaubhaft präsentiert werden kann: Wie der einzelne seine Lebensgeschichte gemacht und auch gegen innere und äußere Widerstände bewältigt hat, das macht seine Geschichte aus. Der Ort des Geschehens ist damit von außen nach innen verlegt, das Leben folgt nicht mehr dem Zwang der Verhältnisse allein, sondern der verzeitlichten Logik individueller Entwicklungsgeschichten, die sich mit zunehmendem Lebensalter verengen (Tietgens 1992).

War bisher nur von Individualisierungszwängen die Rede, die den Veränderungs- und Lernbedarf erhöht haben, sollen jetzt auch sozialstrukturelle Veränderungen angesprochen werden, die von Individualisierungschancen zeugen: Ein sich verringerndes Bildungsgefälle, sich abschwächende Geschlechterdifferenzen und verminderte Generationenkonflikte sind Ausdruck allgemeiner Individualisierungstendenzen, die das Altersmerkmal in seiner Wirkung entkräften. Als alt gelten heute diejenigen, die aufgrund eines niedrigen Bildungsniveaus nicht mehr mit dem rapiden sozialen Wandel Schritt halten können, die deshalb an der überkommenen Geschlechterordnung festhalten und sich von der jüngeren Generation distanzieren. In allen drei Dimensionen finden Veränderungen statt, die von einer Auflösung festgefügtter Rollenkonstellationen im Alter zeugen.

Das Festhalten an überholten Wissensbeständen und Rollenzwängen wird vielmehr heute selbst zu einem Hindernis, den Individualisierungsanforderungen, die sich Älteren stellen, zu genügen. Gerade traditionelle Orientierungen von Älteren treiben deren Desintegration voran, denn die ihnen zugehörige Realität zerfällt zusehends. Der Freisetzung aus naturwüchsigen Gemeinschaften entgehen auch die Traditionalisten nicht, ohne daß diese indessen die nötigen Kompetenzen ausgebildet hätten, um individuell ihre soziale Reintegration zu bewerkstelligen (Diezinger 1993, 145).

Das Bildungsgefälle zwischen den Generationen flacht ab

Innerhalb von nur drei Jahrzehnten verringerte sich das Bildungsgefälle zwischen den Geschlechtern rapide: Frauen der Kriegs- und Nachkriegsgeneration haben in allen Bildungs- und Ausbildungsgängen aufgeholt. Die Bildungsexplosion im Gefolge der Bildungsreform seit Mitte der 60er Jahre geht insbesondere auf den erweiterten Zugang der Mädchen zu höherer Bildung zurück. Während der Anteil weiblicher Abiturienten 1957 noch bei einem Drittel lag, erhöhte sich dieser innerhalb von 25 Jahren auf nahezu die Hälfte (Lehr 1987, 59). Bei den in den 60er Jahren Geborenen, die ab dem Jahr 2020 in den Ruhestand treten werden, sind kaum noch geschlechtsspezifische Unterschiede bei den höheren Bildungsabschlüssen zu finden. Damit nimmt aber auch das Bildungsgefälle zwischen den Generationen ab, das bis heute die Grenze zwischen jung und alt markiert.

Während von den vor 1917 geborenen Frauen nur 2,9 % die Reifeprüfung ablegten, wird sich der Anteil an Abiturienten bis zum Jahr 2012 vervierfacht haben und auf 11,6 % ansteigen. Auch der Anteil der Real-schülerinnen wächst im gleichen Zeitraum von 11,2 % auf 20,1 %, während der Anteil der Volksschülerinnen von 85,9 % auf 67,9 % zurückgehen wird (Lehr 1987, 61). Noch deutlicher verbessert sich das Qualifikationsniveau der zukünftig älteren Frauen: Bis zum Jahr 2012 werden bereits zwei Drittel aller älteren Frauen über eine Ausbildung verfügen, während 1982 nur ein Viertel der über 65jährigen eine Lehr- oder Anlernausbildung vorweisen konnte. Unter älteren Männern sinkt indessen der Anteil der Ungelernten auf 18,2 %, wohingegen der Anteil der Männer mit Abitur von 7,0 % auf 15,7 % ansteigen wird.

Vieles von dem, was heute noch unseren ungünstigen Eindruck von der Bildungsbereitschaft Älterer prägt, ist deshalb nicht Alters-, sondern Kohorteneffekt, ist das Resultat des extrem niedrigen Bildungsniveaus der Vorkriegskohorten, die in einer auf Bildungszertifikaten und -abschlüssen basierenden hochkomplexen Gesellschaft das Nachsehen haben. Verkannt wird dabei, daß sich die Älteren der Vorkriegsgenerationen mit Volksschulabschluß sehr wohl noch während ihres Berufslebens zurechtfinden konnten, heute aber Volksschüler in einer Gesellschaft, die bereits den Zugang zu Bildung wie auch die Teilhabe am Erwerbssystem über Bildungsabschlüsse reguliert, in hohem Maße benachteiligt sind. In einer auf beschleunigter Informationsverarbeitung basierenden Gesellschaft nimmt intelligentes Handeln zwangsläufig

einen anderen Charakter an als in einer auf Erfahrungswerten und tradierten Normen beruhenden Gesellschaft (Knopf/Schmidt 1987). Unmittelbares Erfahrungswissen gilt immer weniger, wenn sich die Wissensbestände in Permanenz umwälzen. An dieser Tatsache führt auch nicht die Propagierung einer gesellschaftlichen Nutzung des Erfahrungswissens Älterer vorbei. Sie ist auch der Grund dafür, warum die Mehrheit der Vorkriegsgeneration als „ungebildet“, zumindest aber als „bildungsbenachteiligt“ gilt, obwohl viele der Älteren im Laufe eines langen Lebens ein großes Erfahrungswissen erwerben konnten bzw. Bildungsgüter autodidaktisch erworben haben. Der geringe Bildungsabschluß der Mehrheit der Älteren verdeckt deshalb die vorhandene Lernbereitschaft eines Teils der Älteren, die in einer lernförderlichen Umgebung lebten oder aber im Alter einen Nachholbedarf entwickelt haben (Fülgraff/Caspers 1989).

Zwar ist die Bildungsbeteiligung Älterer an Weiterbildungsangeboten unterproportional und beträgt nach Schätzwerten nicht mehr als 9,0 % der über 60jährigen, doch gaben immerhin 80 % der Befragten einer Repräsentativstudie an, daß sie sich kontinuierlich durch Lesen, Theaterbesuche, Fernsehen, Gespräche und Reisen weiterbildeten (Röhr-Sendlmeier 1990). Damit ist zunächst nur auf eine Diskrepanz zwischen einer verbreiteten Lernbereitschaft im Alter und einer mangelnden Motivation, an organisierten Bildungsangeboten teilzunehmen, verwiesen. Die kommenden „lerngewohnten“ Alten-Generationen werden jedoch immer weniger Hemmungen gegenüber organisierter Bildung aufweisen und deshalb verstärkt institutionelle Bildungsangebote nachfragen.

Schon heute avanciert Bildung bei einem Teil der Älteren zu einem selbstverständlichen Teil des Lebensentwurfs, der lebenslanges Weiterlernen als Teil der Alltagsgestaltung vorsieht (Harney/Kade 1990). Individualisierungsprozesse sind deshalb Anlaß und Folge einer erweiterten Bildungsnachfrage im Alter: Sie zwingen einerseits, sich dem mit der Individualisierung verbundenen Veränderungsdruck zu stellen, eröffnen andererseits neue Lebensperspektiven durch Bildung, die den Handlungsspielraum im Alter erweitern können. Individualisierungsanforderungen an das Alter werden entsprechend ambivalent erlebt. Zweifellos nimmt der Orientierungs-, Wissens- und Beratungsbedarf im Alter zu, nachdem der Umkreis des Bekannten und Vertrauten in einer sich ständig wandelnden Welt kleiner geworden ist. Tendenzen der Verrechtlichung des Alltagslebens, der Verwissenschaftlichung der Lebensführung und der Verzeitlichung von Biographie greifen folgen-

reich in den Alltagsablauf ein und erhöhen den Bildungsbedarf Älterer. Der Alltag selbst wird damit zu einem Lerngegenstand. Der Lernbedarf ist längst nicht mehr auf den Berufsbereich beschränkt, sondern hat sich auf das Alltagsleben ausgeweitet.

Umgekehrt wird Bildung selbst zu einem Teil der Lebensführung in einer „Bildungsgesellschaft“ (Kade 1989), in der sich die Grenzen zwischen Bildung und Alltag, Lernen und Leben zunehmend verflüssigen. Die aufgrund der immer früheren Entberuflichung erhöhte Abkömmlichkeit im Alter ermöglicht Frauen wie Männern, verstärkt biographisch ausgebildeten individualisierten Interessen nachzugehen. Sie zwingt andererseits geradezu eine Reintegration in die Kommunikationsgemeinschaft durch Bildung auf. Die aus der produktiven Gesellschaft Ausgeschlossenen finden oft nur noch über Bildung Anschluss an die übrige Gesellschaft. Die heute 60jährigen übernehmen hierbei eine Pionierrolle, nutzen Bildungsveranstaltungen immer häufiger als Teil der Lebensgestaltung. Erst recht wird dies für die zukünftig Älteren gelten, die weit bessere Bildungsvoraussetzungen mitbringen werden, deshalb aber auch differenziertere Ansprüche an Bildung im Alter stellen werden. Die geringere Bildungskluft zwischen den Generationen reintegriert das Alter in die Erwachsenengesellschaft und stellt damit gesonderte Bildungsangebote unter Begründungszwang (Schmidt 1991). Gegenläufig zu dem abflachenden Bildungsgefälle zwischen den Generationen verringern sich altersübergreifende Bildungsangebote, werden Ältere und Jüngere zunehmend in gesonderten Bildungsveranstaltungen voneinander isoliert. Mit dem Erreichen eines höheren Lebensalters ist heute jedoch immer weniger darüber ausgesagt, wie jung einer im Kopf bleiben, ob und wie sich seine Lernbereitschaft von der Jüngerer unterscheiden wird. Immer häufiger werden individuelle Differenzen der Biographie, die quer zu den Generationen liegen, den Bildungsbedarf im Alter bestimmen, wird nicht das Alter selbst ein Unterscheidungskriterium für Bildungsnachfrage sein. Notwendig sind deshalb sowohl Konzepte, die das Älterwerden über die gesamte Lebensspanne hinweg als Teil der Biographie thematisieren (Venth 1992), als auch der Entwurf von Modellen der Intergenerativität (Karl 1992), die ein gemeinsames Lernen von Jungen und Alten herausfordern.

Die Kluft zwischen den Geschlechtern verringert sich

Individualisierung bedeutet per se, daß Rollenzwänge im Schwinden sind, die auf Alter und Geschlecht basieren. Es bedeutet jedoch keineswegs, daß alle Rollenzwänge aufgehoben wären: Eher ist davon auszugehen, daß Konkurrenz und die bisher mit dem männlichen Rollenmodell beruflicher Individuation verbundenen Leistungs- und Selbstbehauptungszwänge sich verschärfen und für beide Geschlechter verallgemeinert sich durchsetzen werden. Individualisierung bedeutet unter gegebenen Arbeitsmarktbedingungen die Universalisierung der männlichen Normalbiographie (Hemmerich 1990). Eben dies löst die überkommene Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern auf; der Zwang zur riskanten Freiheit (Beck/Beck-Gernsheim 1990) hat beide Geschlechter erfaßt, ist nicht mehr auf das männliche Geschlecht beschränkt. Die mit der Verberuflichung der Frauen einhergehende außerhäusliche Orientierung zeigt nun auch Rückwirkungen auf das Alter, das nicht mehr gleichermaßen durch die Fixierung der Geschlechterrollen charakterisiert ist wie zuvor. Allein die Tatsache, daß ein großer Teil der heute älteren Frauen inzwischen über ein eigenständig durch Berufarbeit erworbenes Alterseinkommen verfügt, verschiebt die Koordinaten zwischen den Geschlechtern zugunsten der Frauen beträchtlich. Sicherte die Alleinzuständigkeit für den Unterhalt dem Mann zuvor die selbstverständliche Autorität des Familienernähers im Alter und den Anspruch darauf, daß Frauen auch im Alter als Gegenleistung zur Haushaltsführung und Fürsorge verpflichtet waren, ist die Legitimität dieses Geschlechterarrangements inzwischen grundlegend in Frage gestellt. Keineswegs alle älteren Frauen haben jedoch daraus bereits die entsprechenden Konsequenzen gezogen.

Die heute 60jährigen Frauen gehören bereits einer Generation im Übergang an: Obschon noch am überkommenen Familienleitbild orientiert, waren sie bereits seit den 60er Jahren verstärkt in den Arbeitsmarkt einbezogen und mit dem Vereinbarkeitsproblem konfrontiert (Fülgraff/Caspers 1989). Ihr Handeln im Geschlechterverhältnis ist freilich noch ambivalent: Soweit sie etwas für sich tun und nicht nur im Dasein für andere aufgehen (Beck-Gernsheim 1983), löst dies noch häufig Schuldgefühle aus. Entsprechend findet eine Umverteilung der Rollen in der Familie oft nur wider Willen, versteckt und heimlich statt. Die älteren Frauen klagen noch nicht offensiv ihre Rechte auf Selbstverwirklichung und auf Umverteilung der Lasten im Haushalt ein, nachdem Mann und Frau im Ruhestand sind (Backes

1985). Doch kündigen sich in Untersuchungen zur Alltagsgestaltung im Alter bereits erste Umverteilungen der Hausarbeit im Ruhestand an, wenngleich die Lasten unter den Geschlechtern noch keineswegs gleich verteilt sind (Schäuble 1989). Generell findet jedoch mit dem Eintritt in den Ruhestand eine Umverteilung der Machtbalance zwischen den Geschlechtern statt, nachdem Männer ihren Identität und Anerkennung vermittelnden zentralen Handlungsbereich im Beruf verloren haben, während Frauen nach dem Berufsende ihr zentrales Handlungsfeld beibehalten und die Familienarbeit fortsetzen. Nicht zu bestreiten ist die Tatsache, daß ältere Frauen häufig ihre Vormachtstellung im Alter ausdehnen und den Partner im Ruhestand in eine quasi unmündige Versorgungshaltung drängen. Doch ist nur bedingt von einer Feminisierung des Mannes auszugehen (Kohli 1990), denn die vielfach beobachtete Familienorientierung des älteren Mannes im Ruhestand bedeutet zunächst einmal nur, daß er seine Interessen nach dem Berufsende von der Außenwelt abgezogen und in den Familienalltag verlagert hat. Dagegen beschränkt sich sein Familismus weitgehend auf eine passiv konsumierende Anspruchshaltung gegenüber den Versorgungsleistungen durch die Partnerin auch im Alter.

Anders sieht die Situation für die älterwerdenden Frauen aus, denn von diesen wird bereits mit dem Auszug der Kinder und nicht erst mit dem Berufsende ein Rollenwechsel verlangt. Früher als Männer müssen sie sich mit dem durch den Rollenverlust verbundenen „sozialen Altern“ auseinandersetzen und nach einer neuen Lebensorientierung suchen, wenn sie noch über eine größere Veränderungsbereitschaft verfügen. Immer früher ist heute die Familienphase der Frauen nach dem Auszug des oft einzigen Kindes beendet. Die verringerte Kinderzahl und die gestiegene Lebenserwartung bewirken, daß die weibliche Normalbiographie, die früher Mutterschaft zu einer lebenslänglichen Aufgabe werden ließ, sich extrem verkürzt hat und längst zu einer Lebensphase unter anderen geworden ist. Heute hat eine Frau nach dem Auszug des letzten Kindes fast noch die Hälfte ihres Erwachsenen-Lebens vor sich (Lehr 1987).

Während die Familienväter zu diesem Zeitpunkt noch vollauf mit dem Abschluß ihrer Berufskarriere beschäftigt sind, gewinnen die Frauen an frei verfügbarer Zeit und Autonomie hinzu, die sie nach neuen Handlungsfeldern und Lebenszielen suchen lassen. Damit steht jedoch auch die nacherlerliche Phase der Altersehe erneut zur Disposition, in der eine neue Balance zwischen Nähe und Distanz unter den Partnern

ausgehandelt werden muß (Fülgraff 1990). Wenn das oft einzige gemeinsame „Projekt“ mit dem Auszug des Kindes verloren geht, übersteht nicht jede Ehe die damit verbundene Entleerung, die nicht immer als Funktionsentlastung begriffen wird: Wachsende Scheidungsraten im mittleren Alter künden davon (Lucke 1983).

Unverkennbar nimmt die Außenorientierung der älter werdenden Frauen zu, die sich gegenläufig zu der Innenorientierung alternder Männer vollzieht. Immer mehr Frauen werden im Ruhestandsalter außerhäuslich aktiv. Während ein hoher Anteil älterer Männer in einer Langzeitstudie ihre Ehefrauen als wichtigste Gesprächspartnerin bezeichnete, ist der Anteil der Frauen, die ihre wichtigsten Gesprächspartner außerhalb der Familie fanden, im Zeitraum von zwanzig Jahren deutlich gestiegen (Institut für Demoskopie 1981, 48). Frauen dehnen ihre Sozialkontakte und Fürsorgebedürfnisse auf Nachbarschaft, Vereine und Ehrenämter aus, nutzen weit häufiger als Männer Bildungsangebote, nachdem sie von Familienarbeit entlastet sind oder ihren Lebenspartner verloren haben. Insbesondere im Bildungsbereich sind in der absoluten Mehrheit Frauen aktiv, während ältere Männer kaum noch für Bildungsveranstaltungen zu gewinnen sind. Die verbreitete männliche Bildungsabstinenz im Alter mag auch darauf zurückzuführen sein, daß Männer in der Mehrheit bis zum Lebensende Austausch und Anregung bei einer Partnerin finden, während Frauen weit häufiger auf außerhäusliche Kontaktaufnahme angewiesen sind, nachdem sie ihren Partner verloren haben. Hinzu kommt aber eine geschlechtsspezifisch zugerichtete männliche Fixierung auf den Sach- und Verwertungsbezug von Bildung, der ernstgenommen werden muß, wenn Männer als Bildungsadressaten erreicht werden sollen.

Wir können deshalb von einer partiellen Rollenumkehr im Alter ausgehen, die mit einer Abschwächung traditioneller Rollen verbunden ist: Seitens der Männer ist stärker mit einem Rollenabbau, seitens der Frauen mit der Erschließung außerhäuslicher neuer Rollen und Handlungsfelder zu rechnen, insbesondere dann, wenn Frauen nach dem Partnerverlust alleine dastehen. Viele Frauen vollziehen erst im Alter den Individualisierungsprozeß nach, auf den sie in der Familienphase zugunsten anderer verzichtet haben.

Individualisierungsprozesse sind ebenso wie die gegenläufigen Entwicklungen der Innenorientierung der Männer und der Außenorientierung der Frauen im Alter mit vermehrten Beziehungskonflikten verbunden (Beck-Gernsheim 1992). Ansprüche an eine eigenständige

Lebensgestaltung im Alter setzen ein Mehr an Verständigung zwischen den Partnern voraus, wenn die Rollenvorgaben fehlen und die Balance zwischen Autonomie und Gemeinsamkeit von Fall zu Fall neu ausgehandelt werden muß. Frauen, die endlich etwas für sich tun wollen, stoßen auf Widerstand bei Männern, die endlich ausspannen wollen (Backes 1985). Lehr konstatiert in einer Langzeitstudie zwar eine kohortenspezifische Abschwächung geschlechtsspezifischer Konfliktbereiche bei jüngeren Alterskohorten, doch nehmen Partnerkonflikte im Alter von Kohorte zu Kohorte zu: Häufige Konflikte mit dem Partner gaben 10,2 % der um 1900 geborenen Frauen an, während deren Anteil unter den um 1930 geborenen Frauenjahrgängen bereits auf 18,4 % gestiegen war (Lehr 1987, 44). Erst recht wird diese Tendenz sich unter den konfliktbereiteren Nachkriegsgenerationen fortsetzen, die auch im Alter Selbstverwirklichung anstreben werden. Individualisierung geht mit einer Abschwächung der Geschlechtsrollenfixierung, zugleich aber mit einer Intensivierung der Beziehungskonflikte einher. Tradierte Geschlechtsrollen lösen sich auch im Alter auf, zumal dann, wenn diese nicht mehr wie zuvor in traditionell homogenen Geschlechterkulturen eingebunden sind und abgestützt werden.

Konflikte zwischen den Generationen vermindern sich

Mit der Modernisierung des Alters, in deren Gefolge Ältere über ein unabhängiges Alterseinkommen verfügen, das Bildungsgefälle sich abschwächt und Geschlechterdifferenzen sich verringern, werden hingegen die Konflikte zwischen den Generationen entschärft. Insgesamt nimmt die Wirkung von Alters- und Kohorteneffekten ab. Individualisierte Bedürfnismuster im Alter, die Differenzierung der Lebenslagen, lassen quer zu der Generationenlagerung altersübergreifende Lebensstile entstehen. Der gemeinsame Erfahrungshintergrund einer Generation wird überlagert durch biographische Differenzen. Damit stellen sich aber keineswegs automatisch Gemeinsamkeiten zwischen den Generationen her. Im Gegenteil: weit eher kommt es zu einem bloßen Nebeneinander als zu einem Gegeneinander von Alt und Jung. Mit dem Zerfall traditioneller, auf wechselseitigen Interessenlagen basierender Solidargemeinschaften, die eben deshalb gemeinschaftsstiftenden Zusammenhalt garantieren konnten, lösen sich Verbindlichkeiten wie Sanktionsmacht der Älteren auf, verlieren Gebote wie Verbo-

te, die zu ständigen Konfliktanlässen zwischen den Generationen wurden, an Legitimation. Der bloße Appell an die Solidargemeinschaft der Familie, nachbarschaftlicher Milieus und sozialer Organisationen muß deshalb zwangsläufig folgenlos bleiben, wo die in einer gemeinschaftlichen Praxis fundierte Wechselseitigkeit der Beziehungen fehlt. Autonomie ist in unserer Gesellschaft zu einem zentralen Wert avanciert, wird selbst von Älteren allen anderen Werten gegenüber vorgezogen. Historisch besteht überhaupt erst heute die Chance für Ältere zu einer von Jüngeren unabhängigen Existenz. Eben diese späte Freiheit beansprucht die Mehrheit der Älteren inzwischen als Selbstverständlichkeit, zieht ein unabhängiges Leben im eigenen Haushalt – die Nähe auf Distanz – bei weitem dem Zusammenleben mit jüngeren Angehörigen vor. In absehbarer Zeit wird für viele Ältere nicht einmal mehr die Wahlmöglichkeit zwischen Zusammenleben mit der Familie und einem autonomen Alter bestehen. Mobilitätsprozesse, die räumliche Distanz von Alt und Jung, entschärfen Spannungen zwischen den Generationen, die im direkten Zusammenleben aufgrund gegenläufiger Interessenlagen unausweichlich waren. Hierin liegt auch die Chance zu einer erweiterten Unabhängigkeit bei der Wahl von Lebensformen und der Alltagsgestaltung im Alter, die zuvor stärker von Familienerfordernissen bestimmt waren. Doch gilt auch umgekehrt, daß mit der größeren Distanz zwischen den Generationen früher selbstverständlichen Ansprüchen Älterer auf Unterstützung quasi der Boden entzogen worden ist: Ältere erwarten kaum noch Hilfe von den Kindern, hoffen vielmehr, solange als möglich von der Hilfe anderer unabhängig zu sein. Die Angst vor Hilflosigkeit im Alter und vor der Abhängigkeit von der Hilfe anderer ist die Schattenseite des verallgemeinerten Autonomieanspruchs.

Zu einer Verwischung der Generationengrenzen trägt auch die Nivellierung des Konsums in der Wohlstandsgesellschaft bei (Boehnisch/Blanc 1989). Immer seltener werden die von Alter und Armut gebeugten alten Frauen, die früher das Bild vom Alter geprägt haben. Eine geringere Abnutzung durch Arbeits- und Lebensbedingungen, die allgemeine Verbesserung des Lebensstandards und der medizinischen Versorgung verschieben Abbauprozesse auf einen immer späteren Zeitpunkt der Lebensspanne, lassen diese tendenziell unsichtbar werden. Für eine große Mehrheit der Älteren gleichen sich Konsumgewohnheiten dem allgemeinen Lebensstandard an, nachdem Armut nicht mehr eine notwendige Begleiterscheinung des Alters ist. Umso härter sind die Belastungen der von

Armut im Alter Betroffenen (Blanc 1992). Eine Folge des altersübergreifenden erhöhten Lebensstandards ist die Abschwächung des Generationenneides der Älteren; Ressentiments gegenüber Jüngeren, „die es leichter hatten als wir zu unserer Zeit“, verlieren an Boden.

Ähnlich wirkt der massenmediale Einfluß normativ nivellierend auf alle Altersklassen ein, führt zu einer Abschleifung der Normenkluft zwischen der älteren und der jüngeren Generation. Ältere werden mit bis dahin unbekanntem Lebensformen konfrontiert, der Tabubruch in Permanenz höhlt gewohnte Selbstgewißheiten und Grundsätze aus, verringert Toleranzschwellen gegenüber der Andersartigkeit der Jüngeren. Damit breitet sich aber auch Desorientierung unter Älteren wie unter Jüngeren aus, nachdem die Generationengrenzen im Schwinden sind. Damit ist nicht nur die Vorbildwirkung Älterer verlorengegangen, sondern auch die für den Prozeß der Ablösung notwendige Distanzierung der Jüngeren von den Älteren erschwert (Legnaro 1992). Galt für lange Zeit, daß Generationenkonflikte sich in Zeiten rapiden sozialen Wandels verschärfen, weil dadurch Wissensbestände und Wertorientierung der Älteren entwertet wurden, wird heute die Generationengrenze immer diffuser, nachdem Lebenserfahrungen als Folge beschleunigten sozialen und technischen Wandels überhaupt an Prägestkraft verloren haben. Was die Vorgängergeneration geglaubt hat, welche Gegner sie antraf, mit welchen Neuerungen sie konfrontiert war, verliert unter Bedingungen des Wandels in Permanenz an sozialisierender Kraft (Mannheim 1978). Nicht nur, daß unmittelbare Erfahrung immer weniger gilt, auch das Wissenschaftswissen wird in immer kürzeren Zeiträumen revidiert, zwingt Jüngere wie Ältere, auf dem neuesten Stand zu sein, ohne noch auf besseres Wissen rekurrieren zu können.

Der Generationenbegriff selbst verliert an Kontur, nachdem die Abfolge der Generationen sich beschleunigt hat, die mit jeweils neuen Lebensbedingungen konfrontiert sind. War früher die natürliche Generationenfolge in etwa durch die Reproduktionsgrenze einer Generation bestimmt und auf dreißig Jahre festgelegt, so ist diese heute weitgehend durch die Intervallfolge von Kohorten-Dekaden abgelöst. Mit der Beschleunigung der sozialen Generationenfolge, die sich nurmehr über Differenzen des Lebensstils, nicht aber über kollektiv geteilte Lebensformen voneinander abzugrenzen vermag, verwischt die Generationengrenze, die Identität wie Gegnerschaft implizierte.

Gleichwohl erhöht sich damit nicht das Verständnis füreinander, denn trotz der faktischen Abschwächung der Leitdifferenzen und der Vielfältigung pluraler Lebensstile in allen Altersklassen findet kaum noch ein direkter Austausch zwischen den Lebenswelten statt. Vielmehr breiten sich mit der sozialen Segregation der Generationen Gleichgültigkeit und Indifferenz zwischen den Generationen aus. Individualisierung und sozialstaatliche Formen der Integration bedeuten die faktische Isolierung der Generationen in altersspezifisch getrennten Lebensräumen, Wohn- und Freizeitgelegenheiten, die einer funktionalen, nicht aber einer lebensweltlich integrierenden Logik folgen.

Soziale Beziehungen lösen sich damit nicht auf, doch werden dauerhafte, oft lebenslängliche Gemeinschaften und gewachsene Generationenkulturen zusehends durch Bündnisse auf Zeit, traditionelle Gesinnungsgemeinschaften durch wechselnde Wahlgemeinschaften abgelöst. Die individuelle Anschlußmöglichkeit im Alter entscheidet dann über Integration oder Desintegration, soziale Integration erfolgt nicht mehr über vorgegebene Milieus und Organisationen, sondern über den Anschluß der Individuen gemäß ihren zeitlich begrenzten Bedürfnis- und Interessenlagen.

Die Individualisierung des Alters beschreibt einen paradoxen Weg in die Moderne, der letztlich nur begehbar ist, indem das Alter sich quasi selbst abschafft. Ein dritter Weg zwischen autonomem und sozialstaatlich integriertem abhängigem Alter – auf Basis der Selbstorganisation unter Altersgleichen und neuer Bündnisse zwischen den Generationen – ist Zukunftsprojekt.

Literatur

- Backes, G. (1985): Auswirkungen der Frühausgliederung aus dem Erwerbsleben auf die Ehefrauen. In: Dieck u. a. 1985
- Backes, G./Krüger, D. (Hg.) (1983): „Ausgedient!“ Lebensperspektiven älterer Frauen. Bielefeld
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt am Main
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main
- Beck-Gernsheim, E. (1983): Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“. Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Soziale Welt 1983, H. 34

- Beck-Gernsheim, E. (1992): Arbeitsteilung, Selbstbild und Lebensentwurf. Neue Konfliktlagen in der Familie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1992, H. 2
- Berger, A.P./Hradil, St. (Hg.) (1990): Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. In: Soziale Welt 1990, Sonderband 7.
- Blanc, K. (1992): Konvergenzpunkt Leben – Perspektiven intergenerationellen Lernens in der Konsumgesellschaft. In: Schlutz/Tews 1992
- Boehnisch, L./Blanc, K. (1989): Die Generationenfalle. Von der Relativierung der Lebensalter. Frankfurt am Main
- Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hg.) (1988a): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen
- Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (1988b): Biographisierung von Erleben und Handeln. In: Brose/Hildenbrand 1988
- Dieck, M. u. a. (Hg.) (1985): „Freigesetzte“ Arbeitnehmer im 6. Lebensjahrzehnt – eine neue Ruhestandsgeneration? Deutsches Zentrum für Altersfragen, Berlin
- Diezinger, A. (1991): Frauen: Arbeit und Individualisierung. Chancen und Risiken. Opladen
- Diezinger, A. (1993): Geschlechterverhältnis und Individualisierung: Von der Ungleichheitsrelevanz primärer Beziehungen. In: Frerichs P./Steinrück, M. (Hg.) (1993): Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse. Opladen
- Eckart, Ch. (1991): „Wissen wir, was wir verlieren, wenn wir gewinnen?“ (Hannah Arendt) In: ERFolg – SIEFolg – Verlagerungen in einem alten Konfliktfeld. Tutzing Materialien Nr. 69. Tutzing
- Fülgraff, B. (1990): „Vabührte Milch un Langeweile?“ Wenn Ehen älter werden. In: Klattenhoff, K. u. a. (1990): Bildung und Aufklärung. Oldenburg
- Fülgraff, B./Caspers, A. (1989): Frauen um 60. Herausgegeben von der Landesbeauftragten für Frauenfragen. Hannover
- Gather, C./Gerhard, U./Prinz, K./Veil, M. (Hg.) (1991): Frauentalerssicherung. Berlin
- Geissler, B./Oechsle, M. (1990): Lebensplanung als Ressource im Individualisierungsprozess. Arbeitspapier Universität Bremen Nr. 10. Bremen
- Grözinger, G. (Hg.) (1993): Singles. Die Lebenssituation Alleinstehender. Opladen
- Harney, K./Kade, J. (1990): Von der konventionellen Berufsbiographie zur Weiterbildung als biographischem Programm. In: Krüger, H.-H. (Hg.) (1990): Abschied von der Aufklärung? Opladen
- Hemmerich, W. (1991): (K)eine Chance für ein neues Geschlechterverhältnis. Widersprüche und Ambivalenzen im partnerschaftlichen Alltag. Bielefeld
- Institut für Demoskopie (Hg.) (1981): Eine Generation später – Bundesrepublik Deutschland 1953 bis 1979. Allensbach
- Kade, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989, H. 35
- Kade, S. (1992): Altern und Geschlecht. – Über den Umgang mit kritischen Lebensereignissen. In: Schlutz/Tews 1992

- Karl, F. (1992): Die Öffnung der Gerontologie in den Lebenslauf als Beitrag zur Bildung im Altersprozeß. In: Schlutz, E./Tews, H.P. u. a. (1992): Perspektiven zur Bildung Älterer. PAS/DVV Frankfurt am Main
- Knopf, D./Schmidt, R. (1987): Erfahrungswissen älterer Menschen in der High-Tech-Gesellschaft. In: Blätter für Wohlfahrtspflege 1987, H. 1
- Kohli, M. (1982): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1982, H. 34
- Kohli, M. (1988): Normalbiographie und Individualität: Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose/Hildenbrand 1988
- Kohli, M. (1990): Das Alter als Herausforderung für die Theorie sozialer Ungleichheit. In: Berger/Hradil 1990
- Lautmann, E. (1980): Negatives Rechtsbewußtsein. Über Geschlechtsdifferenzierungen in der juristischen Handlungsfähigkeit. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 1980, H. 1
- Legnaro, A. (1992): Im Grunde sind alle jung, nur manche sind jünger. In: Frankfurter Rundschau vom 22.8.1992
- Lehr, U. (1987): Zur Situation der älter werdenden Frau. Bestandsaufnahme und Perspektiven bis zum Jahr 2000. München
- Lucke, D. (1983): Frauen im mittleren Lebensalter machen Erfahrungen mit dem neuen Scheidungsrecht. In: Backes/Krüger 1983
- Mader, W. (1990): Frühe Weichenstellungen? Altern und Lebensgeschichte. In: Boeckler, R./Dirschauer, K. (Hg.) (1990): Emanzipiertes Alter, Bd. 1. Göttingen
- Mannheim, K. (1978): Das Problem der Generationen. In: Kohli, M. (1978): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt/Neuwied
- Martiny, U. (1993): Eine gesellschaftliche Großgruppe formiert sich: Verschärfung sozialer Ungleichheit für Frauen durch Nicht-Verheiratet-Leben. In: Frerichs, P./Steinrück, M. (Hg.) (1993): Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse. Opladen
- Mayer, K.U./Müller, W. (1989): Lebensverläufe im Wohlfahrtsstaat. In: Weymann 1989
- Menne, K./Alter, K. (1988): Familie in der Krise – Sozialer Wandel. Weinheim, München
- Münch, R. (1984): Die Struktur der Moderne. Frankfurt am Main
- Nave-Herz, R. (1988): Kinderlose Ehen. Eine empirische Studie über die Lebenssituation kinderloser Ehepaare und die Gründe der Kinderlosigkeit. Weinheim, München
- Niederfranke, A. (1992): Ältere Frauen in der Auseinandersetzung mit Berufsaufgabe und Partnerverlust. Schriftenreihe des Bundesministers für Frauen und Jugend Bd. 4. Stuttgart u. a.
- Nittel, D. (1991): Report: Biographieforschung. PAS/DVV. Frankfurt am Main
- Olk, Th. (1990): Individualisierung und Expertokratisierung. In: GdWZ 1990, H. 2

- Pasero, U. (1993): Wandlungsprozesse im Arrangement der Geschlechter. In: Pasero, U./Braun, F. (Hg.) (1993): Frauenforschung in universitären Disziplinen. Opladen
- Röhr-Sendlmeier, U.M. u. a. (1990): Weiterbildungsbereitschaft im höheren Lebensalter. In: Schmitz-Scherzer, R. u. a. (1990): Altern – ein lebenslanger Prozeß der sozialen Interaktion. Darmstadt
- Schäuble, G. (1989): Die schönsten Jahre des Lebens? Lebenslagen und Alltagsrhythmen von jungen Alten. Stuttgart
- Schmidt, R. (1991): Die Modernisierung der Altenbildung und ihr mögliches Obsoletwerden. In: Buschmeyer, H. u.a. (1991): Sinnerfülltes Leben im Alter. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest
- Tews, H.P. (1991): Altersbilder – Über Wandel und Beeinflussung von Vorstellungen und von Einstellungen zum Alter. Köln
- Tietgens, H. (1992): Zur Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrungen. In: Schlutz, E./Tews, H.P. u. a. (1992): Perspektiven zur Bildung Älterer. PAS/DVV. Frankfurt am Main
- Venth, A. (1992): Älterwerden als Perspektive für die Erwachsenenbildung. In: Schlutz, E./Tews, H.P. u. a. (1992): Perspektiven zur Bildung Älterer. PAS/DVV. Frankfurt am Main
- Vierter Familienbericht (1986): Die Situation älterer Menschen in den Familien. Bundesdrucksache Nr. 10/6145. Bonn
- Weber-Nau, M. (1990): „... plötzlich ist da Einsamkeit!“ Wie verkraften Männer den Tod der Partnerin? In: Frankfurter Rundschau vom 18.8.1990
- Weymann, A. (Hg.) (1989): Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne. Stuttgart
- Zapf, W. (1987): Individualisierung und Sicherheit. München

Annette Niederfranke

Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen älterer Frauen

Plädoyer für eine geschlechtsspezifische Betrachtungsweise von Alternsprozessen

Wirft man unterschiedliche Schlaglichter auf die Gruppe der Älterwerdenden, so finden sich verschiedene Cluster von Merkmalen und lebenslaufbezogenen Entwicklungslinien, die wiederum in verschiedenen Lebenslagen und Lebensstilen münden, bei denen die Geschlechtszugehörigkeit zu einem zentralen Merkmal wird. Auch wenn gerontologische Forschung sich in der Vergangenheit häufig „geschlechtsneutral“ geriert hat und dies auch heute noch zu beobachten ist, wird doch zunehmend deutlich, daß Rahmenbedingungen für das Älterwerden sich für Frauen und Männer unterschiedlich darstellen. So darf die Einsicht in die große Vielfalt intraindividuelle und interindividuelle Unterschiede im Alternsprozeß – als zentraler Beitrag einer differentiellen Gerontologie – nicht dazu führen, daß eine geschlechtsspezifische Differenzierung untergeordnet oder gar vernachlässigt wird. Gerade im Hinblick auf Alternsphänomene generell, aber auch bezüglich der Teilhabe an Bildungsangeboten ist eine geschlechtsspezifische Betrachtungsweise – sowohl auf der Analyseebene als auch auf der Ebene der Bildungskonzeption und -organisation – unerlässlich (vgl. Fülgraff/Caspers 1989; Naegele/Tews 1993; Niederfranke 1992b).

Gerontologische Forschung, die spezielle ureigenste biographische Erfahrungen in ihren Auswirkungen auf Erleben und Verhalten im Alternsprozeß untersucht, muß berücksichtigen, daß biographische Verläufe in konkrete Lebensbezüge eingebettet sind und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unterliegen, die sich für Frauen und Männer unterschiedlich gestalten. Neben diesem Aspekt ist sodann die historische Perspektive mit einzubeziehen (vgl. Baltés 1987; Lehr 1987; Thomae 1983). Aufgrund der sozio-demographischen und soziostrukturellen Veränderungen haben sich Alternsprozesse und Lebenslagen von Frauen im Alter im Verlauf dieses Jahrhunderts drastisch

verändert. Diese Aussage gilt sowohl hinsichtlich der Lebenserwartung als auch bezüglich der sozialen Merkmale der Lebenssituation. Ganz generell gilt: Die demographische Alterung betrifft vor allem den weiblichen Bevölkerungsteil. Waren um die Jahrhundertwende von 100 Männern rund 7 Männer 60 Jahre und älter, waren es 1991 rund 16 Männer; bei den Frauen stieg der Anteil der älteren im gleichen Zeitraum von rund 8 % auf gut 25 % (Höhn/Roloff 1994; Statistisches Bundesamt 1992).

Daß ein Plädoyer für eine geschlechtsspezifische Betrachtungsweise, und darin die Konzentration auf Frauen, gerade bei der Diskussion um „Individualisierung und Älterwerden“ notwendig ist, mögen die folgenden Punkte verdeutlichen.

1. Ein Blick in die Statistik auf die Gruppe der älteren Menschen lehrt: Sozio-demographische Merkmale der Lebenssituation differenzieren die Gruppe der älterwerdenden Frauen weitaus stärker als die Gruppe der älterwerdenden Männer. Differenzierungen nach Familienstand, Haushaltsstruktur, Wohnform, kritischen Lebensereignissen (insbesondere Partnerverlust) weisen signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede auf (vgl. Backes 1991; Tölke 1990). So sind – um ein typisches Beispiel herauszugreifen – wesentlich mehr Männer als Frauen im Alter noch verheiratet: Im Jahr 1991 waren 80 % der über 60jährigen Männer verheiratet. Bei den gleichaltrigen Frauen dominiert der Witwenstand: 1991 war nahezu jede zweite Frau über 60 Jahre verwitwet. Auch der Anteil der ledigen Frauen ist weitaus größer als der Anteil der ledigen Männer. Diese und andere Unterschiede bleiben – folgt man den Prognosen – auch im nächsten Jahrtausend erhalten (Höhn/Roloff 1994). Belegen diese Erscheinungsformen schon ausreichend die These von der Pluralität weiblicher Lebensformen?
2. Wohl kaum, denn der gleiche Blick in die Statistik belegt auch ein weiteres Phänomen: Es werden kumulative Benachteiligungen älterwerdender Frauen im materiellen wie im immateriellen Bereich deutlich. Verdichten sich diese Merkmale im Alter, führen sie zu einer spezifischen Lebenslage, die mit der Feststellung „Armut im Alter ist weiblich“ wohl am treffendsten umschrieben ist (vgl. Backes 1991; Naegele u. a. 1992). Also eher ein Beleg für Polarisierungen in Lebensstilen zwischen den Geschlechtern bzw. innerhalb der Gruppe der Frauen im Alter?

3. Ergänzt sei eine dritte Perspektive: Nimmt man die Thesen vom Strukturwandel des Alters ins Blickfeld, so wird deutlich, daß sich die Merkmale „Hochaltrigkeit“ und „Singularisierung“ zusammen mit dem Merkmal „Feminisierung“ in einem Cluster verdichten. Älterwerden vollzieht sich für Frauen zunehmend im Kreise altersgleicher Geschlechtsgenossinnen (vgl. Naegele/Tews 1993; Tews 1990; Statistisches Bundesamt 1992). Sprechen also auch die Strukturwandelmerkmale des Alters für eine Zuspitzung von Lebenslagen und damit verbundenen Lebensstilen im Alter?

Zusammengenommen könnten alle drei Perspektiven in dem Bild münden: Alleinstehende alte Frauen, in Ein-Personen-Haushalten lebend, mehr oder weniger ausreichend materiell abgesichert, stellen den Modal-Typus der „alten“ Frau in unserer Gesellschaft dar. Die „typische“ älterwerdende Frau ist demnach im hohen Maße von Individualisierungstendenzen betroffen bzw. sogar einem Individualisierungszwang ausgesetzt. Das „männliche Gegenstück“ wäre dann der in einer langjährigen ehelichen Beziehung lebende berentete alte Mann als „Oberhaupt“ eines Zwei-Personen-Haushalts mit einem mehr oder weniger ausreichenden monatlichen Einkommen. So gesehen spielen Individualisierungstendenzen für den „typischen“ älterwerdenden Mann eine eher untergeordnete Rolle (vgl. Fookon 1980; Wissenschaftlicher Beirat 1993).

Plädoyer für eine lebenslauf-orientierte Sichtweise

Es wird deutlich: Die oben erläuterten Perspektiven und die vereinfachten Schlußfolgerungen greifen in der Diskussion um „Individualisierung und Älterwerden“ bzw. um „Pluralisierung weiblicher Lebensformen im Alter“ zu kurz.

Es bedarf der Einführung einer weiterführenden Sichtweise, die nicht nur Lebenslagen und Lebensstile im Alter erklären hilft, sondern auch eine notwendige Geschlechterdifferenzierung begründet und sie im Hinblick auf Zukunftsszenarien fortschreibt. Es ist das Plädoyer für eine lebenslauf-orientierte Sichtweise (vgl. Baltes 1987; Thomae 1983). Eine Diskussion von Individualisierung und Pluralisierung im Alter muß immer biographisch bezogen sein. Diese Perspektive ermöglicht es, daß älterwerdende Menschen über gemeinsame Inhalte

im biographischen Gewordensein sowie im gegenwärtigen Erleben und Verhalten verstanden und somit durch Interventionsmaßnahmen auch erreicht werden können. Dies kann und wird sich in vielen Fällen so auswirken, daß Menschen sehr unterschiedlicher Altersgruppen durch die gleichen Merkmale gekennzeichnet sind und demnach auch angesprochen werden können.

Die biographische Sichtweise will nicht individualistischen oder psychologischen Ansätzen allein das Wort reden. Denn: Durch harte ökonomische Fakten verursachte und bestimmte Lebenslagen im Alter haben ihre Wurzeln nicht zuletzt auch in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen, in Berufs- und Familienverläufen. Dies wird besonders deutlich bei der (oft mangelnden) materiellen Sicherung älterer Frauen aufgrund unzureichender Rentenanwartschaften infolge unterbrochener Berufsverläufe.

Im folgenden wird die Thematik um Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen älterer Frauen unter Einbeziehung der biographischen Perspektive anhand von vier Thesen diskutiert.

1. These

In bezug auf Lebenslagen und Lebensstile sind Pluralisierungstendenzen innerhalb der Frauengruppe deutlich.

Die Unterschiede innerhalb der Gruppe älterer Frauen sind biographisch bedingt und resultieren in einer Pluralität weiblicher Lebenslagen und Lebensstile im Alter. Die Pluralität findet sich zunächst hinsichtlich objektiver Lebensmerkmale – z.B. Familienstand, Haushaltsstruktur, Versorgungslage. Pluralisierung kann aber auch bedeuten, daß soziale Ungleichheiten sich zuspitzen und verfestigen, weil bestimmte Aspekte der Lebenslage – z.B. Einkommens- und Rentensituation – im Lebensverlauf so festgeschrieben sind, daß sie im Alter unter den bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen nicht mehr verändert werden können. Bestandteil von Pluralisierung kann also durchaus eine Festschreibung und Polarisierung bestimmter Lebenslagen sein.

Aber nicht allein die objektiven Merkmale der Lebenssituation begründen die Pluralität. Gravierender für Alternsprozesse sind damit

verbundene Lebensentwürfe und Lebensstile sowie die sie begleitenden psycho-sozialen Merkmale. So kann die Lebenslage „Armut“ sich im Bewußtsein der betroffenen älteren Frauen sehr unterschiedlich auswirken: Empirische Untersuchungen belegen immer wieder, daß nach objektiver Bewertung arme alte Frauen sich subjektiv keineswegs als arm und bedürftig erleben, weil sie z.B. ihre Situation in der Gegenwart mit der Situation in der Nachkriegszeit vergleichen, als es ihnen in der subjektiven Wahrnehmung noch schlechter ging. Der Bezugspunkt ist für diese Frauen nicht das durchschnittliche Wohlstandsniveau in der Gegenwart, sondern die eigene Biographie (vgl. Naegele u. a. 1992).

Ganz generell ist die Pluralität weiblicher Lebensformen im Alter als Folge sehr unterschiedlicher biographisch gewachsener Bedürfnislagen, sozialer Beziehungen, Identifikationen mit Aufgaben und Rollen sowie Identitätsbildungsprozesse zu bewerten. Die vielfältigen Entwicklungsverläufe und Veränderungsprozesse von Frauen in der zweiten Lebenshälfte werden nicht selten vor dem Hintergrund familiärer Anforderungen und Wandlungen interpretiert: Die Kinder verlassen das Elternhaus, es ergeben sich neue familiäre Belastungen durch alternde Eltern und Schwiegereltern, die eigene partnerschaftliche Entwicklung wird neu überdacht, oftmals neu gestaltet.

Genügt das Hinterfragen familienbiographischer Begebenheiten, um Alternsprozesse von Frauen vollständig zu erklären? Liegen in familienbezogenen Einflußfaktoren allein die Grundlagen für plurale Lebensformen im Alter? Daß diese Reduzierung nicht berechtigt ist, zeigen die Biographien und Lebensentwürfe alternder Frauen sehr deutlich. Berufstätigkeit, außerfamiliäre Lebenszusammenhänge, nicht zuletzt auch familiäre Lebensräume – erst die Kenntnis aller Lebensbereiche führt zu einem differenzierten Verständnis der Alternsprozesse von Frauen, ihrer sozialen Lebenslagen und ihrer individuellen Entwicklungen (Backes 1991; Backes/Krüger 1993).

In einer Untersuchung mit über zweihundert ehemals erwerbstätigen Frauen – mit unterschiedlichen Familienstandsformen der Jahrgänge 1913 bis 1933 – kristallisierten sich auf empirischer Grundlage vier Lebensentwürfe heraus, die mit je spezifischen Potentialen, d.h. Optionen und Problemlagen verbunden sind. Es wird deutlich: Die Auseinandersetzungsprozesse mit der Berufsaufgabe sind abhängig von den biographisch gewachsenen Lebensentwürfen zum Zeitpunkt der Verrentung (vgl. Niederfranke 1991a, 1992a):

- Familienfrauen, traditionell orientierte Frauen (ca. 49 %): Trotz Berufstätigkeit bleibt Familientätigkeit der zentrale identitätsbildende Faktor. Mit der Berufsaufgabe findet eine neue Konzentration auf den Binnenraum der Familie oder Partnerschaft statt. Diese einseitige Ausrichtung wirkt sich im Verlauf der Altersphase jedoch negativ aus, insbesondere, wenn durch familiäre Brüche – z.B. bei Partnerverlust – der außerfamiliäre Bereich wichtig wird.
- „Quasi“-familienorientierte Frauen (ca. 18 %): Der Aufbau einer Familie konnte trotz einer internalen Ausrichtung auf diesen Lebensbereich nicht befriedigend umgesetzt werden, eine Identifikation mit dem Beruf hat nie stattgefunden. Weder der eine noch der andere Bereich trägt befriedigend zur Identität bei, es dominiert das Erleben von Brüchen und ein Festhalten an traditionellen Rollenorientierungen.
- Sozial-integrierte Frauen (ca. 25 %): Die Frauen sind überwiegend ledig und leben eingebunden in ein außerfamiliales Netzwerk. Das Identitätserleben ist weitestgehend unabhängig von traditionellen Geschlechterrollen, vielmehr geprägt durch Berufstätigkeit und soziale Teilhabe.
- Karitativ orientierte Frauen (ca. 8 %): Identität basiert auf dem Dasein für andere – gleichgültig ob innerhalb oder außerhalb der Familie.

Es wird deutlich: Identitätsprozesse von Frauen im Alter sind verständlich vor dem Hintergrund von Berufs- und Familienwelten im Lebenslauf. In einer Familie zu leben muß jedoch nicht bedeuten, Ehe und Familie als das ausschlaggebende Lebensziel prospektiv oder retrospektiv anzuerkennen, wie es die normativen Erwartungen für diese Geburtskohorten vorsahen. Selbst wenn diese Lebensform in der Jugendzeit als die einzig erstrebenswerte und mögliche erschien, kann eine Vielzahl von Bedingungen zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen, wie dies beispielsweise bei der Gruppe der sozial-integrierten Frauen deutlich wird. Weiterhin wird deutlich, daß eine fehlende außerfamiliäre Einbindung nicht selten die Folge von Brüchen im Lebenslauf ist, wenn z.B. Arbeitslosigkeit oder Scheidung gepaart sind mit sozialem Rückzug und Isolierung. Ein Beispiel hierfür ist die Gruppe der „quasi“-familienorientierten Frauen. Häufig „verharren“ die Frauen bis ins Alter hinein in der Notlage: Aus Angst vor Veränderungen oder aus Mangel an Vorstellungen über eine andere mögli-

che Lebensform wird die Lebenssituation oft über Jahrzehnte hinweg „ausgehalten“. Gerade für diese Frauen besteht die Gefahr, daß eine Armutskarriere eingeleitet wird.

Wird das Identitätserleben einseitig durch Familientätigkeit bestimmt, so geht der Verlust familiärer Bezüge – vor allem durch Verwitwung – häufig mit einer Identitätskrise einher. Die Frauen können – trotz Berufstätigkeit – nicht auf die nötigen sozialen Kompetenzen zurückgreifen, um außerfamiliäre Lebensbereiche zu erschließen. Es wird deutlich: Lebenslange Berufstätigkeit führt nicht unabdingbar zu einer Abkehr von traditionellen Geschlechterrollen oder zu einem breiteren Identitätsbezug. Für den Aufbau eines Identitätsbezugs, der unabhängig ist von familiären Zuschreibungen, hat sich – in der Wahrnehmung der alten Frauen – der Berufsbezug als überaus positiv erwiesen, auch wenn er als alleiniger identitätserweiterender oder -bildender Faktor nicht ausreicht (vgl. insbesondere Wissenschaftlicher Beirat 1993).

2. These

Lebenslagen und Lebensstile im Alter – innerhalb oder zwischen den Geschlechtergruppen – sind nicht begründet durch den Geschlechtern eigene Wesensverschiedenheiten oder durch das Lebensalter, sondern sind Resultat lebenslang wirksamer geschlechtsspezifischer Anforderungen in einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft.

Die Pluralität weiblicher Lebensformen im Alter ist immer das Resultat von Erwerbs- und Familienbiographien sowie Persönlichkeits- und Geschlechterrollenentwicklungen im Verlauf des Lebens, insbesondere im mittleren Lebensalter. Aspekte weiblicher Erwachsenenidentität werden aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen in Berufs- und Familienrollen als weitaus veränderungsfähiger angenommen als männliche Identitätsbezüge im mittleren Erwachsenenalter. Pluralität weiblicher Lebensformen ist zu verstehen als das Ergebnis der Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen im Bemühen, Berufs- und Familienwünsche in Einklang zu bringen. Die mittlere Lebensspanne ist dadurch gekennzeichnet, daß Frauen sehr unterschiedliche, oft widersprüchliche Rollenerwartungen aus dem Erwerbs- und Reproduktionsbereich miteinander vereinbaren müssen; dies sowohl im Verhal-

tensbereich zur Bewältigung der konkreten Lebenserfordernisse als auch im intrapersonalen Bereich – etwa in Selbstbewertungsprozessen. Der sogenannten „männlichen Normalbiographie“ steht in der Realität eben nicht das „Drei-Phasen-Modell“ der typischen weiblichen Biographie gegenüber. Hierbei handelt es sich eher um eine Fiktion oder eine politische Programmatik denn um die Realität. In der Realität beobachten wir sehr unterschiedliche Verläufe: Frauen mit ausschließlichen Berufskarrieren, Frauen mit primärer Familienorientierung, Frauen mit einer „Patchwork“-Karriere, bei der Berufs- und Familienwünsche in unterschiedlichen Phasen des Lebens kombiniert werden. Alle Lebensentwürfe und Biographieverläufe sind mit unterschiedlichen Risiken und Optionen behaftet, besonders im Hinblick auf die Altersphase.

Wie sehen nun die Prognosen für die Zukunft aus? Ist angesichts der stärkeren Berufsbeteiligung von Frauen mit einer Standardisierung von weiblichen Lebensverläufen und einer Reduzierung von Pluralität der Lebenslagen von Frauen im Alter zu rechnen? Nach allen Entwicklungen und auch politischen Programmen muß die Antwort „nein“ lauten. Nach wie vor haben wir keine Anzeichen dafür, daß unsere arbeitsteilig organisierte Gesellschaft sich verändert und der Familienbereich eine wirkliche Option für Männer darstellt. Nach wie vor wird „Wahlfreiheit“ primär für Frauen propagiert, wodurch einerseits Pluralität ermöglicht wird, womit andererseits jedoch Risiken verbunden sind. Eine Standardisierung weiblicher Lebensverläufe ist nicht zu erwarten, wäre auch nicht wünschenswert. Anzustreben wäre hingegen eine Pluralisierung männlicher Lebensverläufe, wobei hierzu spezifische Anreize notwendig sind (vgl. Beck-Gernsheim 1980; Feser u.a. 1989; Lehr 1987; Niederfranke 1991b; Ostner 1978; Tölke 1990; Wissenschaftlicher Beirat 1993).

Aber zurück zu einer weiteren Fragestellung: In welcher Beziehung stehen Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen?

3. These

In der Altersphase unterliegen Lebensentwürfe und Lebensstile weiteren Wandlungsprozessen, die häufig mit Individualisierungstendenzen oder -zwingen verbunden sind.

Pluralisierung von Lebensstilen und Lebenslagen wurde bislang in einer querschnittlichen Betrachtung erläutert, wobei die Gründe für Pluralität in lebensgeschichtlichen Zusammenhängen liegen. Pluralisierungstendenzen sind jedoch auch innerhalb eines jeweiligen Lebenslaufs zu beobachten. Für den Lebenszusammenhang alter Frauen bedeutet dies in erster Linie: Es besteht die Notwendigkeit zur Individualisierung. Die Wahrscheinlichkeit, zumindest im hohen Lebensalter „allein“ zu sein, ist für Frauen sehr hoch, selbst wenn Lebensentwürfe und Lebensformen zu anderen Zeiten der Biographie anders aussahen. Einige sozio-demographische Tendenzen zum Beleg: Stieg innerhalb des Zeitraums 1970 bis 1991 in Deutschland die Zahl der Ein-Personen-Haushalte der ab 60jährigen über ein Drittel an, verdoppelte sich diese bei den 75jährigen und Älteren. Bei den Ein-Personen-Haushalten wiederum dominieren die Frauenhaushalte: 1991 führen 7 von 10 Frauen, die 75 Jahre und älter waren, ihren Haushalt allein. Für Frauen besteht, wenn sie verheiratet sind, die größere Wahrscheinlichkeit, den Ehemann zu überleben (höhere Lebenserwartung und Altersunterschied bei der Heirat). Sie bleiben dann häufiger als Männer in der gleichen Situation ohne einen neuen Lebenspartner (vgl. Höhn/Roloff 1994; Naegel/Tews 1993; Niederfranke 1992b).

Ob man in diesem Zusammenhang von einem Individualisierungszwang sprechen muß, ist zu diskutieren. In jedem Fall ist älterwerdenden Frauen jedoch anzuraten, Option und Notwendigkeit der Individualisierung rechtzeitig zu erkennen und zu gestalten. Unter Individualisierung wäre die Herausbildung von Besonderheiten in der eigenen Entwicklung und Lebensgestaltung zu verstehen. In diesem Sinne beinhaltet Individualisierung auch immer Aspekte des Wachstums.

Die Notwendigkeit zur Herausbildung einer eigenen Lebensform im Alter wird auch in Zukunft primär eine Herausforderung für Frauen sein. Prognosen für das Jahr 2030 besagen: Über zwei Drittel der ab 60jährigen Frauen werden alleinstehend sein. Im Gegensatz dazu wird

mit hoher Wahrscheinlichkeit die überwiegende Mehrheit der Männer dieses Alters weiterhin verheiratet sein – laut Prognosen rund 66 % im Jahre 2030. Die Geschlechterunterschiede gelten vor allem für die Phase der Hochaltrigkeit. So werden im Jahr 2010 von den 80 Jahre und älteren Männern noch über die Hälfte verheiratet sein, von den gleichaltrigen Frauen dagegen noch nicht einmal mehr 10 %. Es bleibt festzuhalten: Trotz insgesamt sinkenden Frauenanteils bei den alleinstehenden Menschen, die 60 Jahre und älter sind, wird auch in den nächsten 40 Jahren der Status „alleinstehend“ vornehmlich für die älteren, insbesondere hochbetagten Frauen relevant sein.

Wie sehen nun die Optionen für Individualisierung aus? Die zentralen Lebensräume – Erwerbs- und Familienwelten – stehen Frauen mit zunehmendem Älterwerden nicht mehr zur Verfügung. Es ist geradezu das Merkmal der „dritten Lebensphase“, daß Frauen aus jenen Berufs- und Familienpflichten entlassen werden, die das mittlere Lebensalter so entscheidend geprägt haben. Familie und Partnerschaft auf der einen Seite und Beruf auf der anderen Seite bieten Frauen immer weniger Bezugspunkte in ihrer täglichen Lebensgestaltung:

- Ältere Frauen verlieren mit dem Berufs- und Familienbereich zugleich feste, gesellschaftlich gewünschte Rollen und Lebensräume.
- Sie verlieren zugleich soziale Beziehungen und Kontaktmöglichkeiten.
- Das Leben ist nur noch in geringem Maße durch äußere Anforderungen strukturiert.

Die Konsequenz für 50- bis 70jährige Frauen ist: Die Weichen müssen neu gestellt werden, Umorientierungen, „Spurwechsel“ sind angesagt. Frauen dieser Altersgruppe sind aufgefordert, sich selbst infrage zu stellen, neue Lebensräume zu erobern, neue Kompetenzen zu erwerben und neue soziale Beziehungen aufzubauen.

So muß es darum gehen, Frauen zwischen dem 50sten und 70sten Lebensjahr die Möglichkeit zu geben, sich aktiv den Herausforderungen ihrer Lebensphase zu stellen. Es muß ihnen ermöglicht werden, sich im Kreis von altersgleichen Geschlechtsgenossinnen mit den Besonderheiten ihrer Lebenssituation auseinanderzusetzen. Um dies zu erreichen, müssen gleichermaßen Chancen und Restriktionen exploriert werden. Chancen gilt es zu erkennen und auszukosten. Restriktionen gilt es zu erkennen und nach Kompensationsmöglichkeiten zu suchen.

Eine derartige Orientierung kann nur fruchtbar sein, wenn Frauen ein Bewußtsein von ihren körperlichen, seelisch-geistigen, kreativen und sozialen Fähigkeiten, immer verstanden als Potentiale, entwickeln. Dies schließt ebenso ein, daß sie ihre Kompetenzen im körperlichen, im seelisch-geistigen, im kreativen und im sozialen Bereich auszukosten und zu erweitern lernen. Möglicherweise erschließen sich bestimmte Kompetenzen erst in dieser Lebensphase. In diesem Sinne gilt es auch, individuelle Potentiale zu erschließen (vgl. Fookon 1980; Fülgraff/Caspers 1989; Lehr 1987; Niederfranke 1991b).

4. These

Pluralisierungsmerkmale und damit verbundene individuelle Potentiale und Problemlagen finden keinen Widerhall in gesellschaftlichen Strukturen und Optionen.

Wir haben festzustellen, daß die Pluralität der – insbesondere weiblichen – Lebensformen im Alter im gesellschaftlichen Kontext nicht angemessen berücksichtigt wird. Gegenwärtig ist das individuelle Potential, das mit pluralen Lebensformen verbunden ist, weiter entwickelt als das gesellschaftliche. Dieses Mißverhältnis wird von den amerikanischen Soziologen Matilda und John Riley vom National Institute of Aging als „strukturelle Diskrepanz“ bezeichnet. Die heutigen sozialen Strukturen und Normen – so die Dreiteilung des Lebenslaufs – stammen aus einer Zeit, in der es nicht so viele und so unterschiedliche ältere Menschen, insbesondere ältere Frauen gab, die eine lange Lebenszeit durchlebten. Beispielsweise gehen Bildungskonzepte für ältere Menschen erst in jüngster Zeit auf plurale Lebensformen ein. Gleichzeitig vernachlässigen traditionelle Bildungskonzepte – etwa zur Vorbereitung auf den Ruhestand – immer noch geschlechtsspezifische Aspekte, geschweige denn, daß die Pluralität von Lebensformen berücksichtigt wird (vgl. Riley/Riley 1992; Niederfranke/Weidmann 1994). Auch die herrschenden öffentlichen Altersbilder bescheinigen alten Frauen in der Regel ein eher „verstecktes“ Dasein und repräsentieren keinesfalls die Vielfalt der tatsächlich vorhandenen Lebensformen.

Wie kann es zu einer Überwindung der strukturellen Diskrepanz kommen? Hier haben wir zwischen der kurzfristig-mittelfristig zu er-

reichenden und der mittelfristig-langfristig anzustrebenden Intervention zu unterscheiden. In einer kurz- bzw. mittelfristigen Perspektive sollte die Erweiterung der Rollenmöglichkeiten und Lebensräume älterer Menschen – entsprechend der Vielfalt der Lebensformen – angestrebt werden. Dies erfordert differenzierte Angebote. Eine geschlechtsspezifische Differenzierung in der Bildungsarbeit allein reicht nicht aus. Diese Sichtweise greift zu kurz, ignoriert sie doch unser Wissen um die Pluralität und Widersprüchlichkeit von Lebensformen innerhalb einer Geschlechtergruppe. Notwendig ist ein Zusammenführen der biographischen und der geschlechtsspezifischen Perspektive zur Konzipierung von Altenbildungsangeboten. Dieses Zusammenführen kann am Beispiel älter werdender Frauen geschehen, deren Lebensverläufe zunehmend weniger in einer Normalbiographie zu fassen sind (vgl. Backes 1991; Fülgraff/Caspers 1989; Niederfranke 1991b, 1992a; Venth 1992). Bildungsangebote müssen den Raum bieten, in Abhängigkeit von biographisch gewachsenen Lebensentwürfen, Neuorientierungen und Weiterentwicklungen anzuregen und zu begleiten. Dies bedeutet nicht notwendigerweise ein unterschiedliches didaktisches Vorgehen: In jedem Fall ist eine inhaltliche Berücksichtigung dieser Muster geboten.

Mittel-/langfristig muß angestrebt werden, koexistierende Rollen für Menschen aller Altersstufen in der Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. Riley/Riley 1992). Dies bedeutet, daß eine Orientierung am Lebensalter aufgegeben wird zugunsten einer Orientierung an Lebensformen und Bedürfnisstrukturen. Das gesellschaftliche Interesse muß sich darauf richten, altersintegrierte Angebote zu machen, die die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Lebenslagen berücksichtigen. Angebote, die sich auf starre, oftmals „normierte“ Vorstellungen von Lebensverläufen beziehen, wie etwa auf die Dreiteilung des Lebenslaufs als Vorstellung von der Normalbiographie, werden mittel- und langfristig der gelebten gesellschaftlichen Vielfalt, insbesondere bei Frauen, nicht gerecht.

Literatur

- Backes, G. (1991): Was bedeuten sich verändernde Lebens- und Arbeitsbedingungen von Frauen für ihre künftige Situation im Alter? In: C. Gather/U. Gerhard/K. Prinz/M. Veil (Hrsg.): Frauen-Alters-Sicherung (S. 266–276). Berlin
- Backes, G./Krüger, D. (Hrsg.) (1983): „Ausgedient!“ Lebensperspektiven älterer Frauen. Bielefeld
- Baltes, P.B. (1987): Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics between Growth and Decline. In: *Developmental Psychology*, 23, 611–626
- Beck-Gernsheim, E. (1980): Das halbierte Leben. Frankfurt
- Feser, H./ Müller-Daehn, S./ Schmitz, U. (1989): Familienfrauen im mittleren Alter. Schriftenreihe des BMJFFG, Band 247.1. Stuttgart
- Fookon, I. (1980): Frauen im Alter. Frankfurt
- Fülgraff, B./Caspers, A. (1989): Modellseminare zur Motivierung und Orientierung für Frauen um 60. In: D. Knopf/O. Schäffter/R. Schmidt (Hrsg.): Produktivität des Alters, 26–38. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen
- Höhn, Ch./Roloff, J. (1994): Die Alten der Zukunft – Bevölkerungsstatistische Datenanalyse. Schriftenreihe des BMFuS. Stuttgart
- Lehr, U. (1987): Zur Situation der älterwerdenden Frau. München
- Naegele, G./Tews, H.P. (Hrsg.) (1993): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Opladen
- Naegele, G./Heinemann-Knoch, M./Hollstein, B./Korte, E./Niederfranke, A./Reichert, M. (1992): Landessozialbericht Band 1. Armut im Alter. Untersuchung zur Lebenslage unterversorgter älterer Frauen in NRW. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
- Niederfranke, A. (1991a): Lebensentwürfe von Frauen beim Übergang in den Ruhestand. In: C. Gather/U. Gerhard/K. Prinz/M. Veil (Hrsg.): Frauen-Alters-Sicherung, 277–289. Berlin
- Niederfranke, A. (1991b): Neue Chancen nach der Lebensmitte – Spurwechsel? Orientierungskurs für Frauen. Beiträge zur Frauenforschung und Frauenpolitik, Bd. 21. Stuttgart: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Frauen
- Niederfranke, A. (1992a): Ältere Frauen in der Auseinandersetzung mit Berufsaufgabe und Partnerverlust. Schriftenreihe des BMFJ, Band 4. Stuttgart
- Niederfranke, A. (1992b): Education für the elderly: new directions in a changing Europe. In: *International Review of Education*, 38 (4), 327–341
- Niederfranke, A./Weidmann, M. (1994): Gesellschaftliches Potential älterer Menschen – brauchen wir neue Handlungsfelder? In: A.E. Imhof/R. Weinknecht (Hrsg.): Erfüllt leben – in Gelassenheit sterben. Berlin
- Ostner, I. (1978): Beruf und Hausarbeit. Die Arbeit der Frau in unserer Gesellschaft. Frankfurt
- Peterson, D.A./Thornton, J.E./Birren, J.E. (eds.). (1986): *Education and Aging*. Englewood Cliffs, New Jersey

- Riley, M.W./Riley, J.W. (1992): Individuelles und gesellschaftliches Potential des Alterns. In: P.B. Baltes/J. Mittelstraß (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung, 437–459. Berlin
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1992): Im Blickpunkt: Ältere Menschen. Stuttgart
- Tews, H.-P. (1990): Neue und alte Aspekte des Strukturwandels des Alters. In: WSI Mitteilungen, 8, 478–491
- Thomae, H. (1983): Altersstile und Altersschicksale. Ein Beitrag zur Differentiellen Gerontologie. Bern
- Tölke, A. (1990): Lebenswege von Frauen im Wandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 34–35, 29–37
- Venth, A. (1992): Älterwerden als Perspektive für die Erwachsenenbildung. In: G. Schlutz/H.P. Tews (Hrsg.): Perspektiven zur Bildung Älterer, 157–166. Frankfurt: PAS/DVV
- Wissenschaftlicher Beirat für Frauenpolitik (Hrsg.) (1993): Frauen im mittleren Lebensalter. Schriftenreihe des BMFJ, Band 13. Stuttgart

Altern zwischen Individualisierung und Abhängigkeit

1. Wenn man sich über Veränderungen, die die Lebensphase „Alter“ aktuell durchläuft, zu verständigen sucht, kommt man zunächst nicht umhin zu konstatieren, daß Stadien, in die wir den Lebenslauf konventionellerweise einteilen, historischen Wandlungen unterliegen. Der französische Historiker Philippe Ariès argumentiert beispielsweise in seiner „Geschichte der Kindheit“ (1975), daß traditionale Gesellschaften des Mittelalters „Kindheit“ als abgegrenzte und damit eigenständige Lebensphase noch nicht kennen. Sobald ein Mensch, den wir heute als „Kind“ bezeichnen würden, sich alleine fortbewegen und verständlich machen konnte, wurde er in einer Art „Lehrlingsverhältnis“ (Hartmut von Hentig) in die Erwachsenenwelt aufgenommen – ohne daß über Kleidung, Spiel oder Arbeit von Erwachsenen getrennte Lebensbereiche existierten.

Ich deute dies in gebotener Kürze an, um zu illustrieren, daß heute gängige Phasenunterteilungen des Lebenslaufes in der Menschheitsgeschichte so nicht immer Bestand hatten und deshalb auch nicht als weitgehend konstante soziale Normierungen und feste biographische Zeitmarkierungen verstanden werden dürfen. Dieses ist mit Blick auf das Alter deshalb von Gewicht, weil sich eine steigende absolute und relative Lebenserwartung, die „Alter“ formal ausdehnt, mit einer Auflösung herkömmlicher und eng fixierter Begrenzungen des Arbeitslebens verbindet.

Man kann unter Bezug auf solche ungebrochen wirkenden Trends auch quantifizierend argumentieren: Eine 60jährige Frau in der alten Bundesrepublik hat heute eine weitere Lebenserwartung von rund 22, ein Mann von weiteren fast 18 Jahren. Von 100 Frauen zwischen 60 und 65 Jahren sind 1990 nur etwa 12 erwerbstätig oder arbeitslos gemeldet, bei den Männern handelt es sich um 35 Personen dieser Altersspanne. Wir wissen, daß nachberufliches Leben aktuell im Durchschnitt bereits vor Erreichen des 60. Lebensjahres einsetzt. In sogenannten strukturschwachen Regionen Westdeutschlands schon mit 55 Jahren und früher; in Ostdeutsch-

land stellt das bekanntlich die personenunabhängig und starr geltende Altersnorm dar. Nachberufliches Leben umfaßt tendenziell ein Viertel der Lebensdauer und mehr (dann vor allem bei Frauen). Gesundheitliche Einschränkungen konzentrieren sich zusehends auf die allerletzten Jahre oder Monate – wobei epidemiologische Forschungen aus Nordamerika und Skandinavien belegen, daß somatische Krankheitsbilder (nicht aber psychiatrische) sich parallel zum Hochaltrigkeitstrend gleichfalls immer weiter ins höchste Lebensalter hinausschieben, ohne dabei an Häufigkeit und Dauer abzunehmen. Trotzdem bedeutet dies: Alterskohorten fühlen sich subjektiv gesünder als vorhergegangene, und auch nach objektiven medizinischen Kriterien sind sie als gesünder zu bezeichnen (Bäcker u. a. 1989, 93 f.).

Mit dieser zweiseitigen Ausweitung des nachberuflichen Lebensabschnitts wachsen zugleich prinzipiell die Gestaltungsanforderungen an die betroffenen Subjekte. Auch hier greift eine Dialektik der Freiheit: Menschen haben einerseits im erweiterten Rahmen die Möglichkeit, ihr Leben relativ selbstbestimmt zu leben, andererseits ist es ihnen zugleich auferlegt, diese Chance auch ergreifen zu müssen. Es sind die Verhältnisse, die Gestaltungsanstrengungen unabdingbar fordern – bei Gefahr des Scheiterns im Falle der Mißachtung solcher „Zumutung“ und auch im Vollzug.

2. Was zuletzt angerissen wurde, ist in einem Teil der seit Beginn der 70er Jahre einsetzenden „schubweisen“ Vorverlagerung des Ruhestandes mittels Anwendung immer zahl- und variantenreicheren Einzelstrategien zuzuschreiben (Dieck 1985). Man könnte nun versucht sein, die Ziele der Rentenstrukturreform als Gegenbeispiel zum Gesagten anzuführen. Jedoch resultieren die Maßnahmen zur Trendwende – also gewollte, durchschnittlich länger dauernde Lebensarbeitszeit, initiiert durch die Flexibilisierung der Altersgrenzen nun auch „nach oben“ und gestützt durch versicherungsmathematische Abschläge bei vorfristigem Ruhestandsbeginn – zunächst aus einem auf die Rentenversicherung ausgerichteten Handeln. Betriebliche Personalpolitik hingegen folgt – systembedingt – weiter anderen Prämissen. Es ist nicht absehbar, daß die Personalverjüngung als ein relevanter Bestandteil von Rationalisierungsstrategien im Erwerbsleben ausgedient hätte. Ganz im Gegenteil: Der Transformationsprozeß im Osten Deutschlands rückt den Tatbestand nachhaltig ins Blickfeld, daß Entberuflichung des fort-

geschrittenen Erwachsenenalters im Zuge des Krisenmanagements auch derzeit (noch?) unentbehrlich bleibt, auch wenn längerfristig anderes intendiert ist. Und ebenso muß das erwartete Ansteigen des Durchschnittsalters von Beschäftigten im nationalen Raum bei einer fortschreitenden Internationalisierung des Arbeitsmarktes nicht zwingend zur Kehrtwende veranlassen.

Seit Jahresbeginn 1992 trat die gesetzliche Grundlage dafür in Kraft, daß nachberufliches Leben perspektivisch noch an Heterogenität seiner jeweiligen Rahmenbedingungen hinzugewinnen kann. Der Zeitpunkt, wann Menschen aus dem Erwerbsleben ausscheiden, wird zukünftig prinzipiell in beide Richtungen auf der Altersskala wandern. Die sogenannte „Verjüngung des Alters“ (Hans Peter Tews) soll nunmehr Ergänzung finden durch einen konträren Trend zum Hinausschieben des Ruhestandsbeginns in allen den Fällen, in denen ein Arbeitsvermögen nachgefragt bleibt und/oder in denen Subjekte ihren Dispositionsspielraum ausschöpfen wollen und können.

Unter Bedingungen *freier* Entscheidung verlängert sich die Frage nach dem gewünschten Ruhestandsbeginn in eine haushaltsökonomische Prüfung erwartbarer Einkommen bei vorzeitigem Erwerbsausscheiden. Die dergestalt „gewonnenen Jahre“ (Arthur E. Imhof) könnten einen Luxus darstellen, den man sich gönnt, weil man es will und es sich auch leisten kann: *Eine Ökonomisierung der Entscheidungsfindung wird wahrscheinlich den Umgang mit solchen biographischen Einschnitten zukünftig stärker beeinflussen.* Mit den durch Rentenminderung erreichten mehr Ruhestandsjahren werden Personen in wachsendem Maße konsequenterweise reflektiert umgehen. Die Antizipation dessen, was man mit der „bezahlten“ und gewonnenen Zeit bezwecken will, wird mutmaßlich auch konkretere Orientierungen und Lebensplanungen im Sinne von Vorhabenprüfung hervorbringen. „Späte Freiheit“ (Leopold Rosenmayr) „kauft“ man sich mit der Nebenfolge, daß Lebenswünsche noch prägnanter aus sehr individuellen Erwartungsprofilen resultieren und auf spezifiziertere Interessen des einzelnen zugeschnitten sein werden.

Unter *erzwungenen* Bedingungen (und bei Nicht-Greifen heute noch existenter Schutzvorschriften für ältere Arbeitnehmer in definierten Fällen) wird diese Flexibilisierung des Ruhestandsbeginns zudem bewirken, daß auch Unternehmen, soweit möglich, ver-

stärkt von der Option Gebrauch machen könnten, ältere Arbeitnehmer nun primär nach den Kriterien „gesundheitslich beeinträchtigt“ und „leistungsgemindert“ auszulesen. Die *Auflösung alter Normierungen* und der Gewinn an Dispositionsräumen in zwei Richtungen eröffnet beides zugleich: einen weitaus individuell angemesseneren Umgang mit der Ruhestandsentscheidung und eine Ent-Sicherung der personenunabhängig gesetzten relativen Sicherheit in Gestalt definierter Regelaltersgrenzen.

Was ich an einem Beispiel aufgefächert habe, faßt man in den Sozialwissenschaften unter den Begriff der sozialen Differenzierung. „Alter“ präsentiert sich immer seltener als eine Lebensphase, in der früher bestehende soziale Unterschiede tendenziell eingeebnet und standardisiert werden, sondern diese dauern ungebrochen fort. Das entspricht, nur um es zu erwähnen, auch der Kernaussage derjenigen, die die zukünftigen Alterseinkommen im Modell bereits hochrechnen. Der Bogen zwischen Altersarmut und gedeihlichen Alterseinkommen spannt sich vermutlich weiter, wobei zur Rente oder Pension sich hinzugesellende einkommenswirksame Quellen an Bedeutung gewinnen – Lebensversicherungen, Wohneigentum, Erbschaften, betriebliche Zusatzrenten u.a.m. sind längst nicht mehr ausnahmsweise in nur begrenzten, wenigen sozialen Milieus vorzufinden.

3. Meine Kernaussage wäre nun wie folgt zu erweitern: Auf der Systemebene sind mit Blick auf die Passage vom Erwerb hin zu nachberuflichen Existenzformen Differenzierungsprozesse im Gange und erweitert eingeleitet, die es den Subjekten in gesteigertem Maße ermöglichen, „individualisiertes Leben“ der Erwerbszeit auch im Ruhestand aufrecht zu erhalten. Solche Entwicklungen kann man durchaus als ein Zurückholen oder eine *Reintegration des höheren Erwachsenenalters in die Normalität postmoderner Gesellschaft* bezeichnen. Dieses Rückbinden des ehemals standardisierten Alters bedeutet in der Nebenfolge auch, daß finanzielle und gesundheitliche Restriktionen des mittleren Lebensalters kontinuierlich weiter greifen. Gab es immer schon Problemkumulationen, so wird über die „Verflüssigung“ der Statuspassage hin auf das beginnende nachberufliche Leben zu dem Mainstream individualisierten Alters auch partiell das Gegenteil zu konstatieren sein: nämlich die Fortexistenz klassischer Alterseinschränkungen, die sich dann aber um so schärfer abheben von der praktizierten

Nacherwerbsfreiheit anderer Teilpopulationen. Abheben dann, wenn man die Aufmerksamkeit in diese Richtung lenkt. Hier zeichnen sich vor allem altenhilfepolitische Orientierungen bislang vorzugsweise durch „Einäugigkeit“ aus, indem sie virtuos Armut gegen „neue Freiheiten“ ausspielen.

Reintegration des Alters meint zweierlei: die intendierte und vielleicht stattfindende Wiedereinbindung in Erwerbszusammenhänge bei Nachfrage am Arbeitsmarkt und die Anschlußfähigkeit der reformierten Lebensstufe „Alter“ an individualisierte Existenzformen „normalen Erwachsenenalters“.

Eine zweite Statuspassage erweist sich hingegen als hartlebig: Sie ist dort zu verorten, wo Zustände der Behinderung und chronischen Krankheit angesichts fortdauernder oder nur geringfügig geschlossener gesetzlicher Regelungslücken den Hochbetagten-Status bei Hilfe- und Pflegebedürftigkeit in weiten sozialen Kreisen auf Sozialhilfeniveau festzurren. Und hier schafft eine angekündigte Pflegeversicherung auch nur sehr partiell Entlastung, weil sie vorrangig die Netto-Sozialhilfeausgaben senkt. Solange die Verhältnisse so beschaffen sind, wird de facto ein Gegenprogramm zur Vielgesichtigkeit des „autonomen Alters“ konstant aufrecht erhalten mit Blick auf das Lebensende. Ent-Differenzierung dürfte die biographischen Einschnitte zukünftig noch subjektiv verschärfen. Hier dauern sozial nivellierende Bedingungen fort. Hier bleibt „Alter“ im alten Sinne präsent als „abhängiges Alter“.

4. Ob sie es will oder nicht: *Altenhilfe* entwickelt(e) sich in diesem Zusammenhang primär zur Hochbetagtenhilfe. Für ihre Handlungen erlangt der Problemkreis „Pflege“ mit allen Verästelungen und Konnotationen heute und morgen höchste Dominanz. Überschreitungen des Pflegekontextes passieren dort, wo organisierte Gemeinschaften wohnraumnah die Tagesstättenkulturen bevölkern und prägen. *Altenarbeit*, wenn wir hierunter alle diejenigen Aktivitäten und Angebote fassen, die sich zwar an größtenteils identische Globalzielgruppen richten, jedoch nicht ihre Finanzierungsgrundlage im Bundessozialhilfe-Gesetz haben, unterliegt einerseits vergleichbaren Trends. Auch sie findet verstärkt Resonanz bei alten Menschen, die vielleicht als „rüstige Hochbetagte“ etikettierbar sind, Personen also, die sich selbst als „alte Leute“ bezeichnen und deren Alltagsleben bereits altentypische Züge trägt: im Territorialverhalten, in der Zeitstrukturierung, im Tätigkeitspek-

trum u.a.m. Ich spreche hier die Eingangssituation der Passage hin zum „abhängigen Alter“ an, eine Phase also, in der Menschen – bei Abwesenheit kritischer Ereignisse, die ad-hoc-Veränderungen bewirken – allmählich diejenigen Handlungen stärker akzentuieren, die in der Wohnung und im Wohnumfeld stattfinden und diejenigen immer umfänglicher einschränken, die sich in erweiterten sozialen Umwelten abspielen. Andererseits macht Altenarbeit auch in Zukunft dort Sinn, wo ein sich individualisierendes und partiell reintegriertes „Alter“ immer auch Gegenteiliges mit produziert: ältere Erwachsene, die sich aus vielschichtigen Gründen aus erweiterten sozialen Umwelten zurückziehen, die Träger konventioneller Altersmerkmale sind, keinesfalls aber dem mit Emphase begrüßten angeblichen „neuen Alter“ entsprechen.

Anachronistisch wird es dann, wenn man diese Prozesse nicht präzise verfolgt, wenn man sich in der institutionellen Eigendynamik treiben läßt. Altenarbeit, die Bildungsbranche eingeschlossen, hat weiterhin Relevanz, wenn sie sich ihrer spezifischer werdenden Zielgruppen adäquat und akzeptierend vergewissert. Das impliziert Selbstbegrenzung dort, *wo „Alter“ an vereinheitlichender Macht zusehends einbüßt, wo es ein Großgruppenmerkmal nurmehr darstellt, ohne das Handeln nachhaltig prägende Steuerungskraft.*

Wollte Altenarbeit, wollte Altenbildung das nachvollziehen, müßte sie sich neu konstituieren: als Bildungspraxis für Erwachsene ohne den hier dominanten zweckrationalen Bezug auf Einmündung in Erwerbsstrukturen, als Schaffung anregender sozialer Umwelten, die Autonomiepotentiale realisieren helfen – auch auf dem Niveau des Lebensraums „Stadt“, auf dem Niveau des Lebensraums „Dorf“ oder „Quartier“.

5. Meine modernisierungstheoretisch orientierte Lesart von „Alter“ lautet in ihrem Konzentrat: Prozesse sozialer Differenzierung haben seit Anfang der 70er Jahre die Ausgestaltung des Übergangs von erwerbs- in nachberufliche Kontexte erfaßt und alte Normierungen aufgelöst mit der Folge, daß die das Erwachsenenalter kennzeichnende Individualisierung nicht länger für relevante Personenkreise haltmacht vor einem personenunabhängig gesetzten Ruhestandsbeginn. Das *quasi ent-differenzierende Programm „Ruhestand“ wird eingebunden in die Logik moderner Lebensart.* Da schwingt mit sowohl ein Element der Rationalisierung der Le-

bensführung mit Blick auf das Subjekt als auch eines der ökonomischen Rationalisierung mit Blick auf das Erwerbspotential. Soziale Differenzierung und Rationalisierung im angedeuteten Sinn bewirken in der Folge eine Verlängerung und Steigerung sozialer Unterschiede in den Lebenssituationen und eine flexiblere Rahmung für biographische Entwürfe und Alltagsleben im nachberuflichen Status.

Während das „autonome Alter“ sozusagen an Anschlußfähigkeit gewinnt, es einen Zuwachs an gesellschaftlicher Normalität erfährt und Sondernormen daher an Plausibilität einbüßen, bleibt das „abhängige Alter“ bis heute hiervon weitgehend unbeeinflusst. Chronische Krankheiten und Behinderungen im Alter, die wir sozialrechtlich als „Pflegebedürftigkeit“ fassen, und ihre sozialpolitische Bearbeitung folgen Prämissen der Zuweisung letztlich sozialhilfedefiniertes und standardisierter Lebensniveaus. Das wird demnächst wohl auch so bleiben angesichts der explodierenden Pflegekosten ab mittleren Pflegestufen. Und das wird uns längerfristig weiter tangieren angesichts der Grenzen verschiedener Art, die einer erweiterten Naturbeherrschung entgegenstehen: Die Domestizierung des alt gewordenen Körpers ist derzeit noch primär altropolitische Leitorientierung („Rehabilitation vor Pflege“) oder quasi Generalhypothese einzelner Richtungen der biologischen Grundlagenforschung dort, wo die Möglichkeit eines „natürlichen Todes“ im Sinne des genetischen Programmendes noch vor Eintritt eines verzögerbaren Sterbens infolge krankhafter Veränderungen erwogen wird (vgl. Fries 1989; Baltes/Baltes 1992, 22 ff.).

6. Im vorliegenden Kontext wäre mit Blick auf die alten Bundesländer vor allem zu diskutieren, ob die Veränderungen, die die soziale Konstruktion der Lebensstufe „Alter“ reformieren, unsere Handlungskonzepte in Altenhilfe, Altenarbeit sowie Bildungs- und Kulturarbeit mit Älteren nicht gleichfalls berühren. Zumindest dann, wenn sie ihrerseits in der Tradition herkömmlicher Altersdiskurse und Alter solitär behandelnder Strategien stehen. D.h., greift die „Reform des Alters“ tatsächlich, dann transportiert eine sich vorrangig an Sondernormen klammernde z.B. gemeinschaftsorientierte offene Altenhilfe und Altenarbeit sozusagen Modernisierungswiderständiges. Oder aber sie wird durch den Lauf der Dinge in Nischen abgedrängt, in denen „klassische“ Altenhilfe auch morgen Bestand haben muß: beispielsweise infolge einer

Nachfrage durch überwiegend hochbetagte Zielgruppen, die am Eingang der zweiten Statuspassage hin zum „abhängigen Alter“ stehen.

Will man hingegen anschlussfähig bleiben an das „autonome Alter“, wäre eine Entwicklung anzuerkennen und nachzuvollziehen, die moderne Altenarbeit nicht um „Alter“ fokussiert. Werden solche Fragen nicht erwogen, drohen ggf. die Anachronismen, die doch zu vermeiden wären: Der altenarbeitspraktische Umgang mit dem Alter droht hinter der Lebenspraxis der Älteren zurückzubleiben und die sich absentierenden älteren Erwachsenen wegen des Klammers an überholte Alterszuschreibungen zu verfehlen.

Dieser Argumentationsbogen soll anschließend mit Blick auf Ost-West-Distinktionen erweitert werden. Vorab sei aber ausdrücklich angesprochen, daß ich mit Hilfe dieser modernisierungstheoretisch orientierten Konzeption versuche, die Verkürzungen zu vermeiden, die das Theorem des „Strukturwandels des Alters“ zieren – nämlich seine Isolierung gerontologischer Spezifika aus dem Insgesamt der Gesellschaftsentwicklung. Statt erwogenem „neuen Alter“ könnte es sich bei dem, was hier gerontologisch konzeptualisiert ist, vielmehr um eine unter gewissen Prämissen stattfindende Reintegration des gesunden und leistungsfähigen Alters in den Horizont sozialer Normalität handeln. Und das – sollte es sich als tragfähig erweisen – wäre dann in der Tat eine vom Konstrukt des „neuen Alters“ gravierend abweichende Perspektive. Hier tritt die Differenz der Ansätze offen zutage. Pointiert formuliert: „Neue Alte“, das legt die Erfindung einer „neuen Altenarbeit“ nahe, so wie es die zahllosen Bücher mit dem Titel „Neue Wege in der ...“ in Permanenz verheißen. Soziale Differenzierung im Statuswechsel von der Erwerbsarbeit zur Nachberuflichkeit und Einbindung des „autonomen Alters“ in Individualisierungsprozesse generell hingegen relativieren „Alter“ in seiner Fokusfunktion für die Subjekte wie für die pädagogische und soziale Praxis.

7. Analysen zum Vorruhestand und zur Altersübergangsregelung in der ehemaligen DDR bzw. den neuen Ländern argumentieren an zentraler Stelle mit der Aussage, daß die dortige Praxis der Fröhausgliederung älterer Arbeitnehmer sich einreicht in einen generellen Trend zum frühen Ruhestand in westlichen Industrienationen (z.B. Wolf 1991). Dieses ist auf den ersten Blick sicherlich zutreffend. Zu fragen wäre jedoch, ob der Anschluß der ehemaligen

DDR an diesen Teil der Wirklichkeit der alten Bundesrepublik in seiner dort besonderen Rahmung der Lebenssituation der Betroffenen vergleichsweise eher Analoges oder eher Abweichendes „produziert“. Wenn wir die Situation in Westdeutschland skizzieren, so können wir konstatieren, daß sich seit Beginn der 70er Jahre ein – rückblickend – hoch differenziertes Instrumentarium an Entberuflichungsstrategien ausgebildet hat. Dieses führte einmal zu einer zeitlichen Parallelität verschiedener Einzelstrategien, zum anderen aber auch zu einer Abfolge von – irgendwann auslaufenden oder nurmehr seltener angewandten – Maßnahmen, die dann situativ und personenbezogen stärker vorübergehenden Charakter hatten.

Demgegenüber haben wir es in der ostdeutschen Entberuflichungspraxis mit einem homogenen strategischen Konzept zu tun, das in einer Situation zur Anwendung gelangte, in der soziale Differenzierung historisch (sieht man ab von den Niveaus der Nomenklatura) vergleichsweise gering entfaltet war. Die westdeutschen strategischen Varianten hingegen trafen auf personale Verhältnisse, die bereits höhere Grade an sozialer Differenzierung aufwiesen. Das *bedeutet in seiner Konsequenz, daß die Frühverrentungsregelungen alt-bundesdeutscher Prägung soziale Vielfalt eher noch unterstrichen und förderten, während im Osten sowieso stärker standardisierte Lebenssituationen im beginnenden nachberuflichen Leben sozusagen einem zusätzlichen Standardisierungsschub heutzutage anheim fallen*. So weist Jürgen Wolf (1991) ausdrücklich darauf hin, daß die finanzielle Absicherung der Altersübergangsgeld-Bezieher als klarer Abstieg zu qualifizieren sei. Hinzu kommt, daß – im Unterschied zu Westdeutschland – die Vorruheständler im Osten auch nicht genau absehen können, wie sie in ein paar Jahren sozial dastehen werden.

Man kommt also nicht umhin, mit Blick auf die Statuspassage Ruhestand in aller Deutlichkeit zu formulieren: Die im Zuge des Transformationsprozesses während der DDR-Zeit vollzogene relative soziale Normierung wird heute durch Rationalisierungs- und Arbeitmarktentlastungsmaßnahmen insoweit noch überbietend fortgeschrieben, als eingeschränkte materielle Niveaus auf Dauer gestellt weiter existieren und gewonnene Spielräume aufgrund finanzieller Zwänge nur äußerst marginal genutzt werden können. Während Frühverrentungen vor westdeutschem sozialen Hinter-

grund just die Prozesse mit beförderten, die wir in unserem modernisierungstheoretischen Zugang zu Altersveränderungen als „Verflüssigung ehemals gültiger Normierungen“ und als „tendenzielle Auflösung des ‚autonomen Alters‘ unter konventionellen Altersprämissen“ diskutieren, müssen wir nunmehr feststellen, daß im ostdeutschen Kontext die besonderen strategischen Varianten der Entberuflichung nahezu völlig Konträres in die Gänge bringen: Standardisierungen nämlich, deren Legitimation in Zukunft immer schwerer fallen dürfte. Oder anders formuliert: Es droht die dauerhafte Abkopplung des ostdeutschen Alters aus der – später und bei Jüngeren gesamtdeutschen – Logik moderner Lebensführung in toto. Dieses Problem ist für jede Konzipierung von Altenpolitik und Altenhilfe in den neuen Ländern konstitutiv. Analoge Strategien wirken so vor differierenden sozialen Kontexten prägnant verschieden.

8. Wir haben auszugehen von einem deutlich zurückstehenden, vergleichsweise geringen Grad an sozialer Differenzierung der Alterssituation in Ostdeutschland. Sozialzuschläge verhindern derzeit noch ein Absinken vorrangig alleinstehender älterer Frauen in die Sozialhilfe schon bei Erwerbsende. Trotzdem: Der Übergang in die Rente ist bereits heute und in der weiteren Zukunft in den neuen Ländern geprägt durch eine Tendenz zur Standardisierung der Alterssituation auf Spannweiten niedrigerer Einkommensniveaus. Unter dieser Prämisse hat ein relativ ent-differenzierter gesellschaftlicher Zustand die gesellschaftliche Transformation strukturell eher überdauert, als daß er durch gegenläufige Entwicklungen heute in Ablösung begriffen wäre. Das bedeutet auf der einen Seite eine erhöhte Gefahr biographisch frühzeitiger Abhängigkeit als Resultat finanzieller Restriktionen und auf der anderen Seite materiell eng gezogene Spielräume, um „autonomes Alter“ im Sinne westdeutscher Prägungen gestalten und leben zu können. Oder anders formuliert: Das (prinzipiell disponible) Verhältnis von „abhängigem Alter“ zu „autonomen“ ist im Osten Deutschlands tendenziell hin zu höheren Abhängigkeitsanteilen verschoben – heute und morgen.

Es ist anzuerkennen, daß mit Blick auf Alterseinkommen (und damit auch auf alle stark einkommensabhängigen Lebensniveaus und Handlungen) auf unabsehbare Zeit hin gravierende Ost-West-Distinktionen existieren. Altsein in Ostdeutschland wird

selbst dann noch stärker von sozialer Homogenität unteren Levels geformt sein, wenn andere gesellschaftliche Gruppen bereits Anschluß an soziale Differenzierungsprozesse gefunden haben. Die Pluralität modernen und „autonomen“ Alters wird im Osten nur eher zögernd und in geringeren Dosen Einzug halten.

9. Individualisierung meint den historisch in langen Zeitläufen seit der Renaissance vorstatten gehenden Prozeß, in dem in wachsendem Maße jedem einzelnen der Freiraum zur Lebensgestaltung und die Unumgänglichkeit, Herr seiner Dinge sein zu müssen, auferlegt werden. Nicht mehr außengeleitete Wegmarken – seien es Vorstellungen von der Weltordnung, seien es Zwangskooperationen wie die Zünfte – orientieren das Leben auf unabhängig vom Subjekt bestehende Zielsetzungen wie ehemals. Vielmehr ist es dem Subjekt im geschichtlich fortschreitenden Ausmaß überantwortet, sich zwischen alternativen Lebensentwürfen und Optionen an biographischen Schlüsselstellen zu entscheiden, sich also seinen Lebensweg selbst zu erschließen.

In diesem übergreifenden Prozeß kommt der Singularisierung die Bedeutung eines Teilprozesses zu, eingewoben in den allgemeinen (was dazu führt, daß manche Sozialwissenschaftler beides in etwa synonym verwenden oder nur von der Individualisierung sprechen). Mit der Singularisierung wird die Auflösung von früher das Leben orientierenden Institutionen und Milieus bezeichnet. Eine Auflösung, die die Voraussetzung bildet für den dann neuerlichen Individualisierungsschub hin zu mehr Eigenverantwortung des einzelnen.

„Einzigartigkeit“ einer Person erschwert durchaus die Verständigung mit anderen. Kommunizieren gewinnt vor diesem Hintergrund an existentieller Bedeutung, weil immer weniger sich von selbst versteht. Notwendigkeit der Kommunikation und das Bedürfnis, sich über die komplexe Außen- und Innenwelt zu verständigen, provozieren jedoch immer auch Gegenströmungen: Versuche, neue Formen von Gemeinschaftlichkeit, neue Milieus zu organisieren (z.B. im Kontext der „neuen sozialen Bewegungen“). Man kann darüber Streit führen, ob man solche Gegenbewegungen als stabile Tendenz deutet oder ob man hierin nur Avantgarden erblickt, die später das „Normalleben“ nur umso stärker im Sinne der Steigerung individueller Aushandlungsprozesse

se bewegen (z.B. Frauenbewegung und ihre Wirkung auf Frauen außerhalb solcher Gruppenbeziehungen).

Individualisierung meint daher nicht soziale Atomisierung, wie dies in sozialpolitisch orientierten Beiträgen zur Gerontologie mitunter – verzerrend – interpretiert wird (so z.B. Naegele 1991, 57 f.) Sie besagt vielmehr, daß traditionelle Bindungen nicht länger ungefragt als stabil angesehen werden können, als Konstanten, die ohne Klärungsbedarf dauerhaft Sicherheit verheißen.

10. Das Individualisierungstheorem färbt sich allerdings dann ideologisch ein, wenn übersehen wird, daß zugleich Abhängigkeiten von gesellschaftlichen (und anonymen) Großsystemen wachsen. Dies ist in unserem Diskussionszusammenhang besonders eindrücklich nachzuvollziehen. Denn: Alter stellt eine Lebensphase dar, die wesentlich (mit) bestimmt wird von Transfereinkommen. Mit einem – einmal hypothetisch angenommenen – Systemwechsel in der Rentenversicherung, der nurmehr eine Grundversorgung staatlicherseits garantiert, auf der sich dann individuell unterschiedliche Strategien der Sicherung eines gedeihlichen Alterseinkommens aufbauen, würden heutzutage für relevante Bevölkerungsteile die Dispositionsspielräume enger werden. Möglicherweise entstünde dann ein Konfliktfeld, das sich folgendermaßen beschreiben ließe: Die kulturellen und persönlichen Erwartungen an Leben im nachberuflichen Status stoßen sich an der Zurücknahme sozialer Differenzierung durch staatliche Akte. Man denke hier nur an Reimer Gronemeyers (1989) Prophezeiung, daß man sich später der heutigen Alten als einer Generation erinnern werde, die als einzige der Segnungen eines reich gedeckten wohlfahrtsstaatlichen Tisches teilhaftig wurden.

Ohne weiteres Verweilen auf spekulativem Feld: Individualisierung und Abhängigkeit stellen keinen Gegensatz dar. Vielmehr bilden sie ein Paradox, über dem sich gesellschaftliche Entwicklung vollzieht (vgl. Van der Loo/Van Reijen 1992). Nicht geradlinig, sondern mit Sprüngen, Rückfällen, aber doch vorwärtsschreitend. Es ist ein fragiler Bereich.

Literatur

- Aries, Ph. (1975): *Geschichte der Kindheit*. München/Wien
- Bäcker, G./Dieck, M./Naegele, G./Tews, H.P. (1989): *Ältere Menschen in Nordrhein-Westfalen. Gutachten zur Lage der älteren Menschen und zur Altenpolitik in NRW*. Düsseldorf
- Baltes, P.B./Baltes, M.M. (1992): *Gerontologie: Begriffe, Herausforderung und Brennpunkte*. In: Paul B. Baltes, Jürgen Mittelstraß (Hrsg.): *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*. Berlin/New York, S. 1–34
- Dieck, M. (1985): *Prozesse im Zusammenhang mit der Senkung der faktischen Ruhestandsgrenzen*. In: Margret Dieck, Gerhard Naegele, Roland Schmidt (Hrsg.): *„Freigesetzte“ Arbeitnehmer im 6. Lebensjahrzehnt – eine neue Ruhestandsgeneration?* Berlin, S. 95–116
- Fries, J.F. (1989): *Erfolgreiches Altern: Medizinische und demographische Perspektiven*. In: *Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie* 2(1989)1–3, S. 19–26
- Gronemeyer, R. (1989): *Die Entfernung vom Wolfsrudel*. Düsseldorf
- Naegele, G. (1991): *Zum Stand der gerontologischen Forschung und Altenpolitik in NRW und zu einigen Implikationen für eine auf Älterwerden und Alter bezogene Bildungsarbeit*. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Sinnerfülltes Leben im Alter. Beiträge der Erwachsenenbildung*. Soest, S. 36–63
- Van der Loo, H./Van Reijen, W. (1992): *Modernisierung: Projekt und Paradox*. München
- Wolf, J. (1991): *Die Vergesellschaftungslücke. Der Vorruhestand in den neuen Bundesländern*. In: *Zeitschrift für Sozialreform* 97(1991)11/12, S. 723–735

Fred Karl

Individualisierung und Polaritäten im Alter – Folgerungen für Bildungsangebote

Die in der Gerontologie dominierende psychologische Richtung verfügt nicht über den Begriff von „Individualisierung“, wie er im soziologischen Diskurs der Modernisierung und des Strukturwandels der Gesellschaft geprägt wurde. Die Psychogerontologie hat vielmehr in gesellschaftspolitischer Abstinenz „individualisiert“, und eben diese Sichtweise ist ihr von sozialpolitisch orientierten Altersforschern (vgl. Naegele/Dieck 1979, 22) und anderen Autoren in den 70er Jahren vorgeworfen worden: Ist die individualistische Sicht „die einzige Perspektive auf das Alter, dann müssen daraus zwangsläufig Problemlösungsvorschläge hervorgehen, die Altwerden allein als Problem von Individuen interpretieren, das heißt Konflikte der Gesellschaft als innerindividuelle abtun und damit den Individuen die Last ihrer Beseitigung auferlegen“ (Fülgraff 1971, 120).

Tatsächlich läßt sich auch noch bei Thomaes „Altersstile und Altersschicksale“ (1983) eine Betrachtungsweise belegen, die soziale Gruppen und die das Verhalten bedingenden Verhältnisse vernachlässigt. Statt dessen wird die interindividuelle Variabilität in den Wahrnehmungs- und Verarbeitungsformen betont. Demnach sind konzeptionell „so viele Altersformen möglich, wie es Kombinationen derartiger Einflußfaktoren gibt“ (Thomae 1983, 40). Der Versuch einer Gruppierung von Altersstilen bleibt auf dieser Basis künstlich. Bei Betrachtung von Gruppen, die einen Altersstil repräsentieren, wird festgestellt, „daß selbst bei weitgehender Übereinstimmung in den jeweiligen Grundvariablen die Unähnlichkeiten der Persönlichkeiten, die in einem Altersstil zusammengefaßt werden, den Ähnlichkeiten zum mindesten gleichkommen“ (ebd., 177).

Demgegenüber hat Kruse (1993) in seiner neuesten Arbeit das erkenntnistheoretische Postulat von der „Person-Umwelt-Relation“ empirisch umgesetzt und, ohne die Bedeutung der Person und ihrer Biographie zu schmälern, den Einfluß des materiellen und sozialen Kontextes auf die Kompetenz im Alter aufgezeigt. Dieser Einfluß wird allerdings nur für Extremsituationen anerkannt.

Plurales Alter im Prozeß – ein empirischer Beitrag

Im Rahmen eines praxisbezogenen Projektes war es in Kassel möglich, die Pluralität des Alters in einem überschaubaren, Interventionen ermöglichenden Stadtquartier zu zwei Erhebungszeitpunkten zu überprüfen. In dieser Untersuchung an einer Population von 115 Personen im Alter von 59 bis 92 Jahren interessierten konkrete Verhaltens- und Aktivitätsformen älterer Menschen in der Verbindung zu ihren Lebensbedingungen. Dabei zeigte sich, daß die gegenwärtige Altengeneration nach objektiven Kriterien (Einkommen, Gesundheit, Familienstand) in unterschiedliche Gruppen privilegierter Senioren und benachteiligter, depravierter alter Menschen geschichtet werden kann. Auch auf der Ebene der Verhaltensformen – gemessen an einer breiten Palette von Alltagstätigkeiten – zerfällt die Lebensrealität älterer Menschen in einem Stadtteil nicht in eine unübersehbare Vielzahl einzelner Lebensstile. Es lassen sich mit Hilfe der Clusteranalyse gut voneinander trennbare Gruppen bilden, die auch in ihren Prozeßaspekten (Veränderungen zwischen den Erhebungszeitpunkten 1986 und 1991) ähnliche Bewegungsformen zeigen. Dabei erweist sich, daß der Einfluß des kalendarischen Alters nicht dominant ist, denn die einen bestimmten Verhaltensstil repräsentierenden Personen streuen in ihrer Alterszugehörigkeit. Es gibt eben keine durchgängige Korrelation zwischen zunehmendem Alter und verringerten Tätigkeiten, wie sich gerade am Besuch von Bildungsveranstaltungen zeigen läßt.

Pluralitäten in der Kombination von Alltagsaktivitäten und Interessen

Die Clusteranalyse bildet aus den Personen mit der größtmöglichen Homogenität in der Kombination der Aktivitätsniveaus von Alltagstätigkeiten voneinander trennbare Gruppen („Cluster“). In der Kasseler Population bildet eine Aufteilung in sieben Cluster eine statistisch optimale Lösung mit geringer Fehlervarianz. Diese Gruppierungsweise bestätigt sich auch bei der fallweisen Analyse der Verlaufsgeschichten. Zwei Gruppen heben sich durch ein hohes und über die Periode der letzten fünf Jahre aufrechterhaltenes Niveau der Betätigung im interaktiven Bereich (gegenseitiges Besuchen, Reisen, in Cafés und

Gaststätten gehen) hervor. Die Gruppen I und VI gehören mit jeweils 73–74 Jahren Altersdurchschnitt eher zum jüngeren Teil der untersuchten Senioren. Die eine Gruppe ist unverändert auch in der körperlichen Dimension (u. a. Garten- und Handarbeit) sehr stark aktiv, allerdings haben diese „jungen Alten“ ihre Bildungsaktivitäten im Zeitverlauf eingeschränkt. Die Mitglieder der anderen Gruppe lesen und schreiben dagegen regelmäßig, gehen aber (wie die meisten anderen Befragten) kaum zu kulturellen und Bildungsveranstaltungen.

Die Aktivität in der körperlichen Dimension steht bei den zwei „jüngsten“ Clustern VII und V (70–72 Jahre Altersdurchschnitt) im Vordergrund, im Zeitverlauf sind nur leichte Abnahmen der Betätigung zu beobachten. In der einen Gruppe befinden sich die „Sportler“, die Personen der anderen Gruppe sind vor allem in Haus und Garten körperlich aktiv; im Zeitverlauf verringern sie Besuche bei anderen, kompensieren dies jedoch durch vermehrten Erhalt von Besuchen. Die Mitglieder beider Cluster besuchen so gut wie keine Bildungsveranstaltungen, sind auch keine „Leser“ (von der Tageszeitung einmal abgesehen).

Kontrastiert man die eben referierten „jüngeren“ Gruppen mit den beiden „ältesten“ Clustern, so erweist sich die nachrangige Bedeutung des Altersfaktors. Zwar sammeln sich im Cluster IV (80 Jahre) die in vielen Tätigkeiten inaktiven Personen, die im Zeitverlauf ihr Verhaltensniveau stark einschränken mußten. Das altersmäßig vergleichbare Cluster II (78 Jahre) repräsentiert ebenfalls eher alleinstehende Alte, dagegen sind diese jedoch im außerhäuslichen Bereich besonders aktiv und regelmäßige Besucher von Bildungsveranstaltungen! Zu Hause lesen sie jedoch nicht mehr als andere; sie halten auch wenig von Kontakten und Besuchen in der Wohnung, treffen lieber Ansprechpartner außer Haus.

In der Statuspassage hin zur Unselbständigkeit befinden sich die Mitglieder der größten Gruppe III (Altersdurchschnitt 72 Jahre). Bereits zu Beginn des achten Lebensjahrzehnts müssen sie aus gesundheitlichen Gründen ihre körperlichen Aktivitäten ebenso wie die Nutzung kultureller Angebote stark einschränken. Ihnen gelingt es nur schwer, die abnehmenden Besuchsaktivitäten durch den Empfang von Besuchen zu kompensieren. Jedoch halten sie ihr Interesse an der Außenwelt durch das Lesen (u. a. von Büchern) aufrecht; in diesem Feld sind sie die aktivste Gruppe.

Polaritäten in den Aktivitäten und Lebensbedingungen

Nun lösen sich die sozialen Welten der betrachteten älteren Menschen nicht in eine nivellierende Pluralisierung von Lebensstilen auf. Im Spektrum der Aktivitäten zeigen sich Gegensätze in der Intensität der Ausübung; manche Personen oder ganze Cluster üben einzelne Tätigkeiten gar nicht aus – oder können mangels Ressourcen oder mangels entsprechender Sozialisation manche Möglichkeiten gar nicht ergreifen. Andere vermögen alle sich bietenden Verhaltensoptionen auszuschöpfen und haben gleichzeitig die Chance, noch Neues auszuprobieren. Vieles hängt von biographisch entwickelten Bewältigungsstilen und situativen Bedingungen ab. Die Ressourcenausstattung (gesundheitliche Situation, sozialräumlicher Handlungsspielraum, soziale Unterstützung, finanzielle Basis) streut nicht gleichmäßig; vielmehr ergeben sich deutliche Pole zwischen den Clustern. Am negativen Pol befindet sich fast durchgängig das Cluster IV (als Repräsentant des abhängigen Alters) und teilweise auch das Cluster III als Repräsentant der Passage vom autonomen zum abhängigen Alter (vgl. Schmidt, in diesem Buch). Andere Gruppen (vor allem die Cluster I, VI und II) bilden je nach Kriteriumsvariable den positiven bzw. privilegierten Pol, andere Cluster stehen in vielen Dimensionen eher für den Modalwert als Durchschnittstyp. Hinter der pluralen Oberfläche befinden sich also ausgeprägte Strukturen der Ungleichheit sowie prozesuale Wanderungen von einem Status zum anderen. Ohne eine Längsschnittbetrachtung würde dieses passagere Moment übersehen, denn aus „jungen, neuen Alten“ können im Zeitverlauf hilfsbedürftige, zurückgezogene Alte werden.

Folgerungen für die Bildungsarbeit

Die übliche Komm-Struktur der Bildungsangebote (und auch anderer Dienstleistungen) mobilisiert meist nur Personen des „autonomen Alters“, auch wenn es eine aktive Minderheit von Personen gibt, die auf Partnerverlust und andere krisenhafte Ereignisse im Alter mit der Nutzung von Kursen u. ä. antworten. Am Beispiel des von allen sieben Gruppen größten Clusters III läßt sich nachvollziehen, wie vormalige Besucher einzelner weniger Angebote völlig aus dem Nutzerspektrum entschwinden, in ihrem Privatbereich als aktive „Leser“

noch eine Kontinuität von Aufmerksamkeit an Inhalten aufrechtzuerhalten versuchen, aber dabei vielleicht alleingelassen werden. Diese Personen zeigen weiterhin geistiges Interesse, auf das adäquat mit einer Bring-Struktur von inhaltlichen Diskursangeboten, auch mit zugehender Bibliotheksarbeit (Karl 1985) zu reagieren wäre. Andere „potente“ Cluster erschöpfen ihre Kraft, ihr Interesse und ihre Mobilität in Tagesbusfahrten und ähnlichem – auch mit ihnen könnten weitere, inhaltlich anspruchsvollere Engagementsbereiche erschlossen werden.

Zugehen auf plurale Lebenswelten

Ein solcher Ansatz wurde in den letzten Jahren in einem Kasseler Stadtteil erprobt. Während gegenwärtige „Senioren-Aktivierungsprogramme“ auf rüstige, aktive ältere Menschen zielen, war das Kasseler Modellprojekt stadtteilorientierter zugehender Beratung fokussiert auf den Pol benachteiligter älterer Menschen, die von sich aus Angebote kaum nutzen. In diesem Projekt wurde belegt, daß selbst bei einer „bildungsungewohnten“, wenig mobilen und in Gruppenarbeit unerfahrenen Zielgruppe Interesse und faktische Teilnahme an Gesprächskreisen, Führungen und Vorträgen geweckt werden kann, so daß die Teilnehmer sich nicht mehr vorrangig aus Personen mit besserer Schulbildung, mit eher gutem Gesundheitszustand und mit finanziellen Ressourcen rekrutieren. Im Nutzerspektrum wurde somit ein plurales Spiegelbild der Altenpopulation hergestellt (zur quantitativen Dokumentation und zum „statistischen Nachweis“ vgl. Karl u. a. 1990).

In der Evaluation des Projekts wurden folgende sich miteinander rückkoppelnde Stufen entwickelt, die auch als Teil eines „zugehenden Bildungskonzepts“ verstanden werden können: (a) Stadtteilbezug, Kontaktaufnahme mit Schlüsselpersonen und „informellen Führern“; (b) Besuch möglichst vieler ansprechbarer Personen in ihren Haushalten; (c) Multiplikation der Einzelkontakte durch Öffentlichmachen verallgemeinerbarer, kollektiver Themen; (d) wiederholtes Aufsuchen von interessierten Personen, besonders wenn diese wenig mobil sein können; (e) Aufbau von Gesprächskreisen, Interessengruppen, „Foren“ und „Börsen“ zum Erfahrungsaustausch und zur Findung ge-

meinsamer Tätigkeitsinhalte, die langfristig tragfähig sind (vgl. Karl 1990).

Doch war der Kasseler Modellversuch einer konventionellen Altersbegrenzung (Personen über 60 Jahre) gefolgt. Bei solcher Zielgruppenbestimmung besteht die Gefahr, daß intergenerative Netzwerke ignoriert werden, zumindest wurden andere potentiell interessierte Haushaltsmitglieder und Personen jüngeren Alters nur in Einzelfällen angesprochen. Zwar ergaben sich in den Einzelkontakten der Hausbesuche und in den Gruppenprozessen auch intergenerative Inhalte und Begegnungen, denn die Besucher und Gesprächspartner waren Studenten – doch diese kamen von außerhalb des Stadtteils und konnten von sich aus jederzeit den Kontakt auslaufen lassen. Gleichzeitig wurde nicht ausreichend der Versuch erprobt, Personen aus der Zielgruppe selbst zu Akteuren der zugehenden Motivierungsarbeit zu machen, also „den Spieß umzudrehen“.

Intergenerative Dimension reziprok ausbilden

Wie hätten die Projektmitglieder oder andere Altenplaner und -bilder reagiert, wenn sie von alten Menschen in ihrem Privatbereich aufgesucht, zu ihrer Lebensgeschichte befragt und für die Teilnahme an – von der Seniorenkultur definierten – geselligen Gruppen agitiert worden wären? (Der entsprechende Modellversuch steht noch aus!) Dieser Gedanke ist gar nicht so abwegig, nur bisher nicht ausdifferenziert und diskutiert worden. Wieso steht in Seniorenprogrammen primär die Gestaltung des „Alters an sich“ im Vordergrund und nicht ebenso intensiv die Art und Weise des Zusammenlebens, Miteinander-Auskommens und Gegenseitig-Helfens verschiedener Generationen und gesellschaftlicher Gruppen? Es sollten die Projekte, die auf Binnenprozesse in der älteren Generation abzielen, durch generationenübergreifende Fragestellungen (im Sinne der reflektierten und nicht nur proklamierten Herstellung eines „Generationenbündnisses“) ergänzt und erweitert werden. Statt einer Subkultur der Älteren sind neue Leitbilder des Aufeinander-Zugehens der Generationen und Bevölkerungsschichten vonnöten. Riley/Riley erachten die „Entwicklung koexistierender Rollen für Menschen aller Altersstufen (als) das innovativste Potential für die Zukunft“ (1992, 447). Angesichts der gegenwärtigen Bemühungen um intragenerationelle Modelle (Seniorenbü-

ros, Seniorengenossenschaften, Alte helfen Alten) sollte nicht vergessen werden, daß es ebenso erstrebenswert ist, ältere Menschen „in altersheterogene Bürgerinitiativen mit breiterem Anspruch zu integrieren. Begreift man also in diesem Sinne das Altsein als ein positives Potential, dann kann es durchaus Merkmal einer Gruppenidentität sein, aber einer, die nicht nur mit den eigenen Problemen befaßt ist, sondern sich als Teil einer umfassenderen sozialen Bewegung begreift“ (Fluck 1981, 296).

Ältere Menschen können dabei auch „Mentoren“ für die nachfolgenden Generationen sein, allerdings ist die Rolle des Lebenserfahrenen und des Ratgebers nicht per se gegeben, auch an ihr muß gearbeitet werden, und sie muß sich interaktiv bewähren. Vor jeder besserwisserischen Ratgebung an die Jüngeren sind Selbstreflexion und Bereitschaft zum Überdenken eigener Positionen erforderlich. Die Resource „Bildungsangebote“ als Befähigung zum weiteren Lernen kommt hier zum Tragen. Dies wird nur möglich, wenn sich die Generationen begegnen und nicht weiter – auch mit speziellen „Senioren“-Programmen – voneinander entfernen. Da sich in heutigen Lebenswelten die Generationen immer mehr trennen, zählen Bildungsstätten zu den wenigen öffentlichen Einrichtungen, in denen Menschen verschiedener Lebensalter noch miteinander in Kontakt kommen können (vgl. Venth 1992, 166).

Solche Bildungsmaßnahmen in der Form der Begegnung zwischen Alt und Jung hätten z. B. das Thema der Überlebensmöglichkeit für die nächsten Generationen, den Zusammenhang zwischen den eigenen Erfahrungen und der Einschränkung der Lebensbedingungen in der Risikogesellschaft ins Bewußtsein zu heben. Wird für die Älteren „die aktive Anteilnahme am Schicksal der nächsten Generationen gerade das Gefühl eigener Lebendigkeit erhöhen?“ (Schlutz 1992, 25). Eben weil das Ende der eigenen Lebenszeit absehbar wird, könnten die Alten durch gemeinsame Bildungsanstrengungen einen potentiellen „historischen Blick“ entwickeln, der ein Weiterdenken aus Erfahrung einschließt. Weil das Genießen des „verdienten Ruhestands“ nur vorübergehend befriedigend sein kann, ist in der dritten Lebensphase „Generativität“ (Sorge für die nachfolgende Generation insgesamt bzw. für einzelne Personen) ein Thema. Es fehlen Modelle, wie Generativität (über den Geldtransfer und Vererbung hinaus) gelebt werden kann. Lebensentwürfe im Alter, die z.B. ein Konzept „Mentor für Jüngere“ enthalten, werden bisher kaum unterstützt (von der betriebs-

bezogenen Unterstützung für Unternehmensgründer durch „Seniorenexperten“ einmal abgesehen).

Neue Altersnormen?

Möglicherweise ist Bildung „eine der größten Altersressourcen“ (Tews 1993, 240), dies gerade unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Trends der Singularisierung. Individualisierung kann kontraproduktiv (vgl. Kade 1989, 795) werden, wenn sich Wahlfreiheiten nicht auf sinnhafte Felder beziehen (vgl. Dahrendorf 1979, 52), wenn der Verlust traditioneller Bindungen also in einem Vakuum zu enden droht. Initiativen für den Aufbau von Seniorengenossenschaften und Seniorenbüros stützen sich auf den Gestaltungswillen bei interessierten Personen. Die hier engagierten Älteren verstehen sich nicht als Alte (das sind die anderen, für die etwas getan wird), sie suchen durch Aktivität und neue Formen von „Nützlichkeit“ dem negativen Altersstigma auszuweichen und verdrängen die drohende Passage vom autonomen zum abhängigen Alter womöglich gar. Unter den Gestaltern eines „produktiven Alters“ sind, so zeigen erste Auswertungen (vgl. Otto 1992), Personen unterrepräsentiert, die über weniger Fähigkeiten, Ausbildung, gesundheitliche und finanzielle Ressourcen verfügen. Die baden-württembergischen Seniorengenossenschaftler sind mehrheitlich auch Häusle-Besitzer.

Im Diskurs zur Rolle der „jungen Alten“ und hinsichtlich der aktuellen Senioren-Aktivierung werden zunehmend normative Elemente deutlich: „Daß es ‚Verpflichtungen‘ sein müssen, davon bin ich überzeugt. Daß sie nicht mehr zu vermitteln sind, will ich aber noch nicht glauben“ (Tews 1993, 247). Nach Tews' Auffassung gehören „Chancen zur Verpflichtung der Älteren zur Entwicklungsaufgabe des Alters“ (ebd., 243). Amann – einer der sozialkritischen Vertreter des Lebenslage-Konzepts – sieht die Notwendigkeit, den Generationenvertrag um die Dimension sozialer Dienstleistungen und einer „Kultur der Hilfe und des Gesprächs“ zu erweitern (Amann 1991, 145). Was also vor Jahren Ulf Fink als Vorsitzender der CDU-Sozialausschüsse formuliert hat, wird thematisch nun von Soziologen „besetzt“, die bisher frei vom Verdacht funktionalistischen Denkens (Indienstnahme der Individuen für Erfordernisse des gesellschaftlichen Systems) waren. Bedeutet dies einen Paradigmenwechsel im Frontverlauf der ge-

rontologischen Diskussion? Vor zwanzig Jahren noch wurde – wie eingangs in diesem Beitrag aufgeführt – gegen ein individualisierendes Konzept der Altersformen die Notwendigkeit der sozialpolitischen Problementdeckung und verbesserter Versorgung hervorgehoben. Heute wird eher auf die Ressourcen des Alters, auf veränderte und erweiterte Niveaus und Potentiale verwiesen und daraus gefolgert: Wir brauchen mehr Altersnormen. Thomae gab 1983 dagegen die Parole aus, statt nach Normen nach Altersformen zu suchen, um diese (dann vorgefundenen) Altersformen hinsichtlich ihrer Entstehungsbedingungen zu untersuchen und sie zu beeinflussen (vgl. Thomae 1983, 9).

In der kritischen Auseinandersetzung mit der neuen Altersnorm des „aktiven Alten“ hat Knopf 1989 die Bedeutung von Autonomie und Freiwilligkeit hervorgehoben. Dies setzt voraus, anzuerkennen, daß der einzelne

- sich selbstverantwortlich „zwischen Polen wie Kompetenz und akzeptierter Inkompetenz“ ausbalancieren darf,
- also einerseits ausprobieren, andererseits sich aber auch von Leistungserwartungen distanzieren kann (vgl. Knopf 1989, 230).

Ein Nutzen für andere sollte also nicht Vorbedingung für ein anzuerkennendes Engagement Älterer in eigener Sache („etwas für sich tun“) sein. Außerdem sind der Aufbau und die Pflege von inhaltlich befriedigenden und Verpflichtungen einschließenden Netzwerken vor allem Konstruktionsleistungen der Subjekte, können also nicht sozialpolitisch „zugewiesen“ oder durch Altenbildung eingepaukt werden. Diese Eigentätigkeit (vgl. Zeman 1985), die vielfältigen und oft öffentlich nicht bekannten sozialen Welten (vgl. Unruh 1983) und Verhaltensstile der Älteren stehen gegen die Annahme von der Rolle der „Rollenlosigkeit im Alter“ (vgl. Riley/Riley 1992) und gegen die Position, Rollen im Alter müßten durch gesellschaftliche Bestimmung (z.B. durch Veränderung von gesellschaftlichen Altersbildern auf der makrosozialen Ebene) eingesetzt werden.

Bildungsmaßnahmen können Angebote machen – möglichst attraktiv, wenig an Institutionengrenzen gebunden und möglichst wenig an Schulsituationen erinnernd –, sollten kleinräumig organisiert sein, auf die Lebenswelten der potentiellen Gesprächspartner zugehen und versuchen, Kontinuität in den sozialen Beziehungen zu den „Nutzern“ herzustellen, womit erneut Rollenprobleme der Kursleiter aktualisiert werden. Letztlich erfordert meines Erachtens ein solches Konzept von

Bildung (auch als Mitgestalter von Netzwerken, als Impulsgeber zur Entsingularisierung) neben Pädagogen auch Gemeinwesenarbeiter, Sozialarbeiter und Lebensberater (für Selbstvergewisserung und biographische Begleitung) (vgl. Nittel 1990) – oder Kursleiter, die bereit sind, auf den Schutz der Institution oder des zeitlich begrenzten Kurses zu verzichten und sich in prozessuale (Bildungs-)Beziehungen mit den Teilnehmern auf längere Sicht einzulassen.

Auch ist denkbar, daß andere Dienstleister (Anbieter von Kommunikationszentren und Bürgertreffs, neuer Wohnformen, „Gesundheitskassen“) es lernen, die auf einen längeren Zeithorizont angelegten Kontakte und Beziehungen zu ihrer Klientel mit Bildungsaspekten anzureichern und damit attraktiver zu machen. Alten- und Altersbildung seitens der Bildungsinstitutionen (im engeren Sinne) würde damit „von Sozialarbeit entlastet“ und könnte sich wieder „auf Pädagogik konzentrieren“. Will Erwachsenenbildung dies?

Literatur

- Amann, A. (1991): Gesellschaftsvertrag – Generationenvertrag – Partnerschaft. In: Karl, F./Friedrich, I. (Hg.): Partnerschaft und Sexualität im Alter. Darmstadt, 141–149
- Dahrendorf, R. (1979): Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie. Frankfurt am Main
- Fluck, B. (1981): Zur Diskussion einer Altenbewegung – Kann Altsein eine spezifische Gruppenidentität schaffen? In: Soziale Arbeit 1981, 289–296
- Fülgraff, B. (1971): Soziologie des Alterns. Einige kritische Anmerkungen zu einem vernachlässigten Problem. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1971, 120–145
- Kade, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1989, H. 6, S. 789–808
- Karl, F. (1985): Soziale Bibliotheksarbeit im Stadtteil. In: Arabin, L./Oelschlägel, D. (Hg.): Kultur ohne Kommerz. Bürgerinitiativen als Lernfeld. München, 54–65
- Karl, F. (1990): Neue Wege in der sozialen Altenarbeit. Ansätze, Initiativen und Projekte. Freiburg
- Karl, F. u. a. (1990): Modellprojekt Zugehende stadtteilorientierte Beratung älterer Menschen. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Band 259. Stuttgart
- Knopf, D. (1989): „Erfahrungswissen älterer Menschen nutzen“ – Gerontologische Implikationen einer sozialpolitischen Programmatik. In: Knopf, D./Schäffter, O./Schmidt, R. (Hg.): Produktivität des Alters. Berlin, 223–231

- Kruse, A. (1992): Formen des Alterns. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Niederfranke, A., u. a. (Hg.): Altern in unserer Zeit. Heidelberg, 39–50
- Kruse, A. (1993): Kompetenz im Alter. Darmstadt
- Naegele, G./Dieck, M. (1979): Sozialpolitik des Alters. Heidelberg
- Nittel, D. (1990): Qualitative Analysen von Personen der Risikogruppe und von Interventionsmustern. In: Karl, F., u. a. 1990, 143–176
- Otto, U. (1992): Wir sind die Seniorengenossenschaften. Die Mitglieder und ihre Einstellungen. Ergebnisse einer Befragung. In: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Sozialordnung Baden-Württemberg (Hg.): Initiative 3. Lebensalter. Politik für die ältere Generation 10. Stuttgart, 216–253
- Riley, M.W./Riley, J.W. (1992): Individuelles und gesellschaftliches Potential des Alterns. In: Akademie der Wissenschaften Berlin (Hg.): Gesellschaftliche Entwicklung und Zukunft des Alters. Berlin, 437–459
- Schlutz, E. (1992): Die Bildung Älterer als Allgemeinbildung. In: Schlutz u. a. 1992, 10–28
- Schlutz, E./Tews, H.P. u. a. (1992): Perspektiven zur Bildung Älterer. Frankfurt am Main
- Tews, H.P. (1993): Bildung im Strukturwandel des Alters. In: Naegele, G./Tews, H.P. (Hg.): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Opladen, 234–247
- Thomae, H. (1983): Altersstile und Altersschicksale. Ein Beitrag zur Differentiellen Gerontologie. Bern 1993
- Unruh, D.R. (1983): Invisible lives. Social Worlds of the Aged. Beverly hills
- Venth, A. (1992): Älterwerden als Perspektive für die Erwachsenenbildung. In: Schlutz u. a. 1992, 157–168
- Zeman, P. (1985): Gemeinschaftliche Altenselbsthilfe: Prozesse sozialer Integration im Alter. Berlin

Christel Schachtner

Vom Verschwinden des Alters

Als ich Anfang der 80er Jahre begann, mich mit dem Thema Alter zu beschäftigen, war das Angebot an einschlägiger Fachliteratur begrenzt. Viele Aspekte des Alterns waren wissenschaftlich noch nicht erforscht. Das hat sich geändert. Studien und Reflexionen über das Alter türmen sich auf dem Büchermarkt, die Zahl an Workshops und Tagungen zu Fragen des Alters wächst von Jahr zu Jahr, und schließlich ist das Alter ein vielbeachtetes Thema in den Medien geworden.

Der Diskurs über Alter ist eröffnet. Die Altersgruppe, auf die er sich bezieht, ist nicht exakt bestimmbar, denn die Grenze zum Alter hin ist dynamisch. Sie entsteht, sukzessive, unter dem Einfluß altersbedingter Ereignisse und Phänomene, die das Fortschreiten des Lebens betonen. Der Altersdiskurs existiert nicht isoliert. Er steht in Bezug zur Debatte über Individualisierung. Der Begriff Individualisierung bezeichnet einen Prozeß, der sich im Übergang von der ständisch-feudalen Gesellschaft zur bürgerlichen Industriegesellschaft angebahnt und nach dem 2. Weltkrieg, insbesondere in den 60er Jahren, einen entscheidenden Schub erfahren hat (vgl. Beck-Gernsheim 1992, 4).

Es kennzeichnen den Individualisierungsprozeß drei Entwicklungsmerkmale (vgl. Beck 1986, 206):

1. Die Herauslösung des Individuums aus historisch gewachsenen Sozialformen, aus ökonomischen Versorgungsbezügen und normativen Bindungen. Die Zugehörigkeit zu Stand, Klasse, Schicht, Familie ist unwichtiger bzw. unbedeutend geworden (Freisetzungsdimension).
2. Damit einhergehend der Verlust an traditionellen Sicherheiten in Form von Normen, Werten, Verbindlichkeiten, womit die Basiselbstverständlichkeiten alltäglichen Handelns schwinden, Verunsicherungen entstehen, aber auch Wahlfreiheiten eröffnet werden (Entzauberungsdimension).
3. Neuartige Lebensmodelle und Identitätswürfe als Angebote zu erneuter sozialer Einbindung, was das Risiko in sich birgt, die eröffneten Autonomiechancen durch Tendenzen zur Standardisierung wieder aufzuheben (Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension).

Die Freisetzung aus konventionellen Zusammenhängen korrespondiert mit der Zunahme individualisierter Existenzformen. Aus ihnen wächst der Zwang zur Selbstorganisation. Der einzelne darf und muß lernen, sich selbst als Planungsinstanz in bezug auf den eigenen Lebensverlauf, auf Lebensführung, Lebensziele und Leitbilder zu verstehen.

Chance und Zwang zur Individualisierung zeigen sich in allen Lebensphasen, das Alter ist davon nicht ausgenommen. Auch für die späten Jahre gilt, daß traditionelle Vorgaben an Einfluß verloren haben. Das Altersstereotyp, das alten Menschen eine vorsichtige, zurückgezogene Lebensweise nahelegt, stößt auf abnehmende Zustimmung. Es basiert auf dem sogenannten Defizitmodell, welches das Altern als einen stetigen Prozeß zum Schlechteren hin behauptet, der im Interesse einer verlängerten Lebenschance nach Ruhigstellung verlangt. Gegen das Defizitmodell formulierte die Gerontologie, die Lehre vom Altern, in den 70er Jahren die These, daß fortgeschrittenes Leben nicht schicksalhaft nur Abbau bedeutet, sondern durchaus von Aktivität, relativer Gesundheit und Lebensfreude gekennzeichnet sein kann (vgl. Lehr 1987, 2). Leben im Alter enthält dieser Auffassung zufolge Spielräume, es erscheint gestaltbar, eine auch alten Menschen selbst nicht unwillkommene Botschaft.

So fragen und suchen immer mehr Ältere nach neuen Lebens- und Wohnformen. Sie wollen nicht nur auf die herkömmliche Alternative Altenheim oder Familie angewiesen sein. Zu sehr fürchten sie hier wie dort um ihre Autonomie. Allerdings ist es auch so, daß die Familien nicht mehr selbstverständlich als Versorgungseinheit für ihre alt gewordenen Mitglieder zur Verfügung stehen. Das hängt zusammen mit den Suchbewegungen der Jungen, u.a. mit der Suche der jungen Frauen nach einem selbstbestimmten, ökonomisch unabhängigen Leben, eine Suche, die sich mit der traditionellen Frauenrolle, die lebenslanges Dasein für andere vorsieht, nicht verträgt.

Bisherige Lebensmodelle für das Alter sind im Zuge der Individualisierung also fragwürdig geworden. Orientierungspunkte sind verschwunden, Konstanten wurden zu Variablen. Entscheidungen sind gefordert. Der alternde Mensch ist darauf verwiesen, sich zu fragen: Wie will ich alt werden? Wo und mit wem will ich leben? Wer will ich sein? Was muß ich für meine Wünsche tun? Wann muß ich beginnen, Weichen zu stellen? Um diese Fragen kreist der entstandene Diskurs über Alter. Kaum in Gang gekommen, beginnt der Diskurs bereits ein neues Daseins- und Handlungsangebot für alte Menschen hervorzubringen. Es

knüpft sich an den Begriff der „neuen Alten“; gemeint sind die 55- bis 75jährigen. Die Entdeckung der „neuen Alten“ steht in Verbindung mit der Einführung der Vorruhestandsregelung Mitte der 80er Jahre, die es erlaubte, mit 59 Jahren in den Ruhestand zu treten. Die neuen Alten, auch ‚Young Oldies‘ oder ‚Top-Fifties‘ genannt, verkörpern, so läßt uns der Diskurs wissen, ein anderes Alter, ein Alter, das sich von sich selbst abwendet, um sich an der Jugend zu orientieren.

Als neuartiges Phänomen waren und sind die neuen Alten ein beliebtes Medienthema. Wie werden sie in den Medien entworfen? Auf seiner Titelseite verkündet das bundesdeutsche Wochenblatt ‚Stern‘ 1989: Die neuen Alten – sie wollen genießen, sie wollen reisen, sie wollen kaufen. „Für alles sind diese neuen Alten empfänglich“, wird der Geschäftsführer eines Reiseunternehmens in einer ‚Spiegel‘-Reportage zitiert, „nur nicht dafür, daß sie alt sind“. Auf vielfältige Weise stellen sie laut ‚Spiegel‘ ihren Lebensdrang unter Beweis:

„Sie kleiden sich zunehmend flotter und schicker.“

„Sie beleben die Sporthallen und Fitness-Studios.“

„Sie pflegen einen ‚gelösten‘ Umgang mit Sexualität.“

„Sie sitzen in den Hörsälen der Universitäten.“

Sie wohnen „möglichst in der City (...), weil dort das Leben braust“, kurz: Sie sind „immer gesünder, aktiv im Kopf wie im Bett, bevölkern im Lande die Hochschulen und auf dem Erdball die Hotels“. „Es gibt keine Senioren mehr; wer möchte Senior sein?“, erklärt eine Reiseunternehmerin dem/der Leser(in), und ein Berufskollege ergänzt: „Die haben einen Drang zum Leben, zur Jugend“. Jugendlichkeit ist das Markenzeichen der neuen Alten, mit dem sie zur pressure-group geworden sind.

Die den neuen Alten zugeschriebene Jugendlichkeit führt in eine Bilderwelt, in ein Reich der Zeichen, der Farbe, der Bewegung, der Intensität. Jugendlichkeit läßt das Alter schillern und funkeln. Sie ist Chiffre für Attraktivität, Abenteuer, Gesundheit, Vitalität, Erfolg, Mobilität, für Optimismus, Leichtigkeit und Intensität. Diese Bedeutungsgehalte sind bezogen auf Körper, Leistung, Lebensführung und Lebensgefühl.

Jugendlichkeit hat jedoch nur vermittelt mit Jugend zu tun. Das Lebensgefühl von Jugendlichen ist, das dokumentieren neuere Jugendstudien, keineswegs so optimistisch und von Leichtigkeit gekennzeichnet. Jungsein wird vielmehr ambivalent erlebt (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1985, 257); Ohnmacht und Fatalismus werden als bedeut-

same Gefühlszustände heutiger Jugendlicher beschrieben (vgl. Zoll 1989, 220). Die Suizidversuchsrate unter 15- bis 19-jährigen Mädchen ist überdurchschnittlich hoch (vgl. Christe 1989, 41). Auch Gesundheit und Vitalität sind Jugendlichen ein nicht so selbstverständlich verfügbares Gut. Nicht wenige unter ihnen leiden an psychosomatischen Beschwerden (vgl. Engel/Hurrelmann 1989, 76).

Zwischen Jugend und Jugendlichkeit muß daher unterschieden werden. Jugendlichkeit ist vor allem ein Wunschbild, das diejenigen, die nicht mehr jung sind, auf die Jugend richten, um sich mit ihm zu identifizieren. So wird Jugendlichkeit, ganz dem Individualisierungstrend folgend, zum Versprechen der Befreiung des alternden Menschen zu vielfältigen Optionen. Es liegt ihm zufolge am einzelnen, was er aus sich macht. Das Jugendlichkeitsideal signalisiert: Leben ist machbar. Körper, Aussehen, Beziehungsrealität sind nicht Schicksal, sondern veränderbare Größen, für deren Zustand ich verantwortlich bin. Das Problem kann nicht mehr sein, daß ich zu viel will, sondern allenfalls, daß ich zu wenig erreiche, daß ich immer noch nicht so bin, wie ich sein könnte (vgl. Ziehe 1991, 190).

Was machbar ist, ist zugleich unabgeschlossen. Jugendlichkeit suggeriert: Ich bin noch nicht angekommen, ich bin unterwegs. Die Suchbewegungen sind auf Dauer gestellt. Das ganze Leben kann Jugend werden. Das Jugendlichkeitsideal schwebt über allen Lebensaltern, geheimnisvoll und verführerisch, aber auch fordernd. Wie es sich im Hinblick auf die ältere Generation konkretisiert und was es für sie bedeutet, will ich anhand ausgewählter Diskursfelder im folgenden noch genauer untersuchen.

Diskursfeld Altenhilfe

Das Altersstereotyp, das alten Menschen Disengagement empfiehlt, ist auch in der Altenhilfe überholt. Einer Analyse von Roland Schmidt und Peter Zeman zufolge will Altenhilfe ihre Klientel an neuen Lebensentwürfen orientieren. Sie verstehe sich durchweg als Animations- und Erziehungsprogramm; ihr Erziehungsziel sei ein Alter, das angefüllt ist mit Aktivität, Frohsinn und Geselligkeit (vgl. Schmidt/Zeman 1988, 276). Unerwünscht seien aus dieser Perspektive die fast in allen Altenclubs anzutreffenden „selbstgenügsamen Tischgemeinschaften“. Es handelt sich dabei um eine Gruppe meist älterer Frauen, die sich

täglich im Altenclub treffen, sich unterhalten, vielleicht Karten spielen, aber sich erfolgreich den Motivationsversuchen zu sinnvoller Aktivität entziehen (vgl. a. a. O., 284 f.). Diese Tischgemeinschaften werden als Rückzugsnischen angesehen, in denen es noch nicht gelungen ist, zur Teilnahme am organisierten Tun zu bewegen. Positives Leitbild ist der „aktive Senior“. Für ihn ist Ruhestand ein Fremdwort; er ist aufgeschlossen für Neues, agil, vital, mobil, er verkörpert Jugendlichkeit.

Diskursfeld Gerontologie

Die geschilderte Praxis der Altenhilfe findet Unterstützung im gerontologischen Diskurs. Die Gerontologie stellte dem Defizitmodell das Kompetenzmodell gegenüber, das bis heute gerontologische Forschung prägt und ihre erkenntnisleitenden Fragen bestimmt. Kompetenz und Aktivität gelten als vorrangige Entwicklungsziele für ein erfolgreiches Altern. Sie garantieren, so die Annahme, psychisches Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit. Nach Ursula Lehr, einer prominenten Vertreterin des Kompetenzansatzes, beweisen ältere Menschen ihre Kompetenz, wenn sie ihren Alltag selbständig meistern, ihren Tagesablauf abwechslungsreich gestalten, viele Interessengebiete haben, geistig aktiv und anregbar sind, sich positiv auf Zukunft beziehen und außerhäusliche Kontakte und Aufgaben pflegen (vgl. Lehr 1988, 38).

Das Kompetenzmodell vernachlässigt erwartbare Problemsituationen im Alter. Pflegebedürftigkeit etwa ist für Ursula Lehr ein „in unserem Land (...) gezüchtetes überdimensional aufgeblasenes Gespenst“ (Lehr 1987, 6) und sie fordert: „(...) der Begriff ‚Pflegebedürftigkeit‘ gehört abgeschafft“ (Lehr 1989, 23). Das Interesse der Gerontologie konzentriert sich aus der Perspektive des Kompetenzmodells auf jene Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die die Nähe zur Jugend bewahren. „Alle bedürfnisorientierten Maßnahmen“, so Ursula Lehr, „sollten darauf gerichtet sein, daß bei einem Altwerden an Jahren ein Jungbleiben von Körper – Seele – Geist gewährleistet ist“ (Lehr 1987, 12).

Diskursfeld Werbung

Gegenstand meiner Betrachtung sind 294 Werbespots aus dem Vorabendprogramm des Zweiten Deutschen Fernsehens in der Zeit vom 30.3.–6.4.1992. In der Werbung geht es um die Inszenierung von Produkten und Diensten, die ihnen zugeordneten Personen und Lebensstile

sind Beiwerk, doch darum nicht weniger wirksam, haben sie doch etwas Alltägliches, Selbstverständliches und damit den Charakter einer Norm. Ältere Frauen und Männer folgen in den analysierten Werbespots ausschließlich dieser Norm. Sie sehen attraktiv und gepflegt aus, sind modisch und in heitere Farben gekleidet, wirken vital, rüstig, geistig und körperlich aktiv, so wie der Mann am Reck, der erklärt: „Ja, ich bin 62, aber ich habe die Kraft von zwei Herzen.“ Die älteren Werbefiguren tragen keinerlei Zeichen von Alter, im Gegenteil: Sie sind mobil wie die Jungen. Sie sitzen im Flugzeug, im Intercity, in exklusiven Autos und auf schweren Motorrädern, sie durchqueren Hotelhallen, besuchen Empfänge oder springen mit dem Fallschirm im Garten der Geliebten ab. Es verbindet sie alle ein optimistisches und lustbetontes Lebensgefühl. Selbstverständlich meistern sie ihr Leben autonom und ohne fremde Hilfe. Altersschwächen kommen in den Werbespots so gut wie nicht vor, diese vermitteln vielmehr: Körper, Alter, Zukunft sind modellierbar und frei von unüberwindbaren Grenzen.

Die geschilderten Diskursfelder sind Kraftfelder, die ihre Kraft aus dem Spiel mit Argumenten, Bildern, Werten, Normen, Regeln, Interessen gewinnen. Sie stützen sich wechselseitig in der Propagierung von Jugendlichkeit als ideales Identitäts-, Handlungs- und Lebensstilkonzept im Alter. Doch ginge die Propaganda ins Leere, gäbe es nicht auch Übereinstimmung mit den Wünschen ihrer Adressaten. Was sie diesen bietet, dürfte verlockend sein: die Entgrenzung von Zeit, das Eintauchen in erinnerte Vergangenheit und die Teilhabe an einer endlosen, noch nicht festgelegten, uneingelösten Zukunft. Das Bild von Jugendlichkeit widerspricht dem traditionellen, den Mangel betonenden Altersbild, das von der Zukunft abschneidet, es markiert dieses vielmehr als Möglichkeitsraum, der einlädt zu Individualisierungsversuchen jedweder Art.

Was Michel Foucault zum Diskurs über Sexualität gesagt hat, läßt sich weitgehend auf den Diskurs über Alter transformieren. Man hat das Alter, wie im 18. Jh. die Sexualität, aufgescheucht und in eine diskursive Existenz hineingetrieben (vgl. Foucault 1977, 46). Es ist Gegenstand öffentlicher Wahrnehmung und Diskussion geworden; es ist über-, nicht unterthematziert. Ein ganzer Strang von Analysen, Statistiken, Klassifizierungen, Programmen, Wissen, Vorschlägen, Lebensrezepten hat das Alter besetzt. Das den Diskurs beherrschende Jugendlichkeitsideal suggeriert, daß es kein Alter mehr zu geben braucht, ja nicht einmal mehr ein Altern. Das Jugendliche expandiert in alle Le-

bensphasen und verdrängt das diesen Eigene und Besondere. Lebensalter definieren sich nicht mehr aus sich heraus, „sondern als Variationen unterschiedlicher Grade des Jung-Seins“ (Legnaro 1992). Jede(r) kann mehr oder weniger jung sein. Er muß es aber beweisen. Fitnessstrainings, Schönheitschirurgie, lebenslange Lernkonzepte unterstützen die Beweisführung.

Der Diskurs erweist sich als Medium der Macht (vgl. Foucault 1977, 46). Nicht Gesetze transportieren die Macht, es ist auch keine Macht einer Gruppe über eine andere. Die Macht entfaltet sich in alltäglichen Gesten, Sympathien, Angeboten, Komplimenten, aber auch in Abneigungen, Zutrittsverboten, in Bildern auf Plakat- und Kinoleinwänden, in Gesundheitstips und in den Schaufenstern der Modehäuser als komplexe strategische Situation, die Jugendlichkeit zur allgegenwärtigen Norm erhebt. Überall sichtbar werdend, nötigt das Ideal dazu, sich ständig mit ihm zu vergleichen und gleichzuziehen.

Der Diskurs erzeugt ein Zugriffsfeld für Modellierung und Disziplinierung. Daueraufmerksamkeit für sich selbst und Dauerarbeit an sich selbst sind gefordert. Angesichts der gestiegenen Bedeutung der Visualität in unserer Gesellschaft genügt es nicht, sich jung zu fühlen, es muß gezeigt werden. Es kommt darauf an, Zeichen zu setzen, Zeichen eines aufgehaltene Lebens, während die Zeichen seines Fort-Schritts, seien es Schwächen oder Qualitäten wie Erfahrung, Nachdenklichkeit, Langsamkeit zu verbergen, zu verschweigen, zu kaschieren sind.

Jugendlichkeit als ein Daseinsmodell, das vielfältige Optionen zu eröffnen verspricht, untergräbt, da es ausklammert, Individualität. Es drängt zur Anpassung, befördert Standardisierung und kehrt sich so gegen den Individualisierungstrend, der es hervorgebracht hat.

Der Diskurs ist jedoch nicht nur Machtinstrument, er kann auch Widerstandspunkt werden (vgl. Foucault 1977, 122). Was durch ihn ans Licht geholt ist, kann die Macht unterminieren, indem es den Zweifel schürt. So zu sehen sind die Ergebnisse einer Marketinguntersuchung, die sich auf die Konsumbedürfnisse der neuen Alten richtete und ergab, daß deren Konsum- und Freizeitverhalten vorrangig von der Angst bestimmt ist, „in dieser jugendlichen Welt aufgrund des Alters, fehlender körperlicher und intellektueller Jugendlichkeit nicht mehr dazuzugehören“ (vgl. Institut für Strukturforschung und Marketingberatung 1989, 5). „Sie tun alles“, heißt es weiter, „um mit dabei zu bleiben, um ihre Angst vor der Isolation, dem wirklichen Alter nicht zu spüren“ (ebd.). Die Angst als Motor für einen jugendorientierten

Lebensstil läßt Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Jugendlichkeitsideals aufkommen.

In kritischem Bezug zu diesem stehen auch die Befunde einer Repräsentativerhebung, die sich ebenfalls mit dem Lebensstil, den Wünschen und Bedürfnissen der heute 55- bis 70jährigen befaßte (vgl. Infratest Sozialforschung/SINUS/Becker 1991). Es gibt, so wurde herausgefunden, unter den Älteren Abenteuerlust, es gibt den Wunsch nach Erlebnisvielfalt und Mobilität, doch stärker ausgeprägt ist der Wunsch, sich zurückzuziehen, entpflichtet zu sein, in Ruhe gelassen zu werden. Der typische Alltag der Befragten sieht, diesem Wunsch folgend, so aus: Langes Frühstück, ausgedehntes Zeitunglesen, dann gemütliches Einkaufen, im Anschluß an das Mittagessen ein Mittagschlaf, um danach ausgiebig Kaffee zu trinken. Diese ruhige, passive, aber genüßliche Alltagsgestaltung bildet einen Gegenpol zum jugendlichen Aktivitätsdrang. Andere Bedürfnisse werden erkennbar, die der Jugendlichkeitsnorm Legitimation entziehen.

Denselben Effekt haben die in der Studie ermittelten an die Politik gerichteten Wünsche der Älteren. An erster Stelle, so wurde herausgefunden, stehen Wünsche nach mehr Altenheimplätzen, nach Ermöglichung häuslicher Pflege, nach menschenwürdigen Heimen, an zweiter die nach mehr Rente, bezahlbaren Wohnungen, an dritter die nach Verbleiben in der gewohnten Umgebung, nach Achtung. Diese Wünsche verweisen auf Problemseiten des Alterns, die der Begriff Jugendlichkeit auszusparen trachtet. Sie entlarven dessen Einseitigkeit, lassen die ihm entspringenden Ansprüche und Versprechungen illusorisch erscheinen und schwälern so seine normierende Kraft.

Die geschilderten Widerstandspunkte machen auf Grenzen aufmerksam, die aus Verlusten resultieren, teils gesellschaftlich, teils biographisch, teils biologisch bedingt sind, wie der Verlust von Gesundheit, von Beweglichkeit, von finanziellen Ressourcen, von Aufgaben, von Kontakten, von Rollen, von Wertschätzung. Leopold Rosenmayr beschreibt das Altern als „eine naturhafte Veränderung des Lebendigen, die durch Verluste und Einschränkungen gekennzeichnet ist“ (Rosenmayr 1989, 153). In den alltäglichen Verlusten kündigt sich schließlich auch die große und unabänderliche Grenze von Leben an: der Tod. Das Jugendlichkeitsideal ignoriert diesen so wie alle Grenzen. Es kultiviert die Illusion vom endlosen Fortgang.

Goethe schreibt in seinen Studien über Natur: „Leben ist ihre schönste Erfindung und der Tod ist ihr Kunstgriff, viel Leben zu haben.“

Entzogene Grenz- und Verlusterfahrung verhindert Trauer. Trauer ist das ‚Verschmerzen des Verlustes‘. Wenn wir Verluste nicht verschmerzen, „bleibt der Schmerz eingedickt zurück und verstellt als seelischer Pfropfen den Zugang zu einer anderen Realität mit ihren neuen Möglichkeiten“ (Geißler 1992, 128). Den Verlust nicht wahrhaben zu wollen, „fördert das Festhalten am Gewesenen, die Bindung ans Vergangene, den Aufenthalt beim Verlassenen“ (a.a.O., 124). Dafür ist das Konzept Jugendlichkeit ein Ausdruck.

Die Verluste, die mit dem Prozeß des Alterns einhergehen und zusammenspielen mit dem Verlust traditioneller Lebensformen und Orientierungen im Zuge des Individualisierungsprozesses, verlangen nach einem Daseinsmodell, das den Verlust als mögliche oder unvermeidbare Realität einbezieht. Erst das Anerkennen des Verlustes verhilft zu den aus gesellschaftlicher und individueller Sicht nötigen Neuanfängen. Den Tod anzuerkennen ist vielleicht das Wichtigste. Besonders im Wissen um ihn können Experimente, kann Individualität gewagt werden, weil er als endgültige Grenze dazu drängt, ohne Aufschub zu handeln. Der Tod bringt Orientierung ins Leben, so wie der zu Ende gehende Tag dazu animiert, dies und jenes noch zu tun, anderes zu lassen, keine Zeit zu verlieren, Zweifel und Bedenken beiseite zu schieben, Kräfte zu bündeln.

Ohne Ende kein Anfang! Nicht aus dem Versprechen auf Grenzenlosigkeit gewinnen die vom Individualisierungsprozeß angestoßenen Suchbewegungen der Subjekte neuen Richtungssinn, sondern vielmehr aus der Grenzwahrnehmung, die dazu herausfordert, Grenzen zu überwinden, zu verschieben oder im Hinblick auf ihre unabänderliche Existenz neue Schwerpunkte zu setzen. Grenzen des eigenen Lebens zu sehen und zu akzeptieren verlangt, sich zu lösen vom Phantasma der Moderne, von dem Wunsch, unsterblich zu sein.

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main
- Beck-Gernsheim, E. (1992): Familie und Individualisierung. Manuskript
- Christe, Ch. (1989): Suizid im Alter. Dimensionen eines ignorierten Problems. Bielefeld
- Engel, U./Hurrelmann, K. (1989): Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Berlin, New York

- Foucault, M. (1977): Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Bd.1. Frankfurt am Main
- Geißler, Kh.A. (1992): Schlußsituationen. Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim
- Infratest Sozialforschung/ SINUS/ Becker, H. (1991): Die Älteren. Zur Lebenssituation der 55- bis 70jährigen. Düsseldorf
- Institut für Strukturforschung und Marketingberatung GmbH (1989): Die jungen Alten. Homburg
- Jugendwerk der Deutschen Shell (1985): Jugendliche ‚Erwachsene‘ 85. Bd.4. Jugend in Selbstbildern. Opladen
- Legnaro, A. (1992): Im Grunde sind alle jung, nur manche sind jünger. Vom Verschwinden des Unterschieds zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. In: Frankfurter Rundschau vom 22.8.1992
- Lehr, U. (1987): 30 Jahre Gerontologie. Rückblick und Ausblick. In: A. Kruse/Lehr, U./Oswald, F./Rott, Ch. (Hg.): Gerontologie. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Folgerungen für die Praxis, S. 1–17. Heidelberg
- Lehr, U. (1988): So einsam sind sie nicht. In: Psychologie heute, H. 7, S.36–41
- Lehr, U. (1989): Kompetenz im Alter – Wunsch oder Wirklichkeit? In: KDA (Hg.): „Aktive Alte“ – „Junge Alte“ – „Neue Alte“, S. 22–26. Köln
- Rosenmayr, L. (1989): Altern und Handeln. Eine Reflexion über die Zugänglichkeit von Freiheit im späteren Leben. In: A. Weymann (Hg.): Handlungsspielräume, S.151–162. Stuttgart
- Schöps, I. (1987): „Die haben einen Drang zum Leben!“ Spiegel, H.40, S.100–125
- Schmidt, R./Zeman, P. (1988): Die Alterskultur der Altenhilfe; Rückzugsnische, Aktivprogramm, neues Alter? In: G.G. Göckenjahn/H.J. von Kondratowitz (Hg.): Alter und Alltag, S. 270–294. Frankfurt am Main
- Stern 1989, H. 3
- Ziehe, Th. (1991): Zeit-Vergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim
- Zoll, R. u.a. (1989): Nicht so wie unsere Eltern! Opladen

Wilhelm Mader

Emotionalität und Individualität im Alter – Biographische Aspekte des Alterns

1. Modernisierung und ihre Folge: Biographienotwendigkeit im Alter

Je weniger Menschen in generationenübergreifenden Vergesellschaftungsformen heranwachsen und leben, deren Lebensstilen, Werten, Überzeugungen sie sich zugehörig fühlen, deren ökonomische und kulturelle Ressourcen sie nutzen können, desto abhängiger werden sie von Individualisierungsprozessen, desto notwendiger brauchen sie eine individuelle Biographie, die ihrem Leben gleichzeitig soziale Räume öffnet und identitätsstiftenden Zusammenhalt bietet. Dieser Zusammenhang zwischen Enttraditionalisierung bzw. Pluralisierung einerseits und der Notwendigkeit einer individuell entworfenen und verantworteten Biographie andererseits scheint eine unabänderliche Folge der Modernisierungsschübe unserer Gesellschaft zu sein, die vor allem die Menschen trifft, deren traditionelle Bezüge zusammenbrechen und die bisher keine neuen und eigenen sozialen Milieus aufbauen konnten. Diese These ist u.a. im Rahmen allgemeiner soziologischer Theoriebildungen von Ansgar Weymann bearbeitet (vgl. Weymann 1989) und im Rahmen bildungstheoretischer Ansätze von Peter Alheit diskutiert worden (vgl. Alheit 1993a). Die symptomatischen Folgen solcher Modernisierungsschübe charakterisieren nicht nur bindungslos gewordene Aufsteigerkarrieren, auf deren Ermöglichung unsere Gesellschaft so viel Wert legt. Auch viele ältere und alte Menschen gehören zu denjenigen, die die neue und durchaus auch notvolle Abhängigkeit von Individualisierungszwängen und Biographienotwendigkeit zu spüren bekommen. Ihr soziales Beziehungsgefüge mit Gleichaltrigen wird nicht nur dünner, da diejenigen, denen sie sich zugehörig fühlten, sterben oder weniger mobil werden. Die neuen Umgebungsmilieus, die um sie herum wachsen, werden selten das verlorene Zugehörigkeitsempfinden ersetzen können. Diese allgemeinen und wohl immer schon gültigen Bedingungen des Alterns werden zusätzlich verschärft dadurch, daß es keinen etwa der Jugendkultur vergleichbaren kulturellen Kontext für

alte Menschen gibt, der ihnen in ihrem Alter Orientierung und Struktur bieten könnte. Die moderne städtische Kultur zumindest ist im Kern eine auf Jugendliche und Erwachsene angelegte Lebensform. Es gab und gibt keine Klasse und keine Schicht alter Menschen. Es gibt keine kulturelle Aufgabe, die spezifisch dem Altern zugeschrieben werden könnte. Nur wenige soziale Milieus oder Berufe haben Ansätze eines „Senioritätsprinzips“ entwickelt oder tradiert. Es gibt keine sozialen Milieus, aus deren Zugehörigkeit alte Menschen Lebensstile, Gesellungsformen, Sinngebungen etc. gewinnen könnten. Das aber heißt in der Folge: Alte Menschen sind in zugespitzter Weise, wenn sie sich denn nicht den Angeboten der mehr oder weniger fürsorglichen Verwahrungstätigkeiten unserer Gesellschaft oder dem Genutztwerden als zwar nicht attraktive, so aber doch lukrative Konsumentengruppe (oldies are goldies) ergeben und hingeben, für die Erhaltung, Eröffnung und Gestaltung sozialer Räume angewiesen auf die Ressourcen, die ihnen aus ihrer Biographie zufließen und die sie durch die biographische Konstruktion ihrer Lebensgeschichte mobilisieren können. Für den alten Menschen bedeutet Individualisierung zumeist extreme Biographienotwendigkeit und Abhängigkeit von den im Lebenslauf gesammelten Ressourcen.

Die in den Sozialwissenschaften kontrovers diskutierte Individualisierungsthematik oder das erstaunliche Interesse an Biographieforschung in verschiedenen Wissenschaften spiegeln wohl nur die tiefergehende gesellschaftliche Not und Notwendigkeit im Gefolge von Modernisierungsschüben, eine identifizierbare Individualität und eine strukturierte Biographie haben zu *müssen*. Sozialwissenschaftler sprechen von neuen sozialen Milieus und einer pluralisierten Klassengesellschaft (vgl. die von Weymann 1989 zusammengetragenen und diskutierten theoretischen Arbeiten oder die spannenden Forschungsarbeiten der Hannoveraner Forschungsgruppe Sozialstrukturwandel zu neuen sozialen Milieus in einer pluralisierten Klassengesellschaft – Vester u.a. 1992 oder den sich wiederum darauf beziehenden Beitrag von Alheit 1993b). Sozialwissenschaftler versuchen daher, die auch bei älteren Menschen sich herausbildenden Lebensstile mit ihren jeweiligen sinnstiftenden Mittelpunkten herauszufinden (vgl. Voges/Pongratz 1988; Karl 1991). Für einen hohen Prozentsatz alter Menschen konstatieren diese Sozialwissenschaftler aber auch ungesicherte und desintegrative soziale Standards, und sie meinen damit keineswegs nur ökonomische Standards, sondern auch die Standards von Gesellungsformen und

Beziehungsnetzen (vgl. Vester u.a. 1992, S. 171) und resignativ getönte Lebensstile (vgl. Karl 1991, S. 82 ff.).

Wenn Gregory Bateson behauptet: It is the pattern which connects! dann könnte man – ihn paraphrasierend – für viele alte Menschen zugespißt behaupten, was auch für andere Alterstufen eher mehr denn weniger zu gelten scheint: *Es ist die Biographie, die zusammenhält und verbindet* – und mit zunehmendem Lebensalter oft sonst nichts mehr. Biographie und Individualität sind so zu einer Not und Notwendigkeit des Lebens in einer „pluralisierten Klassengesellschaft“ geworden, und alte Menschen sind diesem Druck mehr als andere Altersgruppen ausgeliefert, da sie (bisher) weniger eigenständige soziale Milieus ausbilden können als Menschen in anderen Lebensphasen mit anderen Lebensbedingungen.

So ergibt sich eine erste theoretische und definitorische Frage, die zwar hier nicht in extenso, aber doch für diesen Beitrag brauchbar skizziert werden muß: Was ist eine Biographie?

Eine Biographie ist im Unterschied zu den vielfältigen Ereignissen und Bedingungen eines Lebenslaufs eine Geschichte (eine „Zeit-Gestalt“ – vgl. Angyal 1972, S. 347), die jemand für seine soziale Lage finden und erfinden muß, um individuelle und gesellschaftliche Dynamiken zu synchronisieren, um Ereignisse, Erinnerungen und Bedeutungen so zusammenzubinden, daß sich damit sinnvoll leben läßt. Eine Biographie ist eine existentielle Konstruktion, an der ein Leben lang mit Gefühlen, Wertungen, Gedächtnismordnungen etc. gearbeitet wird. Sie liefert schließlich eine zwar offene, aber doch auf Gestalt angelegte Geschichte, die sich anderen erzählen läßt, in der aber auch der Erzähler sich wiedererkennen kann. Sie beinhaltet eine sequentielle Logik, wie Lebensereignisse zusammenhängen. Sie integriert in diese Logik auch, was nicht möglich war: das ungelebte Leben als Horizont des gelebten Lebens. Und sie umfaßt Zukunftsphantasien.

Die herausragendste und wohl auch am meisten erforschte, aber keineswegs die einzige Repräsentationsform einer Biographie ist daher die Erzählung. Eine solche Geschichte als individuelle Geschichte zu haben, ist ein Muß der Moderne, dem ältere Menschen in besonderer Weise ausgesetzt sind. Es mag dem modernen Menschen kaum noch vorstellbar erscheinen, daß es Kulturen gab und gibt, in denen es kein solches Muß für Leben und Arbeiten gab, in denen individuelle Lebensgeschichte eine marginale Anekdote war oder ist, weil die Struktur des individuellen Lebenslaufs in den allgemeinen Bahnen der mei-

sten Mitglieder dieser Gemeinschaft verlief und daher auch die „Normalbiographie“ dieser Gemeinschaft als ureigene Geschichte übernommen werden konnte.

Die Paradoxie, die sich aus dieser Skizze des gesellschaftlichen Problemhorizonts ergibt, ist, daß es einerseits kaum mehr einen Sinn macht, über die *alten Menschen* so zu sprechen, als spreche man über eine Gruppe oder über ein Milieu und im übrigen nur über die individuellen Ausformungen und Variationen einer solchen Struktur. Infratest, Sinus und Becker, die den Versuch gemacht haben, Lebensstile älterer Menschen durch Repräsentativbefragungen älterer Menschen zwischen 55 und 70 Jahren herauszufinden, weisen auf „die ungeheure Spannweite der Lebensstile älterer Menschen“ hin, die sie in Abhängigkeit von den materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen gefunden haben (vgl. Karl 1991, S. 92). Die Differenzen innerhalb der sogenannten Gruppe alter Menschen übersteigen in vielen Bereichen die Differenzen zwischen den Altersgruppen. Andererseits jedoch wird schon in wenigen Jahren Alt- und Hochbetagtheit ein Massenphänomen in unserer Gesellschaft sein (alle Zahlen sprechen dafür). Wenn nun aber gleichzeitig diese Massenrealität nicht mehr durch kulturell vorgegebene Strukturen (Phasenabläufe, Riten, Erwartungen, Milieus, institutionelle Bindungen etc.) reguliert wird, sondern diese alten Menschen radikaler noch als andere der Individualisierung von Lebensstilen, Lebenswerten und Lebensbedingungen unterliegen und überlassen werden, dann werden gerade wegen der Biographieabhängigkeit des *einzelnen* alten Menschen in der *Gruppe* der alten Menschen frühere Lebensstile und Wertorientierung der Geschichte in der Gesellschaft weiterleben und überleben. Asynchron und „unpassend“ werden sie als kritisches Potential zwar da sein, ohne jedoch als Potential eines Milieus oder einer Gruppe wirksam und strukturbildend zu werden. Materiell, kulturell und sozial ist über die Bedingungen des eigenen Alterns und Alters meist schon entschieden, wenn jemand in die Altersphase eintritt: Über Altersarmut oder Altersreichtum ist weitgehend entschieden; über die Möglichkeiten, sinnvoll-befriedigende Tätigkeiten außerhalb des Erwerbslebens praktizieren zu können, ist weitgehend schon entschieden, bevor der Ruhestand beginnt; über soziale Kommunikationsmöglichkeiten und kulturelle Teilhabeinteressen ist ebenfalls weitgehend schon entschieden. Kurz: Die Biographie selbst wird im Alter zur wichtigsten Ressource des Alterns. Damit wird aber auch die Gesellschaft selbst in ihrer Sorge und Verantwortung für

alte Menschen abhängig von der Fähigkeit zukünftiger alter Menschen, eine biographische Kompetenz in bezug auf ihr je eigensinniges Altern zu entwickeln. Peter Alheit hat diese Notwendigkeit „Biographizität“ genannt und Kierkegaards berühmte Formel, man könne das Leben nur rückwärts verstehen, während man es gleichzeitig vorwärts leben müsse, verändert: „Wahrscheinlich reicht es längst nicht mehr aus, das Leben im Rückblick zu verstehen: it has to be understood forwards“ (Alheit 1993a, S. 405).

2. Emotionale Kontinuität als biographische Struktur im Alter

Falls in dieser soziologisch beschriebenen Skizze der Moderne ein Fünkchen nachvollziehbarer Wahrheit steckt, dann stellt sich für den Wissenschaftler die Frage, nach welchen Mechanismen, Dynamiken etc. sich denn eine Biographie bildet und in welchen Repräsentationsformen sie bei alten Menschen Bedeutung erlangt. Daß kulturelle Deutungsmuster eine wesentliche Rolle spielen, ist untersucht und herausgearbeitet worden. Daß Generationenlagen ein abgrenzbares und beschreibbares Curriculum und eine implizite „Vorschrift“ beinhalten, wie eine Biographie zu repräsentieren sei, ist untersucht und herausgearbeitet worden. Daß Bildungswege und Statuspassagen wesentlichen Einfluß auf die „Zeit-Gestalt“ haben, die wir eine Biographie nennen und in der wir uns wiedererkennen können, ist untersucht und herausgearbeitet worden (vgl. zu diesen Fragen die Zusammenfassungen und die weiterführende Literatur bei Alheit 1993a oder Weymann 1989).

Ich möchte hier einer sehr begrenzten Frage nachgehen: Wie funktioniert *Emotionalität* im Aufbau einer Biographie? Emotionen scheinen in der Entwicklung einer Biographie eine strukturierende Funktion einzunehmen, so daß sie als Katalysatoren und Organisatoren eines Curriculums so wirken wie der Faden in einer kristallinen Lösung, an dem sich die Kristallformen bilden, verfestigen und eine Struktur entwickeln. Ob Emotionalität ein besonders wichtiger oder ein weniger wichtiger „biographizer“ (Alheit) im Vergleich zu anderen ist, mag zunächst offen bleiben. Wenn der Emotionalität aber überhaupt eine solche biographiebildende und strukturierende Funktion zukommt, dann würde eben dies für die Frage des Alterns (s.o.) einige Bedeutung haben, insofern wohl kaum ein Dissens darüber herrscht, daß Menschen

im Alter zwar noch vieles ändern und lernen können, ihr grundlegendes emotionales Verhältnis zu sich, zu anderen, zur Gesellschaft, zu ihrem Schicksal etc. aber wohl eher den Charakter einer Lernbedingung als eines Lerngegenstandes angenommen hat.

Als Illustration dieses Problems der folgende Ausschnitt aus einem Essay über Thomas Mann dienen. Über dessen literarische Entwicklung schreibt Siedler:

„Rührend auch die Beobachtung, wie unwandelbar die Neigungen Thomas Manns sind: niemand in den Preisungen des Alters, den nicht die Jugend liebte. Unaufhörlich weitet sich sein Gesichtskreis, sein Blick erfährt immer neue geistige Landschaften, aber ins Gefühl wird nicht aufgenommen, was nicht der Zwanzigjährige ergriff. Platon, Storm, Chamisso waren Tröstungen seiner Gymnasiastenzeit gewesen, nach dem zwanzigsten Jahr kam die Erschütterung durch Schopenhauer, Nietzsche und Wagner, und sein Glaube hält ihnen die Treue, hinweg über alle zwiespältigen Erfahrungen, die man in der Zeit der Gewaltherrschaft mit ihnen hatte machen müssen. Bis zum fünfundzwanzigsten Jahr hat sich Thomas Manns Welt ein für alle Mal gebildet, so mächtig sein Werk auch ins Europäische ausgreift“ (Siedler 1991, S. 63).

Der Kernsatz aus diesem Essay, der das Untersuchungsproblem dieses Beitrages skizziert, ist dieser: „...aber ins Gefühl wird nicht aufgenommen, was nicht der Zwanzigjährige ergriff“.

Diese essayistische formulierte Behauptung läßt sich – weniger schön und griffig – auch in eine theoretische Hypothese umformulieren: *Sozial vorgegebene und schon früh im Heranwachsen und Erwachsenwerden angeeignete emotionale Empfindungsmuster wirken im weiteren Lebenslauf fortan als strukturbildende Organisatoren weiterer Erfahrungen und bekommen mit zunehmendem Alter den Charakter sich selbst erhaltender und erfüllender selbstreferentieller Systeme.* (Methodologisch ausgedrückt: Der Emotionalität muß für die je einmalige und konkrete Gestalt des Alters eines Menschen, d.h. für seinen Individualisierungsprozeß, mehr und mehr die Funktion einer unabhängigen Variablen eingeräumt werden. Sie darf nicht nur als begleitende Reaktion akutzuständlichen Erlebens verstanden werden.)

Diese Hypothese führt in ein eigenartiges und grundsätzliches Dilemma. Einerseits entspricht sie unseren Alltagsüberzeugungen mit ihrer geradezu skeptisch machenden Plausibilität. Ob nun etwas derb vom Starsinn oder den Wiederholungszwängen der Alten die Rede ist oder etwas distinguiertes in der Sprache der „Bonner Studie“ davon, daß

Verhaltensänderungen im höheren Alter „stärker mit der erlebten Veränderung als mit der objektiven Veränderung der Situation“ (Lehr 1972, S. 297) kovariieren, ändert wenig daran, daß es weitreichenden Alltagsüberzeugungen und wissenschaftlichen Forschungen entspricht, daß der im Alter Zufriedene auch schon in den Lebensphasen davor zufrieden war und daß der im Alter Unzufriedene auch schon zuvor ‚miesepetrig‘ war (vgl. Tuchschnid 1988). Simone de Beauvoir hat dies in ihrem großen Essay über „Das Alter“ schlicht und ergreifend so formuliert: „Wir bleiben die, die wir waren, nur mit Rheumatismus dazu. (Nous restons ce que nous étions, avec des rhumatismes en plus.)“ Andererseits fordert diese Auffassung eine unserer wichtigsten psychologischen und soziologischen Überzeugungen heraus, auf der Politik und Kultur ruhen: die Überzeugung von einer lebenslangen Entwicklung, Veränderungspotenz und Anpassungsleistung des Menschen. (Und die Anpassungsleistungen, die wir alten Menschen etwa in Krankenhäusern oder Altenheimen durch Arbeitsabläufe und Zeitrhythmen oder durch Wohnsituationen abverlangen, mit der gleichzeitigen Erwartung, sie mögen zufrieden sein und sich „leicht“ machen, stehen der Anpassungsleistung an einem Fließband in einer Werkhalle wohl kaum nach.)

Könnte es sein – diese Frage beschäftigt mich hier –, daß eine basale Emotionalität als biographisch angesammelte Ressource über Gelingen oder Mißlingen der Balance zwischen Festhalten am Alten und Sich-Einlassen auf Neues im Alter bestimmt? Derjenige, der diese beiden Aspekte der Kontinuität einerseits und der Entwicklung andererseits in einer Evolutionssoziologie zusammendenkt und zu zeigen versucht, wie Entwicklung nicht ohne Kontinuität und Kontinuität nicht ohne Entwicklung sein kann, und dabei der Emotionalität eine Schlüsselrolle zuweist, ist Norbert Elias.

In seiner sozialen Evolutionstheorie entwickelt Elias drei basale „Prozeßdispositionen“ (schon diese Wortbildung aus Prozeß und Disposition bringt den dialektischen Zusammenhang von Kontinuität und Entwicklung auf den Punkt), die menschlichem Leben Struktur und Offenheit gleichzeitig geben: die *Sprache*, die *Zeit* und die *Emotionalität*. Elias geht davon aus, daß der evolutionäre Durchbruch vom Tier zum Menschen genau dort geschehen ist, wo ein Wesen (der Mensch) sich so entwickelt hat, daß seine weitere Existenz nicht nur vom Lernen*können*, sondern vom Lernen*müssen* abhängig wurde. Der kritische Punkt in der Evolution des Menschen ist nach Elias dieser: „Die Lern-

fähigkeit des Menschen hat in einem solchen Ausmaß zugenommen, daß er, und er allein, in völlige Abhängigkeit von gelernten Formen des Wissens geraten ist, was seine vorherrschende Weise der Kommunikation und Orientierung angeht“ (Elias 1990, S. 343). Emotionalität ist ein solches grundlegendes Orientierungsmittel des Menschen, das nach diesem Ansatz früh und rechtzeitig gelernt werden muß, wenn „der natürliche Reifungsprozeß die größtmögliche natürliche Disposition für ihren Erwerb bereitstellt. Die Fähigkeit, zu sprechen und eine Sprache zu verstehen, ist eines von mehreren Beispielen dieser Art; die Art, zu lieben und Liebe zu erwidern, ist eine andere, und die Fähigkeit, sich selbst zu regulieren gemäß sozialen Standards zur Kontrolle der eigenen Triebe und Gefühle eine dritte“ (a.a.O., S. 346). Elias führt aus, daß diese Orientierungsmittel = Prozeßdispositionen in einem frühen „Liebes- und Lernprozeß“ erworben werden. Funktionsanalog zur Sprache oder zum Zeitverhältnis haben Emotionen eine basale Funktion für die Beziehung der Menschen untereinander, zu anderen Existenzen und im Selbstbezug.

Dies ist eine unmittelbar einleuchtende Annahme. Die Fähigkeit, Emotionsmanifestation (z.B. Lachen, Weinen, Schreien etc.) zureichend zuverlässig entschlüsseln und sich auf die Stabilität dieser Entschlüsselung (den Code dahinter) einigermaßen verlassen zu können, ist für menschliche Entwicklung zu einer Überlebensnotwendigkeit geworden, und jeder wird in seinem Alltag leicht eine Fülle von Beispielen für diese Orientierungsnotwendigkeit und ihre Mechanismen finden können. Ohne Stabilität der zuverlässig gleich entschlüsselten Emotionsmanifestation (z.B. dieses Lächeln signalisiert liebevolle Akzeptanz und Bereitschaft zu Nähe, und jenes Lächeln signalisiert zynische Machtäußerung und Bereitschaft zur Unterdrückung, und ein drittes Lächeln signalisiert Verlegenheit und Unsicherheit) entstehen keine Beziehungsmuster, keine Gesellungsformen und schließlich keine Kulturen. Emotionen, ihre Ausdrucksformen und die Regeln ihrer Entschlüsselung werden so zu basalen Bedingungen der Kulturbildung im kleinen Rahmen einer Familie wie im großen Rahmen einer Gesellschaft. Die Schwierigkeit besteht wohl auch gar nicht darin, diesen Zusammenhang auf dieser Allgemeinheitsebene zu akzeptieren. Die Schwierigkeit besteht in der Beschreibung und Analyse der alltäglichen Differenziertheit, Vielfalt und Subtilität der Emotionen, Emotionsmanifestationen, der Regeln der Manifestationen und der Regeln ihrer Deutung. So heißt es bei Pinget über einen alten Mann: „Seine Haa-

re sind leichter zu zählen als die Regungen seines Herzens“ (Pinget 1992, S. 24).

Mit dieser Funktionsbestimmung von Emotionalität als einem grundlegenden Orientierungsmittel des Menschen im Aufbau seiner Kommunikations- und Sozialformen stimmt Elias durchaus überein mit einer Richtung der Emotionsforschung, die einem sogenannten *sozial-konstruktivistischen* Paradigma folgt. Dieser Ansatz versteht Emotionsmanifestationen als soziale Konstruktionen, in deren Mustern Interaktionen und Kommunikationen reguliert, ja institutionalisiert werden. Emotionalität wird hier – wie es ein wichtiger Vertreter dieser Forschungsrichtung ausgedrückt hat – als „internal representation of social norms and rules“ verstanden (Averill 1984, S. 25; vgl. zu diesem Forschungsansatz in Deutschland auch Fiehler 1990 oder den Sammelband von Malatesta/Izard 1984). Auch Emotionsforschungen, die sich an den sogenannten Symbolischen Interaktionismus anlehnen, verstehen Emotionsentstehung und Emotionsregulierungen als gesellschaftliche Konstruktionen (vgl. Sauer mann 1993). Mit Hilfe dieser als Emotionen internalisierten Repräsentanzen kultureller Regeln und Werte erwirbt nach Auffassung dieser sozialkonstruktivistisch orientierten Autoren ein heranwachsender Mensch die Möglichkeit, Situationen unter der Rücksicht seiner Interessen, wünschbarer Perspektiven und sozialer Umwelt unmittelbarer, schneller und handlungsrelevanter (d.h. alltagspraktischer) zu bewerten, als es eine rationale Analyse zuließe. Emotionalität wird so zum „Organ“ der Bewertung und Abschätzung sozialer Lagen.

Zwei amerikanische Emotionsforscher haben diese Funktion so beschrieben: Selbstreferentielle Systeme (der Mensch) nutzen Emotionen in ihren selbstregulativen Prozessen, indem sie situative Kontexte auf ihre Relevanz für Interessen, Wünsche, Wohlbefinden etc. abschätzen und dem System handlungsorientiert durch (angenehme/unangenehme etc.) Gefühlszustände rückmelden, wie nah oder wie fern sie sich von einer günstigen Lage in ihrem sozialen Raum befinden (vgl. Frijda/Swagerman 1987, S. 237 f.).

Übrigens widerspricht diese Auffassung keineswegs der wohl ältesten Auffassung über Gefühle, die auch die ersten empirischen Untersuchungen über Gefühle geleitet haben: der Auffassung, Gefühle seien Zustände, die vor allem durch das Zusammentreffen von drei Komponenten charakterisiert seien. Diese drei Komponenten werden traditionell so zusammengefaßt: ein beschreibbarer somatisch-physiologischer

Erregungszustand (z.B. Adrenalinausstoß), ein beschreibbares subjektiv-psychisches Erleben (z.B. Angst) und eine dringhafte Verhaltensreaktion (z.B. Flucht oder Angriff). Zustände, die aus solchen Triaden gebildet werden, sind immer wieder als Gefühlszustände im eigentlichen und engeren Sinn verstanden, beschrieben und untersucht worden. Das Rotwerden als Organreaktion, die Scham als Erlebensweise und das Verstecken als Handlungsorientierung wäre ebenso ein Beispiel für solche Triaden wie das immer wieder in der Literatur herangezogene Beispiel des Zustandes, der sich bei einer drohenden Gefahr einstellt. Die Konstruktivisten erweitern das Verständnis dieser Triade, indem sie solche Gefühle nicht nur als rein reaktive Begleitzustände psychophysischer Art von im übrigen kognitiven Wahrnehmungs- und Orientierungsmustern verstehen, sondern dieser Triade eine originäre Sinnhaftigkeit und Intentionalität zuschreiben, wie sie auch für das Denken selbstverständlich angenommen wird.

Kraut und Lamb, die zu dieser Frage eine scharfsinnige Argumentation vorgelegt haben, machen ihre Auffassung mit einer einfachen Illustration plausibel: „Under optimal conditions an agent does not fear lions without believing lions to be dangerous; under optimal conditions an agent does not feel indignant toward Jones unless he judges Jones to have violated a legitimate expectation“ (Kraut 1986, S. 649). Das heißt: Emotionen haben einen impliziten kognitiven Gehalt; sie selbst konstituieren einen Kontext und wiederholen darin die Ursprungssituationen, aus denen heraus sie internalisiert wurden; sie sind nicht nur reaktive Begleitzustände von Kognitionen. In welchem Prozeß auch immer dieser kognitive Gehalt eine emotionale Gestalt angenommen haben mag (Identifikationen, Internalisierungen etc.), im weiteren Gebrauch jedenfalls funktioniert diese *Kognition in Emotion* alltäglich über die altbekannten Charakteristika von Gefühlen, wie sie schon Wundt klassifiziert hat: 1. Lust/Unlust; 2. Lösung/Spannung; 3. Erregung/Beruhigung.

Man könnte diese theoretische Auffassung von Emotionalität in einer Metapher und mit einer Analogie aus der Physiologie des menschlichen Organismus plausibel und einprägsam zu machen versuchen. Dem aufrechten Gang als einem wesentlichen Charakteristikum des Menschen in seiner Gattungsgeschichte entspricht ein Organ, das wir als Gleichgewichtssinn kennen (Labyrinth, Cupulaorgane der Bogengänge, Maculaorgane). Der Gleichgewichtssinn justiert unsere Lage im Raum nach dem Schwerfeld der Erde. Er sagt, wo „oben“ ist, vermit-

telt uns, ob wir auf dem Kopf stehen, ob die Lage angenehm oder unangenehm ist etc.

Die Emotionalität des Menschen funktioniert – nimmt man diesen physiologischen Vorgang als Metapher – wie ein Gleichgewichtssinn im sozialen Raum. Sie ist justiert im Schwerefeld sozialer Beziehungen, kultureller Werte, Normen, Erwartungen, Stereotype etc., zu denen sie die jeweilige Lage in Beziehung setzt und uns rückmeldet, ob wir uns in einer angenehmen oder unangenehmen, in einer wünschenswerten oder mißlichen Lage befinden. Sie enthält Aufforderungen, die Lage zu verbessern (wieder aufrecht zu gehen) durch z.B. Verstecken, Angreifen, Schämen, Verdrängen etc. Dieser Gleichgewichtssinn des sozialen Raums benutzt Bauchschmerzen, Freudentränen, Ängste etc., um zu orten, wo und wie, gemessen an unseren internalisierten Regeln, wir uns befinden.

Dieses Gleichgewichtsorgan „Emotionalität“ unterliegt einer langen und nicht nur individuellen Lerngeschichte. Es bringt Kontinuität, Stabilität, Wiedererkennbarkeit und Sinnstiftung in ein Leben. Es bindet einen Menschen an wesentliche Ursprungserfahrungen (an „paradigmatic scenes“ – wie es amerikanische Emotionsforscher genannt haben) und hält ihn u.a. auch dort fest, so daß er nicht „verwinden“ kann, was geschah. Emotionalität wird so zu einem „biographizer“. Und so wie der organische Gleichgewichtssinn sich im Altern in seinem Funktionieren verlangsamt, so verlangsamt sich auch Emotionalität als sozialer Gleichgewichtssinn und imponiert oder stört uns als Wiederholen und Verharren.

3. Emotionalität als Gleichgewichtssinn im Leben alter Menschen

Ausgehend von diesem Grundgedanken lohnt es sich nun, nochmals zurückzukehren zur Behauptung, das Leben alter Menschen sei mehr denn je in der Moderne und mehr denn jede andere Phase abhängig von einer Biographie und damit allerdings auch abhängig von eben dem Gleichgewichtssinn „Emotionalität“, mit dem alte Menschen ihr Altern, die Alternsphänomene und ihre Lage im sozialen Raum orten. Ich möchte mich unter dieser Rücksicht nochmals den allbekannten Phänomenen des Wiederholens im Alter zuwenden. „Alles wiederholen, damit eine Jahreszeit den einzigen Fortschritt des Werkes bestimme“ – läßt Pinget seinen alten Mann sagen, der an seiner Alterszeit

bastelt (vgl. Pinget 1992, S. 76). Die Bedeutung von Wiederholungen, das Sich-Wohlfühlen in Gewohnheiten, das Festhalten von Bewährtem, die Abneigung gegen neue Räume und Zeitrhythmen, die Verweigerung von Verpflanzungen, die Problematik von plötzlichen Änderungen etc.: Dies sind Charakteristika des Alterns, die im Alltagswissen zuhause sind, die aber auch durch empirische Untersuchungen immer wieder bestätigt werden (vgl. etwa die Bedeutung der vertrauten Räume im Alter, die Rubinstein u.a. 1992 in ihren Studien herausgearbeitet haben). Dies macht Sinn auch dann, wenn diese Eigenart und dieser Eigensinn des alternden Menschen den gesellschaftlichen Versorgungs- und Fürsorgemechanismen (Unterbringung in Heimen = Lösung aus vertrauten Räumen, Arbeitsrhythmen in Krankenhäusern = extreme Anpassungsforderungen an fremde Rhythmen etc.) dysfunktional und oft störrisch im Wege stehen.

Was ist der biographische Sinn von Wiederholungen? Hermann Hesse hat als 76jähriger die Erlebensweise seines eigenen Alterns plastisch zum Ausdruck gebracht: „Etwas anderes ist es mit der Erlebensweise alter Menschen, und hier darf und mag ich mir keine Fiktion erlauben, sondern bleibe bei dem Wissen um die Tatsache, daß ein Mensch jüngeren oder gar jugendlichen Alters überhaupt keine Vorstellung von der Weise hat, in der alte Leute erleben. Denn es gibt für diese im Grunde keine neuen Erlebnisse mehr, sie haben das ihnen Gemäße und Vorbestimmte an primären Erlebnissen längst zugeteilt bekommen, und ihre ‚neuen‘ Erfahrungen, immer seltener werdend, sind Wiederholungen des mehrmals und oft Erfahrenen, sind neue Lasuren auf einem längst scheinbar fertigen Gemälde, sie decken über den Bestand an alten Erlebnissen eine neue, dünne Farb- und Firnissschicht, eine Schicht über zehn, über hundert frühere. Und sie bedeuten dennoch etwas Neues und sind zwar nicht primäre, aber echte Erlebnisse, denn sie werden, unter anderem, jedesmal auch zu einer Selbstbegegnung und Selbstprüfung ... Mir kam zuweilen der Gedanke oder die Vermutung, es könne der Trieb zum Wandern und Welterobern, der Hunger nach Neuem, noch nicht Gesehenem, nach Reise und Exotik, der den meisten nicht phantasielosen Menschen zumal in der Jugend bekannt ist, auch ein Hunger nach Vergessen sein, nach Wegdrängen des Gewesenen, soweit es uns bedrückt, nach Überdecken erlebter Bilder durch möglichst viele neue Bilder. Die Neigung des Alters dagegen zu festen Gewohnheiten und Wiederholungen, zum immer erneuten Aufsuchen der selben Gegenden, Menschen, Situationen wäre dann ein Streben

nach Erinnerungsgut, ein nie ermüdendes Bedürfnis, sich des vom Gedächtnis Bewahrten zu versichern, und vielleicht auch der Wunsch, eine leise Hoffnung, diesen Schatz an Bewahrtem vielleicht noch vermehrt zu sehen ...“ (Hesse 1990, S. 164 f.).

Ein nie ermüdendes Bedürfnis, für sein Leben die innere Gestalt zu bewahren, die man kennt und in der man sich wiedererkennt und in der man sich wohl fühlt, läßt also alte Menschen nach Auffassung des alten Hermann Hesse in Gewohnheiten leben und nach ihnen suchen: die Regelmäßigkeit des Anrufs an einem bestimmten Tag und zu einer gewohnten Stunde; das Bestehen auf der Ordnung, daß die Haustür zu einer festen Uhrzeit geschlossen zu sein hat, etc. Der Alltag ist voll von liebenswürdigen, skurrilen, bisweilen störenden und ärgerlichen Gewohnheiten und Wiederholungen alter Menschen. Doch sie haben eine tiefe Bedeutung, deren Akzeptanz wohl nur mit empathischem Nachfühlen der inneren Sinnhaftigkeit dieser Wiederholungen möglich wird.

Wiederholungen können und müssen als Präsentations- und Repräsentationsformen von Biographie verstanden werden. Sie sind daher, wenn unsere Anfangsargumentation stimmt, notwendig, um dem Zerfall einer Persönlichkeit in reaktive Muster entgegenzuarbeiten. Unser Interesse an biographischer Rekonstruktion, die sich immer wieder an Erzählungen abarbeitet und Interviews produziert, scheint unseren Blick auf die Erzählung verengt zu haben und den Blick auf andere, existentiell bedeutsame Repräsentationsformen von Biographie zu verhindern. Ich nannte schon die von Rubinstein u. a. untersuchte Präsentationsform von Biographie, die die Wohnung eines alten Menschen darstellt. Diese Autoren schreiben: „Homes are places where families grow and develop, they are safe havens; they are representations of feelings, either real or desired; they are investments; they are embodiments of both our individuality and our sense of community; their messages, like a code, can be deciphered and read by others ... The home, too, acts within a domain of behavior that may be labeled rituals of the self such as those important elements of decor that are portrayed help organize memories and personal history (biography)“ (Rubinstein u.a. 1992, S. 80 ff.).

Eine andere Repräsentationsform von Biographie kann in dem Festhalten an überkommenen und vertrauten Ordnungen und Normen gesehen werden. Ein Beispiel: Wenn in einem dörflichen Milieu der alte Mensch, der aus dem Fenster schaut, daran leidet, daß am Samstag der

Weg vor dem Haus nicht sauber gefegt und geharkt ist, er selbst es aber nicht mehr tun kann und daher die Kinder bittet, es zu tun, diese dies aber als unnötig befinden, dann findet man bei genauerem Hinhören auf das innere Leiden dieses alten Menschen vielleicht dieses heraus: Über Jahrzehnte galt im Dorf, daß am Sonntag, wenn die Leute zur Kirche gingen, an jedem Haus, an dem sie vorbeigingen, die Sauberkeit und Ordnung („der geharkte Weg“) registriert wurde. Der gefegte und geharkte Weg war ein Zeichen der Bereitschaft, sich in die dörfliche Wertegemeinschaft zu integrieren ebenso, wie es das gepflegte Grab der Eltern auf dem Friedhof oder das Einhalten einer Kleiderordnung war. Der alte Mensch, der durchaus in seiner Seele gequält aus dem Fenster schaut (an dem vorbei inzwischen Autos – zur Kirche? – rasen), erweist sich bei genauerem Hinhören nicht als der zwanghaft gewordene Sauberkeits- oder Ordnungsfanatiker, als der er leicht etikettiert wird. Er ist jemand, der sich über seine Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft, in der er lebt(e), Sorgen macht. Er mag dies oberflächlich so ausdrücken: Was sollen denn die anderen denken? Doch der leidvolle Punkt scheint der Verlust der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft zu sein, die in seinem Herzen (und teils tatsächlich noch außerhalb) existiert – eine Gemeinschaft und Zugehörigkeit, die im gefegten Weg präsentiert und repräsentiert wird. Er, der alte Mensch, ist nicht frei, die Zugehörigkeitsfrage auf beliebig anderem Wege (wie vielleicht die Kinder) zu lösen und die Zugehörigkeitskriterien der neuen Umwelt zu übernehmen. Sein biographisch gewachsenes Zugehörigkeitsempfinden, geschärft durch die Einsamkeitserfahrung im Alter, drängt ihn. Er kann sie nur auf dem Wege für sich befriedigend lösen, auf dem er sie jahrzehntelang gelöst hat.

Das heißt: Festhalten an Ordnungsritualen und Wertsystemen repräsentiert biographisch geprägte Zugehörigkeitsempfindungen und ist somit eine Repräsentationsform von Biographie.

In diesen und ähnlichen Beispielen sind die Grundbedürfnisse, die auch im Heranwachsen eine wichtige Rolle gespielt haben (so ist das Zugehörigkeitsbedürfnis wohl eines der grundlegendsten sozialen Bedürfnisse, ohne dessen Befriedigung kaum eine gute Entwicklung gelingt), auch im Altern von zentraler Bedeutung. Befriedigende Lösungen sind aber oft nur durch Wiederholungen und Rückgriffe zu finden. Die Lage im sozialen Raum ist mit zunehmendem Alter, mit zunehmendem Sterben und Wegsein derjenigen, mit denen man einen wirklichen sozialen Raum gelebt und gestaltet hat, identitätsstiftend

und identitätserhaltend oft nur durch Wiederholung in einem ideellen Raum der Erinnerungen möglich. (In brillianter Weise ist dies von dem Franzosen Robert Pinget in der zitierten Erzählung „Theo oder die neue Zeit“ dargestellt worden.) In diesen vielfältig beschreibbaren Verhaltensweisen, so meine Annahme, wirken basale emotionale Muster, die schon früh aus der sozialen Welt eines Menschen aufgesaugt und Grundlagen seiner Persönlichkeit und seines Verhaltens wurden. Im Alter erscheinen sie dann als von aktueller Umwelt losgelöste Muster. Sie leben aus der Biographie.

Wie die Entwicklung eines solchen basalen Emotionsmusters verlaufen kann, möchte ich – ein wenig stilisiert – an einem Teilaspekt der Geschlechterdifferenz in unserer Kultur beschreiben und ihre Auswirkungen im Alter zeigen. Gebildete und aufgeklärte Frauen, die sich mit ihrer Rolle in der Gesellschaft und ihrer eigenen weiblichen Sozialisation auseinandergesetzt haben und einen selbstbewußten („emanzipierten“) Platz in Beruf und Familie gefunden hatten, haben mir häufiger folgende Beobachtungen an sich selbst beschrieben: In sozialen Situationen (Beruf, Familie etc.) entstehe in ihnen oft eine ganz unwillkürliche Neigung und Haltung, die eigenen Auffassungen, Ideen, Entscheidungen etc. zunächst zurückzustellen, die Auffassungen, Ideen, Entscheidungen etc. anderer dagegen für wichtiger und vorrangiger als die eigenen zu behandeln. Ganz entgegen ihrem kognitiven Urteil müßten sie eine Bereitschaft und eine innere Tendenz registrieren, sich zunächst eher mit Themen (dem Problem, dem Verhalten) des anderen zu beschäftigen als mit der eigenen Thematik. Auf dieser gegen Vernunft und Einsicht laufenden Ebene konstellierte sich immer wieder eine Szene, in der sie sich als „Begleiter“ eines anderen, als „Satellit“ eines anderen (oft, aber keinesweg immer, eines männlichen) Zentrums vorfänden, das sich selbst in den Mittelpunkt rücke oder oft auch von ihnen selbst auf subtile Weise ins Zentrum gerückt werde. Sie, diese selbstreflexiv beschreibenden Frauen, bemerkten dies nicht nur in ihrer kritischen Selbstbeobachtung und ihrer kritischen Analyse auf der kognitiven Ebene, sondern vor allem an der emotionalen Anstrengung, die es sie kostete, diese immer wieder sich ergebende „Satellitenbahn“ zu verlassen und ihre eigenen Themen/Probleme wirklich ernst zu nehmen und nicht zu „vergessen“ und auch nicht zurückzustellen. Diese Frauen beschrieben also nicht nur die Hürden, auf die sie aufliefen (Männer, Institutionen etc.), sondern Muster in sich selbst.

Gleichzeitig beschreiben sie aber auch eine zunächst fast gegenteilig wirkende Tendenz vor allem im Verhältnis zu Kindern: Sie beobachten an sich die Bereitschaft (oft entgegen expliziter anderer Absprachen) und Neigung, sich rund um die Uhr und umfassend zuständig zu fühlen für die Sorge und die Arrangements, die für heranwachsende Kinder notwendig sind. Selbst die Delegation von Aufgaben an den Mann war noch eingefärbt von der Allzuständigkeit und Verantwortlichkeit, sich für den Ablauf und Inhalt der delegierten Aufgabe und für den ganzen Delegationsprozeß zuständig zu fühlen. Im Vergleich und in Diskussionen mit Männern stellten sie fest, daß sie sich selbst dort, wo zuverlässige und befriedigende Absprachen getroffen wurden, als letztzuständige Personen fühlten und schließlich und endlich auch so von Mann und Kindern ‚genutzt‘ wurden.

Beide Tendenzen zusammengenommen beschreiben – das ist offensichtlich – ein klassisches und grundlegendes Rollenstereotyp von Weiblichkeit in unserer Kultur, das aber ebenso offensichtlich nicht einfach durch kognitive Einsichten und entsprechendes (oft kräftezehrendes) Gegensteuern aufgelöst werden kann. Die Verlängerung zu entsprechenden Empfindungsweisen im Alter liegt auf der Hand: Die Pflege alter Menschen wird fast ausschließlich von Frauen geleistet. Alte Eltern selbst wenden sich spontan den Töchtern zu, wenn es um Pflege im Alter geht. So nimmt die Zahl der Frauen zu, die in den Jahren, in denen sie die Sorge für die eigenen Kinder abgeben, die Sorge für die Eltern übernehmen.

Die deutschen Forscher Voges und Pongratz fanden heraus, daß alte Menschen (Frauen) auch dann dem „Leitmotiv“ ihres Lebens folgen, wenn sie beispielsweise den privaten Haushalt aufgeben und in ein Altersheim ziehen: „Wir beobachteten auch, daß dieses Leitmotiv mittels einer Rollensubstitution übernommen wurde. Viele Frauen, die während ihres ganzen Lebens für ihre Familien gesorgt hatten, suchten im Altersheim nach Beschäftigungen, die das Leitmotiv aus dem familiären in einen öffentlichen Bereich zu transformieren erlaubten. Die Mühen aktiver Großmütter, die immer zu eben den Mitgliedern ihrer Familie unterwegs waren, die sie gerade am dringendsten brauchten, paßten in dieses Muster“ (Voges/Pongratz 1988, S. 81; vgl. hierzu auch die durchaus umstrittenen Thesen des Amerikaners Gutman über die unterschiedlichen Entwicklungen von alten Männern und alten Frauen im Zuge der Urbanisation einer Gesellschaft, Gutman 1987, bzw. die Thesen zur Rollenumkehr im Alter, Kade 1990).

Wenn diese Phänomene aber als basale emotionale Muster von Weiblichkeit (und korrespondierender Männlichkeit) in unserer Gesellschaft verstanden werden, dann wird einerseits verständlich, warum durchaus entgegen formaler und rechtlicher Gleichstellung von Mann und Frau und durchaus entgegen kritisch-aufklärerischer Emanzipation im Kopf die realen Alltagsbeziehungen der Geschlechter bisher merkwürdig unberührt bleiben und unverändert zäh in alten Mustern verharren. Die Regelung der Beziehungen der Geschlechter untereinander scheint mehr auf solchen internalisierten emotionalen Empfindungsmustern zu basieren, als wir vielleicht bisher zu akzeptieren bereit waren. (Die fortschrittlich-kritischen Protagonisten soziologischer Analyse tun sich selbst im Alltag in ihren emotional-praktischen Mustern nicht eben leichter.) Die wahre Diskriminierung der Frau geschieht in der Emotionalität, und diese hat eine lange Kulturgeschichte, die offensichtlich nur in kleinsten Schritten modifiziert werden kann. Insofern spricht einiges für die These der sozialkonstruktivistischen Emotionsforscher, wenn sie behaupten: „Emotional schemes are the internal representation of social norms or rules“ (Averill 1984, S. 25).

Wie früh aber gerade diese basalen Geschlechtsstereotypen internalisiert werden, zeigen Forschungen ganz unterschiedlicher Provenienz (vgl. vor allem Dannhauer 1977, Fagot u.a. 1992). Fagot u. a. fassen das Ergebnis ihrer und anderer Studien wie folgt zusammen: „We have found that 4-years-olds, like college students, sort items in metaphorically gender-stereotypic ways (Leinbach & Hort, 1989); the results of this study place the beginning of these metaphorical associations with gender prior to age 3 ... Children even at this early ages, may have begun to connect certain qualities with males and other qualities with females ... Confirming the relation between gender labeling and gender stereotyping also supports notion that even very young children's gender notion is schematic, that its bits and pieces are not acquired in isolation but assimilation into a schema built around the theme of gender“ (Fagot u. a. 1992, S. 229).

Dannhauer weist in seinen umfangreichen Untersuchungen zur Geschlechterdifferenz darauf hin, daß das empirische Material jedoch auch deutlich zeige, daß die Geschlechterdifferenzierung vom Kindergartenalter bis zum Jugendalter progressiv zunimmt, also erst im Jugendalter eine umfassende, an vielen Merkmalen und Eigenschaften festzumachende Differenz erreicht (während im Kindergartenalter erst in wenigen dieser Merkmale signifikante Geschlechterzuschreibungen

erfolgen), daß gleichzeitig aber auch die Streuungen der Selbstzuschreibungen innerhalb eines Geschlechts abnehmen (vgl. Dannhauer 1977, S. 124 und 130). Das heißt doch wohl: In den ersten 15 bis 20 Lebensjahren wird die Geschlechterdifferenz als basales Muster in einem Individuum etabliert.

Wenn nun auf dem Wege bis ins Alter dieses basale Muster nicht durch welche Krisen auch immer eine grundlegende Erschütterung und Veränderung erfahren hat (in aller Regel war es ja eher das Fundament, auf dem anderes – Beruf, Familie, Freundschaften – aufgebaut wurde), dann spricht alles dafür, daß diese basalen Muster eher deutlicher und prononcierter im gealterten Menschen wieder in Erscheinung treten, als sie es vielleicht in den Phasen des Erwachsenenalters und des Erwerbslebens waren. Es gibt merkwürdige Übereinstimmungen zwischen den frühen jugendlichen Grundmustern und den Mustern des Fühlens im Alter. Das Altern ist auch kein geschlechtsloses Altern.

Gerade in diesem Rückgriff auf basale Muster, in denen auch die unterschiedliche kulturelle Sozialisation von Männern und Frauen in ihrem Alter wieder besonders hervortritt, entsteht – allgemein betrachtet – einerseits eine zunehmend bindende Wirkung des alternden Lebens an grundlegende emotionale Strukturen des biographischen Verlaufs und andererseits doch auch die Loslösung (man zögert, ‚Freiheit‘ zu schreiben) von der aktuellen Szene um den alten Menschen herum. „Ich bin noch dabei, aber ich gehöre nicht mehr dazu“, sagte ein bekannter, über 90jähriger deutscher Philosoph in einem Interview. So entstehen Asynchronien (die wir leider oft als bloße Anachronismen diffamieren, ohne sie als Folgen der Moderne zu analysieren): die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in der modernen Gesellschaft, die man auch als eine inszenierte Form des historischen Gedächtnisses betrachten könnte.

Wiederum amerikanische Forscher haben sich der Frage zugewandt, ob sich der kulturspezifische Ausdruck und die kulturspezifische Bewertung von Emotionen wirklich nachweisen lassen und welche Folgen dies für das Altern in einer konkreten Kultur bedeuten könnte (vgl. hierzu Sommers 1984). Ein Ergebnis dieser kulturvergleichenden Studie mag dieses Problem erhellen. Shula Sommers fand heraus, daß Einsamkeit eine besonders negative Wertung in der amerikanischen Bevölkerung hat und hier auch mit vielen unangenehmen Assoziationen verknüpft ist, während dies etwa bei der untersuchten Population der Griechen keineswegs so extrem war. Damit korrespondiert – so disku-

tiert Shula Sommers ihre Forschungsergebnisse –, daß in der amerikanischen Gesellschaft die Begeisterung (enthusiasm) einen besonders hohen Stellenwert hat, in der untersuchten griechischen Population aber nicht. Die Frage ist also, ob im Alter ein Mensch den negativen emotionalen Grundmustern einer Gesellschaft besonders ausgeliefert ist (also beispielsweise der Einsamkeit in der amerikanischen Gesellschaft) und ob eine Gesellschaft nicht unterschiedliche Vorschriften für den Emotionsausdruck von jungen und alten Menschen (also altersspezifische Emotionsregeln) transportiert, die die innere emotionale Erfahrung von Emotion wieder überlagern.

Hier beginnen offene Fragen – Fragen an die Forschung, Fragen aber auch an jeden, der im Alltag mit alten Menschen lebt und arbeitet. Vielleicht neigen wir, die wir für alte Menschen sorgen und sorgen müssen und über sie nachdenken, ja auch dazu, den alten Menschen Gefühle aufzuinterpretieren, von denen wir meinen, daß sie sie haben müßten. Doch ihre Lage im sozialen Raum tasten alte Menschen mit ihren Gefühlen auch dann noch treffsicher ab, wenn ihre kognitive Einsicht und Ausdrucksfähigkeit schon lange nicht mehr dazu in der Lage sind. Wahrscheinlich ist, daß das letzte selbstreferentielle System des Menschen, das bis in das Sterben hinein wirkt und auch dieses leitet, wenn schon alle anderen kognitiven Systeme zerbröckelt sind, das psychophysisch gebundene selbstreferentielle System der Emotionalität ist.

Literatur

- Alheit, P. (1993a): Transitorische Bildungsprozesse – Das ‚biographische Paradigma‘ in der Weiterbildung. In: Mader, W.: Weiterbildung und Gesellschaft. Bremen: Universität, 2. erweiterte Auflage, S. 343–417
- Alheit, P. (1993): Changing Basic Rules of Biographical Construction: Modern Biographies at the End of the 20th Century. Bremen: Universität, (im Druck)
- Angyal, A. (1972): Foundations for a Science of Personality. New York
- Averill, J.R. (1984): The Acquisition of Emotions during Adulthood. In: Malatesta, C.Z. & Izard, C.E. (Hrsg.): Emotions in Adult Development. London, S. 23–43
- Bibring, G.L. (1969): Das hohe Alter: Passiva und Aktiva. In: Psyche 23 (1969), S. 262–279
- Dannhauer, H. (1977): Geschlecht und Persönlichkeit. Berlin
- Dieck, M./Naegele, G. (Hrsg.) (1978): Sozialpolitik für ältere Menschen. Heidelberg
- Elias, N. (1990): Über Menschen und ihre Emotionen – ein Beitrag zur Evolution der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Semiotik, H. 4, S. 337–357

- Fagot, B.I. u.a. (1992): Gender Labeling, Gender Stereotyping and parenting Behavior. In: *Developmental Psychology*, H. 2, S. 225–230
- Fiehler, R. (1990): *Kommunikation und Emotion*. Berlin, New York
- Frijda, N.H./Swagerman, J. (1987): Can Computers feel? Theory and Design of an Emotional System. In: *Cognition & Emotion* 3(1987), S. 235–257
- Gutman, D. (1987): *Reclaimed powers*. Hutchinson
- Heikkinen, R.L. (1992): Patterns of Experienced Aging with a Finnish Cohort. In: *Aging and Human Development*, 36 (1992/93) 4, S. 269–277
- Hesse, H. (1990): *Mit der Reife wird man immer jünger – Betrachtungen und Gedichte über das Alter*. Frankfurt
- Kade, S. (1990): *Thesen zur Rollenenumkehr im Alter – Konsequenzen für die Altersbildung*. Kassel (unveröffentlichtes Manuskript)
- Karl, F.D. (Hrsg.) (1991): *Die Älteren – Zur Lebenssituation der 55- bis 70jährigen*. Bonn
- Kraut, R. (1986): Feelings in Context. In: *The Journal of Philosophy* H. 11, S. 642–652
- Lehr, U. (1972): *Psychologie des Alterns*, Heidelberg
- Malatesta, C.Z./Izard, C.E. (1984): *Emotion in Adult Development*. Beverly Hills, London, New Delhi
- Pinget, R. (1992): *Theo oder die neue Zeit*. Berlin
- Rubinstein, R.L./Kilbride, J.C./Nagy, S. (1992): *Elders living alone – Frailty and the Perception of Choice*. New York
- Saueremann, A. (1993): *Kontinuität von Emotionen im Lebensverlauf*. Bremen: Universität (im Druck)
- Siedler, W.J. (1991): *Liebe als Erkenntnismittel – Das Glück des Sich-selbst-Wiederfindens: Thomas Manns literarische Essayistik*. In: *Süddeutsche Zeitung* Nr. 298, S. 63
- Sommers, Sh. (1984): Adults evaluating their emotions. In: *Malatesta/Izard 1984*, S. 319–337
- Tuchschmid, A. (1988): *Altern aus biographischer Perspektive*. Fribourg: Universität, (Dissertation)
- Vester, M, u.a. (1992): *Neue soziale Milieus und pluralisierte Klassengesellschaft*. Hannover: Universität (Forschungsgruppe Sozialstrukturwandel; unveröffentlichtes Manuskript)
- Voges, W./Pongratz, H. (1988): Retirement and the Lifestyles of Older Women. In: *Ageing and Society* 8 (1988) S. 63–84
- Weymann, A. (Hrsg.) (1989): *Handlungsspielräume – Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensläufen in der Moderne*. Stuttgart

Dieter Nittel

Zur Relevanz des autobiographischen Erzählens in der Altersbildung

I. Zur Einstimmung: Was B.B. sagt

„Auch der einzelne hat seine Geschichte“

Man weiß, mit welchem Nutzen die Nationen ihre Geschichte aufzeichnen. Den gleichen Nutzen hat auch der einzelne Mensch von der Aufzeichnung seiner Geschichte. Me-Ti sagte: „Jeder möge sein eigener Geschichtsschreiber sein, dann wird er sorgfältiger und anspruchsvoller leben“ (Bertolt Brecht).

Bertolt Brecht konstruiert in dieser literarischen Miniatur zwischen den Bildungsfunktionen einer individuellen und einer kollektiven Geschichtsaufarbeitung eine Koinzidenz. Unklar bleibt dabei jedoch, ob der unterstellte Lernautomatismus („Geschichte aufschreiben = Nutzen“) eher einen aufklärerischen oder eher einen legitimatorischen Charakter hat. Denn Nationen scheuen bekanntlich davor zurück, historische Irrtümer schonungslos zu dekuvirieren, ihr kollektives Unterbewußtsein und ihre Mythen freiwillig einer öffentlichen Überprüfung auszusetzen. Nicht die Psychoanalyse mit ihrem Dreierschritt des Bewußtmachens, Durcharbeitens und Bewältigens unbewältigter Handlungen, sondern die von pragmatischen Überlegungen geleitete „nationale“ Geschichtsschreibung dient Brecht als Modellvorlage. Die Frage, ob er die Maxime der politischen Opportunität über das Prinzip der Wahrheit stellt, ist gegenüber den pädagogischen Implikationen des Zitats in diesem Zusammenhang von nachgeordnetem Interesse.

Dieses Zitat gießt nämlich das Credo vieler pädagogischer Vorhaben zum „biographischen Lernen“ und vieler Kurse zur Thematik „Lebensgeschichte und Geschichte“ in und außerhalb der organisierten Erwachsenenbildung gleichsam in eine literarische Form. Mit dem Versuch, das autobiographische Erzählen (und Schreiben) in der Altersbildung und in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung zu didaktisie-

ren, ist fast immer der Anspruch verbunden, den Betroffenen die Chance zur Aneignung ihrer eigenen Biographie zu geben, ihr historisches Selbst-Bewußtsein zu stärken und last but not least ihren – im öffentlichen Bewußtsein weithin ignorierten – Status als „geschichtliche Akteure“ zu rehabilitieren. Daß eine solche auf die Vermittlung von individueller Lebensgeschichte und „großer“ Geschichte abzielende Bildungsarbeit per se politische Implikationen hat, erscheint leicht nachvollziehbar, denn „eine demokratische Zukunft bedarf auch einer Vergangenheit, in der nicht nur die Stimmen der Oberen hörbar sind“ (Niethammer 1985, 7).

Die in dem Brecht-Zitat zum Ausdruck kommende pädagogische Programmatik von Erzählprojekten hat m.E. zwei Aspekten zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt: Zum einen, daß mit dem „Aufschreiben“ oder dem extensiven Erzählen der eigenen Lebensgeschichte das Risiko verbunden sein kann, auch schmerzhaft, vielleicht sogar destabilisierende Lernerfahrungen zu sammeln, d.h., in den Sog eines Bildungsprozesses zu geraten, der auch den Zwang zum Überdenken schuldhafter Handlungsverstrickungen mit einschließt. Die unkalkulierbare Dynamik, die entsteht, wenn aus der eigenen Lebensgeschichte gelernt werden soll, kann das offene oder versteckte Versprechen, am Ende werde man anspruchsvoller und sorgfältiger leben, nicht immer einlösen. Zum zweiten wird das Brecht-Zitat der aus der lebensphilosophischen Tradition stammenden Einsicht kaum gerecht, daß „wir immer schon in Geschichte verstrickt“ sind (Schapp 1957) und daß handlungsfähige Subjekte darauf angewiesen sind, ihrer Vergangenheit gegenüber vis-à-vis zu sein, da sie aus der reinen Gegenwart heraus nicht ihrer Identität gewiß sein können. Insbesondere in modernen, durch Komplexitäts- und Kontingenzsteigerung gekennzeichneten Gesellschaften wie der heutigen muß im Prinzip jeder „sein eigener Geschichtsschreiber“ sein (vgl. Fuchs 1983; Brose/Hildenbrand 1988). Das Alltagsleben in der Moderne ist durch den Zwang zur fortlaufenden Herstellung lebensgeschichtlicher Sinnzusammenhänge gekennzeichnet, damit der einzelne „im Wechsel biographischer Zustände und über die verschiedenen Positionen im sozialen Raum hinweg Kontinuität und Konsistenz sichern“ kann (Döbert/Habermas/Nunner-Winkler 1980, 9). Was in dem Brecht-Zitat aufgrund der Zeitgebundenheit seiner Entstehung also nicht angesprochen wird, ist der heute in aller Deutlichkeit zutage tretende Sachverhalt, daß eine Veralltäglichung von biographischer Selbst- und Fremdthematierung

stattgefunden hat, die den unterstellten Lernautomatismus und die Koinzidenz zwischen individuellen und kollektiven Lernprozessen relativiert.

Die kritische Würdigung des Me-Ti-Aphorismus bietet demnach, gerade weil er ein zentrales programmatisches Credo in der Erwachsenenbildung im Hinblick auf die „biographische Methode“ bzw. die Rolle des autobiographischen Erzählens in und außerhalb der Altersbildung verdichtet, einen Anlaß, genauer über die Spannung zwischen Anspruch und Wirklichkeit in diesem pädagogischen Feld nachzudenken.

II. Der Verfall der Erzählkultur und was er aus der Sicht der Erwachsenenpädagogik bedeutet

Die Common-Sense-Annahme, das lebensgeschichtliche Erzählen erlebe im hohen Alter quasi seine Hochblüte, verbinden viele von uns mit ganz konkreten Bildern: In alten Schulbüchern finden wir die Szene, wie eine unter einer imposanten Dorflinde versammelte Personen­gruppe den Ausführungen der Alten aufmerksam lauscht. In vielen traditionellen Drei-Generationen-Familien werden wichtige Begebenheiten aus der Familiengeschichte oder aus der Geschichte der Region, der Stadt oder der Gemeinde durch biographische Erzählungen der Großeltern, die von Arbeitsstress und Zeitknappheit weniger betroffen sind, an die Kinder weitergegeben. Weit verbreitet ist die Annahme, daß gerade ältere Menschen sowieso ständig von „damals“ erzählen würden, der eine oder andere sogar in der Vergangenheit lebe und für das Heute kaum noch zugänglich sei. Auch wenn die eine oder andere diesbezügliche Annahme auf einem Klischee beruht, so ist die Feststellung nicht ganz von der Hand zu weisen: Wer biographisch erzählen will, kann dies in der Regel leichter tun, wenn er aufgrund seines Alters auf einen reichhaltigen Fundus an Weg- und Leidenserfahrungen zurückblicken kann. Älteren Menschen wird in unserer Gesellschaft nach wie vor unterstellt, als Experten der eigenen Lebensgeschichte aus eigener Anschauung Dinge berichten zu können, die Jüngere nur vom Hörensagen kennen. „Wenn ein alter Mensch stirbt, verbrennt eine Bibliothek“, so lautet ein afrikanisches Sprichwort. Die alltagsweltliche Annahme, mit zunehmendem Alter gewinne man Reife und Weisheit und könne über biographische Er-

zählungen Angehörigen der jüngeren Generation handlungsleitende Erfahrungen mit auf den Weg geben, reicht gattungsgeschichtlich möglicherweise sogar in jene Phase zurück, als es noch keine Schrift gab und alte Menschen über mündliche Berichte den kollektiven Wissensvorrat tradiert haben.

Das schriftliche und mündliche Erzählen und die Sonderform des autobiographischen Erzählens sind seit geraumer Zeit zum Thema einer Vielzahl wissenschaftlicher Monographien, Aufsätze und Forschungsvorhaben gemacht worden. Die Erzählforschung liegt auf der Schnittstelle mehrerer Disziplinen. Linguistik, Literaturwissenschaft, Sprach- und Kulturosoziologie, Ethnologie, Philosophie und Geschichtswissenschaft steuern aus ihrer je eigenen Perspektive Erkenntnisse bei. So verwundert es nicht, daß wir mittlerweile über Erkenntnisse „über die Erzählanlässe der Beduinen und der Indianer, über das Erzählen im historischen Bagdad und außerhalb des historischen Florenz“ (Ehlich 1980, 18) verfügen. Neben solchen oft als exotisch abgetanen Gegenstandsbereichen beschäftigen sich Wissenschaftler auch mit der Rolle des Erzählens im Alltag (Stempel 1980) sowie in institutionalisierten Interaktionsfeldern wie Gericht (Schütze 1978), Psychiatrie (Bergmann 1980), Allgemeinmedizin (Bliesener 1980) und Schule (Klein 1980).

Unstrittig scheint die Behauptung zu sein, daß die Intensität des wissenschaftlichen Interesses am Erzählen, der lang anhaltende Aufschwung von Autobiographien von Laien und „Betroffenen“ auf dem Büchermarkt und die häufige Präsenz von „Augenzeugen dieses Jahrhunderts“ im Rundfunk und im Fernsehen keineswegs als ein Indiz für die hohe gesellschaftliche Wertschätzung des Erzählens betrachtet werden könne. Ganz im Gegenteil – die Omnipräsenz des Erzählens und insbesondere des autobiographischen Erzählens im offiziellen Kultur- und Wissenschaftsbereich wird gemeinhin als Ausdruck des Verfalls von alltäglicher Erzählkultur interpretiert. Die Thematisierung und Problematisierung des Erzählens in den öffentlichen Medien und in diversen Wissenschaften gilt als sicheres Zeichen für die Dominanz der schriftlichen gegenüber der mündlichen Sprache und als warnendes Signal vor einer immer bedrohlicheren „Kolonialisierung“ unserer Lebenswelt. Die Auflösung traditioneller Lebensmilieus, das allmähliche Verschwinden der Drei-Generationen-Familie und die Singularisierung der Lebensführung im Bereich des Wohnens und der Freizeit scheinen den Dialog zwischen Vertretern unterschiedlicher

Generationen mehr und mehr obsolet zu machen. Vor einiger Zeit wurde das Bild kolportiert, wie eine vereinsamte alte Frau vor dem Fernseher sitzend mit dem Nachrichtensprecher ein Gespräch zu führen versucht. Die Szene mit der alten Frau ließe sich als Symptom einer gesellschaftlichen Entwicklung deuten, die dazu führt, daß das zentrale Bindemittel traditioneller Lebensformen, die Vis-a-vis-Kommunikation, durch simulierte Formen des Gesprächs ersetzt wird. Die „Erlebnisgesellschaft“, so die Vertreter der Verfallsthese, produziere eine Hektik und einen Dauerstreß, die der notwendigen Muße des Erzählens zuwiderlaufen. Die Veränderungen in den Kommunikationsgewohnheiten tangieren alle Generationen: Jugendliche reservieren ein großes Zeitbudget ihres Tagesablaufs dafür, mit dem Computer, den Video-Spielen und dem Fernseher zu „interagieren“; es bleibt dem Belieben des einzelnen überlassen, den Kontakt mit diesen Medien abubrechen – mühsame Aushandlung, die Anstrengung des Sich-verständlich-Machens und das Risiko des Sich-Mißverstehens entfallen. Über den Niedergang des Erzählens äußert sich der Schriftsteller Milan Kundera besonders deutlich: „Wir schreiben Bücher, weil sich unsere Kinder nicht mehr für uns interessieren. Wir wenden uns an die anonyme Welt, weil sich unsere Frauen die Ohren zuhalten, wenn wir auf sie einreden“ (Kundera 1983, 124, zitiert nach Mader 1989, 125).

Zwischen der Singularisierung der Lebensführung im Alter, der Verarmung der Generationsbeziehungen, dem Bedeutungsverlust des Erzählens auf der einen Seite und der allgemeinen gesellschaftlichen Individualisierungstendenz (Beck) scheint es offenbar eine enge Wechselbeziehung zu geben.

Angesichts des oben dargestellten recht düster gefärbten Szenariums über den Verfall der Erzählkultur ist man als Pädagoge leicht geneigt, dem biographischen Erzählen in der Erwachsenenbildung im allgemeinen und in der Altenbildung im besonderen eine Art Gegensteuerungsfunktion zu attestieren. Angereichert mit Zitaten von wissenschaftlichen Autoritäten könnte man zunächst die durch globale Individualisierungsschübe unterminierte „Kann-Funktion“ des Erzählens in unserer Lebenspraxis umreißen, in einem zweiten Schritt den Nachweis führen, daß die soziale Welt der Volkshochschulen im informellen und formellen Rahmen dennoch Freiräume zum Erzählen bietet (Erzählcafés), und in einem letzten Schritt schließlich die gesellschaftlich wertvolle Rolle der Erwachsenenbildung als Arena der Identitäts-

arbeit ableiten. Auf diese Weise würde man jedoch sowohl die Rolle der Erwachsenenbildung als „Heilmittel“ zur Bearbeitung strukturell verankerter Problemlagen überstrapazieren als auch die realen Schwierigkeiten innerhalb der Praxis mit Ignoranz strafen. Seriöser erscheint mir dann doch eher der Versuch, empirisch zu überprüfen, ob die im offiziellen wie auch im heimlichen Lehrplan der Erwachsenenbildung enthaltenen Offerten zum biographischen Erzählen – gemessen an der gesellschaftlichen Entwertungstendenz des Erzählens – zwar einen Möglichkeitsrahmen für Bildungsprozesse bieten, sich andererseits aber im Mikrokosmos der einzelnen Veranstaltung das makrostrukturell begründete Symptom – der Verfall der Erzählkultur – in modifizierter Form reproduziert. Biographisches Erzählen ist, gerade weil es nicht nur erkenntnisfördernde Effekte zeitigt, sondern auch Probleme schafft, mittlerweile sogar zu einem Thema der Kursleiterfortbildung avanciert. Wie das folgende Zitat von Mader zeigt, darf das biographische Erzählen nicht nur unter programmatischen Gesichtspunkten auf der Habenseite der erwachsenenpädagogischen Alltagspraxis verbucht, sondern es muß auch als Anlaß potentieller Konflikte ernstgenommen werden:

„Als ich vor einigen Jahren im Rahmen einer Vortragsreihe ‚Altern in unserer Zeit‘ einen Vortrag zum Thema ‚Warum im Alter erzählen? Lebensgeschichte und Kultur‘ angekündigt hatte, sagte mir eine Frau beim Lesen des Plakats – sie war weit über 70, sehr aktiv, kritisch und engagiert – : ‚Nein, das macht mich gar nicht neugierig, das kenne ich zu gut‘. Und auf meine Bitte erläuterte sie mir, was sie zu gut kenne und worüber sie lieber nichts hören möchte: ‚Ich glaube, ich habe da ein schlechtes Gewissen. Ich kann es manchmal nicht mehr hören, wie wir Alten, wenn wir uns treffen oder mit Jüngeren zusammen sind, erzählen: ohne aufzuhören, wenn wir nur einen Zuhörer haben. Selten von der Gegenwart, meistens von der Vergangenheit und wiederholend. Meistens geht es um uns, unsere Kinder, unsere Krankheiten; selten um etwas, eine Sache. Ich glaube, wir erzählen, wenn man uns läßt, aber wir hören kaum zu. Nein, wenn Sie über das Erzählen im Alter und von alten Menschen sprechen, dann möchte ich lieber nicht hingehen. Dieses Thema schafft mir ziemlich unbehagliche Gefühle“ (Mader 1989, 125).

Auch der Versuch, über die Betrachtung von Veranstaltungsankündigungen den Stellenwert des biographischen Erzählens in der Altenbildung zu eruieren, stößt schnell an seine Grenzen. Auf diese Weise können zwar mehr oder weniger plausible Vermutungen darüber aufgestellt werden, welche Veranstaltungsthemen biographische Erzählungen im besonderen Maße evozieren, aber die Frage „Wie wird erzählt?“ ist damit nicht beantwortbar. Ein tieferes Verständnis von der Bildungsfunktion des biographischen Erzählens hängt von den situativen Modalitäten ab, d. h., ob ein lakonisches Erzählverhalten oder aber elaborierte Formen des Stegreiferzählens in den Kursen dominant sind. Die in jüngster Zeit verminderte Attraktivität des Deutungsmusteransatzes ist maßgeblich darauf zurückzuführen, daß sich in der diesbezüglichen Literatur ein viel zu abstraktes Verständnis von Deutungsmustern, eine Vermischung mit anderen Wissensformen durchgesetzt hat, während auf ihre erfahrungswissenschaftliche Durchleuchtung weitgehend verzichtet worden ist. Um den gleichen Fehler im hier zur Debatte stehenden Gegenstandsbereich zu vermeiden – d.h. erwachsenenpädagogisch relevante Erzählforschung ohne die Bezugnahme auf reale Erzählungen zu betreiben –, erscheinen eine präzisere Definition des Erzählbegriffs und die Analyse einer fallspezifischen Erzählsituation in einem VHS-Kurs unabdingbar.

III. Erzählen, Beschreiben, Argumentieren – Versuch einer Standortbestimmung

Ebenso wie in der kultur- und sprachsoziologischen Erzählforschung wird auch in der Erwachsenenbildungsliteratur das Erzählen als prominentes Mittel eingestuft, mit dem ein strukturelles Problem, nämlich der Transfer von Erfahrung und Wissen in Sprache bewältigt werden kann (vgl. Schlutz 1984, 1985; Kaiser 1985; Mader 1989).

„Erzählen ist eine Tätigkeit, die, vom partikularen Erlebniswissen (...) bis hin zu komplexen, aber als Geschichte geradezu sinnlich wahrgenommenen Ereignissen und Zusammenhängen, Erfahrung kommunikativ vermittelt. Erzählen überwindet Isolation und konstituiert gemeinsame Teilnahme an Diskurswissen, mit dessen Hilfe die gesellschaftliche Praxis realisiert wird“ (Ehlich 1980, 20).

Das Erzählen ist bestimmt durch etwas, was sich von ihm abhebt. Erst durch die Herstellung einer Differenz zu anderen kommunikativen Großgattungen lassen sich die spezifischen Leistungen des Erzählens umreißen. Kallmeyer und Schütze (1977) schlagen zur Analyse der verbalen Interaktion drei Ordnungsebenen vor: die Ebene der Gesprächsorganisation (damit ist u. a. die Koordination der Redebeiträge sowie die Sicherung von Kooperation und Verständlichkeit gemeint), die Ebene der Handlungskonstitution (Aushandlung und wechselseitiges Aufzeigen eines Handlungsschemas, seine Ratifizierung, Realisierung und Ergebnissicherung) und schließlich die Ebene der Sachverhaltsschemata. Die drei Sachverhaltsschemata des Erzählens, Beschreibens und Argumentierens nehmen eine Zwitterstellung zwischen Gesprächs- und Handlungsschemata ein; mit ihnen kann sprachlich prinzipiell alles ausgedrückt werden, was in der äußeren und inneren Welt des Subjektes der Fall ist oder was der Fall sein kann.

Gesellschaftsmitglieder können, müssen ihre biographischen Erfahrungen aber nicht im Sachverhaltsschema des Erzählens anderen Personen gegenüber transparent machen. Wenn sie relativ stabile Eigenschaften ihrer Selbst-Identität umreißen, frühere soziale Beziehungen zu „signifikanten Anderen“ (Mead) oder innere Zustände aus einer bestimmten Lebensphase darlegen, tun sie dies in der Regel mit dem Sachverhaltsschema des Beschreibens. Werden biographische Erfahrungen demgegenüber aus einer theoriegeleitet-räsonierenden Perspektive rekonstruiert, so zeichnet sich die Dominanz des Sachverhaltsschemas der Argumentation ab. Die Struktur von Erzählung wiederum ist daran gebunden, daß „singuläre Abläufe aus der Retrospektive als sich prospektiv entwickelnde dargestellt werden“ (Kallmeyer/Schütze 1977, 201); Beschreibungen reproduzieren dagegen soziale Situationen, Zustände und Merkmale, d. h., „der Vollzugscharakter der dargestellten Sachverhalte wird ‚eingefroren‘“ (ebd.). Während der Sprecher im Erzählvorgang eine genuin prozeßorientierte Haltung zu sich selbst und der Welt einnimmt und den Ereignisrahmen über mindestens zwei, in der Regel mehrere zeitliche Schwellen hinwegführt, zeichnet sich beim Beschreiben eine eher statische und/oder assoziative Haltung ab. Dem Argumentieren schließlich liegt eine tendenziell selbstreflexive, legitimatorische und/oder theoriegeleitete Grundhaltung zugrunde, wobei die natürliche Einstellung des Alltags durch die des Zweifels überlagert wird.

Da mündliche Stegreiferzählungen nicht nur den äußeren Ereignisablauf, sondern auch die inneren Reaktionen des Betroffenen wiedergeben und somit ein hohes Maß an Authentizität haben, nimmt diese Erzählform gegenüber anderen alltagsweltlichen Erzählgattungen (Klatsch usw.) eine gewisse Sonderstellung ein: „Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen sind diejenigen vom (...) faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen“ (Schütze 1987, 14). Oder anders formuliert: Erzählungen lassen sich dadurch charakterisieren, „daß eine verbale Folge von Teilsätzen auf eine Ereignisabfolge, die tatsächlich stattgefunden hat, bezogen wird“ (Labov/Waletzky 1973, 95). Aus der Bildungsperspektive verdienen Erzählungen aufgrund ihres Authentizitätsgrades eine besondere Aufmerksamkeit, insbesondere dann, wenn es sich um echte Stegreiferzählungen, d.h. um keine kalkulierten, vorbereiteten oder oftmals präsentierten Geschichten handelt.

Um die Nähe der Stegreiferzählungen zu faktischen Ereignisabläufen zu begründen, müssen die drei Zugzwänge des Erzählens mitberücksichtigt werden: Der Detaillierungszwang veranlaßt den Erzähler, sich an die tatsächliche Reihenfolge der Ereignisse, in die er verstrickt gewesen ist, zu halten; der Gestaltschließungszwang nötigt den Erzähler, einen einmal begonnenen Handlungsablauf in seiner Darstellung auch zu beenden, und der Kondensierungszwang stimuliert den Erzähler, nur das darzustellen, was als Ereignisknotenpunkt innerhalb einer Geschichte relevant ist. Die Ordnung und die Authentizität des Erzählens fußen darüber hinaus auf den kognitiven Figuren dieses Sachverhaltsschemas. Als elementares Orientierungs- und Darstellungsraster für das, was in der Welt an Ereignissen und entsprechenden Erfahrungen der Fall ist und was Gesellschaftsmitglieder als die Basis gemeinsamen Welterlebens wechselseitig unterstellen, lassen sich – bezogen auf das autobiographische Stegreiferzählen – die folgenden kognitiven Figuren nennen: „Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehung; Ereignis- und Erfahrungsverkettung; Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse; sowie die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ (Schütze 1984, 81). Die kognitiven Figuren haben die Funktion, die in der Flut des retrospektiven Erinnerungsstroms auftauchenden Erfahrungen zu ordnen und die möglicherweise entstehenden Komplikationen im Erzählvorgang handhabbar zu machen. Sie tragen zur Reduzierung von Kontin-

genz in der Darstellung und zur Entstehung eines „roten Fadens“, d.h. zur Orientierung am faktischen Hergang der Erfahrungsaufschichtung bei. Sofern sich der Erzähler „auf bestimmte Darstellungseinheiten und -zusammenhänge einläßt, unterliegt er auch der Orientierung an den kognitiven Figuren des Stegreiferzählens als den abstrakten Konstruktionsrahmen, d.h. den Vorrat allgemeiner Prädikate und Relationen, derartiger Darstellungseinheiten und Zusammenhänge“ (ebd.). Daß die hier stark verkürzten Ausführungen über die Besonderheiten des Erzählens, Beschreibens und Argumentierens nicht nur einen wissenschaftlichen Selbstzweck darstellen, sondern bei der Analyse von erwachsenenpädagogischen Realsituationen sehr hilfreich sein können, wird nun anhand eines Beispiels zu zeigen sein.

IV. Erzählen vor Ort – Was Frau B. sagte

Entnommen ist das zitierte Erzählbeispiel dem Buch von Christel Schachtner „Störfall Alter“ (Schachtner 1988, 104–111). In einem Kapitel wird ein Volkshochschulkurs untersucht, der sich mit den Lebens- und Wohnverhältnissen unterschiedlicher sozialer Schichten des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts befaßt hat. Der Zusammenhang zwischen Lebens- und Alltagsgeschichte sollte in dieser Veranstaltung durch die gemeinsame Betrachtung und Diskussion biographischer Einzelschicksale durchsichtiger gemacht werden. Gegenstand der Kursstunde war die schillernde Lebensgeschichte der Franziska zu Reventlow. Nachdem die Kursleiterin anhand von Tagebuchaufzeichnungen, Bildern und eines Vortrags Franziska zu Reventlows Lebensweg umrissen hat, ergreift die über achtzigjährige Teilnehmerin Frau B. das Wort. Nach und nach setzt sich im Zuge der Interaktion zwischen der Kursleiterin und den Teilnehmern eine zweite Biographie – nämlich die von Frau B. – als dominanter Lerngegenstand in der Veranstaltung durch. Etwa in der Mitte des transkribierten Kursausschnittes stellt die Kursleiterin folgende Frage:

„Kursl.: Was hätte es für eine Frau in Ihrer Umgebung bedeutet, wenn sie mehrere Liebhaber gehabt hätte?

Frau B.: Des war eine in der Preysingstraß, die Huber Anna. Und die war sehr sauber (attraktiv, d. V.). Wie alt war ich da? Zehn, zwölf Jahr. Und da hat die, wenn mir in d'Schul gan-

gen sind, in die Wörthschul ... Da war eine Wirtschaft da, bei der Froin Üblacker vorn und da hat sie getrommelt. Da hats rausg'schaut und hat's g'lacht und wir haben auch g'lacht. Des hat sie jeden Tag g'macht. Und da hats einen gekannt. Und da is doch in der Preysingstraß der Durchgang zum Johannisplatz. Und i hab a Fleisch holen müssen, da war vorn ein Metzger auch. Da sind d' Leut zusammengestanden und haben g'sagt: ‚D'Huber Anni ist erstochen worden!‘ Und in dem Gasserl da drin is erstochen worden. Und da war früher bei dem Gasserl ein Brunnen dort. Und an dem Brunnen is dort g'legen. Des war in der Früh um sieben oder acht Uhr. Die wird alt g'wesen sein, 20 Jahr.

(Es kommen jetzt Nachfragen von den anderen zu diesem Mord.)

Frau B.: Wir Kinder haben sie gern mögen. Wir haben's bedauert direkt. Wir haben's bedauert direkt. Wir haben g'sagt: ‚Ja, was, ja was! (Stimme hebt und senkt sich) Ja, d'Huber Anni habens erstochen! Ja, was is denn des! Ja, gibt's des a!‘ So haben d'Leit g'redet. Des war eine Sensation, weil sonst gar nichts war. Es is ja nix vorkommen in Haidhausen (S.107–108).“

Die Handlungsprozesse, die sich bis zu eben zitiertem Textbeispiel abspielen, lassen sich stark abgekürzt folgendermaßen umreißen:

- Im Anschluß an einen theoriegeleiteten Kommentar von Frau B. über Franziska zu Reventlows Leben (in dem die der Lesart der Kursleiterin vermutlich zuwiderlaufende Behauptung aufgestellt wird, die Biographie der Protagonistin sei auch als ein Leidenschicksal zu begreifen) versucht die Kursleiterin, Stellungnahmen von anderen Teilnehmern und Teilnehmerinnen einzuholen. Dies mißlingt, weil Frau B. zunächst aus der „Man-Perspektive“ und danach unter Bezugnahme auf eigene biographische Erfahrungen die These aufstellt, jeder könne einen Roman schreiben.
- Durch die widersprüchliche Interventionsstrategie der Kursleiterin – einerseits versucht sie auch andere TeilnehmerInnen zum Sprechen zu bringen, andererseits evoziert sie durch an Frau B. gerichtete Nachfragen weitere Stellungnahmen von ihr – wird Frau B. in die Lage versetzt, zentrale innere Zustände und soziale Beziehungen

- ihrer Biographie kurz zu beschreiben und argumentativ zu kommentieren.
- Die Intention der Kursleiterin, auch andere Besucher in die Diskussion miteinzubeziehen, wird schließlichschließlich obsolet, weil die von Frau B. nur sehr vage angerissenen Lebenserfahrungen und biographischen Eigentheorien zum einen den Zugzwang des Begründens (im Argumentationsschema) und zum anderen den Zugzwang des Detaillierens im Beschreibungs- und Erzählschema in Gang setzen. Das hat zur Folge, daß sich neben der Biographie von Franziska zu Reventlow quasi ein weiterer Fall, nämlich die Lebensgeschichte von Frau B., sukzessiv in den Kurs „einschleicht“.
 - Daß der thematische Fokus der Kursstunde unerwarteterweise zwei Biographien umfaßt, registriert die Kursleiterin, und sie sieht in dem Vergleich der beiden Biographien eine Chance, dem Erkenntnisprozeß eine produktive Wende zu verleihen. Nachdem eine Teilnehmerin die Unterschiede zwischen den beiden Biographien auf den Punkt zu bringen versucht hat, stellt die Kursleiterin – mit der Absicht, „vom Persönlichen zum Allgemeinen zu kommen“ – an Frau B. die Frage: „Was hätte es für eine Frau in ihrer Umgebung bedeutet, wenn sie mehrere Liebhaber gehabt hätte?“

Feinanalyse

Zurück zum Datenausschnitt: Die Geschichte im Zusammenhang mit dem Tod der Huber Anna ist ausgewählt worden, weil in der veröffentlichten Transkription in keinem anderen Textsegment das Sachverhaltschema des Erzählens so prägnant vorkommt wie gerade an dieser Stelle. Diese sequentielle Binnenstruktur der Erzählung, die – wie gleich noch zu zeigen sein wird – aus vier Teilen besteht, entspricht im Kern der zeitlichen Reihenfolge der zur damaligen Zeit ablaufenden Ereignis- und Handlungsprozesse, was nicht bedeutet, daß den einzelnen Teilen des Ereigniszusammenhangs eine kausale Verkettung zugrunde liegen muß. Unter formalen Gesichtspunkten ist des weiteren anzumerken, daß es sich um keine echte autobiographische Stegreiferzählung handelt, da der zentrale Ereignisträger der Geschichte nicht das „Ich“ der Erzählerin, sondern das „alter ego“ der Huber Anna ist.

In einem ersten Schritt skizziert die Erzählerin einen wichtigen Schauplatz, und sie führt den zentralen Ereignisträger der Geschichte ein, nämlich die „Huber Anna“. Sie schildert, wie sie im Pubertätsalter von zehn, zwölf Jahren auf ihrem Weg zur Schule gemeinsam mit anderen Schülern dieser Frau regelmäßig begegnet sei. Huber Anna war für die Kinder daher eine vertraute Person. Sie genoß aus der Perspektive der Schüler offenbar einen gewissen Sympathiebonus, der auf der gleichsam ritualisierten Interaktion beruht zu haben scheint, daß der bloße Blickkontakt zwischen den Kindern und der jungen Frau eine spontane Geste des Sich-Wiedererkennens bzw. ein herzliches Lachen auslöste. So, wie Frau B. die Szene schildert, war der „bestätigende Austausch“ (Goffmann 1974) zwischen den Kindern und der Huber Anna arm an direkter verbaler Interaktion, aber dennoch reich an Reziprozität und menschlicher Wärme.

Frau B. führt die Erzählung über die erste zeitliche Schwelle, indem sie kurz und knapp konstatiert: „Und da hat’s einen gekannt“. Mit dieser für Andeutungen typischen lakonischen Redeweise wird der durch eigene Beobachtungen nicht verifizierte Tatbestand ausgedrückt, daß die Huber Anna in der Zeit, als sie für die Kinder bereits eine vertraute Erscheinung auf dem tagtäglichen Weg zur Schule war, eine männliche Bekanntschaft gemacht habe. Daß die nicht explizit ausformulierte Feststellung, die Huber Anna habe eine Männerbekanntschaft gemacht, unmittelbar vor dem Höhepunktereignis der Erzählung (die zehn- bis zwölfjährige Frau B. wird Zeuge, wie sich eine Gruppe Schaulustiger an dem Ort, wo die ermordete Huber Anna aufgefunden wurde, versammelt hat) plaziert wird, deutet darauf hin, daß Frau B. einen Zusammenhang zwischen Huber Annas Bekanntschaft mit einem nicht näher identifizierten Mann und ihrem Tod sieht. (Die Plausibilität dieser These kann selbstverständlich bezweifelt werden.) Das Höhepunktereignis, die dritte zeitliche Schwelle, wird auf einem extrem hohen Detaillierungsniveau dargestellt. Die Zuhörer gewinnen eine plastische Vorstellung von dem Geschehen: Der Schauplatz des Ereignisses, der Anlaß für eine alltägliche Besorgung und damit der Grund für Frau B.s Zeugenschaft, die in der damaligen Situation gefallenen Sätze der Mitakteure, der genaue Ort und die Zeit, wann das Opfer gefunden wurde, werden genau dargestellt. Mit der Nennung des Lebensalters wird die Tragik des erzwungenen Todes unterstrichen. Die nächste, durch die lückenhafte Transkription jedoch nicht eindeutig identifizierbare Erzählschwelle bezieht sich auf die Zeit nach dem

Höhepunktsergeignis oder genauer: auf die Phase, als die inneren Reaktionen der Kinder und der Erwachsenen auf den Mord ein wichtiger Gegenstand der damaligen Alltagskommunikation waren. Das tragische Ereignis wird als unfaßbar eingestuft, wobei die Nuancen auffallen, und zwar zwischen der Reaktion des tiefen Bedauerns seitens der Kinder einerseits und der Reaktion der Erwachsenen andererseits, in welcher sich sowohl Fassungslosigkeit als auch Erklärungsbedarf vermischen („Ja, was is denn des!“). Aus der Form der Erzählung geht hervor, daß Frau B. nicht aus der Perspektive einer 84jährigen Frau, sondern aus ihrer damaligen Akteursperspektive erzählt. Dies allerdings nur bis zu dem Punkt, wo sie das Ereignis aus der Retrospektive mit der theoriegeleiteten Schlußevaluation kommentiert, der Mord sei eine Sensation in der Öffentlichkeit des Wohnquartiers gewesen, weil solche spektakulären kriminellen Vergehen noch nie vorgekommen seien.

Gegenstand der Geschichte ist der unfaßbare Verlust der Huber Anna. Im Kern wird die letzte Phase einer Leidensgeschichte einer jungen, vermutlich stigmatisierten Frau geschildert, deren erzwungener Tod aus der Sicht der damaligen Akteure in einem Zusammenhang mit dem ihr unterstellten Lebenswandel steht, daß sie nämlich ihre männlichen Partner öfter gewechselt habe. Mit dem Tod der Huber Anna ist für Frau B. die Chance unwiederbringlich dahin, das wahre Gesicht dieser vertrauten, als sympathisch empfundenen, in ihrem Milieu aber auch gleichzeitig als zwielichtig eingestuften Person kennenzulernen. Die Tragik des Vorfalles dürfte für Frau B. nicht nur darin bestehen, die tatsächlichen Hintergründe des Todes nicht zu kennen, sondern auch die Diskrepanz zwischen der mit anderen Kindern geteilten persönlichen Erfahrung (sympathische Person) einerseits und der gesellschaftlichen Ächtung andererseits niemals auflösen zu können. Nicht auszuschließen ist, daß das Ereignis im Zusammenhang mit Huber Annas erzwungenem Tod einen prägenden Einfluß auf Frau B.s Haltung zum anderen Geschlecht hatte, denn es fiel in die Phase der beginnenden Pubertät. Daß Frau B. auch nach siebenzig Jahren immer noch emotional stark betroffen ist – was sich an der inneren Anteilnahme im Erzählvorgang ablesen läßt –, erhärtet diese These.

Kehren wir zum Ausgangspunkt des hier analysierten Erzähltextes zurück. Die von Frau B. präsentierte Geschichte war die Reaktion auf die Frage der Kursleiterin: „Was hätte es für eine Frau in ihrer Umgebung

bedeutet, wenn sie mehrere Liebhaber gehabt hätte?“ Vor dem Hintergrund der Analyse ist relativ leicht nachvollziehbar, was Frau B. sagen will. Sie *versucht am Beispiel der Huber Anna zu zeigen, daß Frauen in der damaligen Zeit mit mehreren Liebhabern Risiken und Gefahren ausgesetzt waren, wobei sie zwar nicht ihre Schattierungen (soziale Ausgrenzung, Statusverlust, materielle Unsicherheit usw.), wohl aber ihre Extremvariante benennt – nämlich den Verlust des Lebens.* Die Funktion der Erzählung ist eine argumentative. Mit ihrer Hilfe wird die Behauptung aufgestellt, daß Frauen aus Frau B.s sozialem Milieu mit mehreren Liebhabern schutzlos waren und im schlimmsten Fall um ihr Leben bangen mußten.

Wie die Nachfragen der TeilnehmerInnen des VHS-Kurses zu dem Mord zeigen, konnte sich Frau B. zwar des Interesses der Gruppe gewiß sein. Die Kommentare und Fragen der TeilnehmerInnen („Die Teilnehmer versuchen Frau B. dazu zu bringen, sich zur allgemeinen Situation der Frauen um die Jahrhundertwende zu äußern.“) und die anschließenden Redebeiträge der Kursleiterin zeigen allerdings, daß der tiefere Sinngehalt der Geschichte, ihre argumentative Funktion, unverstanden geblieben ist. Frau B.s Erzählung ist nicht als Fortschritt im gemeinsamen Erkenntnisprozeß wahr- bzw. ernstgenommen worden, sondern als persönliche Anekdote ohne kollektivgeschichtliche Bezüge. Möglicherweise hat gerade der spektakuläre Inhalt der Geschichte für einige TeilnehmerInnen eine distanziertere Betrachtung und die Erfassung des exemplarischen Charakters der Erzählung erschwert. Die Störung in dem Lehr-Lern-Prozeß hat fast schon absurde Züge. Denn Frau B. hat die extremste Ausprägung des Gefahrenpotentials, dem Frauen mit mehreren Liebhabern in der damaligen geschichtlichen Situation ausgesetzt waren, anhand der Huber-Anna-Geschichte zwar prototypisch umrissen; gleichzeitig wird ihr aber signalisiert, daß sie die an sie gerichtete Aufgabe, sich zur „allgemeinen Situation“ der Frau zu äußern, nicht erfüllt habe.

Unter Rückgriff auf Walter Benjamins These, das Erzählen sei in älteren Kulturen eine Art Kunstform der mündlichen Erkenntnisvermittlung und der indirekten Weitergabe von Ratschlägen gewesen (Benjamin 1969), könnte man die eben rekonstruierte Störung im Lernprozeß als latenten Zusammenprall zweier Erzählkulturen interpretieren. Während die TeilnehmerInnen und die Kursleiterin die „moderne Variante“ bzw. die Erwartung zugrunde gelegt haben, daß eine auf geschlechtsspezifische Kollektiverfahrungen abzielende Frage gewöhnlich

mit theoriegeleiteten Propositionen im Medium des Sachverhaltschemas der Argumentation beantwortet wird, hat sich Frau B. an der „klassischen Variante“ orientiert. Sie hat weibliche Kollektiverfahrungen als individuelle Fallerzählung präsentiert, ohne daß die Geschichte als exemplarische Parabel sofort erkennbar gewesen wäre. Erwartbar wäre es – gerade in einem VHS-Kurs (!) – gewesen, wenn sich die übrigen Anwesenden mit dem nicht sonderlich schwer entschlüsselbaren tieferen Sinngehalt der Geschichte von Frau B. auseinandergesetzt hätten. Festzuhalten ist an dieser Stelle, daß das in der Erwachsenenbildung oft diskutierte Phänomen der „inersprachlichen Mehrsprachigkeit“ (Tietgens) als Nährboden für Mißverständnisse, Kommunikationsprobleme und Lernbarrieren präziser verortet werden kann, wenn man die unterschiedliche situative Benutzung der Sachverhaltschemata des Erzählens und der Argumentation bei älteren und jüngeren BesucherInnen mit in Rechnung stellt. Das, was sich aus der Perspektive jüngerer Besucher oft als Anekdoten, Schnurren oder abschweifende Erzählungen darstellt, kann eine ausgesprochen komplexe argumentative Funktion haben, zum Beispiel dazu dienen, eine Behauptung aufzustellen, einen Gegenbeweis zu führen, einen vorhergehenden Redebeitrag zu bezweifeln usw.

Die Brauchbarkeit der hier eingenommenen Untersuchungsperspektive ist nicht nur auf die Analyse von Mikrophenomenen, wie etwa die eben zitierte kleine Erzählung, reduzierbar. Auch bei der Rekonstruktion sequentiell miteinander verketteter Handlungsabläufe mit größerer Spannweite und Komplexität erweist sie sich als gewinnbringend. Dies kann ebenfalls an Frau B.s Beispiel illustriert werden: In Frau B.s Redebeiträgen (so wie sie in der veröffentlichten Transkription dokumentiert sind) ist eindeutig das Sachverhaltsschema der Beschreibung vorherrschend, wobei es immer wieder durch biographietheoretische und zeithistorische Kommentare zu einer argumentativen Überformung kommt. Das bedeutet im einzelnen, daß Frau B. die ihrer Ansicht nach stabilitätsverbürgenden Faktoren ihres früheren Lebenszusammenhangs aufzählt („Meine Berge, Musik, gute Eltern“), ihr Leben als „zufrieden“ und „ausgefüllt“ bewertet, typische Situationen ihrer Kindheit und Jugend umreißt, auf wichtige soziale Beziehungen zu den Eltern und „signifikanten Anderen“ eingeht, und zudem Höhepunktsergebnisse in ihrer „Karriere“ als Bergsteigerin und als Angehörige eines Musikvereins minutiös ausbreitet.

Legt man die elementare Erkenntnis über das Beschreiben zugrunde, daß hier gewissermaßen die Zeit eingefroren wird, so eröffnet dies weitreichende Schlußfolgerungen im Hinblick auf Frau B.s Verhältnis zur eigenen Biographie. Die Dominanz des Sachverhaltsschemas des Beschreibens in nahezu allen Redebeiträgen von Frau B. legt nämlich die Vermutung nahe, daß sie ihre Biographie nicht als einen dynamischen Veränderungsprozeß wahrnimmt, sondern innerlich immer noch in soziale Beziehungen und Lebensformen involviert ist, die heute längst nicht mehr existieren. Hierbei scheint sie schmerzhaft Erfahrungen systematisch auszublenden; kollektive Verlaufskurven wie der Erste Weltkrieg, die Weltwirtschaftskrise, der Zweite Weltkrieg kommen in ihrer Darstellung ebenso nicht vor wie schmerzhaft Wendepunkte in der Familienbiographie. Die häufigen Vergleiche zwischen früher und heute und die gleichzeitige Stilisierung der Vergangenheit als Idylle scheinen für Frau B. zwei Funktionen zu haben: Sie sind ein latentes Symptom für die Trauer über den unwiederbringlichen Verlust von Erlebnisräumen (Musik- und Alpenverein sowie die angestammte Familie), und gleichzeitig sind sie Ausdruck ihrer „biographischen Abschließungsarbeit“ (Schwalm 1983), die für Menschen im hohen Alter die Funktion hat, mit sich und ihrer Lebensgeschichte „immer mehr ins Reine zu kommen“. Den spezifischen Modus von Frau B.s biographischer Abschlußarbeit könnte man als „ausschließende Haltung“ bezeichnen, das heißt, sie nimmt eine realistische Einschätzung der eigenen Vergangenheit als bedrohlich wahr, weil sich ihre früheren Sinnquellen und die momentane Lebensform wechselseitig ausschließen. Das hohe Maß an Distanzierungs- und Reflexionsbereitschaft, das die Kursleiterin und einige Teilnehmerinnen unterstellt haben, als sie Frau B. wiederholt dazu aufforderten, ihre Biographie mit der von Franziska zu Reventlow zu vergleichen, hätte – falls diese Reflexionsstimuli von Frau B. angenommen worden wären – die Betroffene mit Sicherheit in einen krassen Konflikt mit ihrer Theorie über sich selbst und der darauf aufbauenden biographischen Abschlußarbeit gebracht.

Anmerkungen zur Praxisrelevanz

Welche generellen pädagogischen Schlußfolgerungen lassen sich mit Blick auf den Fall Frau B. ziehen? Für VHS-BesucherInnen, die in ei-

nem eher assoziativ-argumentativen Darstellungsmodus Bilder aus ihrer Lebensgeschichte aneinanderreihen und nicht wirklich erzählen, scheint eine theoriegeleitete Fragetechnik, die die Betroffenen unter einen Bilanzierungszwang setzt, gänzlich ungeeignet zu sein. Sofern TeilnehmerInnen biographische Ereignisabläufe gleichsam aus dem damaligen Handlungszentrum heraus beschreiben, dürfte dies ein Symptom dafür sein, daß sie in einem sehr starken Maße auch heute noch in die für sie biographisch relevanten Szenen und Situationen verstrickt sind. Mehr noch – dies könnte sogar ein Indiz sein für mögliche Erkenntnisblockaden und die fehlende Disposition, der Vergangenheit mit einer gelassenen Einstellung gegenüberzutreten. Selbstverständlich ist auch bei echten autobiographischen Stegreiferzählungen eine argumentative Auseinandersetzung nicht einfach zu realisieren – schließlich wird nicht nur über den Inhalt der Erzählung, sondern virtuell auch über die Person „verhandelt“. Doch der Satz „Wer erzählt und wer zuhört, der sucht nach Sinn, er hat ihn noch nicht“ (Kade 1992, 113) bringt den potentiellen Überschuß an kognitiver Flexibilität und Offenheit zu sich selbst wie zur Welt und damit die potentielle Bildungsfunktion des Sachverhaltsschemas des Erzählens auf den Punkt.

Statt bei der Moderation von Veranstaltungen wie der hier diskutierten theoriegeleitete Argumentationen evozieren zu wollen, erscheint es in Situationen, in denen das Beschreibungsschema dominant ist, pädagogisch viel angemessener zu sein, die starre Bindung an die Vergangenheit durch narrative Nachfragen aufzulockern und den TeilnehmerInnen im Sinne einer erwachsenenpädagogischen Ermöglichungsdidaktik Freiräume für eine Identitätspräsentation zu eröffnen. Wie man am Beispiel des eben untersuchten Kurses sehen kann, können theoriegeleitete Fragen kaum Lernpotentiale mobilisieren. Sie versetzen die TeilnehmerInnen nur unter einen sehr starken Legitimationsdruck, der genau jenes Sprachverhalten verstärkt, das durch die vorhergehenden Kursleiterinterventionen eigentlich verändert werden sollte – so entsteht ein *Circulus vitiosus*.

Das Verfahren des „angeleiteten biographischen Gesprächs“ (vgl. Nitel/Völzke 1993) beinhaltet ein Set situativ handhabbarer Fragetechniken, um eine starre Bindung an die Sachverhaltsschemata des Beschreibens und der Argumentation zu überwinden beziehungsweise zu lockern. Die „Absenkung des *Sprachverhaltens auf die narrative Ebene*“ kann etwa durch die wiederholte Nutzung von „Wie-Fragen“, die Auf-

forderung, eine charakteristische Begebenheit von Anfang bis zum Ende zu erzählen oder durch „öffnende Nachfragen“ erreicht werden. Auf diese Weise kann neben einem stärker narrativen Darstellungsstil auch eine für Lernprozesse günstige retrospektiv-prospektive Haltung gefördert werden.

V. *Erzählen will gelernt sein?*

Nicht alles, was Bildungspraktiker und theoriegeleitete Erwachsenenbildungswissenschaftler unter „biographischem Erzählen“ oder allgemeiner: unter Erzählen subsumieren, ist mit dem hier zugrunde liegenden, die Differenz zum Argumentations- und zum Beschreibungsschema betonenden Erzählverständnis vereinbar. Während für viele Bildungspraktiker das Erzählen eine Chiffre für interessante, aber langatmige Darstellungen mit stark subjektiver Färbung ist, assoziieren Erwachsenenbildungstheoretiker mit dem Erzählen häufig programmatische Überlegungen zum sogenannten „Identitätslernen“, eine Quelle zur Erkundung subjektiver Deutungsmuster oder einen Schlüsselbegriff aus dem postmodernen Diskurs. Falls die Emphase, mit der in der einschlägigen Literatur dem Erzählen bildungsrelevante Anteile attestiert werden, ernst gemeint ist, kann auf die empirische Überprüfung der behaupteten „Bildungsrelevanz“ und die Entwicklung eines geeigneten analytischen Instrumentariums nicht verzichtet werden. Der in der Erwachsenenpädagogik weithin verbreitete subjektivistisch verengte Erzählbegriff scheint für die Erfassung realer Phänomene der verbalen Interaktion ungeeignet zu sein; er reduziert alles auf „subjektive“ Deutung – aber ist Deutung wirklich alles? Demgegenüber kann der aus der Tradition des Symbolischen Interaktionismus und der Sprachsoziologie stammende Erzählansatz (wie gezeigt) genuin pädagogische Problemstellungen weit treffsicherer und differenzierter empirisch erklären. Er könnte auch eine heuristische Funktion bei der deskriptiven Erfassung der Rolle des biographischen Erzählens im pädagogischen Handeln in und außerhalb der Altenbildung übernehmen. In aller Vorläufigkeit könnte man im Hinblick auf das Feld der Altenbildung zwischen

- unscheinbaren Varianten der biographischen Selbst- und Fremdtthematisierung,

- dem mitlaufenden biographischen Erzählen im offiziellen Kursrahmen
- und der Didaktisierung des biographischen Erzählens unterscheiden.

Biographische Selbst- und Fremdthematization kann, muß aber nicht im Medium des Erzählens stattfinden. Sie reicht von der biographischen Kurzvorstellung und der Abklärung der Erwartungsmuster zu Beginn einer erwachsenenpädagogischen Veranstaltung über halboffizielle Gespräche zwischen Kursleitern und Besuchern, in denen die lebensgeschichtlichen Um-zu- und Weil-Motive (Schütz) der Teilnahme thematisiert werden, bis hin zu informellen Gesprächen zwischen den Teilnehmern im geselligen Rahmen. Im wesentlichen reduziert sich die Funktion solcher Formen der biographischen Selbst- und Fremdthematization auf die Identitätspräsentation. Mit ihr zeigen sich die Beteiligten wechselseitig an, wer, wie und was sie sind. Der okkasionelle und punktuelle Charakter solcher Situationen der biographischen Selbst- und Fremdthematization legt die Vermutung nahe, daß biographisches Erzählen hier nur in abgekürzter Form stattfindet (vgl. Nittel/Völzke 1993).

Das *mitlaufende biographische Erzählen* findet in der Altenbildung ausschließlich im offiziellen Rahmen statt, insbesondere dann, wenn für den einzelnen Besucher erkennbar ist, daß ein bestimmter Gegenstand, der gerade behandelt wird, mittelbar oder unmittelbar mit seiner Selbst-Identität zusammenhängt und der Interaktionsrahmen ihm Spielräume verschafft, seine „Betroffenheit“ durch eine Geschichte auch den anderen Besuchern transparent zu machen. Solche mitlaufenden biographischen Erzählungen unterbrechen für kurze Zeit den vom Kursleiter eigentlich intendierten Ablaufplan. Sie bilden gleichsam einen schleifenförmigen Exkurs im Unterrichtsprozeß, bis die Abweichung i.d.R. als solche erkannt und der rote Faden des Lerngeschehens wieder aufgenommen wird. Teilnehmende Beobachtung in den Kursen der Altenbildung bietet Anhaltspunkte dafür, daß der Sprecher einer biographischen Erzählung den Exkurscharakter, das heißt die Abweichung vom eigentlichen Handlungsschema des Unterrichts, durchaus mit in Rechnung stellt und den Detaillierungsgrad seiner Erzählung entsprechend dosiert. Auf diese Weise trägt er dazu bei, daß seine Erzählung als mitlaufender Einschub von den anderen Teilnehmern und dem Kursleiter als „interessante Abwechslung“ toleriert und nicht als Störung wahrgenommen wird.

Die *Didaktisierung des biographischen Erzählens* kommt in der Altenbildung immer dann zur Geltung, wenn die Biographie der TeilnehmerInnen Ausgangspunkt, thematisches Zentrum und Ziel des Lernprozesses ist. Dies dürfte beispielsweise auf Veranstaltungen mit den folgenden Ankündigungen zutreffen: „Die Farben unserer Kindheit – über den Zusammenhang von eigener Lebensgeschichte und gesellschaftlicher Entwicklung“, „Seniorinnen und Senioren berichten: Wie unsere Umwelt früher war“ oder „Frauen in der Lebensmitte – zwischen Aufbruch und Resignation“. Auch in den relativ weitverbreiteten Erzählcafés kann man von einer Didaktisierung des biographischen Erzählens sprechen. Praxisberichte und Transkriptionen aus solchen Veranstaltungen werfen die Frage auf, ob die Didaktisierung des biographischen Erzählens dazu beigetragen hat, daß das Sachverhaltensschema des Erzählens tatsächlich dominant ist und sein erkenntnisgenerierendes Potential entfalten kann. Das nur selten offen diskutierte Kernproblem, daß es den Teilnehmern oft primär um die argumentative Durchsetzung einer bestimmten Lesart ihrer Geschichte, um die Verteidigung von bestimmten Plausibilitätsannahmen, kurz: um die Fragen „Wer hat Recht?“ und „Wer sagt die (historische) Wahrheit?“ geht, belastet derartige Veranstaltungen in hohem Maße.

Zu überprüfen wäre, ob die Präsentation biographischer Handlungs- oder Erleidensprozesse durch lebensgeschichtliches Erzählen einerseits und die stellvertretende Deutung bzw. die argumentative Bearbeitung der darin enthaltenen kollektiven Erfahrungen andererseits in den Kursen stärker als bisher getrennt werden müßten. In den gegenwärtigen Formen der Didaktisierung des biographischen Erzählens scheint sich eine Vermischung zwischen beiden Ebenen abzuzeichnen. Der allgemeine Verfall der Erzählkultur wirft die didaktische Frage auf, ob die theoriegeleitete Bearbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrungen nicht besser einer Sparsamkeitsregel unterzogen werden sollte. Dies würde einen Zuwachs an Erzählfreiraum und eine Verringerung theoriegeleiteter Deutungen einschließen. Die dilettantische Einpassung biographischen Wissens in psychologische Erklärungsrastrer und/oder die Versozialwissenschaftlichung von lebenspraktischer Erfahrung (Oevermann) ist in unserer Gesellschaft weit fortgeschritten. Die bewußte Zurückhaltung beziehungsweise die Vermeidung von vorschnellen Kategorisierungen lebensgeschichtlicher Erzählungen wäre ein Versuch, die Dignität biographischer Erfahrungen – gegen den

herrschenden gesellschaftlichen Trend – ein Stück weit zu rehabilitieren.

Pädagogische Professionalität in der Altersbildung kann nicht darauf reduziert werden, etwa durch die Einrichtung von Erzählcafés einen äußeren Rahmen zum biographischen Erzählen zu schaffen. Vielmehr schließt sie die Fähigkeit ein, auch sorgsam auf den formalen Erzählmodus zu achten und zu einer tragfähigen Vertrauens- und Kooperationsgrundlage in der Gruppe beizutragen, damit ein ereignisnahes und erlebnisintensives Stegreif-Erzählen überhaupt möglich wird. Ohne Analysekompetenzen zur Erfassung formaler sprachlicher Phänomene in pädagogischen Situationen bleibt die Didaktisierung des biographischen Erzählens im Voluntarismus stecken. Eine systematische Vermittlung solcher formaler Analysekompetenzen zur Verbesserung der hermeneutischen Kompetenz im pädagogischen Feld wird an einigen Fachhochschulen und Universitäten bereits geleistet, insbesondere in Veranstaltungen zur Biographie- und Interaktionsanalyse sowie in Forschungswerkstätten. In Gestalt von handlungshermeneutischen Fallseminaren (Kade 1990) und Interpretationswerkstätten werden auch in der Erwachsenenbildung die ersten tastenden Versuche unternommen, Berufspraktiker im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen stärker für die sprachliche Organisation von Deutungs- und Lernprozessen zu sensibilisieren und ihnen entsprechendes Hintergrundwissen (etwa über die erwähnten Sachverhaltsschemata des Erzählens, Argumentierens und Beschreibens) nahezubringen. Kunstvolles mündliches Erzählen kann schwer erlernt werden – der professionelle Umgang damit schon eher.

Literatur

- Benjamin, W. (1969): Der Erzähler: Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: Benjamin, W.: Über Literatur. Frankfurt am Main, S. 33–61
- Bergmann, J.R. (1980): Interaktion und Exploration: Eine konversationsanalytische Studie zur sozialen Organisation der Eröffnungsphase von psychiatrischen Aufnahmegesprächen. Dissertation, Universität Konstanz
- Bliesener, Th. (1980): Erzählen unerwünscht. Erzählversuche von Patienten in der Visite. In: Ehlich, K. (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main, S. 143–178
- Brecht, B. (1970): Gesammelte Werke (in zwanzig Bänden), Frankfurt am Main

- Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hg.) (1988): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen
- Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hg.) (1980): Entwicklung des Ichs. Königstein
- Ehlich, K. (Hg.) (1980): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main
- Fuchs, W. (1983): Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? In: Soziale Welt 1983, H. 3, S. 341–371
- Goffmann, E. (1974): Der bestätigende Austausch. In: Goffmann, E.: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt am Main
- Hoffmann, L. (1980): Zur Pragmatik von Erzählformen vor Gericht. In: Ehlich, K. (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main, S. 28–63
- Kade, S. (1990): Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn
- Kade, S. (1992): Altern und Geschlecht – Über den Umgang mit kritischen Lebensereignissen. In: Schlutz, E./Tews, H.P., u. a.: Perspektiven zur Bildung Älterer. Frankfurt am Main, S. 94–116
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegener, D. (Hg.): Gesprächsanalysen. Hamburg, S. 154–274
- Klein, K.-P. (1980): Erzählen im Unterricht. Erzähltheoretische Aspekte einer Erzähldidaktik. In: Ehlich, K. (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main, S. 263–295
- Labov, W. /Waletzky, J. (1973): Erzählanalyse. Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: Ihwe, I. (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2. Frankfurt am Main, S. 76–126
- Mader, W.: Vergessen und Erinnern: Zur Dynamik des Erzählens im Alter. In: Neue Praxis 1989, H. 2, S. 123–130
- Niethammer, L. (Hg.) (1985): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Frankfurt am Main
- Nittel, D./Völzke, R. (1993): Professionell angeleitete biographische Kommunikation. Ein Konzept pädagogischen Fremdverstehens. In: Derichs-Kunstmann, K./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (Hg.): Die Fremde – das Fremde – der Fremde. (Beiheft zum Report). Frankfurt am Main, S. 129–135
- Schachtner, Ch. (1988): Störfall Alter. Für ein Recht auf Eigen-Sinn. Frankfurt am Main
- Schapp, W. (1957): In Geschichte verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Hamburg
- Schlutz, E. (1984): Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn

- Schlutz, E. (1985): Biographie und Bildungsgeschichte. In: Tietgens, H. (Hg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 148–162
- Schütze, F. (1978): Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – Eine sozio-linguistische Analyse zum Kommunikationsablauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: Hassemer, W., u. a. (Hg.): Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie, Bd. 2: Interaktion vor Gericht. Baden-Baden, S. 19–100
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, J. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart, S. 87–117
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Teil 1. Fernuniversität Hagen
- Schwalm, G. (1983): Die Relevanz der Lebensgeschichte für die Bearbeitung der Alterssituation. Diplomarbeit. Kassel
- Stempel, W.-D. (1980): Alltagsfiktion. In: Ehlich, K. (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt am Main, S. 385–402
- Völzke, R. (1990): Die Methode des biographischen Gesprächs in der Sozialpädagogik. Bochum
- Völzke, R. (1992): Biographisches Erzählen in der Arbeit mit Älteren. Möglichkeiten des Verstehens und der Verständigung in Alltagsgesprächen. Manuskript. Witten

Sylvia Kade

Individualisierung wider Willen – Lernen im Lebenshaushalt Älterer

Wer nach dem Lernen Älterer fragt, wird von Antworten der Wissenschaft umstellt, die sagen, was Ältere lernen sollen und können; was sie lernen wollen und wozu, danach fragt die Altersforschung nicht. Normative Debatten über das Alter verstellen den nüchternen Blick auf die Empirie des Lernens im Alter, ersetzen können sie diesen nicht.

Seitdem die Lernforschung zweifelsfrei nachgewiesen hat, daß Ältere überhaupt noch lernfähig sind, herrscht ein funktionalistisches Bildungskonzept vor, mit dem das Training von Teilfunktionen Älterer, nicht aber der älter werdende Mensch in seiner Lebenswelt in den Mittelpunkt von Bildungsanstrengungen rückt. Der Abbau mentaler, somatischer oder psychischer Funktionen soll aufgehalten oder verhindert werden. Autonomie im Alter wird zum zentralen Ziel der Bildungsarbeit mit Älteren. Mit dem funktionalistischen Programm werden Ältere zunehmend in altersspezifischen Zielgruppen angesprochen und von den „leistungsstärkeren“ Jüngeren isoliert, obwohl die Leistungsdifferenzen unter Älteren bekanntlich größer sein können als die zwischen Alten und Jungen. Beides, das Programm des autonomen Alters und altersspezifische Angebote, mag bildungsökonomisch funktional sein, den Bildungsbedürfnissen und der Sozialintegration Älterer entspricht es nicht.

Betrachten wir, wie die Befunde der Lernforschung zum Altern zustande gekommen sind, ist die Ignoranz gegenüber der Lebenssituation im Alter – das Ausklammern der Bedeutung des Lernens für den Alltag – kennzeichnend. Empirische, in der Laborsituation erhobene Meßwerte der lernpsychologischen Forschung orientieren sich an der Leistungsnorm des optimal funktionsfähigen Erwachsenen, demgegenüber die durchschnittlichen Lernkapazitäten Älterer notwendig defizitär erscheinen müssen. Indessen wird die ökologische Validität oder der Alltagskontext, in dem und für den gelernt wird, gänzlich vernachlässigt, der Aufschluß über subjektive Relevanzen des Lernens für den Lebenshaushalt im Alter zu geben vermöchte. Die Frage nach

der Bildungsgeschichte, dem Lernanlaß im Alltag und den Konsequenzen des Lernens für den Lebenshaushalt im Alltag war deshalb Ausgangspunkt einer Untersuchung im Rahmen des Projekts „Altersbildung – Praxishilfen für die Bildungsarbeit mit Älteren“, deren Ergebnisse hier ausschnittsweise wiedergegeben werden sollen.

Um die Bedeutung des Lernens für den Alltag im Alter erfassen zu können, war eine perspektivische Kombination von Erhebungsmethoden angezeigt. Entsprechend wurden nicht nur fünf TeilnehmerInnen von Veranstaltungen der Volkshochschule in qualitativen Einzelinterviews befragt, sondern auch sechs KursleiterInnen, die Bildungsveranstaltungen für Ältere durchführen. Hospitationen in den entsprechenden Veranstaltungen, in einem Englischkurs, in einem Malkurs und einer Theatergruppe, ergänzten die Untersuchung, deren exemplarische Struktur anhand von drei Fallgeschichten im folgenden herausgearbeitet wird.

Erkenntnisleitend für die Auswertung der Interviews waren die folgenden Fragestellungen:

1. Gibt es altersspezifische Anlässe und einen altersbedingten Lernbedarf? Externe Lernanlässe entfallen im Alter, deshalb sind Ältere gehalten, Bildungssinn selbst zu erzeugen und die Bildungsteilnahme individuell zu legitimieren.
2. Gibt es einen Zusammenhang von Biographie und Bildungsinteresse? Wenn fremdbestimmte Lernzwänge entfallen, nimmt die Bedeutung der Biographie für das Lernen im Alter zu.
3. Wie ist der Zusammenhang von Leben und Lernen, von Alltag und Bildung im Alter? Keiner verändert sich im Alter mehr ohne Not, zu vermuten ist deshalb, wer im Alter Bildungsangebote nachfragt, hat auch ein aktuelles Handlungsproblem.
4. In welchem Verhältnis steht die Teilnahme an einem institutionellen Bildungsangebot für Ältere zu der Alltagsbewältigung im Alter? Erst wenn Alltagsprobleme nicht mehr mit den erworbenen Bewältigungsmustern zu lösen sind, wird Lernen in der Institution erforderlich.

1. Altersspezifische Lernanlässe

Am überraschendsten war der Befund, daß von den zwischen 1920 und 1930 geborenen älteren Frauen in keinem Fall altersspezifische Probleme als Lernanlaß genannt wurden, der sie in die Bildungsveranstaltung gebracht hat. Das heißt nicht, daß die älteren Frauen keine Altersbeschwerden hätten, doch sind diese in das Alltagsleben integriert, werden als Teil der Biographie, nicht als altersspezifisch interpretiert. In keinem Fall waren sie Anlaß, ein Bildungsangebot aufzusuchen.

Hingegen hatten zwei der befragten Frauen im mittleren Alter, die an der Schwelle zum Alter stehen, die größten Schwierigkeiten mit dem Älterwerden. Ein mit dem Älterwerden verbundenes negatives Selbstbild, den höchsten Grad an Bewußtheit und Reflexivität für das Alternsthema entwickelten die Frauen um 50, die sich erstmals der verlorenen Jugend bewußt werden. Offenkundig gibt es eine sensible Schwelle für das Altern, vor der und nach der das Älterwerden selbst kein relevantes Thema mehr ist, das zu einem Lernanlaß werden könnte. Wer noch alle relevanten Lebensziele vor sich zu haben glaubt – wie eine 35jährige Kursleiterin –, stellt sich die Altersfrage nicht. Die Zukunft erscheint noch offen für Veränderung, nicht als sich zunehmend verengender Weg. Bloß mögliche, selbst wahrscheinliche Risiken des Alters werden von Jüngeren nicht als Anlaß genutzt, mit dem sich lernend auseinanderzusetzen lohnen würde. Nicht das bloß virtuelle, sondern erst das aktuelle Handlungsproblem, das mit dem Älterwerden verbunden ist, kann schließlich zu einem Lernanlaß werden. Frauen im mittleren Alter sind deshalb am ehesten ansprechbar, wenn es um eine Thematisierung des Älterwerdens geht, zu einem Zeitpunkt, zu dem das Älterwerden reflektiert wird, eine Gewöhnung an die veränderten Lebensperspektiven aber noch nicht eingetreten ist. Dagegen laufen bekanntlich Angebote zur Vorbereitung auf den Ruhestand leer, soweit die meist männlichen Adressaten noch nicht mit dem altersbedingten Rollenverlust akut konfrontiert sind. Bloße Problemantizipation scheint kein Lernanlaß zu sein, erst das eingetretene Altersproblem bringt auf den Weg. Der Anstoß dazu erfolgt fast immer von außen: Altern beginnt als soziales Altern durch Zuschreibungen Jüngerer, noch bevor es den Älterwerdenden selbst zum Problem geworden ist.

Die Frauen im mittleren Alter nehmen erst dann die Tatsache wahr, daß sie die Jugend endgültig hinter sich gelassen haben und „nicht mehr die Jüngsten sind“, wenn unerwartet ihre Zugehörigkeit zur jüngeren Generation in Frage gestellt und ihnen von diesen durch Höflichkeitsgesten – beispielsweise durch plötzliches Siezen – die Rolle der Älteren zugewiesen wird. So sind es vorwiegend die Probleme Jüngerer, die diese mit dem Älterwerden und den Älteren haben, die die Alternsthematik bewußt werden lassen und zum Anlaß für die Frauen im mittleren Alter werden, sich anders wahrzunehmen: Sie geben Anstoß zu einem vergleichenden Blick auf das Vorher und Nachher, dessen Zäsur stets zuungunsten des Älterwerdenden ausfällt. Vergleichsmaßstab ist die Jugend: Verglichen wird die jetzige Verfassung mit der vorausgegangenen, vor deren Folie der aktuelle Zustand als Verlust und Verfall gedeutet wird. Das Nicht-Mehr schwebt als Damoklesschwert über dem Vergleich und trennt die beginnende Altersphase von der vorausgegangenen Lebensphase. Erste Falten, ergauendes Haar und geringere Belastbarkeit werden fortan peinlich genau als Indizien beobachtet und als erste Anzeichen des sich anbahnenden Alters protokolliert. Sie werden nicht etwa als Spuren des mehr oder minder belastenden vergangenen Lebens gedeutet, sondern als Indiz dafür genommen, was man hinter sich gelassen hat. Vor der Prüfinstanz der Jugend erscheint das Leben als Verlustgeschäft.

Je nachdem wird fortan das Älterwerden beschwichtigt oder es wird dagegen angekämpft: Während die einen dem Grundsatz des Immer-Weiter-So folgen, mit Ironie oder Bagatellisierung Altersphänomene zu leugnen bereit sind, kämpfen andere mit erhöhtem Aufwand – wenn auch stets vergeblich – hiergegen an. Betont wird die Zäsur, nach der „alles anders war als zuvor“, betont wird die Diskontinuität von Jugend und Alter. Der individuellen Suche nach einem Ausweg kommen Altersdiskurse entgegen, die Altern etwa als Kontinuum, als lebenslänglichen Prozeß beschreiben, oder aber die Diskontinuität, den Bruch zwischen Lebensabschnitten betonen. In jedem Fall wird das Älterwerden individuell erst nach einem Perspektivenwechsel, nicht aufgrund des kalendarischen Alters, bewußt. Ob man noch etwas vor sich oder etwas bereits hinter sich zu haben glaubt, stellt alle Erfahrungen in einen veränderten Zeithorizont. In der Tat erhöht sich erst im mittleren Alter der Rechtfertigungsbedarf für das gelebte Leben und die Nötigung zu einem bilanzierenden Vergleich, wenn das,

was früher im Bereich des „noch“ Erreichbaren lag, kaum noch zu verwirklichen ist, heute „nicht mehr“ geht. Erst jetzt erhöht sich die Dringlichkeit, Geplantes zu verwirklichen oder als nicht mehr zu Realisierendes aufzugeben. Graue Haare werden zum Indiz, verschärfen das Bewußtsein der eigenen Zeitlichkeit, erhöhen die Aufmerksamkeit für die sich verengende Zukunft.

Anders bei den Älteren, die die Erfahrung der Unumkehrbarkeit und Irreversibilität des Lebenslaufs längst in ihr Lebensgefühl integriert zu haben scheinen. Jenseits des Tores zum Alter angelangt, nehmen sie offenkundig gelassener die mit dem Altern einhergehenden Beschwerden hin, in die sie allmählich im Verlaufe des Lebens hineingewachsen sind, und fühlen sich in ihrer zu weit und schrumpelig gewordenen „alten Haut“ wieder wohl. Beschwerden werden von den Befragten älteren Frauen deshalb nicht als Alternsfolge, sondern als Teil des Lebenslaufs interpretiert: Es wird von Krankheiten berichtet, die sich lange zuvor im früheren Lebensalter angebahnt haben, wie bei Frau K., die jahrelang im Selbstbedienungsladen schwere Kisten schleppen mußte und sich dabei ihr Wirbelsäulenleiden geholt hat. Auch die Beinarthrose von Frau M. ist nicht vom Himmel gefallen, kündigte sich lange zuvor an durch ständige Schmerzen, gegen die sie „anläuft“ und die sie vor ihren Familienangehörigen verbirgt. Erst der Verlust ihres Mannes, ein Unglück, „das einem in jedem Alter widerfahren kann“, löst bei ihr die mit dem „Schock“ verbundenen Gedächtnisprobleme aus, obwohl sie „an sich immer schnell aufgefaßt hat“. Selbst die soziale Isolation im Altenwohnheim wird von Frau K. als Teil ihres Lebensstils gedeutet, denn auch früher schon sei sie als Tochter einer kinderreichen Familie „gerne für sich gewesen“, habe später mit ihrem Mann „immer schon eher zurückgezogen gelebt“. Mit Blick auf die körperliche und soziale Unbeweglichkeit, die zweifellos mit dem Lebensalter zugenommen hat, verweisen die Frauen auf eine Vorgeschichte der Immobilität, die sich erst allmählich auf alle Glieder und schließlich auch auf die sozialen Kontakte ausgedehnt hat.

Man hat sich mit der Zeit daran gewöhnt und lebt mit den Altersbeschwerden, die in den Alltag integriert sind: Frau K. betont, daß sie früher „flüchtiger“ gelebt habe, heute alles „langsamer, aber intensiver angeht“. Sie hat ein individuelles Lernprogramm entwickelt, das Schmerzen und Einschränkungen aushaltbar werden läßt. Mit „Puzzle-Arbeiten“ wie Sterne basteln zur Weihnachtszeit, mit Fein-

malarbeiten auf Seide übt sie ihre Feinmotorik, um die schmerzenden Finger beweglich zu halten. Mit langen „Fußmärschen“, täglichem Joggen und häufigen Friedhofsbesuchen zu Fuß, die ihr den Beinamen der „Marathonläuferin“ einbrachten, geht Frau M. im Wortsinne gegen ihre Beinarthrose an, die sehr schmerzhaft ist.

Mit der Systematisierung ihrer Lebensführung sind die Beschwerden der älteren Frauen in den Alltag integriert, erscheinen kaum von selbst oder erst auf Nachfragen der Rede wert, werden nicht zum Anlaß, ein organisiertes Bildungsangebot aufzusuchen. Die Frauen haben sich mit den Beschwerden arrangiert, nehmen ein eher experimentelles Verhältnis sich selbst gegenüber ein und gestalten ihr Alltagsleben als Versuchsanordnung, die nicht mehr traditionellen Altersnormen, sondern den Imperativen der Wissenschaft folgt. Das selbstauferlegte tägliche Training ihrer körperlichen und geistigen Funktionen ist Ausdruck hierfür. Beschwerden werden durch einen alltagspraktisch veränderten Umgang damit kompensiert, Lernen wird zu einem Teil der Alltagsbewältigung.

In keinem Fall fand sich bei den älteren Frauen die peinlich genaue Selbstbeobachtung und das negative Selbstbild, das die befragten Frauen im mittleren Alter mit dem Älterwerden entwickelt haben. Vergleichsmaßstab, an dem die Älteren ihre schwindenden Handlungsressourcen ebenso wie die noch verbleibenden Spielräume vermessen, sind nicht mehr die Jüngeren, sondern die Gleichaltrigen, denen gegenüber „man noch gut weggekommen ist“, „nicht klagen kann“. Altersbeschwerden sind relativ: Zufriedenheit mit dem Alter relativiert sich im Radius möglicher Altersbeschwerden, von denen immer andere weit stärker betroffen sind. Im Vergleich mit anderen „hätte es schlimmer kommen können“. Trotz widersteht so Frau L. dem Sportverbot ihres Arztes, seitdem sie von einer schweren Gürtelrose heimgesucht worden ist und nicht mehr Tennis spielen darf: „Wenn ich auch keine Hände mehr hab‘, aber einen Kopf hab‘ ich noch!“ Die Relativierung der eigenen Beschwerden dient auch der Verortung auf der Skala des Alterns, auf der es stets noch Steigerungen bis zum definitiven Lebensende gibt. Mit zunehmendem Lebensalter kommt zweifellos dem Vergleich mit Gleichaltrigen Vorrang für das Selbstbild zu, weicht dem gebannten Blick auf Jüngere. Solange relevante Personen mit ihnen gealtert sind und nicht wegsterben, arrangieren sich die Älteren mit dem Älterwerden, distanzieren sich zugleich von der sich zunehmend verjüngenden, ferner stehenden Mit-

welt. Der Umgang mit Gleichaltrigen dient so auch der Stabilisierung ihres Selbstbildes, weil er das eigene Altern relativiert, es nicht nur vor Augen führt, wie im Umgang mit Jüngeren. Gleichwohl haben die Frauen nicht ein Bildungsangebot gesucht, um „unter sich zu sein“.

2. Biographie und Bildungsinteresse

Keine der Frauen hat ausdrücklich ein Altersbildungsangebot gewählt, um mit Gleichaltrigen zu lernen und unter sich zu bleiben. Die Wahl erfolgte aufgrund eines primär biographisch begründeten thematischen Interesses. Daß dabei die Wahl auf ein Altenangebot traf, war im Fall von Frau K. „reiner Zufall“, denn der Malkurs wurde im Altenwohnheim angeboten, in dem sie mit ihrem schwer pflegebedürftigen Mann lebt. Im Fall von Frau M. geht die Teilnahme an einem Englischkurs für Ältere auf eine Entmutigung einer Bekannten zurück, die vor dem Sprachkurs mit Jüngeren gewarnt hatte: „Allein der Druck der Jüngeren, das schaffst du nicht – das war mir eine Warnung“. Schließlich gab die Tochter von Frau M. den letzten Anstoß zu der Wahl des Altenbildungsangebotes: „Guck mal, hier gibt es etwas für Senioren. Da wußte ich: Langsamer, da fühlst du dich nicht gleich so unten“. Im Fall von Frau L. war allein das Theaterinteresse ausschlaggebend, die Arbeit mit Gleichaltrigen eher ein Hinderungsgrund, denn ihre Bereitschaft, mit Älteren etwas zusammen zu unternehmen, gilt nur sehr bedingt: „Wenn alle so fit sind wie hier, ja, aber nicht mit senilen Alten, die unflexibel sind und nur noch über die Bühne kriechen“. Das Zusammensein mit Älteren relativiert nicht nur den eigenen Zustand, es hält unter Umständen auch den Spiegel vor, was einem noch alles bevorstehen könnte, daß es noch schlimmer kommen kann. Das macht die Ambivalenz aus, mit der das Zusammensein unter Gleichaltrigen durch Ältere belegt wird.

Was jedoch die Frauen in die Bildungsveranstaltung gebracht hat, ist eindeutig ein lebensgeschichtlich ausgebildetes thematisches Interesse, das „immer schon“ angelegt war, doch erst im Alter, nachdem die enge Einbindung in Familie und Beruf entfällt, freigesetzt worden ist. Das manifeste Bildungsmotiv wird von den Frauen als Selbstverwirklichungsabsicht definiert.

Ihre vorausgegangene Bildungsgeschichte ist charakteristisch für die „Generation im Übergang“ der zwischen 1920 und 1930 geborenen

Frauen, die noch durch das traditionelle Frauenleitbild der Nationalsozialisten geprägt wurden, nach dem die Frau in die Familie gehörte, die aber schon in der Nachkriegszeit dazu gezwungen waren, am Erwerbsleben teilzunehmen, um zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen. Ihre Arbeitsmarktbiographie war zum Teil eine erzwungene, denn die Kriegs- und Nachkriegswirren zwangen den Frauen Mobilitätsprozesse auf, die nur widerstrebend, keineswegs aber geplant oder freiwillig vollzogen wurden. Aufgrund der Erfordernisse zu einem häufigen Milieu-, Orts- und Berufswechsel genötigt, sind die Frauen aus ihren ursprünglichen Milieus entwurzelt, ist ihre Lebensgeschichte durch biographische Brüche gekennzeichnet, die eine individuelle Reintegration erforderlich machten. Doch jede der Frauen hat für die biographisch aufgezwungenen Umwege, Ausstiege und Wiedereinstiege zwischen Familie und Beruf die Verantwortung übernommen, lastet diese nicht den „Verhältnissen“ an. Sie schildern ihren Lebensweg als eigene Leistung, die durch die Freisetzung aus überkommenen Milieus herausgefordert worden ist. Zwar haben die Frauen ihrer Generationenlagerung gemäß nicht mehr als einen Volksschulabschluß erreicht, doch wurde in ihren Familien bereits der Ausbildung der Tochter ein hoher Wert beigemessen und auch gegen kriegsbedingte Einschränkungen eine Lehrausbildung durchgesetzt. Die Selbstzurechnung der Biographie ist auch da charakteristisch, wo ursprüngliche Lebenspläne und Berufswünsche nicht realisiert werden konnten, weil die Not zu einer pragmatischen Entscheidung zwang. Die Frauen beschreiben ihre Lebensgeschichte als durch wechselnde Herausforderungen geprägt, die selbstverantwortlich gestaltet wurden. Jede hat aufgrund der Notjahre nach dem Krieg unterhalb der erworbenen Qualifikation oder außerhalb des erlernten Berufs wechselnde Tätigkeiten ausgeübt, um zum Lebensunterhalt beizutragen oder weil der Kindererziehung Vorrang eingeräumt worden ist. In jedem Fall wurde der Bildung ein hoher Wert zugewiesen, absolvierten die Kinder durch Bildung einen Aufstieg – auf den sie selbst zugunsten der Familie zunächst verzichtet haben. Ihre eigenen Bildungsinteressen verwirklichten die Frauen hingegen bis ins Alter autodidaktisch, verzichteten bis zum Berufsende auf die Teilhabe an institutioneller Weiterbildung. Was sie bis dahin konnten und wußten, haben sie sich durch das Leben selbst angeeignet.

Erst nach dem Berufsende nutzen die älteren Frauen erstmals ein institutionelles Bildungsangebot, das für Ältere ausgeschrieben war. Ihre

Themenwahl verweist auf Kontinuität, knüpft an den biographisch ausgebildeten Lebensentwurf an, der in früheren Lebensabschnitten jedoch nur eingeschränkt verwirklicht werden konnte. Sie lernen nur das, was in ihr Lebenskonzept paßt, passen die Art der Aneignung ihrem eigenen Lebensentwurf an. Anforderungen in der Bildungsveranstaltung, die von außen an sie herangetragen werden, ohne daß diese mit ihren Zielen übereinstimmen würden, geben sie bald wieder auf. Sie wissen in jedem Fall, was ihnen nicht liegt, was ihnen „gegen den Strich geht“ und wozu sie sich nicht mehr verpflichten wollen, auch wenn es von außen nahegelegt wird. Wir können deshalb als Altersparadox festhalten: Je autonomer die Themenwahl erfolgt und die Art der Aneignung selbst bestimmt wird, um so abhängiger ist das Lernen von der Biographie, um so spezifischer verengt sich der Lern- und Bildungsweg. Doch nur weil die Frauen an eine Gestaltbarkeit des eigenen Lebens glauben, haben sie auch im Alter noch einen Zukunftsentwurf, den sie über Bildung zu verwirklichen hoffen.

Englisch lernt Frau M., um sich in Amerika, wo Tochter und Schwiegersohn leben, verständigen zu können. Obwohl sie „immer schon viel unterwegs war“ und auf Reisen sich „immer schon mit Händen und Füßen verständigt hat“, reicht ihr die eingeschränkte Kontaktmöglichkeit nicht mehr aus. Sie will nun die Sprache „von Grund auf lernen“. Eigentlich hätte sie „vorgezogen“, Spanisch zu lernen, weil sie viele Erinnerungen an ihren verstorbenen Mann mit Spanien verbindet. Doch läßt ihr Lebensentwurf der Selbstverpflichtung auf nützliche Tätigkeiten eine derartige Wahl nicht zu. Brauchbar im Hier und Jetzt, „vielseitiger verwendbar“, ist nur die englische Sprache, die sie den Angehörigen näher bringt. Ein Grundsatz, der nicht neu ist, schon früher verzichtet sie auf eigene Träume zugunsten der Realität, hat sie ihre Wünsche ihren Möglichkeiten pragmatisch angepaßt. Fotoreporterin wäre sie gerne geworden, doch in der Lehre hat es nur zur Fotolaborantin gereicht, und nach dem Krieg mußte sie schließlich die Familie mit Putzarbeiten durchbringen. Rausgehen, Rumkommen, Unterwegssein, das bestimmt ihre Lebenshaltung, auch nachdem sie nicht als Reporterin durch die Welt gekommen ist. Sie ist die „Marathonläuferin“, die für die Nachbarin auf den Friedhof geht, wenn diese unpäßlich ist. Was sie macht, geht sie gründlich an: Sie entwickelt neben dem Kursbesuch ein eigenes Lernprogramm, lernt jeden Abend vor dem Schlafengehen, übt bis nachts um drei, wenn sie „für den Roman zu müde ist“. Doch überfällt sie dabei stets

ein schlechtes Gewissen, weil das nächtliche Leben ihren Blutzuckerspiegel erhöht und ihrer Maxime widerspricht, nur Nützliches zu tun. Allein zu Übungszwecken legt sich Frau M. ein Tagebuch an, in dem sie Erinnerungen an früher in die englische Sprache überträgt und das sie regelmäßig von der Tochter korrigieren läßt. Doch ist sie noch immer nicht mit sich zufrieden, weil ihr Gedächtnis nach dem Schock durch den Tod des Mannes gelitten hat, nicht mehr funktioniert, wie es sollte. Ab und an trainiert sie deshalb mit einer Kursteilnehmerin, die auf einen Kaffee zum Üben kommt. Doch weiter reicht der Kontakt zu den KursteilnehmerInnen nicht.

Auf den Malkurs fiel die Wahl von Frau K., um sich technisch zu vervollkommen, denn „schon immer habe sie alles, was schön und harmonisch ist, interessiert“. In einer kinderreichen Familie aufgewachsen habe sie schon in früher Kindheit ein „Eigenleben geführt“ und „nach innen gelebt“. Später kam der Verschönerungs- und Gestaltungstrieb der Familie zugute, die sie von Kopf bis Fuß benäht hat, der Wohnung zupaß, die sie selbst renoviert hat. Heute lebt sie mit ihrem schwerbehinderten Mann in einer winzigen Wohnung in einem Altenwohnheim. Hier schuf sie sich ein „Refugium“, zu dem sie keinem anderen einen Zutritt gewährt. Sie malt nach eigener Aussage „Tag und Nacht“, gestaltet „alles, was sich nicht wehrt“, eine wiederkehrende Formel, die ihren Gestaltungs- und Kontrollwunsch auf den Begriff gebracht hat, der ihren Lebensentwurf bestimmt. In ihrem Refugium nutzt sie die Wände als Ausstellungsfläche, hortet sie in Schubladen und auf Regalen eine vielfältige Materialsammlung, die sie in freien Phasen ihrem Gestaltungswillen unterwirft. Preßblumen, Seidentücher, Weinetiketten, Farbbänder, Folien und Fotos – es gibt nichts, was sie nicht ihrem Schönheitswillen unterwerfen würde und weiterverwenden könnte. Sie hat einen weiten Berufsweg hinter sich, den sie als gelernte Näherin begann und auf dem sie aus eigener Kraft schließlich von der Sachbearbeiterin in einer Bank zur Kontrolleurin aufstieg. Dort hat sie die letzten 17 Jahre ihres Berufslebens verbracht, sich in einem Beruf bewährt, „der auf mich gewartet hat“, der Berufung war.

Schon in einem Chor aktiv, wird Frau L. von einer Bekannten auf den Theaterkurs der Volkshochschule aufmerksam gemacht, den sie kaum noch aus ihrem Leben wegzudenken vermag. Sie besucht den Theaterkurs, um endlich auch einmal selbst auf den Brettern zu stehen, die die Welt bedeuten, und die ihr „von unten schon immer viel

bedeutet haben“. Sie betont, daß sie „sterbe, wenn sie einen Winter ohne Theater verbringen muß“. Bereits als Kind habe sie liebend gerne Theater gespielt, mit den Geschwistern im Hinterhof und auch zur Schulzeit danach. Doch „dränge“ sie sich nicht nach großen Rollen wie die „Diven“ in ihrer Theatergruppe, deren Konkurrenz untereinander sie weit von sich weist und zwischen denen sie infolgedessen ständig als Vermittlerin tätig werden muß, damit die Truppe zusammenhält.

Längst ist sie als Konfliktreguliererin für die Gruppe unentbehrlich geworden, dient sie ihr als Übermutter, die zuhört, sich kümmert und die Gruppe zusammenhält. Eine Rolle, die ihr früher vor ihrer Gürtelrose auch im Tennisclub zukam und die ihr auf den Leib geschnitten ist. Zusammenhalten, was auseinanderstrebt, ist ihr Lebensziel, das sie nun auch auf die Theatergruppe ausgeweitet hat. Doch wer sich ihr entzieht, wer aus der Reihe tanzt oder aus der Gruppe aussteigt, dem entzieht sie Fürsorge und Zuneigung. Die Schauspielerei war ihr Traumberuf, dem sie jetzt erstmals im Alter einen Schritt näher gekommen ist. Als Tochter eines Tankstellenbesitzers hat sie zunächst die Buchhaltung für den Vater geführt und schließlich auch für den Mann in der Versicherungsagentur Geld und Leute zusammengehalten.

Unverkennbar ist der Zusammenhang des hochindividualisierten Bildungsmotivs mit der Biographie, das die späte Erfüllung noch uneingelöster Lebensziele und noch offener Lebensfragen zum Ziel hat. Gelernt wird, um biographisch ausgebildeten Interessen nachzugehen. Die Biographie – und damit der Lebensentwurf – verengt sich im Laufe des Lebens, weil die Frauen immer abhängiger von ihren eigenen Wirkungen wurden, zugleich ihre Lebensziele gerichteter, erfahrungsreicher und lebensnäher entfalten. Doch welche Funktion kommt dem Lernen für den Lebenshaushalt im Alter zu? Was veranlaßt die älteren Frauen, das Haus zu verlassen, um im halböffentlichen Raum einer Bildungsinstitution ihrem Lernwunsch nachzugehen? Es muß interne Gründe, ein akutes Handlungsproblem im Alltag geben, daß die Frauen sich nicht mehr auf das lebenslanglich betriebene autodidaktische Weiterlernen beschränken, sondern die Mühe auf sich nehmen, den Schritt nach draußen zu tun. Keiner verändert sich im Alter mehr ohne Not, Ältere geben nur dann ihre bewährten Lebensvollzüge auf, wenn der Veränderungsdruck zu stark geworden ist, um diese mit den alten Mitteln zu bewältigen.

3. Zum Zusammenhang von Leben und Lernen

Der Veränderungsdruck, der die älteren Frauen außerhäuslich aktiv werden läßt, geht vom Alltag im Alter aus: Der Alltag selbst wird aufgrund veränderter Lebensbedingungen und kritischer Lebensereignisse zu einem Lerngegenstand, die Bildungsteilnahme zu einem Mittel der Lebensbewältigung. Dem manifesten Um-zu-Motiv der Bildungsteilnahme unterliegt ein fundamentaleres Weil-Motiv, das durch seine Funktion für den Lebenshaushalt im Alter charakterisiert ist. Der latente Sinn der Bildungsteilnahme, das Weil-Motiv, ist der Versuch, das biographisch erworbene dominante Lebensgefühl auch unter veränderten Lebensbedingungen im Alltag wiederherzustellen. Indem der Lebensentwurf nicht mehr innerfamiliär realisiert werden kann, werden neue Handlungsfelder gesucht, um den Lebensentwurf zu verwirklichen, und Lebensziele auf außerhäusliche Felder und Beziehungen ausgedehnt. Die Teilnahme an dem außerhäuslichen Bildungsangebot übernimmt für den Lebenshaushalt eine Normalisierungsfunktion, nachdem das Gleichgewicht von innerem Lebensentwurf und äußeren Lebensbedingungen aus der Balance geraten ist. Es ist ein Kontinuierungsversuch, der das Gleichgewicht im Alltag wiederherstellen soll.

In jedem Fall geht der außerhäuslichen Bildungsteilnahme ein kritisches Lebensereignis mit einschneidenden Folgen für das Lebensgefühl voraus. Die Einsamkeit nach der Verwitwung, das Eingesperrtsein mit dem schwer pflegebedürftigen, an den Rollstuhl gefesselten Mann, der Kontaktverlust nach dem Ausbruch einer Krankheit werden zum Anlaß, außer Haus zu gehen und an einem Bildungsangebot teilzunehmen. Obwohl diese Ereignisse nicht einmalig, sondern in der Altersphase gewissermaßen erwartbar sind, reichen die gewohnten Mittel der Lebensbewältigung nicht mehr aus, um den Alltag fortzusetzen. Dies ist der Zeitpunkt, zu dem ein institutionelles Bildungsangebot aufgesucht wird. Es ist Anlaß, der den älteren Frauen eine Individualisierung wider Willen auch noch im Alter aufdrängt, die keineswegs immer zugleich als Chance begriffen wird, die neue Handlungsfelder erschließt und neue Lebensmöglichkeiten eröffnet. Wider eigenes Wollen und die Schwerkraft des Alters werden neue Kräfte und Kompetenzen freigesetzt, nachdem Bildung zu einem Teil der Alltagsbewältigung geworden ist.

Der Tod des Mannes entbindet Frau M. aus vielfältigen Familienaufgaben, läßt sie „von einem Tag auf den anderen“ im Leeren stehen. Der von ihr hoch idealisierte lebensvolle Mann war Mittelpunkt eines ereignisreichen und turbulenten Familienlebens, das nun sein Zentrum verloren hat und zusehends zerfällt. Die Kinder gehen ihre eigenen Wege, bleiben zunehmend aus, wofür Frau M. Verständnis zeigt, denn sie sind durch das Arbeitsleben absorbiert. Ohne die Aufgaben als „Gehilfin“ des Mannes und als Familienmutter, die alles für ihre Kinder und den Mann gegeben hat, sucht sie vom ersten Tag der Verwitwung an nach neuen nützlichen Aufgaben, die sie in ein Netz von Verpflichtungen einbinden könnten. Sie beginnt die Wohnung zu renovieren, in deren Zentrum noch immer ein Bild des Mannes hängt und sein Lehnstuhl unangetastet steht. Sie betreut eine ältere Frau bis zu deren Tod, gibt dem Sohn eines Ausländers in der Nachbarschaft Nachhilfeunterricht, steht im regen Austausch mit Nachbarn und Familienangehörigen, die sie nun selbst aufsucht. Ihr Ziel, etwas für andere zu tun, nützliche Aufgaben auszufüllen und von anderen gebraucht zu werden, hat sie nunmehr auf den außerhäuslichen Bereich ausgedehnt. Als „Marathonläuferin“ ständig unterwegs, zwischen Nachbarn, Friedhof und den Kindern pendelnd, kommt das Gefühl von Einsamkeit und Leere nur noch nachts auf, wenn der Partner am meisten fehlt und das Mittel der Ablenkung durch das Erfüllen ungezählter Verpflichtungen nicht mehr wirkt. Dies ist der Zeitpunkt, zu dem sie ihre Englischübungen aufnimmt, zu dem sie bis spät in die Nacht Vokabeln paukt, obwohl der Blutzucker steigt. Der Englischkurs wird zu einem Teil ihrer Alltagsbewältigung, indem sie privat ihre regelmäßigen selbstaufgelegten Pflichtübungen ausbaut und im Alltag fortsetzt. Doch findet sie die erhofften dauerhaften Kontakte im Kurs nicht, die das Leeregefühl überwinden helfen könnten. Vereinzelte private Übungsstunden mit Kursteilnehmerinnen bleiben weitgehend auf den Fachaustausch beschränkt, öffnen sich nicht dem Leben.

Nachdem die Dauerpflege des bewunderten, aber an den Rollstuhl gefesselten Mannes, der an multipler Sklerose leidet, ihren Spielraum immer stärker verengt, macht Frau K. einen Ausbruchversuch. Solange der Mann sich noch selbständig versorgen konnte, war die symbiotisch gewordene Altersehe keine Last, verfügte jeder über einen wechselseitig zugestandenem Eigenraum, denn Mann wie Frau sind ausgesprochene „Leseratten“. Doch mit der zunehmenden Abhängigkeit

des Mannes von ihr gerät das eheliche Gleichgewicht aus dem Lot, das bisher durch die Anerkennung der geistigen Überlegenheit des Mannes gekennzeichnet war. Nachdem ihr Mann zusehends auch seine Sprachfähigkeit verliert, droht das letzte Band zu zerreißen, das die Ehe zusammenhielt. Auch der einzige Sohn fällt als Entlastungsmöglichkeit aus, denn er ist durch den von der Mutter forcierten Karriereweg in einer Bank unabhkömmlich. Sie erwartet nicht mehr von ihm, als er gibt, ist dankbar, wenn er ab und an einen Großeinkauf erledigt und dabei auf eine halbe Stunde vorbeischaud. In dem Versuch, etwas für sich zu tun, den Eigenraum auszuweiten und die Eigenzeit auszu dehnen, unternimmt Frau K. zahllose Anstrengungen, um der zu engen Symbiose zu entkommen. Dabei gewinnt sie allmählich die durch die Dauerpflege des Mannes verloren gegangene Kontrolle über ihr Alltagsleben zurück und die durch die zeitweilige Heimbetreuung des Mannes frei gewordene Zeit nutzt. Um der häuslichen Enge zu entweichen, nimmt sie an Malkursen der Kirche, einem weiteren Angebot der Altenhilfe für Seidenmalerei und an dem VHS-Angebot im Altenwohnheim teil. Sie entwickelt dabei neue kreative Fähigkeiten, lernt das Naß-in-Naß-Aquarellieren, die Seidenmalerei und fertigt in einem Kurs nahezu professionell Teddybären an, die sie an die wenigen verbliebenen Nahestehenden verschenkt. Frau K. baut schließlich den Eigenraum ihrer Innenwelt aus, denn Malen ist eine Tätigkeit, die auch während der erzwungenen Dauerpräsenz ausgeübt werden kann und zugleich ein abgegrenztes Eigenleben erlaubt. Erst spät am Abend gewinnt sie Zeit für sich, tut sie für zwei, drei Stunden nur das, was ihrer Selbstvervollkommnung dient. Auf zahllosen Landschaftsbildern, die einen Blick nach draußen öffnen und Weite suggerieren, holt sie die Welt in ihren beengten Innenraum. Indem sie hinausgeht, gewinnt sie zwar an Eigenzeit hinzu, doch die neuen Kontakte bleiben punktuell und passager, sind nicht mehr in ihre abgeschlossene Welt mit dem Kranken zu integrieren.

Nachdem der von ihr stets geförderte Zusammenhalt in der Familie zu zerfallen drohte, suchte Frau L. eine Gegenwelt und fand diese in der Theatergruppe, die außerhalb der Familie einen neuen Zusammenhang schuf. Ausgangspunkt einer schweren Gürtelrosenerkrankung war die Tatsache, daß ihre beruflich stets erfolgreiche, aber überforderte Tochter aus dem Berufsleben freiwillig ausgeschieden ist und sich eine Atempause als Arbeitslose gegönnt hat. Ein Entschluß,

der die Mutter fassungslos machte und sie schließlich schwer erkranken ließ. Mit der Krankheit zerbricht ihre langjährige intensive soziale Einbindung in den Tennisclub, in dem sie eine herausgehobene Stellung als Spitzensportlerin und als integrierende Kraft einnahm. Der Club war Teil ihrer Identität und ihres Alltagslebens im Alter, nachdem die Kinder das Haus verlassen hatten und ihre Tätigkeit im Betrieb des Mannes nach der Verrentung entfiel. Stets aktiv, wurde auch der eheliche Zusammenhalt durch Frau L. garantiert. Sie hat in der Jugend den Kontakt zu ihrem Mann aufgenommen, die Heirat vorangetrieben und die Freunde ins Haus geholt. Er flüchtete sich indessen weitgehend in die Arbeit und nach dem Berufsende in die Malerei, in Bereiche, auf die sie keinen Einfluß hat. Nachdem nun auch der soziale Kontakt zu den Clubmitgliedern aufgrund der Krankheit zerbricht, sucht Frau L. nach neuen außerhäuslichen sozialen Handlungsfeldern, die ihrer Bindungskraft ein neues Einflußfeld eröffnen. Zunächst findet sie den Kirchenchor, schließlich die Theatergruppe der VHS, die ihr erlaubt, mit anderen etwas zusammen zu unternehmen, nicht auf sich zurückgeworfen zu sein. Zwar sind die auseinanderdriftenden Kräfte in der Familie nicht mehr aufzuhalten, doch mit dem Schritt nach draußen kann sie sich ein neues Feld erschließen, auf das sie ihre gewohnte sozialintegrative Rolle übertragen kann. Die Theatergruppe wird zu ihrer neuen Welt, in der sie ganz aufgeht, die ihre Zeit und Kraft bis zur äußersten Grenze in Anspruch nimmt. Wochenlanges Einstudieren, zwölfstündige Einzelproben, die wiederholten Aufführungen in einer Großstadt binden die Gruppe aneinander, schaffen Zusammenhang, der in einem vorübergehenden Kurs fehlt. Frau L. schafft sich neben dem Rollenstudium recht bald ein zusätzliches Amt als Pressesprecherin der Theatergruppe, das ihr eine herausgehobene Rolle verschafft, indem sie die Gruppe nach außen vertritt. Sie bindet sich und andere ein, fungiert nun als Übermutter auch in der Öffentlichkeitsarbeit. Doch läßt die Konkurrenz der „Diven“ keine dauerhaften individuellen Bindungen zu, soweit die einzelnen sich hinter ihrer Rolle verbergen und für Frau L. unzugänglich bleiben.

Allen Fällen gemeinsam, so können wir resümieren, ist die hohe alltagspraktische Bedeutung der außerhäuslichen Lernarbeit in einem institutionellen Bildungsangebot. Das Angebot fungiert gewissermaßen als Ersatzwelt, um das entleerte, verengte oder zerfallende Leben im Alltag zu kompensieren. Bildung wird zu einem Teil der Alltagsbe-

wältigung, das Lernen, auf den Alltag ausgedehnt, strukturiert einen Teil des Alltagslebens. Charakteristisch ist die Suchbewegung, mit der die Frauen in der Außenwelt nach einem Ausweg suchen, um der häuslichen Einsamkeit zu entrinnen, die Enge zu überwinden oder ein neues soziales Feld der Einflußnahme zu finden. Es bleibt nicht bei einem Versuch, vielfältige Außenaktivitäten schließen sich an, werden in ihrer Wirkung erprobt und hochindividualisiert dem eigenen Lebensentwurf angepaßt. Keineswegs ist die Wahl des Bildungsangebotes beliebig, auch wenn es auf den ersten Blick so scheinen mochte. Sie ist tief verankert in biographisch ausgebildeten Interessenlagen und übernimmt eine relevante Funktion für die Wiederherstellung der Balance im Lebenshaushalt im Alter, dient der Wiedergewinnung des dominanten Lebensgefühls.

4. Der Zusammenhang von Alltag und Bildungsinstitution

Individualisierungstendenzen charakterisieren die Lebensläufe der Generation im Übergang, die durch Mobilitätsprozesse im Verlaufe des Lebens erzwungen worden sind, gleichwohl aber auch als Chance zur Selbstgestaltung der Biographie von den Frauen aufgegriffen wurden. Der Freisetzungszustand war von den Frauen nicht intendiert, vollzog sich quasi hinter ihrem Rücken und wider eigenes Wollen.

Kennzeichnend ist die hohe Bedeutung, die in jedem Fall der Familie und der Partnerschaft beigemessen wird. Nicht erst im Alter erweist sich jedoch der familiäre Zusammenhalt als zu schwach, um das Familienideal verwirklichen zu können. Gegen das widerstreitende Bedürfnis, ganz für die Familie da zu sein, sind sie bereits in jüngeren Jahren zu einer eigenständigen Arbeitsmarktbiographie gezwungen worden, weil die Versorgung durch den Mann nicht ausgereicht hat. Jede der Frauen nahm zugunsten der Kinder eine Beschäftigung unterhalb ihres Qualifikationsniveaus in Kauf, entschloß sich erst, nachdem die Kinder selbständig waren, zu einer Eigenaktivität, die mehr Spielraum zur Selbstverwirklichung bot. Dem entspricht, daß die Frauen erst nach dem Berufsende erstmals an einem Bildungsangebot teilnahmen, das erlaubt, ihren persönlichen Neigungen und Interessen nachzugehen. Doch reicht das thematische Interesse für eine Teilnahme an einem institutionellen Bildungsangebot nicht aus, um die

älteren Frauen auf den Weg zu bringen. Auch altersspezifische Beschwerden sind ein unzureichender Anlaß, um nach draußen zu gehen.

Kennzeichnend ist, daß ein existentielles Handlungsproblem im Alltag hinzukommen muß, um den Schritt nach draußen zu tun und sich im Alter nicht in den eigenen vier Wänden zurückzuziehen. Die familiäre und soziale Einbindung der Frauen war in jedem Fall zu schwach, um sie in einer typischen Alterskrise, die ihren Lebensentwurf in Frage gestellt hat, aufzufangen. Trotz der idealisierten Familienbeziehungen versagte das Solidarmodell der familiären Hilfe in der Not, zwang die Frauen zu einer Individualisierung wider Willen nun auch im Alltag. In keinem Fall wurde von den Kindern Hilfe und Entlastung in der Notlage erwartet. Fehlende oder bloß sporadische Kontakte werden von den Frauen hingenommen und mit der Arbeitsüberlastung der Kinder legitimiert. Die traditionelle Versorgungserwartung ist einem Autonomieanspruch gewichen, der jede der Frauen von dem Wunsch nach einem Zusammenleben mit den Kindern Abstand nehmen läßt. Ob sie wollen oder nicht, die Distanz zwischen den Jungen und den Alten ist zu groß geworden, nachdem sie selbst einen Anspruch auf ein eigenständiges Leben erheben. Im höheren Lebensalter einmal hilflos und von der Fürsorge der Kinder abhängig zu sein, ist deshalb die einzige Befürchtung, die die älteren Frauen mit dem Altern verbindet.

Trotz der hochidealisierten Partnerschaft findet im Alter eine Absetzbewegung vom Partner statt, die sich die Frauen jedoch selbst nicht eingestehen und die sich nur implizit vollzieht. Bildungsinteressen werden im Dienste eines Abgrenzungsversuchs aus der Altersehe instrumentalisiert, dienen der Gewinnung von Eigenraum und Eigenzeit. Die Zeit für sich wird durch den Bildungsanlaß außer Haus legitimiert. Frau K. hat ihren Anspruch auf Eigenzeit kategorisch durchgesetzt: „Der Mann weiß, für zwei, drei Stunden ist die Frau weg. Er weiß, ich geh' in den Kurs.“ Doch ist ihr Ausgang nicht auf einen Kurs beschränkt, nahezu täglich geht Frau K. in einen anderen Kurs, der ihre Abwesenheit erforderlich macht. Ähnlich apodiktisch äußert sich auch Frau L., die ihren Freiraum zum Prüfstein ihrer Ehe erklärt: „Wenn er mir nicht den Freiraum lassen würde, hätte die Ehe nicht so lange bestanden – und umgekehrt.“ Selbst Frau M., in deren Erinnerungen die Ehe nach dem Tod des Mannes verklärt und makellos erscheint, macht noch einen nachträglichen Distanzierungsversuch,

um sich von ihrer lebenslänglichen Anhänglichkeit zu befreien. Doch wird ihr Versuch, den Lehnstuhl des verstorbenen Mannes zu entfernen, durch den Protest der Kinder zunichte gemacht. In keinem Fall wurde jedoch die Selbstbehauptung gegenüber dem Mann bewußt realisiert und als solche thematisiert.

Individualisierungszwänge aufgrund der im Alltag zerfallenden Einbindung in soziale Milieus lassen die Frauen im Alter nach neuen Sozialmilieus suchen, die den Mangel kompensieren könnten und in denen zugleich der eigene Lebensentwurf verwirklicht werden kann. Beide Ansprüche werden an das Bildungsangebot herangetragen, ohne daß die Schwelle von Alltag und Bildung in der Institution, von Leben und Lernen im institutionellen Zusammenhang von den älteren Frauen realisiert würde. Das Diffundieren von Leben und Lernen macht das Spezifikum der Altersbildung aus, Tendenzen, die umso stärker wirksam sind, je weniger für abgegrenzte Zwecke gelernt wird. Zwar gilt generell für die Erwachsenenbildung, daß tendenziell das Lernen auf den Alltag übergreift und das Leben im Kurs fortgesetzt wird, doch nimmt bei Älteren unabweisbar die Tendenz eine existentielle Dimension an.

Der Versuch, Lebensansprüche in den Kurs zu tragen, und das Bemühen, Kontakte im Alltag fortzusetzen, ist umso legitimer, je bedeutungsvoller der Lernprozeß für den Lebenshaushalt im Alltag ist. Gewünscht werden von den Älteren dauerhafte Bindungen zu den TeilnehmerInnen und ein persönlich gefärbter Kontakt zu den KursleiterInnen, gewünscht wird eine Fortsetzung des Bildungsangebotes, das Gemeinschaft stiften und Kontinuität erreichen könnte. Beiden Ansprüchen stehen die Realität kurzfristiger Bildungsangebote im Kursystem und die sozial passageren Beziehungen entgegen. Das punktuelle Kursangebot zwingt auch Älteren eine institutionelle Bildungskarriere auf, die von Kurs zu Kurs springen läßt, sie dem ständigen Wechsel von Themen, KursleiterInnen und Gruppenzusammenhängen aussetzt. Im Effekt werden die vorgegebenen Raum- und Zeitstrukturen des institutionellen Bildungsangebotes von den Älteren fortwährend durchbrochen. Sie weiten den Kursbesuch auf Kaffeehausbesuche aus, nehmen persönliche Jubiläen zum Festanlaß und Festanlässe als Gelegenheit, um Geschenke zu verteilen. Sie kommen zu spät oder bleiben länger, als die Unterrichtseinheit dauert, durchbrechen Themenkonzepte mit privaten Einlagen, eignen sich nur das an, was in ihr Lebenskonzept paßt.

Die Entdifferenzierung von Lernen und Leben, von Bildung und Alltag in der Altersbildung macht Kursleitern Angst, soweit ihre Selbstschutzmechanismen als Rollenträger kontinuierlich übergangen und durchbrochen werden. Um dem persönlichen Beziehungsdruck auszuweichen, werden unterscheidbare Gegenstrategien entwickelt, die im Dienste einer schärferen Trennung von Rolle und Person, von Leben und Arbeit, von Alltag und Institution stehen: Zu einem kleineren Teil wird jeder Grenzüberschreitungsversuch der TeilnehmerInnen kategorisch disqualifiziert, indem gewünschte Fortsetzungskurse als „Betonkurse“ unterbunden werden, Zeiten strikt eingehalten werden, jeder persönliche Kontakt verweigert wird. Zu einem anderen, größeren Teil werden ritualisierte Beziehungsangebote unterbreitet, um die Kontaktwünsche und zeitlichen Expansionen begrenzt zu halten und kalkulierbar zu machen. Kneipen- und Kaffeehausbesuche, Feste und Sondereinlagen werden zugelassen, aber strikt auf die Zeit außerhalb der Arbeitseinheit beschränkt. Schließlich werden biographische Lebenszusammenhänge Älterer in aller Regel dethematisiert und nur ausnahmsweise in methodisch kontrollierter Form zum Unterrichtsgegenstand gemacht. Selbst in Kursen zur Stadtteilgeschichte oder in einer Schreibwerkstatt können Ältere nicht einfach ins Reden kommen. Denn KursleiterInnen befürchten, das Leben könnte das Lernen verhindern, wenn Ältere ins Erzählen kommen, wenn Lernen zum Leben wird.

Unter Bedingungen des rapiden sozialstrukturellen Wandels und einer verallgemeinerten Individualisierung nun auch im Alter stellt sich verschärft die Frage, ob die Struktur der Bildungsangebote für Ältere in ihrer jetzigen Form aufrecht zu erhalten ist. In der bestehenden Form treibt das Kursangebot Individualisierungstendenzen voran, ohne ein individualisiertes Lernen zu ermöglichen, ohne Gegengewichte gegen individualistische Lernkonzepte, den verselbständigten Autonomieanspruch und die Verluste an Kontakt zu fördern.

Die Diskrepanz zwischen hochindividualisierten biographischen Bildungsinteressen und einem funktionalistischen Bildungskonzept für Ältere, zwischen der Kontaktsuche Älterer und beziehungsabwehrenden Kursleiterstrategien ist unübersehbar, angesichts der wachsenden alltagspraktischen Relevanz institutioneller Bildungsangebote für Ältere aber kaum noch aufrecht zu erhalten. Das übliche Angebot an Semesterkursen muß durch wiederkehrende Dauerangebote und langfristige Kurse ergänzt werden, um gemeinschaftsstiftende Bündnisse

unter Älteren zu fördern. Das dominante Bildungsprogramm für Ältere, die Erhaltung der Autonomie im Alter, ist angesichts einer um sich greifenden Individualisierung wider Willen im Alter kaum noch vertretbar, solange dieses nicht durch den gleichzeitigen Ausbau neuer Sozialmodelle ergänzt wird, die Leben und Lernen, Alltag und Bildung im Alter miteinander versöhnen könnten.

Hans Tietgens

Biographisches Lernen zum Älterwerden

Ist es nicht nur eine Modewelle, vom Biographischen Lernen zu sprechen? Der derzeit häufige Gebrauch legt die Vermutung nahe, und ein flüchtiger Blick in die Literatur zur Erwachsenenbildung vergangener Jahrzehnte scheint sie zu bestätigen. Genaueres Hinschauen und gründlicheres Nachdenken lassen jedoch die Einsicht aufkommen, daß sehr wohl auf Traditionsstränge verwiesen werden kann. Immerhin ist schon seit Anfang dieses Jahrhunderts davon die Rede, nicht die Stoffvermittlung, sondern die Herstellung von Lebensbezügen sei das für die Erwachsenenbildung Kennzeichnende. Mit der immer wiederholten Nennung dieses Leitprinzips drängt sich allerdings der Eindruck auf, seine Realisierung habe Schwierigkeiten bereitet. Dies ist einigermaßen verwunderlich, weil doch die methodische Umsetzung des Prinzips, das Erfahrungslernen, breite Zustimmung finden müßte. Darum könnte es sich lohnen, der Frage nachzugehen, warum ein so plausibel erscheinender theoretischer Ansatz nach allem, was wir wissen, nur sporadisch praktiziert worden ist.

Nun ist das Auseinanderklaffen von Rat und Tat in der Erwachsenenbildung nicht selten. Meist wird dies mit dem mangelnden Mut zur Tat begründet, oftmals ist der Rat aber auch eine Überforderung. Es fehlt ihm die Differenzierung oder deutlicher gesagt, nicht selten das, was im Falle der Erwachsenenbildung allseits verlangt wird, der Situationsbezug. Die Unterscheidung von Inhaltsorientierung und Situationsorientierung durchzieht die Erwachsenenbildungsdiskussion über die Jahrzehnte hinweg. Das dahinter stehende Streben nach Lebensnähe aber führt zu einem eher punktuellen Vorgehen, das Situative wird konkretistisch mißverstanden. Selbst wenn Erwachsenenbildung als eine lebensbegleitende propagiert wird, findet sich dies in den Programmen vornehmlich ereignisbezogen als Orientierung an Lebenskrisen wieder. Sicherlich ist dies ein schwerwiegendes Planungskriterium. Es wird aber nur verkürzt aufgegriffen, wenn nicht der jeweilige lebensgeschichtliche Zusammenhang bedacht wird. Die oftmals gepriesene Fallorientierung kommt nur zu der erhofften Wirkung, wenn sie das Prozeßhafte berücksichtigt.

Mit den letzten Sätzen ist angedeutet, inwiefern mit dem Eintreten für Biographisches Lernen ein Akzent gesetzt ist, der eine Tradition hat, zugleich aber auch, wie mit ihm dem Bezweckten noch näher zu kommen ist. Dafür will bedacht sein, daß die Verarbeitung des lebensgeschichtlichen Kontexts in seiner Entwicklung um einiges komplexer ist, als in der Vergangenheit wahrgenommen. Um dies einzusehen, bedurfte es einer Wechselwirkung von wissenschaftsstrategischem Interessenwandel und zunehmender Problemreflexion innerhalb der Erwachsenenbildung. Anfangs galt als entscheidende Frage, wie Ältere lernen, und sie richtete sich auf die Art der kognitiven Operationen. Dem entsprach das traditionelle Forschungrepertoire der Psychologie. Als bald aber wurde bemerkt, daß eine Vorfrage zu beantworten versucht werden muß, nämlich, wie Ältere zum Weiterlernen zu bewegen sind. Damit wurde die Bedeutung der Motivation erkannt. Indes konnte sie als Forschungsthema ihre gesellschaftliche Abhängigkeit nicht lange übersehen lassen. So war auch die Soziologie auf den Plan gerufen. Die Ergebnisse ihrer Empirie haben denn auch einige Zeit die Diskussion über Erwachsenenbildung bestimmt. Ihre Handlungsrelevanz allerdings stieß mit dem Erkennen des Phänomens der Motivationsbündelung an ihre Grenzen.

Diese Grenzen sind die des Typisierens als Versuch, die Fülle der Möglichkeiten von Motivvernetzungen in eine überschaubare und vermittelbare Ordnung zu bringen. Unüberschbare Wechselwirkungen von Binnen- und Außenfaktoren hindern genau so daran wie die Mehrdeutigkeiten des scheinbar Offensichtlichen und die Selbstunsicherheit des menschlichen Soseins. Darin ist der epochenunabhängige Hintergrund der sogenannten Individualisierung zu sehen. Wie immer gesellschaftliche Differenzierungen und subjektiver Eigenwillen sich ausprägen mögen, ist das, wovon Lernbewegungen und Bildungsbemühungen ausgehen müssen, was seit Pestalozzi die Individuallage genannt wird. Zeitweilig in Vergessenheit geraten, ist uns dies heute bewußter denn je. Es nötigt dazu, wissenschaftliche Verstehenshilfen und Planungsanregungen im Interdisziplinären zu suchen (Nittel 1991). Nur auf diese Weise ist der Problematik gerecht zu werden, die sich aus der Verflochtenheit lebensgeschichtlicher Zusammenhänge für die Bildungsbereitschaft und das Weiterlernen ergibt. Mit den Prämissen der Psychologie der Lebensspanne schienen Ansätze gegeben, den Prozeßcharakter des menschlichen Lebens ernstzunehmen (Baltes 1979). Wissenschaftstheoretische Normen ließen sie dann aber nicht zur Auswirkung

kommen. Dies will als Hintergrund gesehen sein, wenn Erwachsenenbildung sich für die neu entfaltete Biographieforschung interessiert zeigt.

Dieses Interesse scheint nicht zuletzt in der Vergangenheitsabhängigkeit des Lernens Erwachsener begründet. Eine solche Formulierung erscheint sinnfällig, und es lassen sich auch fallweise Belege dafür aufzeigen. Was es aber generell und im einzelnen bedeutet, darüber etwas sagen zu wollen führt auf ein weites Feld gestaffelter Erkenntnishürden, erscheint nur in Form von Versuchsskizzen möglich. Dabei tritt jedoch der Grundannahme nichts entgegen, die es berechtigt erscheinen läßt, vom Biographischen Lernen zu sprechen (Tietgens 1991). Denn mit der Bezeichnung wird signalisiert, daß sich das Lernen Erwachsener als lebensgeschichtliche Verarbeitung des neu Herankommenden vollzieht, gleichviel von welcher Herkunft dieses Neue ist. Eine solche Verarbeitung wird gemeinhin umso besser gelingen, je bewußter eine Verarbeitung der Lebensgeschichte erfolgt ist. An dieser Beschreibung wird deutlich, daß sie mit einer spezifischen Auslegung des Bildungsbegriffs verbunden ist. Danach ist mit Bildung die Arbeit des Menschen an sich selbst in der Auseinandersetzung mit seinem Umfeld gemeint. Es ist dies allerdings ein Bildungsverständnis, das aus der humanistischen Tradition heraus entwickelt ist.

Wo immer Bildung als Arbeit an sich selbst nicht nur theoretisches Postulat ist, sondern in Versuchsbewegungen sich vollzieht, erscheint es angemessen, von Biographischem Lernen zu sprechen. Aus ihrer Biographie zu lernen, ist also nicht erst eine Aufgabe Älterer (Karl 1992). Vielmehr beginnt die zu verarbeitende Vergangenheit mit der Frühkindheit. Am auffälligsten zeigt sich das bei den vielfältigen Lernhemmungen, die im Gespräch aufgelockert sein wollen. Aber auch da, wo überhaupt keine Lernschwierigkeiten zu erkennen sind, können traumatisch bedingte Blockaden zu gelegentlichen Lernausfällen führen. Von allgemeiner Relevanz wird die Abhängigkeit von der Lernbiographie mit dem Älterwerden bzw. bei Älteren. Im ersten Fallbereich macht sich bemerkbar, daß der Vorgang des Älterwerdens zwar eine nicht zu verleugnende Realität ist, die dennoch aber immer wieder zu verdrängen versucht wird. Gelegentlich führt dies zwar zu besonderem Lernerfolg, eher aber zu Lernwiderständen. Im zweiten Fallbereich wird wirksam, wie unterschiedlich sich die Lebensgeschichten im mittleren Lebensalter entwickeln, womit auch unterschiedliche Anforderungen an die Lerngeschichte gestellt bzw. unterschiedliche Lernerfahrungen

von Erwachsenen gemacht werden. So kann man sagen: Biographisches Lernen verdient um so mehr Aufmerksamkeit, je weniger selbstverständlich das Weiterlernen erscheint.

Auf diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, wenn bislang die Angebote für die Vorbereitung auf das Alter wenig Resonanz gefunden haben, während Biographisches Lernen im Rahmen der Bildung Älterer durchaus seinen Platz hat (Kade 1992). Dafür gibt es vergleichsweise griffige Gründe. Zum einen sind die Veranstaltungen zur konkreten Lebenshilfe im Kontext der Zielgruppenarbeit vom Thema her lebensgeschichtlich verzahnt. Zum anderen finden sich Angebote, die mit der Betonung des Gesprächscharakters die Mobilisierung des Erinnerungspotentials für die biographische Reflexion anregen. Allerdings bleibt im ersten Fallbereich das Moment des biographischen Lernens eher äußerliches Merkmal und ist noch nicht das, was hier darunter verstanden wird. Im zweiten Fallbereich ist wiederum die Tendenz zum Anekdotischen nicht auszuschließen, wodurch es bei einem reihenweisen Erzählen bleibt, aber nicht zu dem erhofften dialogischen Austausch von Erfahrungen und zur Einsicht in neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten kommt. Näher an das, was mit Biographischem Lernen gemeint ist, kann hingegen heranführen, daß eine Neigung Älterer zu beobachten ist, sich der kulturellen Bildung zuzuwenden. Dies gilt nicht nur für das immer mehr verbreitete Hochschulangebot. Schließlich sind auch die zunehmenden Versuche zu einer intergenerationellen Bildungsarbeit als Beispiel für Biographisches Lernen anzusehen (Blanc 1992).

Wenn ich an dieser Stelle die kulturelle Bildung nenne, bedarf dies wohl besonderer Begründung. Ihr kommt jedenfalls dann Relevanz für die hier zu erörternde Thematik zu, wenn sie als Auseinandersetzung mit der künstlerischen Ausdruckswelt verstanden wird. Die ist zwar alles andere als selbstverständlich, aber so selten auch nicht, wie es aus kulturpessimistischer Sicht erscheint. Zum einen ist es die Kunst unseres Jahrhunderts selbst, die Anstöße zu dem hier angezielten Verständnis gibt. Zum anderen hat sich trotz aller Medienvergrößerung und -verkürzung eine Vermittlungskultur geltend gemacht, die dazu führt, daß der künstlerischen Ausdruckswelt häufiger in einer ihr adäquaten Weise begegnet wird. Dazu tragen dann auch Veranstaltungen der Erwachsenenbildung bei. Wer an ihnen heute teilnimmt, möchte nicht nur „Bilder begucken“ oder Geschichten hören, an denen man sich ausruhen kann. Es darf durchaus Aufregendes geboten werden,

was nicht zum Sensationellen führt, aber Anstoß zum Nachdenken gibt. Dabei kann sich dieses Nachdenken auf die Formen der Präsentation beziehen, auf die Eindeutigkeit oder Mehrdeutigkeit ihrer Inhalte, auf ihren Symbolcharakter und damit auf das Welthaltige dessen, was dabei zum Ausdruck kommt. Es kann so die Freude am Spiel mit den Perspektiven geweckt und ebenso das Leid bewußt werden, das man selbst erfahren hat.

Damit nun wird kulturelle Bildung zu einem Balance-Akt. Einerseits haben die daran Beteiligten spontane Bedürfnisse, Bezüge zu sich selbst herzustellen, und meist sind die „Gegenstände“ auch so eindrucksvoll, daß sie dazu unmittelbar anregen. Andererseits beinhaltet kulturelle Bildung die Auseinandersetzung mit Konstitutionsformen, die ihre Eigenart verlieren, wenn man nur nach möglichen Bezügen sucht. Daß die indirekten Bezüge die bedeutsameren sind, will erst gelernt sein. Dazu kann kulturelle Bildung in dosierter Form beitragen. Sie kann dann Biographisches Lernen anregen, insofern die Bezüge nicht mehr durch kurzschlüssige Aha-Erlebnisse ausgelöst werden, sondern als Weiterungen einer Verbindung von Anschauung und Reflexion erscheinen. Es bleibt dann nicht bei der viel zitierten Betroffenheit, sondern es kommt zu Anregungen, welches Verhalten gegenüber weiteren Lebenserfahrungen angemessen erscheint. Und eben dies ist sinnvollerweise als Biographisches Lernen zu bezeichnen. Derartige Ausführungen mögen den Eindruck einer zu idealistischen Sicht erwecken. Aber auf der Suche nach einem Medium zum Verständnis der eigenen Lebensgeschichte ist die Auseinandersetzung mit der künstlerischen Ausdruckswelt durchaus eine einsichtsvolle Station. Dies gilt jedenfalls dann, wenn sie als Interpretationsherausforderung verstanden wird. Zweifellos kann dies nicht als allgemein bekannt vorausgesetzt werden. Wenn dies anders wäre, wäre Biographisches Lernen längst zur Alltäglichkeit geworden. Soll es dazu kommen, müssen auch andere Wege gesucht werden. Wie wichtig dies ist, wird an dem Umstand deutlich, wie schwer es fällt, ein Lernen für das Altern zu realisieren, obschon es als eine Urform Biographischen Lernens anzusehen ist. Nicht weniger wichtig ist es dabei, zu beachten, welche Auswirkungen technische Entfaltung und gesellschaftliche Entwicklung auf die Lernfähigkeit haben, welche Mentalitäten sie erzeugen und wie bei all dem Biographisches Lernen gefördert werden kann. Wenn dann die Überlegungen dahingehend weitergeführt werden sollen, wie Biographisches Lernen gefördert werden kann, dann sind die Hindernisse und Schwierigkei-

ten beim Namen zu nennen. Die ersteren liegen auf der subjektiven Seite bei den Abwehrhaltungen gegenüber allen Ansinnen, über das Jetzt hinaus zu denken, und auf der objektiven Seite, bei der Brutalität der Marktgesetze, die selbstkritische Reflexion als Negativposten verrechnen. Die Schwierigkeiten des Ansatzes ergeben sich wiederum aus dem, was anfangs zu den Individualisierungstendenzen gesagt wurde. Soll demgegenüber noch ein Problemzugriff gefunden werden, so liegt es nahe, nach teilkollektiven Erlebnishorizonten als Anknüpfungsmöglichkeiten zu suchen.

Unter diesem Aspekt bietet sich an, Biographisches Lernen an Altersgruppen zu orientieren, insofern sie in ihrem Sozialisationsprozeß den jeweils gleichen Geschehensanforderungen unterlagen. Es könnte dies die Basis eines lebensgeschichtlichen Verarbeitungsansatzes sein, der in die Zukunft wirkt. Daß dies nicht am Schreibtisch ausgeklügelt ist, zeigt die Geläufigkeit, mit der im Alltag von Trümmerfrauen und 68er-Generation gesprochen wird. Die erste Gruppe macht sich auch in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung bemerkbar. Dennoch ist damit keine langfristige Perspektive eröffnet. Das läßt beispielsweise die Untersuchung von Gabriele Rosenthal (1987) erkennen, die aufzeigt, wie unterschiedlich ein so durchschlagendes Ereignis wie das vom 8.5.1945 auf die Lebensdeutungen gewirkt hat. Die gesellschaftlichen Ereignisüberlagerungen der Folgezeit machen es erst recht schwer, unterschiedliche Verarbeitungsgruppen zu unterscheiden. Zumindest müssen weitere sozialisationsprägende Faktoren berücksichtigt und in ihrem Wirkungsverhältnis zueinander gesehen werden. Dabei ist für die fünfziger Jahre von einem durchdringenden gesellschaftlichen Klima der Vergangenheitsverdrängung auszugehen, wobei in späterer Zeit der Umgang mit dieser Erscheinung weiterhin verdeckt und seit dem „Historiker-Streit“ offen polarisiert hat. Einen besonderen Akzent hat die Restaurationszeit für die damals Studierenden, die noch abgeschnitten blieben von dem, was Emigranten im Ausland erforscht hatten und was generell den internationalen Standard der Humanwissenschaften ausmachte. Darin hat der Zustrom zu den nachberuflichen Möglichkeiten des Hochschulbereichs auch eine seiner Quellen.

Von diesem Beispiel abgesehen, ist es aber bezeichnend, wenn in der Praxis der VHS-Angebote die lebensbegleitende Intention weniger von den gesellschaftlichen Umständen bestimmt wird als vielmehr von unmittelbar subjektiv Betreffendem (Tietgens 1992). Dabei können allgemeine Verhaltensprobleme ins Auge gefaßt werden oder aber das,

was in der wissenschaftlichen Literatur als „kritische Lebensereignisse“ bezeichnet wird. Im ersten Fall liest sich dies dann so:

Dieser Kurs will zum bewußteren Umgang mit sich selbst und mit anderen anregen. Es geht darum:

- ganzheitlich wahrzunehmen (sehen, fühlen, bewegen, tun),
- das Bild von sich selbst im Spiegel einer Gruppe zu überprüfen,
- klarer zu erkennen, was ich will und was ich vermeide,
- mit Ängsten und Aggressionen konstruktiv umzugehen,
- sich offen und direkt auszudrücken,
- ungewohnte Verhaltensweisen auszuprobieren,
- zu sich zu stehen und andere stehen zu lassen

Dieser Kurskommentar steht unter dem Titel „Selbsterfahrung durch die Gruppe“. Damit ist signalisiert, was als vergleichsweise exemplarisch gelten kann. Insofern deutlich ist, daß das Verhältnis von Selbstbild und Fremdbild verhandelt wird, steht auch zu erwarten, daß neben der Dimension der Gegenwart, die in der Ankündigung betont wird, die lebensgeschichtliche Relevanz nicht ausgeklammert bleibt. Der zweite Fallbereich, der als krisenorientiert bezeichnet werden könnte, ist mit Kurstiteln folgender Art umrissen:

- „Angst, wie gehe ich damit um“
- „Mit dem Sterben leben“
- „Jeder Anfang ist (auch) ein Ende, jedes Ende ist (auch) ein Anfang“
- „Jede Krise ist ein neuer Anfang“
- „Chancen der Krise, der Weg zu meinem Selbst“.

Was in dem letzten Titel ausdrücklich benannt ist, ist zweifellos auch bei den anderen intendiert. Insofern treffen auch Ankündigungen wie

- „Selbstfindung durch Sinnfindung“
- „Wege zur bewußten Lebensgestaltung“

das Gemeinte.

Angebote der hier wiedergegebenen Art haben für unser Thema deshalb große Bedeutung, weil davon auszugehen ist, daß Kursangebote zur Vorbereitung auf das Altern weder Anklang finden noch im Falle der Realisierung spürbar wirksam sind. Wenn sich außerdem die in der

Literatur behauptete Tendenz zur Individualisierung vor allem daran zeigt, daß nicht fixierbar und nicht wissenschaftlich nachweisbar ist, ob, wie und in welchem Maße in Lebensgeschichten Verfestigungen eintreten, die für das Leben im Alter bestimmend sind, positiv gesehen sich treu bleiben, erscheint es angebracht, die Aufmerksamkeit darauf zu richten, in welcher Weise Phänomene des Lebensgeschichtlichen thematisiert werden können. Das „mittlere Alter muß immer mehr als die Schlüsselphase für die Gerontologie betrachtet werden“ (Rosenmayr 1983, 238). Vor allem muß es interessieren, in welcher Weise zur Sprache gebracht werden kann, wie menschliche Entwicklung sich in wechselnden Lebensthematiken vollzieht. Dabei kann es nicht darum gehen, allgemeine Tendenzen der menschlichen Entfaltung und Beschränkung bewußt zu machen, sondern darum, zu zeigen, wie diese Phänomene im Alltag in Erscheinung treten und erfahren werden. Allerdings wird dabei an anthropologisch Grundlegendes zu erinnern sein, an den Modus unserer Begegnung mit der Welt, den Menschen und Dingen. Das heißt, es gehört zum Verständnis des Biographischen, Deutungsabhängigkeit, Zuschreibungsverhalten, Reziprozität der Perspektiven zur Sprache zu bringen. Dies aber ist wiederum an Alltagserfahrungen kommunikativ zu erarbeiten.

Daß die veranstaltete Vorbereitung auf das Alter – unabhängig von den Bedenken der Pädagogisierung oder Klientelisierung – geringe Resonanz findet, ist nicht auf besondere Eigenheiten der angesprochenen Altersgruppe zurückzuführen. Es kann vielmehr generell nicht daran vorbeigesehen werden, daß Angebote, die auf Prozessuales und nicht nur auf Punktuell abzielen, schwierig zu realisieren sind. Ebenso beschränken die Art des Zeittaktes und der ambulante Charakter der meisten Angebote ihre Wirksamkeit. Dazu kommt noch als spezifische Epochenerscheinung unsere veränderte Erfahrung von Zeit. Die technische Entwicklung hat zu dem geführt, was als „beschleunigte Beschleunigung“ charakterisiert wird, und die tägliche Konfrontation mit der „sekundären Realität“ (Reimann 1983) des vielkanaligen Fernsehens verstärkt eine Mentalität, die über den Ereignissen vergessen läßt, daß sie im Kontext von Verläufen verstanden sein wollen. Bei einer solchen Stimmungslage erscheint Biographisches Lernen dann doch mehr als Gesprächsgegenstand von Experten als ein Alltagsphänomen, das zu reflektieren wäre. Anregungen, es dennoch zu tun, dürften unter diesen Umständen am ehesten im Rahmen des Bildungsurlaubs zu vermitteln sein.

In Zeiten, da noch hoffnungsvoll über aufgabengerechte Formen des Bildungsurlaubs gesprochen werden konnte, habe ich so etwas wie „Mobilitätskuren“ oder „Kompensationskuren“ als Vorbereitung auf spätere Jahre vorgeschlagen. An Übung der geistigen Beweglichkeit und an Versuchen, den Tendenzen zur Aktivitätshypertrophie und Inaktivitätsatrophie gegenzusteuern, war dabei gedacht (vgl. Tietgens 1972, 52). Heute, da die Debatte über den Bildungsurlaub in politischen Kontroversen festgefahren ist, wird es höchste Zeit, daran zu erinnern, daß bei einer so neuen Angebotsform vorrangig erwachsendendidaktische Fragen diskutiert werden sollten. Es ließe sich dann zeigen, inwiefern der Bildungsurlaub eine besonders geeignete Lernumgebung ist, um das zu realisieren, was mit Biographischem Lernen gemeint sein kann. Unabhängig von der sonst üblichen Zeiterstückelung, womöglich in der Konzentration eines Heimes, das die zeitweilige Gemeinsamkeit von Leben und Lernen bietet, läßt sich viel von dem realisieren, was im beiläufigen Abendbetrieb inhaltlich und methodisch zu kurz kommen muß. Es können dann Fragen gestellt werden, die anderwärts bei der Eile, zum Ziel zu kommen, kaum noch möglich sind, aber zum Biographischen Lernen gehören, beispielsweise die Frage, was Erfahrung wirklich ist, wie sie zustandekommt, was sie bedeutet, welche Arten des Umgehens damit üblich sind und was sie bewirken. Damit wäre auch in einen überschaubaren Zusammenhang zu bringen, was mit Lebensthematiken, von denen in der Wissenschaft die Rede ist, aus der Sicht des Alltags gemeint sein kann (Thomas 1959). Auf diese Weise wird es möglich, über die Rolle von Rollen zu sprechen und sich biographische Bezugsmöglichkeiten bewußt zu machen, ebenso die Öffnungen und Verengungen, die unverarbeiteten Vorgeschichten, die mit jeder Lebensgeschichte verbunden sind. Zugleich gibt der Bildungsurlaub eine günstige Möglichkeit dafür ab, die Lust am Spiel mit den Perspektiven zu pflegen. Schließlich kann das Thematisieren von Deutungsabhängigkeiten die Identitätsreflexion in ein realistisches Licht rücken, das seinen biographischen Kern ebenso erkennen läßt wie seine Ausfaserungen. Griffiger gesagt, kann der Bildungsurlaub der geeignete Ort sein, wo Coping-Strategien besprochen und gegebenenfalls erprobt werden (Saup 1991). Auf jeden Fall ist der Bildungsurlaub der Lernort, wo am ehesten lebensgeschichtliche Lernblockaden sich auflockern, Verstörungen eine produktive Wendung nehmen können.

Literatur

- Baltes, P.B. (Hg.) (1979): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. In: Psychologische Rundschau 1/1990
- Blanc, K. (1992): Konvergenzpunkt Leben – Perspektiven intergenerationellen Lernens in der Konsumgesellschaft. In: Schlutz/Tews 1992
- Hoerning, E.M. u.a. (1991): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse Altersbildung. PAS, Frankfurt am Main
- Karl, F. (1992): Die Öffnung der Gerontologie in den Lebenslauf als Beitrag zur Bildung im Alternsprozeß. In: Schlutz/Tews 1992
- Nittel, D. (1991): Report: Biographieforschung. PAS, Frankfurt am Main
- Reimann, H. (1983): Interaktion und Kommunikation im Alter. Stuttgart
- Rosenmayr, L. (1983): Die späte Freiheit. Berlin
- Rosenthal, G. (1987): Wenn alles in Scherben fällt. Opladen
- Saup, W. (1991): Konstruktives Altern. Göttingen
- Schlutz, E./Tews, H.P. (1992): Perspektiven zur Bildung Älterer. PAS Frankfurt am Main
- Thomae, H. (1959): Entwicklungspsychologie. Göttingen
- Tietgens, H. (1972): Bildungsmöglichkeiten für ältere Menschen. In: Becker, K.F. (Hg.) (1972): Älter – doch dabei. Stuttgart
- Tietgens, H. (1991): Biographieforschung aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Hoerning 1991
- Tietgens, H. (1992): Bildung für Ältere an den Volkshochschulen. In: Karl, F./Tokarski, W. (Hg.) (1992): Bildung und Freizeit im Alter. Bern, Göttingen, Toronto

Jochen Kade

Lebenslanges Lernen im Alter

Als ich mich aus Anlaß des Kolloquiums noch einmal in die Literatur zur Altersbildung eingelesen habe, habe ich mich zunächst gefragt, was ich zu dieser Diskussion noch beitragen könnte. Es schien mir grundsätzlich alles Wichtige gesagt zu sein: Worauf es ankommt, so mein Eindruck, waren Fragen der gesellschaftlichen Realisierung des gut Ausgedachten und vielleicht auch noch die kreative Weiterentwicklung von Konzepten. Aber in dieser Hinsicht würde ich mir mehr von den Fachleuten für Altersfragen erwarten als von mir. Was aber trotz allem bei mir – aus pädagogischer Sicht – übrigblieb, war ein Eindruck der Unübersichtlichkeit, ja, der Unordnung. Meine Vermutung war es, daß dies einmal damit zu tun hat, daß einerseits meist – und dies vor allem im Rahmen erziehungswissenschaftlich-pädagogischer Beiträge – paradoxerweise nicht eindeutig genug zwischen pädagogischen Fragen und Bildungsfragen unterschieden wurde, und zum anderen, daß der Blick auf die Adressaten, die TeilnehmerInnen zu pädagogisch war, und das auch noch halbherzig. Was mir durchgehend fehlte, war neben dem Blick über die Grenzen der etablierten Altenbildungsinstitutionen hinaus die Thematisierung der Altersbildung aus der vom pädagogischen Handeln unterschiedenen Aneignungsperspektive der TeilnehmerInnen. Ich denke, daß sich die Stellung der TeilnehmerInnen bzw. Klienten zu den pädagogischen Angeboten historisch ändert in dem Maße, in dem sie an Autonomie gewinnen: Sie können dann eben auch ihre Stellung zu pädagogischen Angeboten noch einmal autonom gestalten. Auf solche Zusammenhänge gerichtete pädagogische Forschung gibt es noch kaum, ganz im Unterschied zur Rezeptions- und Nutzerforschung im Bereich der Massenmedien. Aus ihr weiß man inzwischen ziemlich sicher, wie selektiv Fernsehsendungen angeeignet werden (vgl. Holly/Püschel 1994).

Keine Grenze mehr für den Zugriff auf die Lebensverhältnisse

Die traditionelle – auf die Schule zentrierte – Pädagogik hatte ein eindeutiges Kriterium für die Grenze der Pädagogik, für das Ende, das Ziel pädagogischer Aktivitäten; nämlich das Erwachsensein, die Erreichung des Erwachsenenalters. Adressat der Pädagogik waren Kinder und Jugendliche, der Erwachsene galt als gebildet, bzw. er war derjenige, dem man seine Bildung selber überlassen konnte; ob und wie sie stattfindet und auf welche Inhalte sie sich richtet. Bezeichnet man mit Bildung „diejenige gesellschaftliche Praxis, in der sich die Subjekte ihre Kultur sowohl aneignen wie fortentwickeln und selbständig reproduzieren“ (Tenorth 1988, 21), dann ist es einleuchtend, daß Bildung eine Praxis ist, die sich zeitlich und sachlich nicht begrenzen läßt, sondern die ein Leben lang andauert. Unter dem Stichwort Pädagogik jedoch geht es um anderes, nämlich darum, daß Menschen, und das waren historisch zunächst Kinder und Jugendliche, überhaupt erst die Kompetenzen erwerben, um selbständig an der Auseinandersetzung mit der Kultur teilhaben zu können, um sie sich selbständig im Sinne dessen, was Bildung meint, aneignen zu können. Die Leistung der Pädagogik ist in diesem Verständnis vorbereitender Natur, der Dauer wie der Thematik nach begrenzt, während Bildungsprozesse solche Begrenzung nicht kennen.

Diese für die traditionelle Pädagogik noch bestehende eindeutige Grenze ist im Kontext des sich seit den 60er Jahren gesellschaftlich durchsetzenden Leitbildes „lebenslangen Lernens“ zunehmend weiter hinausgeschoben worden. Immer neue Aneignungsmöglichkeiten, die ursprünglich der individuellen Willkür, der Kontingenz der Lebensverhältnisse überlassen waren und damit außerhalb des Zuständigkeitsbereichs pädagogischer Institutionen und Ämter blieben, wurden von diesen unter Defizitaspekten thematisiert und zu einem Gegenstand pädagogischer Anstrengungen, Bemühungen, Praktiken erklärt. Aus dieser Sicht bedeutet das Projekt des lebenslangen Lernens die pädagogisch gesteuerte, oder weicher formuliert: strukturierte Vergesellschaftung der individuellen Aneignung von Welt in organisierter Form. Waren Adressaten pädagogisch organisierter Praxis zunächst nur Kinder und Jugendliche, später dann die Erwachsenen, so sind inzwischen auch die letzten Teilgruppen der Erwachsenen, die alten bzw. älteren Menschen, erfaßt. Damit ist das menschliche Leben als ganzes Gegenstand pädagogischer Bemühungen. Die Differenzen zwischen Lebens-

altern, die ursprünglich auch die Funktion von pädagogisch relevanten Grenzen hatten, markieren heute interne Differenzierungen der Pädagogik.

Die Gründe, die zum Hinausschieben der Grenze der Pädagogik bis hinter den Bereich des Lebens älterer und alter Menschen beigetragen haben, lassen sich sicher nicht auf einen Ursachenkomplex reduzieren. Bringt man die verschiedenen, auch historisch sich entwickelt habenden Ansätze zur Begründung der Notwendigkeit und Erklärung der Tatsächlichkeit von Altersbildung zusammen, so ergibt sich ein Bündel von wissenschaftlichen, gesellschaftlichen (ökonomischen, kulturellen, sozialpolitischen) und individuellen Gründen. Sie lassen sich, ohne daß darin bereits eine normative Sicht impliziert wäre, grob unterscheiden: Beiträge der Wissenschaft zur Begründung und Durchsetzung der Altersbildung sind

- einerseits die vielfältigen psychologischen Befunde und Theorien, die die Entwicklungs- bzw. Lernmöglichkeit und -bedürftigkeit auch noch im (hohen) Alter allen gängigen Defizitannahmen gegenüber aufgewiesen haben.
- Andererseits kommen in neuerer Zeit vor allem Argumentationshilfen und Konzeptfundierungen aus der Soziologie, insbesondere unter den Stichworten „Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen“ als Resultat des Zerbrechens traditioneller sozialer und kultureller Bindungen, „Privatisierung“ von Lebensstilen sowie „Autonomisierung“ und Subjektivierung von Lebensentwürfen.

Dann stehen der Altersbildung natürlich auch Interessen, „gute und schlechte“, insgesamt wohl ambivalent zu beurteilende Interessen hilfreich zur Seite. Um nur die wesentlichen zu nennen:

- Ökonomische Interessen, die im Programm der Ausschöpfung aller individuellen Ressourcen zusammenlaufen: Stichwort „Dynamisierung und Flexibilisierung“. Weniger geht es um Interessen, die sich auf den älteren Menschen als Arbeitskraft richten (obwohl auch Entwicklungen in diese Richtung zu verzeichnen sind), als auf ihn als Konsumenten. Auch sollen die Kosten der Krankenkassen durch Gesundheitsbildung gesenkt werden.
- Professionsinteressen und Interessen von Kultur- und Bildungsinstitutionen, die ihren Bestand sichern oder expandieren wollen. (Dies betrifft nicht nur die traditionellen Einrichtungen: Auch Altenbildung im Fernsehen, z.B. WDR 3, ist in diesem Zusammenhang zu sehen).

- Sozialpolitische Interessen: Wer lernt, kommt nicht auf dumme Gedanken, die Unruhe in die Gesellschaft bringen könnten. Und: wer lernt, sich auch im Alter um sich selber zu kümmern, für den braucht man weniger teure Sozialeinrichtungen zu schaffen.

Und schließlich hat auch die empirisch steigende Nachfrage nach Bildungsangeboten von immer mehr älteren Menschen zur Hinausschiebung der pädagogischen Grenzen über ihren traditionellen Zuständigkeitsbereich beigetragen.

In dem Maße, in dem sich Altersbildung als eine relativ normale, selbstverständliche pädagogische Angelegenheit gesellschaftlich etabliert, hat sich die Perspektive verschoben, aus der sie thematisiert wurde. War zunächst der Defizitblick für die Thematisierung der Altersbildung charakteristisch, so ist inzwischen ein Übergang vom Defizit- zum Differenzdenken erkennbar. Der Blick wird einerseits geschärft für lernrelevante Differenzen innerhalb der Gruppe der alten Menschen, andererseits für lernrelevante Differenzen, die quer zur Unterscheidung von Generationen liegen, mit der Tendenz, daß Altersbildung als ein noch institutionell klar abgrenzbarer praktischer Handlungsbereich und wissenschaftlicher Erkenntnisgegenstand sich zunehmend auflöst. Inzwischen gibt es eine Reihe von solchen Entgrenzungspänomenen.

Eine Folge dieses Prozesses der Normalisierung und Entgrenzung der Altersbildung ist es, daß die unter den Bedingungen individualisierter Biographien dem Leben durch den Tod gesetzte absolute Grenze ein blinder Fleck bleibt. Und sie bleibt dies auch dort, wo nun auch noch gelernt werden soll, zu sterben oder durch Bildung „konstruktiv zu altern“, wie ein Band der Pädagogischen Arbeitsstelle betitelt ist (Saup/Tietgens u.a. 1992). Eine pädagogische Perspektive, aus der auch noch die letzte der Kontingenzerfahrungen im Alter als eine vorgestellt wird, die durch (Bildungs-)Handeln zu bewältigen wäre. Es muß nicht wundern, wenn Erwachsenenbildung dann unter der Hand religiös besetzt und zur Kirche wird. Getilgt wird so auch die Widerständigkeit, die das Leben als Verfallsprozeß dem Lernen als Fortschrittsmodell setzen könnte. Aus dem Blick geraten also die guten Gründe, im Prozeß des Alterns weniger zu lernen und vor allem sich weniger institutionalisierten Lernerwartungen auszusetzen.

Aus dem Blick gerät auch die Normalität, das Menschliche am Verfallsprozeß, wenn immer wieder nur betont wird, „daß man mit 70 noch nicht alt“ sei, sondern „körperlich und gesund wie mancher Fünfzig-

jährige“. Der so überschriebene Artikel der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 8.1.1993 beginnt entsprechend: „Altern muß nicht immer Niedergang bedeuten“. Und dann wird über die vielen Fähigkeiten geredet, die man im Alter „erstaunlich gut bewahrt“ und die sich „nur geringfügig verschlechtern“.

Woran die Altersbildung auch teilhat, sind Aspekte gesellschaftlicher Modernisierung, die im Projekt des lebenslangen Lernens auf den Begriff gebracht sind, nämlich die Formalisierung des im Bildungsgedanken enthaltenen Steigerungs- und Vervollkommnungsprozesses als Reaktion auf die inhaltliche Aushöhlung des Bildungsgedankens.

Wenn alles jedem zu jeder Zeit zugänglich ist, aber die Inhalte zugleich auch austauschbar, gleichgültig werden, mehr der Mode unterworfen sind als wie auch immer definierten Lebensinteressen, dann wird der Bildungsgedanke leer. Prinzipiell kann jeder heute alles lernen, aber nichts ist für ihn in dem Sinne zwingend, daß von dem bestimmten Inhalt seine Person abhinge. Lernen wird damit selber zum absoluten Inhalt. Sein Kriterium ist nicht der sich bloß reproduzierende, sondern der immer fortschreitende, dynamische Mensch, der für alles offen ist, d.h., der allseitig und immerwährend flexibel ist, der sich auf jede neue Situation (erinnerungslos, ohne an die Vergangenheit fixiert zu sein) ohne Schwierigkeiten einstellen kann. Altersbildung ist auch ein Ausdruck der uns von allen Seiten umgreifenden Generalmobilmachung der Kultur- und Bildungsindustrie, und sie hält sie mit ihren bescheidenen Mitteln mit am Leben. Und noch mal ein Zeitungsartikel, diesmal aus der „Tageszeitung“, über eine 73jährige Forscherin, die die Schönheit des Alters entdeckt. Überschrieben ist der Artikel mit „Lebensfrohe Golden Girls“, und er beginnt mit Cecilia Hurwich, für die das Alter die „beste Zeit des Lebens“ ist. Und dies kommentierend geht es weiter: „Wer sie sieht und hört – ein Energiebündel im kanariengelben Outfit – nimmt ihr das durchaus ab“. Altersbildung mit einer solchen Perspektive löst weniger den Anspruch lebenslangen Lernens ein, als daß sie ihn ad absurdum führt.

Grenzssetzungen durch die TeilnehmerInnen

Wendet man den Blick von der institutionell-pädagogischen Seite der Altersbildung auf die TeilnehmerInnen und fragt, wie sie mit den Angeboten der Altersbildung umgehen, so erscheint die Situation weni-

ger dramatisch, als eine einseitig kulturkritische Betrachtungsweise es suggeriert. Hinter diesem Blickwechsel liegt die zeitdiagnostische Annahme, daß sich seit den 80er Jahren der Phase der Institutionalisierung lebenslangen Lernens gegenläufige Prozesse der Biographisierung und Individualisierung anschließen, die als Tendenz der De-Institutionalisierung zu deuten sind.

Ein schönes Beispiel dafür, wie ältere Menschen mit den durch eine dynamisierte Sicht des Alters und durch die Altersbildung sich neu eröffnenden Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungszumutungen relativ souverän umgehen, d.h. diesen Ansprüchen gegenüber ein distanzierteres Verhältnis einnehmen, ist „Der große Bellheim“, ein vier-teiliger Fernsehfilm über die Rettung eines fiktiven Kaufhauskonzerns durch seinen aus dem Ruhestandsparadies Mallorca zurückgekommenen, von drei anderen „Pensionären“ unterstützten Gründer. Gezeigt wurde dieser Film Anfang 1993 im ZDF mit großem Publikumserfolg (über 20 % Einschaltquote, d. h. über 8 Millionen Zuschauer) und starker Medienresonanz.

Der Film greift in gesellschaftliche Deutungsprozesse ein und vermittelt dazu Orientierungswissen, indem er die Auseinandersetzung zwischen den Generationen aus der Sicht der älteren Menschen in verschiedenen Facetten humorvoll in Szene setzt. Dabei stellt er das Alter massenwirksam aus neuer Perspektive dar, nicht als Defizit, sondern mit Blick darauf, was die jungen Alten leisten können, warum sie unverzichtbar sind. In diesem Zusammenhang werden auch die Zumutungen des Ernährungswissens – humorvoll, ironisch – angesprochen; nämlich, was man heute im Alter alles braucht, um körperlich jung zu bleiben, um nicht zu früh zu verkalken (z. B. das Wissen über die Wirkung von verschiedenen Nahrungsmitteln auf den Cholesterinspiegel). Es wird gezeigt, wie alte Leute mit dem Alter umgehen, welche Erfahrungen sie mit den Reaktionen anderer machen und welche Folgen dies hat. Und es wird gezeigt, was die drei Pensionäre bei ihrer Rückkehr aus dem Ruhestand in das richtige Leben alles wieder lernen müssen und was sie auch lernen können. Gleichsam zum Beweis dafür, daß die von Bellheim gestellte Frage durchaus angebracht ist: „Warum sollen Menschen mit Qualifikation und Erfahrung in den Ruhestand versetzt werden, nur weil sie 60 sind?“. Aber schließlich, nachdem sie ihre Mission erfolgreich erfüllt haben, treten die drei Alten wieder aus dem hektischen Arbeitsleben zurück in ihr behagliches südliches Reservat. Aus pädagogischer Sicht ist die Botschaft des Films, daß ältere

Menschen zwar immer noch lernen, auch dazu bereit und fähig sind, daß das Lernen aber keinen zentralen Stellenwert in ihrem Leben einnimmt. Und wenn sie lernen, haben sie demgegenüber eine durchaus ambivalente Einstellung. Sie stellen sich den mit Lernen verbundenen Zumutungen, ohne je die individuelle Reserve, den inneren Vorbehalt dem Lernen gegenüber zu verlieren. Mitmachen und sich distanzieren, und beides gleichsam in einem Atemzug.

Ein weniger unterhaltsamer, eben wissenschaftlicher Zugang zum Thema „Autonomer Umgang älterer Menschen mit institutionellen Lernangeboten“ findet sich in einer empirischen Studie, die ich vor einiger Zeit gemacht habe (Kade 1992) und aus der hier einige Ergebnisse vorgestellt werden, weil sie in der Altersforschung noch kaum rezipiert sind. Das ist eine qualitative Untersuchung über die lebensweltliche und biographische Bedeutung von Erwachsenenbildungsangeboten. Ich habe darin das mit der Rede von der „Hinwendung zum Teilnehmer“ anvisierte Programm insofern radikalisiert, als ich die lebenspraktischen Probleme der Teilnehmer und die Formen ihrer Lösung zum eigenständigen Bezugspunkt der Analyse gemacht habe.

Konfrontiert man die Ergebnisse der Untersuchung (sie werden im großen Ganzen durch eine daran anschließende, aber noch nicht abgeschlossene Funkkolleguntersuchung bestätigt) (vgl. Kade/Seitter 1994) mit dem gängigen Verständnis von Erwachsenenbildung, nämlich daß diese als Bildungsinstitution zu verstehen ist, so wird deutlich, daß dieses Verständnis zu abstrakt ist. Für die Teilnehmer ist Bildung nur eine Form der identitätsorientierten Aneignung von Erwachsenenbildung. Hinzu treten andere Formen. Die Teilnehmer bearbeiten ihre Identitätsprobleme zugleich über die soziale und kulturelle Zugehörigkeit, die sie durch die Teilnahme an Erwachsenenbildung erwerben, und durch die Inanspruchnahme von formellen und informellen Tätigkeitsangeboten unterschiedlichster Art. Es hängt vom einzelnen Teilnehmer und seiner je besonderen Lebenslage ab, welche Aneignungsform sein Verhältnis zur Erwachsenenbildung bestimmt und wie sie mit den jeweils anderen Formen noch einmal verschränkt ist.

Erwachsenenbildung tritt zum einen an die Stelle des Berufs, wenn nach der Pensionierung die Zeit der Berufsarbeit lebensgeschichtlich beendet ist, aber der Anspruch auf Arbeit, evtl. auch in Form bloßer Beschäftigung, fort dauert, und zwar als Bedingung der Aufrechterhaltung von Identität. Erwachsenenbildung ist aber auch auf Tendenzen der Individualisierung der Lebenspraxis bezogen, und dies in unter-

schiedlicher Weise. Einmal, entsprechend ihrer traditionellen Funktion, als Bildungsinstitution. Über Bildung treibt Erwachsenenbildung den Individualisierungsprozeß voran, z. T. bringt sie ihn überhaupt erst in Gang. Zugleich reagiert sie über die Hervorbringung von Gemeinschaftserfahrungen auf die Auflösung kultureller und sozialer Bindungen. Dabei verschränken sich in ihr traditionale und moderne Formen der Gesellschaft.

In der eher traditionellen Form steht die Gemeinschaftsaufgabe in Zusammenhang mit einer nicht zu Ende geführten Individualisierung; Bildung und Vergemeinschaftung greifen ineinander. Im anderen Fall reagiert Erwachsenenbildung auf die sozialen und kulturellen Kosten der Individualisierung. Die Gemeinschaft, die sie herstellt, ergänzt als Gegenwelt die ihr vorausgesetzte individualisierte Lebenslage der Teilnehmer. Es kennzeichnet möglicherweise einen neuen Typ von Teilnehmer, daß er sich als Individuum in die von der Erwachsenenbildung bereitgestellte Gemeinschaft hineinbegibt und sich nach individuellem Gutdünken auch autonom daraus wieder löst. Dies gilt gerade auch für ältere Menschen, soweit sie im hohen Maße ihr Leben individuell autonom gestalten.

Erwachsenenbildung, d. h. auch Altersbildung, ist also auf die Widersprüchlichkeit der Subjektwerdung in der Moderne bezogen, insofern sie eben nicht nur die Individualisierung unterstützt, sondern Formen sozio-kultureller Reintegration bereitstellt. Um das in den Blick zu bekommen, muß man indes mehr als bisher üblich dem Rechnung tragen, daß Altersbildung eben Bildungsangebote von Institutionen sind und als diese ihre Bedeutung für ältere Menschen haben, nicht bloß als abstrakte Lernangebote.

Die Bedeutung der Altenbildung für die Erziehungswissenschaft

Worauf gerade die Erfahrungen der Altenbildung aufmerksam machen, ist die Einseitigkeit eines Bildungsbegriffs, der menschliche Entwicklung auf Steigerung und Vervollkommnung hin modelliert. Dieser ist zu abstrakt, als daß sich von ihm her die komplexe Gestalt der Aneignung von Erwachsenenbildung begreifen ließe und damit zugleich die Weise, wie Individuen über die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen ihre Lebenspraxis unter konkreten gesellschaftlichen Bedingungen gestalten. Zu wenig scheint mir in der bildungstheoreti-

schen Diskussion bisher bedacht zu sein, daß die Orientierung an der Lebenswelt der Teilnehmer eine Relativierung eines Bildungsverständnisses impliziert, das über das Ziel der „Freisetzung des Individuums zu sich selbst, als Selbstbestimmung“ (Menze 1983, 351) definiert wird. In dieser bildungstheoretischen Figur verselbständigt sich das Motiv der individuellen Subjektwerdung tendenziell gegenüber der Reflexion auf die Erhaltung individueller und sozialer Lebensformen. Altersbildung, die sich ins Leben einmischt, muß sich auf das Leben nun auch einlassen. Und in ihm geht es um alles mögliche und erst sekundär und wahlweise ums Lernen (vgl. Prange 1991). Das Leben steht eher unter dem Leitspruch „Über die Kunst, glücklich zu sein, ohne sich allzu sehr anzustrengen“ (Titel eines Theaterstücks von George Tabori) als unter dem des Lernens. Eine Herausforderung für die Erziehungstheorie kann die Altersbildung nur sein, wenn sie sich nicht einseitig auf die Seite des Guten, des Fortschritts, der Entwicklung stellt, sondern das Stehenbleiben, den Verfall, das Leid und den Gedanken der absoluten Zufälligkeit, der Sinnlosigkeit des Lebens ernster nimmt als bisher. Die Altersbildung kann dafür sensibel machen, daß der Blick auf die Erwachsenenbildung ausschließlich unter Entwicklungsgesichtspunkten diese pädagogisch überdimensioniert, weil das Leben im Kontext der Erwachsenenbildung auch auf Traditionen beruht und auf sie angewiesen ist.

Anstatt eines Schlußwortes lasse ich einen 65jährigen Teilnehmer sprechen.

Auf die Frage, ob er „dann so nach der Pensionierung zur Volkshochschule gefunden (habe, oder) da auch schon früher war“, antwortet er fast entrüstet:

„Nein, bei mir war das anders. Ah, wir kommen aus Hessen, gell. Wir sind nur, den Großteil des Jahres da sind wir in Lanfurt da, und ich bin da viel in den Kreisen von Seniorenclubs. Ich selber, ich selber habe Referate schon geschrieben in der Rumtalstraße über Patiententestament und über Erben und Vererben, solche aktuelle, interessante Fragen, gell, und dann suchte ich mir hier natürlich heraus, was gerade interessant ist. Weil ich da in Bahrfelden wohne, war es natürlich interessant, einmal einen Kurs mitzumachen in dem Haus in der Wolfgangsstraße, und da bin ich auf die Frau Leißner gestoßen. So war das. Ich habe gerade heute einen Herrn wieder getroffen, den Herrn Quer, kennen Sie den auch.“

„Bei mir kommt es eigentlich wesentlich darauf an, ich bin noch ziemlich sehr agil, ich muß abends immer fragen, was hast du heute gemacht, gell. Wenn dann ein schwaches Ergebnis ist, bin ich unzufrieden.“

„Nun ja, ich muß ja jetzt immer etwas, ich bin froh, daß ich noch so interessiert bin, genauso wenn jetzt der neue Katalog herauskommt, werde ich wahrscheinlich wieder etwas inskribieren.“

„Schauen Sie, jeder Mensch hat einen Bioturnus, das ist ein motorisches Gefühl, und allein an den vier Temperamenten läßt es sich ablesen, daß der eine ja sehr flott ist und der Phlegmatiker, der ist halt ganz langsam. Und die kann man nicht einfach vermischen. Das ist eben so. Und nun haben die Leute ein gewisses motorisches Laufwerk, ich möchte sagen, das ist sogar noch in der Höhe differenziert. Also den Phlegmatiker, den setze ich dann da unten an und den Choleriker und den Sanguiniker da oben. Jetzt werden die in die Zeit der Pensionierung, der Rente kommen, dann saust das dann herunter von da oben nach da unten. Beim Phlegmatiker fällt es aber bloß so ein kleines Stückchen. Das ist der Unterschied. Und wenn ich jetzt ein Leben lang hier oben gewesen bin, dann kann ich nicht in der Pensionszeit da unten sein. Also werde ich mich bemühen, recht lange den Jahren zuzufügen, in dieser Höhe und dann geht es schnurstracks runter.“

Literatur

- Holly, W./Püschel, U. (Hrsg.): Medienrezeption als Aneignung, Opladen 1994
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim ²1992
- Kade, J./Seitter, W.: Fortschritt und Fortsetzung? Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1994
- Menze, C.: Bildung. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983, S. 350–356
- Prange, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lebensarbeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991
- Saup, W./Tietgens, H., u.a.: Bildung für ein konstruktives Altern. Frankfurt/M. 1992
- Tenorth, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988

AutorInnen

Sylvia Kade, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Dr. Jochen Kade, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt am Main

Dr. Fred Karl, Akademischer Rat für soziologische Aspekte des Alterns, Fachbereich Sozialwesen, Universität-Gesamthochschule Kassel

Dr. Wilhelm Mader, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Bremen

Dr. Annette Niederfranke, Forschungskordinatorin und Leiterin des Referats Alternsforschung im Bundesministerium für Familie und Senioren

Dr. Dieter Nittel, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) · Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes; Lehrbeauftragter an der Universität Frankfurt am Main

Dr. Christel Schachtner, P. D., Institut für Psychologie/Abteilung Sozialpsychologie der Universität München

Dr. Roland Schmidt, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Zentrum für Altersfragen e.V., Berlin

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV

