

Transformation von Erziehung und Bildung: Begleitung als Merkmal des pädagogisch- organisierten Systems des lebenslangen Lernens

1 Kongruenz zwischen Selbst- und Fremdbeschreibungen: die Allgegenwart von Begleitung in Theorie und Praxis

Bei der zusammenfassenden Analyse unterschiedlicher empirischer Qualifikations- und Forschungsprojekte mit ganz unterschiedlichen Fragestellungen und Erkenntnisinteressen (vgl. Nittel, Schütz, Tippelt 2014; Burkart, Meyer, Stemmer 2016; Meyer 2017; Nittel, Tippelt 2018) zeigt sich sehr deutlich immer wieder ein und dasselbe Phänomen: In den beruflichen Selbstbeschreibungen¹ von pädagogisch Tätigen aus der Elementar- wie der Primarbildung, der Sekundarstufe I und II, der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung und den Hochschulen nehmen die Begriffe *Begleiten* und *Begleitung* eine zentrale Stellung ein.² Hier zwei Beispiele aus den Bereichen Schule und Erwachsenenbildung:

- „B: Das ist auch etwas sehr Besonderes, dass man Schüler begleitet, durch wichtige Lebensjahre. In meiner Schule war von Klasse fünf bis zur Klasse zehn äh, Unterricht und, ja das war eine Pubertätszeit, wichtige Zeit, Kinder durch die Pubertät zu begleiten, bis sie junge Erwachsene sind.“ (Sekundarbereich)
- „OSm: Wertschätzend sein, das ist, glaub ich, ein absolutes Muss für jeden Trainer, weil Menschen in einem Lernprozess zu begleiten, ist ja doch durchaus zuweilen doch was sehr intimes, wenn Menschen gerade in einem neuen Bereich ihre ersten Schritte machen, nicht wissen, wie, was passiert, wenn ich hinfall.“ (Erwachsenenbildung)

1 Zum Begriff der beruflichen Selbstbeschreibung: Nittel 2002.

2 Die Autoren legen auf den qualitativen Charakter des vorliegenden Beitrags wert. Gleichwohl illustriert eine quantitative Auszählung der vorliegenden Daten (Fünf Expert*inneninterviews und drei Gruppendiskussionen) nur eines Qualifizierungsprojekts (vgl. Meyer 2017) bereits den skizzierten Befund der naturalisierten Verwendung: Während Begleiten 48- und Begleitung immerhin noch 18-mal genannt werden, liegen die zentralen erziehungswissenschaftlichen Begriffe Lernen (39) und Bildung (17) dahinter.

Aber nicht nur die sozialen Welten pädagogischer Berufskulturen, sondern auch die Organisationssphäre nutzt die Kategorien *Begleiten* – verstanden als situative Praktik – und die *Begleitung* als Synonym für eine weitgehend habitualisierte Kernaktivität (vgl. Nittel, Meyer, Kipper 2019). In beiden Fällen dient der Begriff dazu, die eigene pädagogische Praxis zu beschreiben und dabei der notwendigen Vielfalt an Situationsfacetten gerecht zu werden. Darauf weisen die institutionellen Selbstbeschreibungen³ deutlich hin. Selbst in der Logik der Organisation nehmen also *Begleiten* und *Begleitung* eine manifeste Bedeutung an, wie die folgenden Beispiele aus der Erwachsenenbildung und der Altenhilfe zeigen:

- Das Leitbild KVHS Kassel hält fest: VHS soll „lebensbegleitendes Lernen ermöglichen und organisieren. Die Volkshochschule begleitet gesellschaftliche Entwicklungen und wirkt sozialen Ungleichheiten im Bildungsbe- reich entgegen.“ (KVHS Kassel 2016)
- „Dabei ist Hilfe immer individuell. Das kann ein Gespräch sein, die Pflege zuhause in der eigenen Wohnung, ein Begleiten von schwerkranken Men- schen, eine Beratung oder einfach nur eine mitmenschliche Hilfe, damit das Leben weitergeht.“ (Caritas Nordhessen)

Bei den bisher präsentierten Beispielen aus den beruflichen wie den institutionellen Selbstbeschreibungen wurden die Kategorien *Begleitung* und *Begleiten* explizit genutzt. Daneben ließen sich beide Begriffe und ihre immanente Bedeutung aus den uns vorliegenden Daten auch rekonstruktiv herausarbeiten. Gleichwohl verbleibt der vorliegende Beitrag auf der explizit-manifesten Ebene, um eine Klärung des scheinbar naturwüchsig zur Anwendung kommenden Begriffspaares zu leisten. Denn: Zwar finden die Praktiker*innen und die entsprechenden Organisationen die Beschreibung der eigenen Arbeit mit- hilfe von *Begleiten* und *Begleitung* passend, was aber in scharfem Kontrast zur erziehungswissenschaftlichen Literatur steht. Das hat eine systematische Re- cherche zahlreicher Lexika, Handbücher sowie erziehungswissenschaftlicher Klassiker, sowohl historischer als auch aktueller Publikationen belegen kö- nnen (Nittel, Meyer 2018, S. 1065f.).

Trotz des Fehlens einer genuinen theoretischen Dimension lässt sich sagen, dass die vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Zeitdiagnosen – wie etwa die These von der Universalisierung des Pädagogischen (Kade, Seiter 2007) – pädagogische *Begleitung* mindestens implizit voraussetzen oder sogar explizit zur Beschreibung moderner Konzepte wie Inklusion nutzen (vgl. Sommerfeld, Hollenstein, Calzaferri 2012). Im Ansatz der Humanontogenese von Dieter

3 Institutionelle Selbstbeschreibungen verstehen wir als kommunikative Gattung, mit der „die Organisation sich selbst identifiziert“ (Luhmann 2000, S. 417). Konzepte, Leitbil- der und Konzeptionen lassen sich als eine Art einheitsstiftendes Gedächtnis der jerei- ligen Einrichtung begreifen. In ihr können der organisationale Auftrag, zentrale Wert- vorstellungen, die Historie oder zentrale Kooperationspartner festgehalten werden.

Lenzen (1997), gerät die Begleitung bei der Formung des Lebenslaufs der Adressat*innen, also die lebenslange Entwicklung eines Menschen, ebenfalls in den Blick. Gerade auf der Ebene der Ontogenese ist die mit Universalisierung von Kade und Seitter (2007) beschriebene extensive Pädagogisierung der biographischen Lebensführung zu beobachten.

Auch aus der Sicht von Verfechtern der Wissensgesellschaft ist die Kategorie der Begleitung gleichsam zwingend, obwohl sie kaum unmittelbar in den entsprechenden Texten auftaucht. In diesem Wissenschaftsmilieu wird der Ausbau des Bildungsbereichs schon sehr früh prognostiziert (vgl. Machlup 1962), wobei dieser sich nicht nur auf Schule und Universitäten, sondern auf das gesamte Spektrum pädagogischer Interventionsmöglichkeiten über die Lebensspanne erstreckt. Mit der Diversifizierung von Begleitung wird Inklusion zum Normalfall, womit erneut ein Anschluss an die moderne sozialwissenschaftliche Forschung angedeutet wäre. Wir haben dabei die Theorie sozialer Systeme im Blick, wie sie von Rudolf Stichweh (2016) entwickelt wurde. Eine Dimension der sich hier anbahnenden Transformation ist die Abkehr von der „Vorbereitung“ und die gleichzeitige Hinwendung zur biographischen *Begleitung*. Baute die Vorbereitung noch auf der Vorstellung einer sachlichen, personellen und zeitlichen Konzentration des Lernens in bestimmten lebenszyklischen Phasen auf, so reagiert Begleitung auf die wachsende Kontingenz und Komplexität der modernen Gesellschaft, die Zunahme von Ungewissheit und eine damit verbundene neue Logik pädagogischer Interventionen über die Lebensspanne⁴, nämlich die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese.

2 Begleitung – Symptom für die Formierung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens in statu nascendi?

Wir betrachten die eben skizzierte Kongruenz von beruflichen und institutionellen Selbstbeschreibungen einerseits und der wissenschaftlichen Beobachtung andererseits als Indiz eines groß angelegten säkularen Transformationsprozesses: als Zeichen und Vorbote für eine sich anbahnende Veränderung des traditionellen Erziehungs- und Bildungssystems in Richtung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens. Das *Begleiten* als Prak-

4 Die Diversifizierung von pädagogischer Beratung über die gesamte Lebensspanne illustriert den Wechsel von Vorbereitung auf das Leben in Richtung seiner Begleitung (vgl. Gieseke, Nittel 2016).

tik und die *Begleitung* als Kernaktivität dürfen folglich nicht nur als Handlungsphänomene, sondern müssen gleichzeitig als zentrale Operationen in der arbeitsteiligen Gestaltung der Humanontogenese betrachtet werden. Sie setzen die Mindestbedingungen dafür, dass die sequentielle Staffelung der Kooperation zwischen Erziehungs- und Bildungsorganisationen über die gesamte Lebensspanne auf Dauer gestellt werden kann.

Einer der mächtigsten Katalysatoren für den hier fokussierten Wandlungsprozess ist die Verschränkung von Phylo- und Ontogenese (vgl. Nittel 2017): So bilden die Pädagogisierung der biographischen Lebensführung – wie etwa die Gestaltung von Übergängen durch Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und die zunehmende Selbstpädagogisierung als neoliberale Selbstoptimierungsstrategie – und die historisch noch nie dagewesene, objektivierbare Expansion pädagogischer Einrichtungen, Ämter und Dienstleistungen (vgl. Martin et al. 2016; Destatis 2018) auf der Ebene der Menschheitsgeschichte zwei Seiten derselben Medaille. Das informelle Lernen außerhalb dieses weitläufigen Handlungsrahmens fungiert als Umwelt und wird als das betrachtet, was es ist, als naturwüchsige Sozialisation der Lebenspraxis. Beide Prozessdimensionen befeuern und verstärken sich wechselseitig: der wachsende Bedarf an pädagogischer Betreuung, Beratung und Unterstützung beim Individuum lässt die Zahl der Einrichtungen anwachsen, während die Existenz bestimmter institutioneller Angebotsstrukturen auch die individuelle Nachfrage verstärkt. Das sich entfaltende System weist die Sphären Innen und Außen auf. Die Einheit des formalen- und des non-formalen Lernen bildet den Systemkern, während das informelle Lernen zur Umwelt avanciert. Momentan wird die gesellschaftliche Entwicklung maßgeblich durch die Substitution der naturwüchsigen Sozialisation – des informellen durch das organisierte Lernen – bestimmt. Als Arbeitsdefinition für das hier sich formierende System wählen wir die folgende Formulierung: „Pädagogische Praktikerinnen verrichten an ‚pädagogisch Anderen‘ (Kinder, Schülerinnen, Studierende, Auszubildende, Klienten, Teilnehmerinnen usw.) adressierte Erziehungs- und Bildungsarbeit in Einrichtungen, die sich selbst als pädagogisch definieren“ (Nittel, Schütz, Tippelt 2014, S. 22).

In dieser tautologisch anmutenden Beschreibung zeigt sich das Alleinstellungsmerkmal von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen: Sie begreifen sich als pädagogische soziale Einheiten, weil sie in ihren Absichtserklärungen und dem beruflichen Auftrag eine Intentionalität der rollenspezifischen Veränderung im Horizont des Lebenslaufs zur Geltung bringen. Während es auf der Ebene der Intentionalität und Programmatik um die rollenspezifische Prägung geht, vollzieht sich in der Funktionalität sehr wohl eine „ganzheitliche“ Beeinflussung der Persönlichkeit. Die Folgen sind evident: In Erziehungs- und Bildungsfragen begleiten speziell ausgebildete Fachkräfte mit einer bestimmten beruflichen Lizenz Gesellschaftsmitglieder von Kindheit über Jugend bis zum späten Erwachsenenleben im Prozess des Älterwerdens (vgl. ebd.) und tragen

damit zur Identitätsbildung bei. Die zentrale Leistung des Systems ist letztlich die Schaffung von Bedingungen, um Möglichkeiten der Integration in andere Funktionssysteme zu schaffen, den gesellschaftlichen Status Quo einerseits zu erhalten, andererseits aber auch Impulse zum gesellschaftlichen Fortschritt und zur Innovationsfähigkeit der Gesellschaft beizutragen. Die damit korrespondierende Funktion des Systems vollzieht sich somit in der Herstellung und Bewahrung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft über die gesamte Lebensspanne.

3 Konsequenzen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Die eben angedeuteten Transformationsprozesse haben weitreichende Konsequenzen nicht nur für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung, sondern für alle anderen Bereiche des früheren „Erziehungs- und Bildungswesens“. Die Verhältnisse zwischen Elementarpädagogik, Primarbereich, Sekundarstufe I und II, Sozialpädagogik und Hochschulbildung stehen ebenso vor der Notwendigkeit einer Neujustierung wie auch die Bedingungen innerhalb dieser Teilbereiche. Zunächst einmal avancieren die genannten Sektoren allesamt in den Status von Subsystemen. Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung verliert bereits auf der Ebene der Attribuierung und Benennung ihre marginalisierte Rolle als *vierte Säule* des Bildungssystems. Absolut zwingend ist eine solche Egalisierung schon deswegen, weil die nun etablierte funktionale Differenzierung zwischen den Subsystemen die bisher übliche Zählweise (Primarbereich, Tertiärbereich etc.) und damit die unterschwellig durch den bisher dominanten Modus der Vorbereitung transportierte Rangordnung obsolet macht. Unter Maßgabe der Funktion des Systems – zur Herstellung, Veränderung und Bewahrung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft über die gesamte Lebensspanne beizutragen und für demokratische Gemeinwesen funktionale Identitätsformationen zu erzeugen – sind die oben erwähnten Subsysteme prinzipiell gleich wichtig und relevant. Letztlich können, wie am Beispiel der Alphabetisierung deutlich wird, scheinbar eindeutig zugeordnete Lernleistungen – hier das Lesen und Schreiben, das eigentlich der schulischen Lernphase zugeschrieben wird – auch an anderer Stelle des Systems – hier der Volkshochschule – erworben werden. Diese zunehmende Flexibilisierung, ja möglicherweise sogar Verflüssigung von Institutionsgrenzen trägt letztlich gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Entwicklungen Rechnung, die unter den verschiedensten zeitdiagnostischen Begrifflichkeiten (Wissensgesellschaft, Risikogesellschaft etc.) gefasst werden. Unterm Strich ist ihnen allen die Erkenntnis inhärent, dass nur eine

Phase der Vorbereitung auf das Leben und seine notwendigen werdenden Wissensbestände nicht mehr reicht. Dieser Tatbestand ist bereits im Alltagswissen der Bevölkerung präsent: Eine Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach fragte, ob „Schüler in Deutschland ausreichend auf das Arbeitsleben vorbereitet“ werden. Im Ergebnis verneinten dies 52% der Gesamtbevölkerung und immerhin noch 49% der Eltern schulpflichtiger Kinder (FAS 2019).

Daneben tritt im Zuge von Individualisierungsprozessen ein weiteres Charakteristikum moderner Komplexgesellschaften zutage: Zum Menschenbild demokratischer Gesellschaften zählt heute die weitgehende Gleichwertigkeit der Lebensalter. Diese vorausgesetzt, können auch nicht die pädagogischen Organisationen, die diese Lebensalter bedienen, ungleich behandelt werden. Dabei will bedacht sein, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung für einen besonders großen Teil der Lebenszeit zuständig ist, stellt man die durchschnittliche Lebenserwartung von Frauen und Männer in den Gesellschaften des Westens in Rechnung. Schon dieser Umstand evoziert, wenn man an die materielle Unterversorgung dieses Bereichs denkt, eine dauerhafte Skandalisierung.

Im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung und unter den Bedingungen des demographischen Wandels werden sich, so unsere Annahme, die Zugänge zum System des lebenslangen Lernens in der Zukunft immer mehr in die höheren Altersklassen verschieben (vgl. Schramek et al. 2018), während sich die Zugänge und die damit verbundenen Statuspassagen in den unteren Altersklassen konsolidiert haben. Derzeit zeichnet sich die klare Zugangsverdichtung in den Altersgruppen zwischen drei bis sechs Jahren ab. Aber nicht nur die möglichst reibungslose Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, auch die soziale Integration von Menschen in der dritten Lebensphase wird die Gesellschaft langfristig vor große Herausforderungen stellen. Die Beteiligung an Bildungs- und Freizeitprogrammen wohlfahrtsstaatlicher und privater Organisationen oder solchen der Gesundheitsbildung werden in einigen Jahrzehnten aus der Sicht vieler Experten*innen zu strategisch wichtigen Integrationsinstrumenten für die dann noch stärker angewachsenen Alterskohorten der 50- bis 70-Jährigen und der 70- bis 90-Jährigen avancieren (vgl. Aner und Karl 2010). Soziale Vereinzelung im Zuge einer gesteigerten Individualisierung, das Sinnvakuum aufgrund einer wachsenden Säkularisierung, in übersteigerten Konsum gehüllter Hedonismus, rastlose Reisetätigkeiten und andere soziale Phänomene schaffen einen objektiven Bedarf an neuen Formen der Vergemeinschaftung im Medium der Bildung. Kulturelle Teilhabe ist am ehesten über Partizipation an Bildung realisierbar. Zugänge zu Angeboten im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens könnten dann gleichzeitig auch die Pforten zu nicht-pädagogischen Programme öffnen, wie etwa zu Vorbereitungskursen für bürgerschaftliches Engagement im Umweltschutz oder zu einem freiwilligen sozialen Jahr für Senior*innen. Im Zeichen

einer gewandelten Generationenordnung wird es dann auch um die Möglichkeit der Übernahme von bislang unzugänglichen sozialen Rollen (als Seniorberater*in in Firmen) oder die Begleitung von Aktivitäten im Sinne von Mentor*innen gehen müssen, die dazu beitragen, dass der Innovationsbedarf moderner Gesellschaften nicht mehr allein von der jungen Generation bedient werden muss.

Begleitet von dieser Entwicklung sich verändernder Verhältnisse inner- und außerhalb des Subsystems Erwachsenenbildung einerseits sowie gesellschaftlichen Transformationsprozessen andererseits wird sich auch das Verhältnis zur Sozialpädagogik wandeln müssen. Zunächst gelte es, Synergieeffekte zwischen beiden Bereichen zu nutzen, und zwar im Sinne von „Was kann die Erwachsenenbildung von der Sozialpädagogik lernen und inwiefern kann die Sozialpädagogik von der Erwachsenenbildung profitieren?“. Fachkräfte aus beiden Subsystemen arbeiten schließlich teilweise in den gleichen Praxisfeldern wie etwa in der Alphabetisierungsarbeit, bei der Betreuung von Migranten und/oder bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sowie Alltagskompetenzen.

Flankiert wird dieser größere Bedarf eines interdisziplinären Austauschs zwischen Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung durch übergreifende Prozesse. So wird die Kooperation im System noch weiter zunehmen, und zwar nicht nur im horizontalen und vertikalen Sinne. Vielmehr werden auch Cross-over-Kooperationen an Boden gewinnen: zwischen Kindergärten und Hochschulen, zwischen Einrichtungen der Seniorenarbeit und der Elementarpädagogik. Die Erwachsenenbildung wird – so unsere Prognose – noch viel mehr als bisher auch andere pädagogische Berufsgruppen als Adressat*innen der Fort- und Weiterbildung entdecken und gewinnen müssen. Sträflich vernachlässigt wurde bisher die Fortbildung von Lehrer*innen als originäre Aufgabe der Erwachsenenbildung.

Erziehung und Bildung werden langfristig ihre Funktion als Einheitsformel verlieren. Wenn es *ein* Funktionssystem gibt, können zur Beschreibung nicht zwei Einheitsformeln (Erziehung und Bildung) dienen. Der gesellschaftliche Wandlungsprozess, der auch die Formierung eines Systems des lebenslangen Lernens langfristig evozieren wird, führt zur notwendigen Anerkennung, dass lebenslanges Lernen als widersprüchliche Einheit von Erziehung und Bildung verstanden werden muss. Dabei wird allerdings das verbreitete Paradox berührt, keine Erziehungsprozesse bei Erwachsenen zu leisten. Sowohl Erwachsenenbildung als auch Sozialpädagogik werden sich der Tatsache, die durchaus bereits auch in renommierten Analysen enthalten ist (vgl. Luhmann 2015), stellen müssen, dass objektiv auch Erziehungsfunktionen im System wahrgenommen werden. So zeigen sich erzieherische Funktionen in den Handlungsweisen von sozialpädagogischen Mitarbeiter*innen des Sozialdienstes, wenn diese die

Lernprozesse ihre Klient*innen mithilfe der Kernaktivität des Sanktionierens⁵ unterstützen. Hier schildert beispielsweise eine Praktikerin die positive Untermauerung durch entsprechende Laute, wenn eine neue Bewohnerin sich die ersten Male im Plenum der Wohngruppe zu Wort meldet. Ebenso zeigen sich Erziehungsprozesse in DaF-Kursen oder auch in der VHS-Theatergruppe. Die Praktiker*innen der Erwachsenenbildung betonen dagegen noch sehr deutlich, dass zentrales Güte- und Kernkriterium erwachsenenpädagogischer Arbeit die Freiwilligkeit der Teilnehmenden sei (vgl. Meyer 2017). Diese Perspektive schildern Sozialarbeiter*innen dagegen oft eher als Ziel ihres Handelns, denn als seine Grundlage (vgl. Pantuček-Eisenbacher 2001). Im Zuge des Wandlungsprozesses hin zum Begleiten von Lernen, wird die Erwachsenenbildung ebenfalls nicht an einer Änderung dieses Paradigmas vorbeikommen. Sie wird vielmehr auch Zielgruppen ansprechen (müssen), die weniger aus Ablehnung denn aus Nicht-Wissen die Bildungsmöglichkeiten des Systems des lebenslangen Lernens nicht kennen (vgl. VHS Offenbach 2018). Insofern wächst die Bedeutung der Erwachsenenbildung, weil sie einerseits über alle Funktionen des Systems des lebenslangen Lernens in Beratungsprozessen Auskunft geben und andererseits alle Funktionen auch weitgehend selbst anbieten kann. Insofern wäre die Entwicklung eines disziplinierten Stolzes durchaus angebracht. Daneben gilt es wahrzunehmen, dass sowohl in der Sozialpädagogik als auch in der Erwachsenenbildung Freiwilligkeit nicht ontologisiert werden kann, sondern interaktiv hergestellt werden muss.

Gleichwohl gilt, was am Beispiel Alter angedeutet wurde: Fortschritte in der weiteren Systembildung werden nur dann zu erzielen sein, wenn es – unter Maßgabe von technokratisch nicht verkürzter Konzept und Ansätze – zu einer weiteren und gemeinsamen pädagogischen Erschließung des späten Erwachsenenalters und der hohen Altersphase gerade auch in scheinbar klassischen Pflegesettings kommt. Sollte dies gelingen, ist das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens nicht nur im metaphorischen, sondern in einem realen Sinne „geschlossen“, da ein solches Szenario tatsächlich eine mehr oder weniger lückenlose Versorgung der Lebensspanne mit pädagogischen Angeboten implizieren würde. Das späte Erwachsenenalter und die hohen Altersphasen dürfen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nicht nur auf offene oder subtile Defizitetikettierungen verkürzt werden, sondern müssen, gerade weil sich hier viele erzieherische Komponenten finden lassen (Reha-Maßnahmen, paternalistische Versorgungsstrukturen in manchen Heimen), viel stärker unter dezidiert bildungstheoretischen Vorzeichen als potentielle Phasen pädagogischen Handelns ins Blickfeld gerückt werden. Dabei ist ein

5 Damit ist sowohl das Missbilligen als auch das Billigen von Leistungen und des Sozialverhaltens der pädagogischen Anderen durch die pädagogischen Leistungsrollenträger (Lehrer*in, Dozent*in usw.) gemeint. Die Formulierung von Lob und Tadel, die Betonung von Stärken und Schwächen, die positive oder negative Bewertung einer Reaktion gehören in das Spektrum dieser Kernaktivität (vgl. Nittel, Meyer, Kipper 2019).

Festhalten an einem emphatischen Autonomiebegriff unerlässlich. Diese anspruchsvolle Aufgabenstruktur ist nur von beiden Subsystemen, der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung, gemeinsam zu bewältigen und darf nicht anderen Berufsgruppen, wie der Pflegewissenschaft und der Psychologie, überlassen werden. Ein Schulterchluss von Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung könnte in der theoretisch anspruchsvollen und gleichzeitig praxisorientierten Formulierung eines Handlungsfeldes „Alter“ bestehen. Die dabei zur Anwendung kommende gleichzeitige Wahrnehmung von Hilfs- als auch Bildungs- und Erziehungsaspekten könnte dann – diese Perspektive verspricht am meisten Erfolg – unter dem Dach der von beiden Berufsgruppen realisierten pädagogischen Kernaktivitäten (Beraten, Unterrichten, Begleiten, Sanktionieren und Organisieren) und Technologien (Programme, Veranstaltungsformen, Methoden, Medien) realisiert werden (vgl. Nittel, Meyer, Kipper 2019).

Literatur

- Aner, K. & Karl, U. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Burkart, G., Meyer, N., Stemmer, R. (2016): Organisationales Lernen in Einrichtungen der stationären Altenhilfe als Ermöglichung von Autonomie und Partizipation. *Der pädagogische Blick* (4), S. 209–217.
- Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (FAS). (2018): Lernen fürs Leben (16.12.2018).
- Gieseke, W., Nittel, D. (Hrsg.) (2016): *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim: Beltz.
- Kade, J., Seitter, W. (Hrsg.) (2007): *Pädagogisches Wissen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lenzen, D. (1997): Lebenslauf oder Humanontogenese? In: D. Lenzen, N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 228–247.
- Luhmann, N. (2015): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Machlup, F. (1962): *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A., Rosendahl, A. (2016): *Das Personal in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
- Meyer, N. (2017): *Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung: Erwachsenenpädagogen und Journalisten im Vergleich*. Bielefeld: wbv.
- Nittel, D. (2002): Berufliche Selbstbeschreibungen im Spiegel von Praxisberichten. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), S. 137–152.

- Nittel, D. (2017): Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: R. Arnold, W. Neuser (Hrsg.), *Beobachtung des Wissens – Das Wissen des Beobachters. Annäherung an eine systemische Hermeneutik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 119–166.
- Nittel, D., Schütz, J., Tippelt, R. (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz.
- Nittel, D., Meyer, N. (2018): Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21 (5), S. 1063–1082.
- Nittel, D., Tippelt, R. (2018): *Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesen. Eine vergleichende Untersuchung beruflicher und institutioneller Selbstbeschreibungen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Nittel, D., Meyer, N., Kipper, J. (2019): Ordnungsdimensionen des pädagogischen Handelns: Technologien und Kernaktivitäten. (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Pantušček-Eisenbacher, P. (2001): Under Pressure oder: Von der gefährlichen Illusion, Menschen zur Lebenstüchtigkeit zwingen zu können. *Erziehung heute* (4).
- Schramek, R., Kricheldorf, C., Schmidt-Hertha, B., Steinfurt-Diedenhofen, J. (Hrsg.) (2018): *Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Sommerfeld, P., Hollenstein, L., Calzaferri, R. (2012): *Integration und Lebensführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stadt Offenbach am Main (Hrsg.) (2018): *Projekt „Mein Ort für Bildung“: vhs will Migranten über den Deutschkurs hinaus erreichen*. <https://www.offenbach.de/bildung/vhs/vhs-ort-fuer-bildung02.11.2018.php>, zugegriffen: 19. Dezember 2018.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.) (2018): *Beschäftigte in Kindertageseinrichtungen*. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialeleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Beschaeftigte.html, zugegriffen: 28. November 2018.
- Stichweh, R. (2016): *Inklusion und Exklusion*. Bielefeld: transcript.