

Ute Holm

Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten

texte.online



Ute Holm

Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten

Ute Holm argumentiert, dass das didaktische Prinzip der Teilnehmerorientierung auch heute noch orientierungsleitend für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung ist. Zu diesem Zweck führt der Artikel inhaltlich und begrifflich ins Thema ein und liefert eine bedeutungsbezogene und zeitgeschichtliche Rekonstruktion. Auf dieser Grundlage entwickelt die Autorin, die auch die problematischen Aspekte der Teilnehmerorientierung aufzeigt, ein Modell der Teilnehmerorientierung, welches zwischen einer Legitimationsdimension, einer makrodidaktischen Struktur- und einer mikrodidaktischen Prozessdimension des Prinzips unterscheidet. Gemeinsam ist den Dimensionen die Partizipation als grundlegender Anspruch einer teilnehmerorientierten Unterrichtsgestaltung.

Ute Holm, PD Dr. ist Akademische Rätin für Erwachsenenbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte umfassen Fragen der Didaktik, der Menschenbilder sowie theoretische, konzeptionelle und bildungspolitische Dimensionen des lebenslangen Lernens.

Textsorte: Forschungsergebnisse

Online veröffentlicht am: 10.05.2012

Stand Informationen: April 2012



Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
<http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/texte-online.aspx>



Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Inhalt

1. Partizipation als Kernelement der Teilnehmerorientierung.....	4
2. Verständnis Teilnehmerorientierung.....	4
3. Zeitgeschichtliche Entwicklungslinien des Prinzips Teilnehmerorientierung	6
4. Ein anthropologisch fundiertes Verständnis der Teilnehmerorientierung	8
5. Folgerungen für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen	11
6. Modell zur Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung	12
7. Problematische Aspekte der Teilnehmerorientierung.....	14
8. Schlussbetrachtung: Perspektiven für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung	14

1. Partizipation als Kernelement der Teilnehmerorientierung

Die Hochzeit der Veröffentlichungen zur Teilnehmerorientierung waren die 1980er Jahre. Wenige Publikationen folgten in den 1990ern und ab 2000. Schließlich findet man in der Literatur häufig den Verweis, dass die Teilnehmerorientierung aktuell in anderen Fachbegriffen aufgeht. Insbesondere sind hier zu nennen: Lebensweltbezug, Alltags-, Erfahrungs-, Biografieorientierung, Subjektbezug, Deutungsmuster, Handlungsorientierung, Problemorientierung. Diese Begriffe stellen jedoch nicht notwendig auf die Partizipation von Teilnehmenden ab, die hier als Kernelement der Teilnehmerorientierung angesehen wird. Für die Erwachsenenbildung gewinnt der Partizipationsgedanke aktuell angesichts der in weiten Teilen zu beobachtenden Ökonomisierung, die institutionell als auch aus Sicht des Lernsubjekts mit einer Output- und Verwertbarkeitsmentalität einhergeht, wieder an Bedeutung. Übergreifend wird die Teilnehmerorientierung nachfolgend in dreifacher Hinsicht angegangen:

1. auf der Ebene der theoretisch geführten Legitimationsdebatte
2. auf einer makrodidaktischen und konzeptionellen Strukturebene
3. auf der mikrodidaktischen Prozessebene der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen

Dabei entspricht die im letzten Punkt angesprochene Lehr-/Lernsituation dem Didaktikverständnis von Horst Siebert, der unter Rückgriff auf den griechischen Wortursprung „didaskhein“ betont, dass „Lernen eine *lehrende* und eine *lernende* Seite umfasst (Siebert 2009). Erwachsenenpädagogisch ist also ein Verständnis von Lehren um das Ermöglichen und Begleiten von partizipativen Lernprozessen zu erweitern.

2. Verständnis Teilnehmerorientierung

Teilnehmerorientierung kann als multidimensionale und ambivalente Formel angesehen werden. Das heißt sie kann Vieles und auch Widersprüchliches heißen. Generell geht es darum, „nicht den Lernstoff, sondern seine Bedeutung für die Teilnehmer/innen zum Angelpunkt didaktischer Planung zu machen“ (Bastian 1989, S. 89). Die Betonung liegt auf der Subjektivität des Lernenden und seiner Bedürfnisse (vgl. Siebert 1985, S. 70). Zu einem Verständnis von Teilnehmerorientierung gelangt man, indem man sie in das Verhältnis zur Zielgruppenorientierung setzt. Während die Orientierung an Zielgruppen im Vorfeld von Lehr-/Lernprozessen stattfindet und wesentlich die Erstellung und Beschreibung von Programmangeboten betrifft, ist Teilnehmerorientierung im Kontext der unmittelbaren

Planung, Durchführung und Überprüfung der Lehr-/Lernprozesse selbst zu sehen. Diese Unterscheidung wird hier aber nicht weiter verfolgt. Hingegen soll an dieser Stelle der Kerngedanke der Teilnehmerorientierung, die Partizipation, in Abgrenzung zum Begriff der Kundenorientierung, hervorgehoben werden; dies vor dem Hintergrund, dass eine Tendenz in der Weiterbildung besteht, den Begriff der Teilnehmerorientierung durch den Begriff der Kundenorientierung zu ersetzen (vgl. Nittel 1997).

Teilnehmer- wie auch Kundenorientierung betreffen den Anspruch, Teilnehmende ernst zu nehmen und deren Bedürfnisse im Lehr-/Lerngeschehen zu berücksichtigen. Das Eingehen auf die Bedürfnisse gestaltet sich jedoch unterschiedlich. Kundenorientierung, in Anlehnung an die ökonomische Perspektive, intendiert die Lieferung feststehender Ergebnisse und ist insofern einem kommerziellen Bildungsverständnis verpflichtet. Für die Teilnehmerorientierung mit dem zentralen Anspruch der Partizipation bedeutet die reine Orientierung am Kunden eine argumentative Engführung. Partizipativ entscheiden Teilnehmende über Inhalte, Ziele, Erarbeitungsformen und Methoden von Lehr-/Lernprozessen mit. Dieser Anspruch prägt wesentlich bereits die konzeptionelle und planerische Struktur von Lehr-/Lernveranstaltungen, die der partizipativen Prozessgestaltung vorgeschaltet ist. Danach sind didaktische Entscheidungsdimensionen im Vorfeld von Veranstaltungen nicht mit vorgefertigten Beiträgen der Lehrenden zu füllen. Vielmehr geht es um offene konzeptionelle Strukturen oder auch die Konzeption in Alternativen, die erst im Prozess mit den Teilnehmenden eine bestimmte Form annehmen.

Derart weitgehende Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnen einen konkreten Erfahrungsbezug lernender Auseinandersetzung und Aneignung. Ob dieser Anspruch im Einzelfall eingelöst werden kann, hängt dabei wesentlich von der jeweils definierten Rolle der Teilnehmenden ab bzw. von der zwischen Lehrenden, Lernenden, Institution oder Strukturbedingungen (z.B. zu erfüllende Lehrpläne) verteilten Entscheidungs- und Setzungsmacht.

Die Kundenorientierung mit der Betonung der Dienstgesinnung der Weiterbildung kann als Dimension der Teilnehmerorientierung verstanden werden. Darüber hinaus impliziert der Partizipationsgedanke über die Kundenorientierung hinaus aber die bewusste Einbeziehung der Teilnehmenden auf verschiedenen didaktischen Ebenen. Er kann einem kommerziellen Interesse an Bildungsinhalten im produktorientierten Sinn auch widersprechen, indem er einer zu passiven Haltung der Lernenden vorbeugt. Fokussiert die Kundenorientierung stärker die Konsumtion als die Partizipation, ist das Gegenteil bei der

Teilnehmerorientierung der Fall. In diesem Zusammenhang spricht sich Nittel (1997) gegen die Adaption des Begriffs der Kundenorientierung in der Weiterbildung aus.

Konkret basiert erwachsenenpädagogische Partizipation auf Gesprächen mit Teilnehmenden über Erwartungen, Verwendungssituationen oder auch Ängste und daraus resultierende Vereinbarungen über Gestaltung und Ziele von Lehr-/Lernsituationen (vgl. Siebert 1980, S. 126–128). Teilnehmerorientierung versteht sich dann nicht als einmalige Lernzieldiskussion, sondern als ein Veranstaltungen durchlaufendes didaktisch-methodisches Prinzip.

Für verschiedene Teilnehmende kann Teilnehmerorientierung Unterschiedliches bedeuten. Sie wird von den Dozenten möglicherweise anders interpretiert als von den Teilnehmenden und fungiert in der Begleitung von Lernprozessen auch als Korrektiv. Es stellt sich etwa die Frage, ob es teilnehmerorientiert sein kann, eine didaktische Entscheidung gegen den Teilnehmerwillen zu treffen, z.B. statt eines Vortrags Kleingruppenarbeit zu initiieren (vgl. Siebert 2009). Werner Schneider (1980, S. 53) merkt dazu schon in der frühen Diskussion an, dass Erwachsenenbildung über die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer hinausgeht und teilweise auch gegensteuert.

3. Zeitgeschichtliche Entwicklungslinien des Prinzips Teilnehmerorientierung

Die Teilnehmerorientierung stellt schon lange eine zentrale Dimension des erwachsenendidaktischen Denkens und Handelns dar. Wesentliche zeitgeschichtliche Bedeutung kommt hier der Zeit der Weimarer Republik zu, die erwachsenenpädagogisch in mehrfacher Hinsicht für eine Aufbruchstimmung steht, u.a. in Richtung eines neuen Umgangs mit den Teilnehmenden (Tietgens 1983). Ein verändertes Bild vom erwachsenen Lernenden, der sich als wesentliches Glied der neu zu gestaltenden Gesellschaft begreifen soll, führt in didaktischer Hinsicht zu einer stärkeren Bezugnahme auf die individuelle Teilnehmersituation. Eine sich wiederum seit den 1960er Jahren verstärkt durchsetzende Teilnehmerorientierung in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung begründet sich zudem durch den disziplinären Bezugsrahmen. Psychologie und Soziologie als gewichtige Bezugswissenschaften der Erwachsenenbildung wenden sich etwa in den Feldern der Entwicklungspsychologie und Sozialisationstheorie neben dem Kind und dem Jugendlichen zunehmend dem Erwachsenen zu (Kempkes 1987). Jeweils liegt die Betonung auf alltagsbezogenen und beruflichen Herausforderungen, was in der

erwachsenenpädagogischen Didaktik eine Teilnehmerorientierung nahe legt. Schließlich spielt das biografiethoretische Paradigma seit den 1980ern eine Rolle für die weitere theoretische und konzeptionelle Ausgestaltung der Teilnehmerorientierung. Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungsstränge macht Siebert (1991) in chronologischer Hinsicht drei Entwicklungsphasen des Prinzips der Teilnehmerorientierung aus.

Die Neue Richtung der Weimarer Volksbildung:

Sie steht für eine Bildungsarbeit vom Menschen aus. Es wird eine „Abkehr von der extensiven, wissensvermittelnden Bildungsarbeit“ vollzogen (Siebert 1991, S. 2). An die Stelle der Popularisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse soll die intensive, dialogische Erarbeitung von Inhalten treten. Hier stehen nicht Prozesse der Stoffvermittlung im Vordergrund, sondern die reflexive Besinnung und das diskursive Gespräch (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund des gesellschaftspolitischen Anspruchs der Erwachsenenbildung zielt die Bildungsarbeit jedoch weniger auf das gebildete Individuum als auf die Gemeinschaft.

Die Diskussion der Teilnehmerorientierung in den 1960er/1970er Jahren:

Es kommt zu einer empirischen Fundierung der Erwachsenenbildung, indem die disziplinäre Diskussion vermehrt auf Befunde der Lernpsychologie und Sozialisationsforschung rekurriert. Lernpsychologisch erfolgt eine Abkehr von der Adoleszenz-Maximum-Kurve, die für den „altersbedingten Verlust der Lernfähigkeit“ stand (ebd.). Wesentlich den Untersuchungen des Leipziger Psychologen Hans Löwe (1970) geschuldet, rücken Lernstile und -fähigkeiten in Abhängigkeit von soziokulturellen Faktoren in den Fokus. Auch die Sozialisationsforschung argumentiert zunehmend potenzialorientiert mit Bezug auf den Erwachsenen, indem Sozialisation nun als lebenslanger Anpassungs- und Auseinandersetzungsprozess des Identitätsaufbaus gesehen wird (Brim/Wheeler 1974).

Die Aufwertung des subjektiven Faktors seit den 1980er Jahren:

Im Zuge einer abnehmenden bildungsplanerischen Euphorie, die an den Qualifikationsbegriff potenzielle gesellschaftliche Chancengleichheit koppelte und den Blick auf negative Strukturbedingungen teilweise verlor, gewinnen biografische Zugänge sowohl theoretisch als auch didaktisch-methodisch in der praktischen Bildungsarbeit an Bedeutung. Mit Bezug auf das entwicklungspsychologische Konzept der kritischen Lebensereignisse (Filipp 1981) liegt die Betonung auf dem identitätsrelevanten Lernen. Veränderungen im Erwachsenenalter treten hier insbesondere an Schaltstellen und in Grenzsituationen ein (Griese 1979). Erwachsenenbildung muss sich dann auch auf die Einmaligkeit des persönlichen Lebenslaufs sowie auf subjektive Situationsdefinitionen beziehen.

Insgesamt stellt die Phasenabfolge einen Verlauf von der Teilnehmerorientierung hin zur Biografieorientierung dar, wobei die Teilnehmerorientierung in der neueren Entwicklung aufgeht. Während jedoch in den ersten beiden Entwicklungsphasen die Teilnehmenden als Repräsentanten einer sozialen Schicht oder Gruppe galten und ihre Biografien lediglich als Lernvoraussetzung interessierten, wird innerhalb des biografiethoretischen Paradigmas die Lebensgeschichte selbst zum Thema (vgl. Siebert 1991, S. 3). Der Teilnehmende als unverwechselbares Subjekt durchläuft durch die Reflexion seiner Biografie emanzipatorische Lernprozesse.

Anknüpfend an die Individualität des Lernens stellt aktuell der Konstruktivismus eine wissenschaftstheoretische Hintergrundfolie für ein Verständnis von Teilnehmerorientierung dar. Auf der didaktischen Ebene verweist der Konstruktivismus zunächst auf die Eigenwilligkeit von Lernenden in der Beschäftigung mit Lerninhalten. Nimmt man darüber hinaus die Orientierungs- und partielle Anleitungsfunktion der Erwachsenenbildung in den Blick (vgl. Arnold u.a. 2000, S. 14), ist ein in der neueren Debatte entfaltetes anthropologisches Verständnis der Teilnehmerorientierung aufschlussreich. Explizit beleuchtet Sascha Armutat (1996) die Teilnehmerorientierung unter einer anthropologischen Perspektive. Sein Ansatz impliziert die biografische Sichtweise auf das Lernsubjekt und verbindet diese aber mit einem existenzphilosophischen Verständnis der menschlichen Lebensgestaltung. Im folgenden Abschnitt wird seine Position näher beleuchtet.

4. Ein anthropologisch fundiertes Verständnis der Teilnehmerorientierung

Wilhelm Mader (1991, S. 11f.) fasst den Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung als einen Konstruktbegriff. Die Teilnehmerorientierung wird damit unter eine anthropologische Perspektive subsumiert. Dass Menschenbilder – bzw. Vorstellungen vom Teilnehmenden – jeweils für eine Konstruktion gemäß einer subjektiven Realitätswahrnehmung und interpretativen Leistung stehen, liegt auch in der Bedeutung des Bildbegriffes begründet. Etymologisch unterliegen Bilder neben der objektiven Realitätswiedergabe dem Anspruch des subjektiven Entwurfscharakters (vgl. Holm 2011, S. 10).

Vertiefte anthropologische Betrachtungen zur Teilnehmerorientierung stellt Sascha Armutat (1996) an. Ausgehend von der These, Teilnehmerorientierung stelle einen erwachsenenpädagogischen Grundbegriff dar, liefert er eine Begriffsreflexion aus anthropologischer Sicht. Dabei greift er in seinen Überlegungen auf die Existenzphilosophie

zurück. Diese interpretative Lesart der Teilnehmerorientierung steht mit Mader (s.o.) wiederum für ein Konstrukt vom Teilnehmenden, das Armutat näher ausführt und begründet. Die Teilnehmerorientierung stellt aus seiner Sicht das eigentliche Fundament eines disziplinären Selbstverständnisses dar. Tatsächlich ist die Wissenschaft der Erwachsenenbildung, die sich seit Ende der 1960er Jahre an den deutschen Hochschulen etablierte, in ihrer Profilierung explizit oder implizit immer schon auf die Teilnehmerorientierung ausgerichtet. Lange Zeit berief sich eine erwachsenenpädagogische Didaktik gerade auch in Abgrenzung zur pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auf das Prinzip der Teilnehmerorientierung. Für grundsätzlich problematisch befindet Armutat jedoch die begriffliche Bedeutungsvielfalt, die er einer vorherrschenden mikrodidaktischen Begriffsbestimmung zuschreibt. Demgegenüber möchte er kategorialanalytisch durch die Betrachtung phänomenologischer Voraussetzungen das Wesentliche des Begriffs herausarbeiten. Ausgangsannahme ist, dass die Teilnehmerorientierung auf bestimmten weltanschaulich-anthropologischen Prämissen beruht, die es also aufzudecken gilt. Vor diesem Hintergrund stellt Armutat als grundlegende Strukturmerkmale des Menschen das Geworfensein (1), den Entwurf (2) und das Aufgehen in der Welt (3) heraus. In den Strukturmerkmalen der menschlichen Lebensgestaltung erkennt er sogleich Ausgangs- als auch Orientierungspunkte für die Erwachsenenbildung. Aus ihnen lässt sich die philosophisch-anthropologische Legitimation der Teilnehmerorientierung ableiten.

Indem der Mensch im existenzialistischen Sinn in bestimmte Zusammenhänge hineingestellt ist (Geworfensein), erfährt er die Welt als eine konkrete. Die Eingebundenheit von Menschen in Welt und Umwelt hinsichtlich etwa alltäglicher, beruflicher oder zwischenmenschlicher Bezüge ist einzigartig; die Situation eines Menschen entspricht niemals der eines anderen. Aufgrund seiner Erfahrungen nimmt der Einzelne die Welt und seine Lebensgestaltungsmöglichkeiten wiederum in bestimmter Weise wahr (Entwurf). Seine Konstruktion von Welt bzw. seine Einschätzung von Gestaltungsmöglichkeiten entsprechen aber zunächst einer potenzialorientierten Perspektive. Inwieweit die Potenziale durch die eigene Lebensführung oder auch das Lebensschicksal eingelöst werden (Aufgehen in der Welt), muss sich dabei erst noch erweisen. Die Realität im Lebensvollzug kann jederzeit von den gedanklichen Vorwegnahmen, die auf dem individuell bereits Erlebten basieren, abweichen. Es wird in der Komplexität des Lebens sogar der Normalfall sein, dass *Entwurf* und *Aufgehen in der Welt* nicht deckungsgleich sind.

Aus den anthropologischen Strukturmerkmalen des Seins – Geworfensein, Entwurf, Aufgehen – begründet sich nach Armutat die Teilnehmerorientierung in Theorie und Praxis

der Erwachsenenbildung. So stellt die Erwachsenenbildung einen Möglichkeitsraum dar, um die Strukturmerkmale nicht nur in ihrer anthropologisch gegebenen Selbstverständlichkeit zu erfahren. Hingegen kann der Einzelne u.a. mit erwachsenenpädagogischer Begleitung die Strukturebenen partiell selbstbestimmt für sich bearbeiten und gestalten. In didaktischer Hinsicht verlangt das nach einer differenzierten, partizipativen und teilnehmerorientierten Bildungsarbeit. Im Modus des *Geworfenseins* können Lehr-/Lernsituationen, indem etwa biografische und Erfahrungsbezüge initiiert werden, zum Verstehen der eigenen Situation sowie der individuellen Wahrnehmung von Welt und Gestaltungsmöglichkeiten beitragen. Dabei werden eigene Konstruktionen überprüft und auch hinsichtlich ihres begrenzenden und ermöglichenden Charakters hinterfragt. Über die Reflexion und Überprüfung von bestehenden *Entwürfen* können diese wiederum verändert werden. Hier sind die anthropologisch-existentialistischen Ausformulierungen Armutats anschlussfähig an ein traditionelles Bildungsverständnis. Für die Lebensgestaltungsprozesse (*Aufgehen*) selbst, also für das, was in der Perspektive Armutats den Entwürfen folgt, bietet die Erwachsenenbildung wiederum Orientierungs- und Deutungshilfe.

Werden die Strukturmerkmale, mitlaufend oder explizit, in der Erwachsenenbildung bearbeitet, ist das vor dem Hintergrund der äußerst individuellen Ausgestaltung der Merkmale nur im Rahmen einer teilnehmerorientierten Didaktik denkbar. Andersherum legitimiert sich die Teilnehmerorientierung mit Armutat anthropologisch. So leistet eine teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung mit Blick auf die ausgeführten menschlichen Strukturmerkmale Hilfe beim Verstehen der eigenen Situation sowie der Bewusstwerdung über eigene Optionen und schließlich Begleitung bei der Umsetzung ausgewählter Optionen. Ausdrücklich möchte Armutat keine mikrodidaktische Begriffsbestimmung liefern. Jedoch bietet seine anthropologische Kategorisierung genügend Anhaltspunkte für ein Verständnis vom Teilnehmenden, für Lehr-/Lernbeziehungen in der Erwachsenenbildung oder auch für konkrete thematische und didaktische Überlegungen.

5. Folgerungen für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen

Neben übergeordneten Begründungs- und Strukturfragen, die zuvor erörtert wurden, muss im Zusammenhang mit der Teilnehmerorientierung der Prozess der Lehr-/Lernsituation mit reflektiert werden. Dies beinhaltet auch Fragen der mikrodidaktischen Interaktion.

Nach verschiedenen Autoren gehören z.B. folgende Dimensionen einer Prozessgestaltung von Lehr-/Lernsituationen zu einer Teilnehmerorientierung: die Passung von Lehr- und Lernverhalten (Siebert 2009) oder die Antizipation und Partizipation im Lehr-/Lerngeschehen (Tietgens 1980). Hunt (1985) schreibt vom *reading* und *flexing* im Umgang mit Teilnehmergruppen, wobei *reading* für das aufmerksame „Lesen“ der Gruppe (z.B. bez. Gruppendynamik, Interessen) steht und *flexing* für das flexible Reagieren auf erkannte Anforderungen. Jeweils spielen wechselseitige Adaptionsprozesse in der Lehr-/Lerninteraktion eine Rolle.

Das Eingehen auf Teilnehmende beinhaltet auch die themenbezogene Reflexion der Lebensgeschichte und der Alltagssituation mit Blick auf Denk- und Handlungsoptionen. Das heißt der Stoff wird in Anknüpfung an Teilnehmererfahrungen behandelt. Für eine gelingende Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen bieten sich regelmäßige Plattformen zum Austausch über den Seminarverlauf z.B. durch Tagesauswertungen, Zwischenbilanzen und Erwartungskklärungen an.¹

Zum teilnehmerorientierten Führungsstil gehören nach Tietgens Haltungen und Fähigkeiten wie Empathie, Aktive Gesprächsführung, Moderation und Konfliktarbeit (vgl. Tietgens nach Luchte 2001, S. 72). In diesen formulierten Anforderungen steckt eine hohe Erwartungshaltung gegenüber den Lehrenden und es stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien man ihr gerecht werden kann. Möglichkeiten der Umsetzung formulierter Anforderungen an Lehrende liegen z.B. in der gedanklichen Reflexion und Vorwegnahme entsprechender Handlungsanforderungen, dem Üben didaktischer Situationsgestaltung, dem Hineinbegeben in entsprechende Situationen oder der kollegialen Praxisberatung (vgl. Wahl 2006).

Aus dem Vorgegangenen ergibt sich ein mehrdimensionales Modell der Teilnehmerorientierung.

¹ Für eine übergreifende Evaluation von Bildungsveranstaltungen lautet die Leitfrage im Zusammenhang mit der Teilnehmerorientierung, wie das schwierige Verhältnis von stimmiger Teilnehmerorientierung, Fremdbestimmung oder partizipationsbedingter Überforderung der Teilnehmenden ausgelotet werden kann.

6. Modell zur Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung

Im Text wird die Teilnehmerorientierung mit Bezug auf daran geknüpfte Anforderungen für Lehrende und Lernende als Prozess wechselseitiger Adaptionen entfaltet. Genauer ergeben sich drei Beschreibungsdimensionen des didaktischen Prinzips: eine legitimatorische (→Kap. 2–4), eine Struktur- (→Kap. 2) und eine Prozessdimension (→Kap. 5) der Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen.

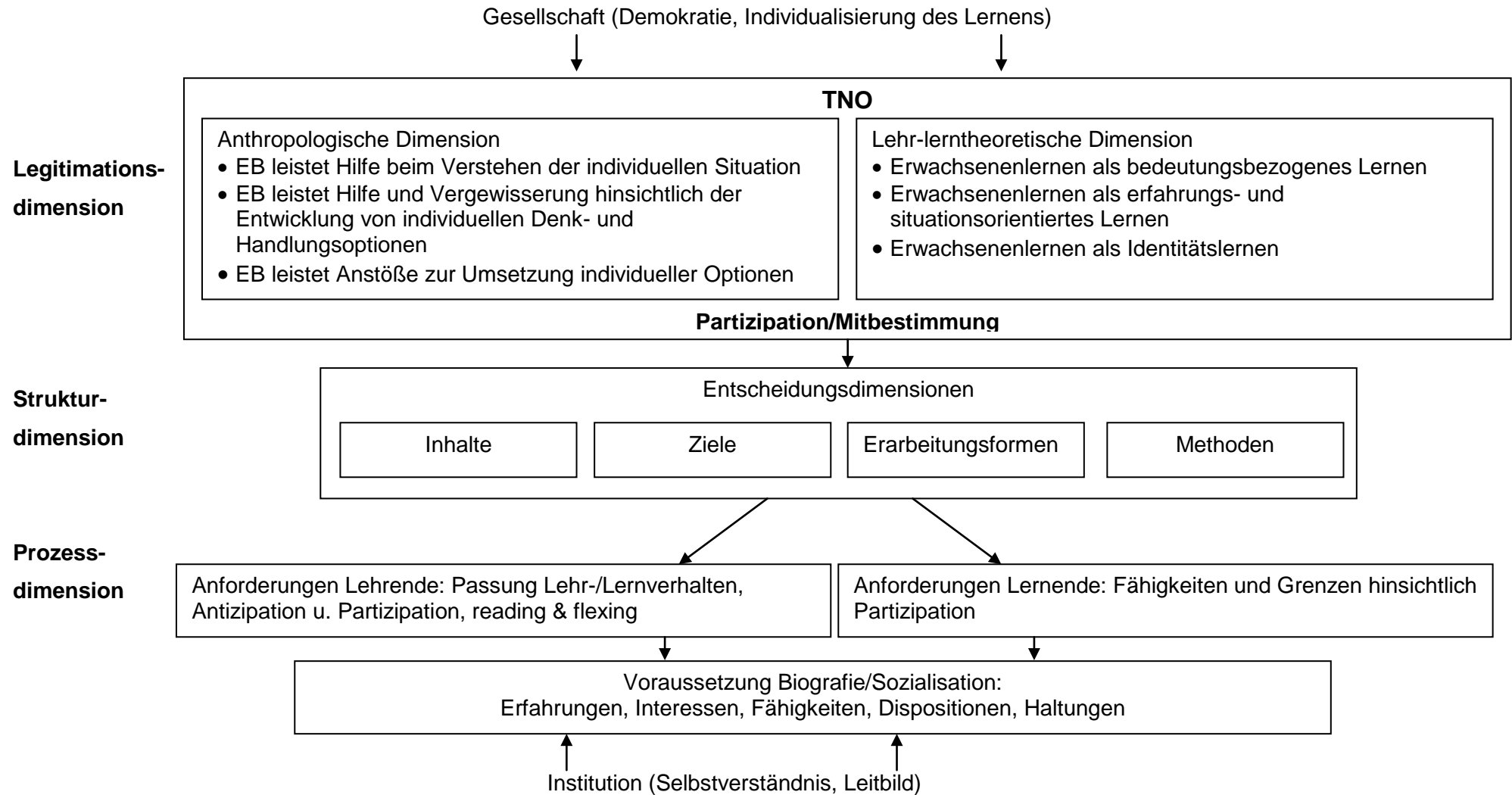
Die legitimatorische Ebene enthält wiederum anthropologische und lehr-lerntheoretische Dimensionen. Die anthropologische Dimension wurde an dem Modell von Armutat herausgearbeitet. Das skizzierte Verständnis zur Teilnehmerorientierung (→Kap. 2) sowie die zeitgeschichtlich entwickelten Zuschreibungen (→Kap. 3) enthalten bestimmte Begründungsfiguren, die unter eine lehr-lerntheoretische Dimension subsumiert werden können. Gemeinsam ist den Begründungsdimensionen der Partizipationsgedanke als Kernelement der Teilnehmerorientierung.

Ausgehend von der Partizipation als legitimatorisches Element findet auf der Strukturebene eine konzeptionelle Unterteilung der Partizipation in verschiedene Entscheidungsdimensionen statt.

Während die Strukturdimension makrodidaktische Felder abbildet, erfasst die Prozessdimension die mikrodidaktische Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen. Insofern vermittelt die Strukturebene zwischen der Legitimations- und der Prozessebene. Dabei unterscheidet das Modell zwischen lehrender und lernender Seite. Es geht jeweils um die Umsetzung des Partizipationsgedankens mit den Anforderungen an die Lehrenden wie auch die Teilnehmenden. Wie einzelne Akteure dem Partizipationsanspruch gerecht werden, hängt wesentlich von biografischen und sozialisatorischen Voraussetzungen ab.

Ein bestimmtes Verständnis von Teilnehmerorientierung war und ist schließlich in gesellschaftliche und institutionelle Kontexte eingebunden.

Teilnehmerorientierte Lehr-/Lernsituationen als wechselseitige Adaptionen/ko-konstruktive Prozesse



7. Problematische Aspekte der Teilnehmerorientierung

Fähigkeiten und Bereitschaften zur Teilnehmerorientierung auf Seiten der Lernenden können nicht unabhängig von individuellen Sozialisationserfahrungen in den Blick genommen werden. So zeigt sich aufgrund ausgebildeter Gewohnheiten teilweise eine nur bedingte Partizipationsbereitschaft der Teilnehmenden. Zudem können sie gerade zu Beginn einer Veranstaltung die Vielschichtigkeit von Themengebieten nicht immer überblicken und sind oft affektiv und kognitiv kaum in der Lage, didaktische Vorschläge zu machen. Entsprechend zeugt die Praxis davon, dass relativ fest vorgegebene Strukturen, die dem Prinzip der Teilnehmerorientierung auch zuwider laufen, seitens der Teilnehmenden erwünscht sind. Teilnehmerorientierung unterliegt hier dem Verdacht der Flucht von Dozenten aus ihrer Verantwortung.

Dass es bei einer Kursgröße von bspw. 30 Teilnehmenden schwierig ist, auf den Einzelnen einzugehen, ist bekannt. Wenn jedoch die Partizipationsanforderung teilnehmerorientierter Erwachsenenbildung einer Verantwortungsverlagerung auf die Lernenden angesichts von Individualisierung und Heterogenität entspricht und gerade eine Reaktion auf überhöhte Ansprüche an Lehrende darstellt, zeugt diese Argumentation von einem Bruch mit der demokratieorientierten Ursprungslegitimation der Teilnehmerorientierung. Die Kritik des Rückzugs aus inhaltlichen und strukturierenden Verantwortlichkeiten, die die Teilnehmerorientierung mit der generellen Ermöglichungsdidaktik teilt, ist eine zeitgeistige. Sie ist der Annahme einer Kalkulierbarkeit von Lernprozessen und insbesondere -ergebnissen bei gleichzeitiger Vernachlässigung des Prozessgeschehens im pädagogischen Denken geschuldet.²

8. Schlussbetrachtung: Perspektiven für die Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Die vorangegangenen Überlegen haben gezeigt, dass sich für Lehrende die zentrale Herausforderung ergibt, eine Passung des Lehr- und Lernverhaltens herzustellen, sich antizipativ und partizipativ auf die Teilnehmenden einzulassen sowie mit der Gruppe gemäß der Prinzipien des *reading* und *flexing* zu arbeiten. Eine teilnehmerorientierte Haltung findet in einem entsprechenden Interaktions- und Moderationsstil Ausdruck. Anforderungen an

² Ein Aspekt, der in der bisherigen Diskussion noch weitgehend ausgespart bleibt, ist der Einfluss von Sozialisationserfahrungen auf ein teilnehmerorientiertes Dozent/inn/enverhalten.

Teilnehmende verweisen auf eine notwendige Partizipationsbereitschaft bzw. -befähigung. Schließlich impliziert die Teilnehmerorientierung tendenziell die Berücksichtigung einer biografischen Dimension in der Bildungsarbeit, was mit einer übergreifenden Biografieorientierung als breite didaktische Grundorientierung in der Erwachsenenbildung konform geht.

Gleichwohl gibt es offene Fragen. Welche Rolle kommt insbesondere dem Partizipationsgedanken in der Erwachsenenbildung zu? Bereits in der frühen Diskussion wurde angemerkt, dass Teilnehmende inhaltlich und methodisch nicht unbedingt in der Lage sind, sich partizipativ zu verhalten und sich häufig in eine Konsumentenhaltung zurückziehen. Ein fehlendes Partizipationsinteresse wird heute auch durch eine gesellschaftliche Stimmung gestützt, die das Individuum durch Zumutungen des lebenslangen Lernens in seiner defensiven Lernhaltung (Holzkamp 1997) und seiner extrinsischen Lernmotivation bestärkt – ungünstige Voraussetzungen für eine partizipative Mitgestaltung von Lehr-/Lernprozessen.

Vor dem Hintergrund des Partizipationsgedankens ist nach wie vor die Frage virulent, ob es teilnehmerorientiert sein kann, eine didaktische Entscheidung gegen den Teilnehmerwillen zu treffen, d.h. die Eigenaktivität von Teilnehmenden einzufordern, die nicht eigenaktiv sein wollen oder sollen. Dahinter steht die Frage, inwieweit die Erwachsenenbildung sich nach wie vor als Demokratisierungsinstanz versteht. Diese hat angesichts einer allgemeinen fortschreitenden Ökonomisierung der Gesellschaft, die sich in Theorie und Praxis der Pädagogik in einer zunehmenden Produkt- zu Lasten einer Prozessorientierung spiegelt, nicht an Aktualität verloren. Prenzel stellt in diesem Zusammenhang Möglichkeiten und Unmöglichkeiten von Mitbestimmung auf didaktischer und methodischer Ebene im Bildungswesen heraus. Vor dem Hintergrund der Demokratie als alternativlosem „Horizont unserer Zeit“ und zugleich der Zerbrechlichkeit von Demokratie plädiert sie für eine „Demokratisierung pädagogischer Interaktionen“ (Prenzel 2011, S. 85–92). Wo, wenn nicht im Bildungssystem soll die nirgendwo vollkommene Demokratie Impulse für eine zumindest größere Vollkommenheit erhalten (vgl. ebd.)?

Zurückkommend auf Armutats Modell (Geworfensein, Entwurf, Aufgehen) geht es in der Erwachsenenbildung nicht nur um die Akzeptanz des Geworfenseins, sondern auch um die Begleitung der Entwicklung und Umsetzung selbstbestimmter Entwürfe. Dazu gehört es bspw., sich seines eigenen Möglichkeitsspielraumes in gegebenen Strukturen zu vergewissern. Hier bestehen Anknüpfungspunkte zum Aufklärungs- und Demokratisierungsgedanken, der traditionell das erwachsenenpädagogische Selbstverständnis bestimmt.

Perspektivisch kann festgestellt werden, dass entgegen der gesellschaftspolitisch engagierten Zeit der Mitbestimmungs- und Emanzipationsbewegungen in den 1970er Jahren, die in der Erwachsenenbildung ihren Ausdruck u.a. in der Teilnehmerorientierung erfuhren, heute ein dezidiert diskursiver demokratischer Anspruch in vielen Bereichen der Bildungsarbeit an Bedeutsamkeit verloren hat. Eine prozessorientierte Teilnehmerorientierung, die sich aus einem erwachsenenpädagogischen Selbstverständnis heraus legitimiert, ist nicht uneingeschränkt vermittelbar. In dieser Situation kann die Teilnehmerorientierung nicht mehr als offensiv vollzogenes didaktisches Grundmuster – vom Lehr-/Lernvertrag über die initiierte Deutungsarbeit am einzelnen Teilnehmenden bis zur raum- und zeitabsorbierenden gemeinsamen Veranstaltungsauswertung – Anwendung finden. Wo es das Thema und die Dynamik des Lehr-/Lerngeschehens zulassen gilt es teilnehmerorientiert zu handeln. Zentral ist jeweils die Ermutigung zur Partizipation bzw. der auch provokante Umgang mit Partizipationsverweigerung. Erwachsenenpädagogisches Handeln berührt dann übergreifende gesellschaftliche Fragen nach Partizipationsmotiven und -möglichkeiten in einer dem Einzelnen zunehmend als überkomplex erscheinenden Welt.

In einer solchen modifizierten Umsetzung der Teilnehmerorientierung müssen Lehrende entsprechend sensible Phasen und Situationen des Lehr-/Lerngeschehens so nutzen, dass Partizipation punktuell erfahrbar und reflektierbar wird. Die Situationsgestaltung erfordert eine entsprechende Methodenkompetenz, die partizipatives Erleben begünstigt. Einzuwenden wäre, dass ein solches Aufgreifen günstiger Gelegenheiten für die Umsetzung eines teilnehmerorientierten Selbstverständnisses sich dem fügt, was der ökonomisch geprägte Zeitgeist der Pädagogik an Vorgaben liefert. Originäre erwachsenenpädagogische Überzeugungen würden nur mehr marginalisiert Berücksichtigung finden. Hier kann aber entgegengesetzt werden, dass die Erwachsenenbildung als Bestandteil der gesellschaftlichen Dynamik nicht in bewahrpädagogischen Mustern verhaftet bleibt, sondern sich an den Gegebenheiten abarbeiten muss. So gesehen, kann der Situationsbezug auch als Ermöglichung von Partizipation betrachtet werden.

Literatur:

- Armutat, S. (1996): Zur unerkannten fundamentalanthropologischen Dimension einer teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung. In: GDWZ – Grundlagen der Weiterbildung, H. 3, S. 161–164
- Arnold, R./Faulstich, P./Mader, W./Nuissl von Rein, E./Schlutz, E. (2000):
Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt/M.
- Bastian, H. (1989): Teilnehmerorientierung in der Kulturellen Bildung. In: Müller-Blattau, M. (Hg.): Kulturelle Bildung an der Volkshochschule. Positionsbesinnung – Positionsbestimmung. Frankfurt/M., S. 89–102
- Brim, O./Wheeler, S. (1974): Erwachsenen-Sozialisation. Sozialisation nach Abschluß der Kindheit. Stuttgart
- Filipp, S.-H. (Hg.) (1981): Kritische Lebensereignisse. München
- Griese, H. (1979): Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim
- Holm, U. (2011): Die Konstruktion des Adressaten in der Erwachsenenbildung.
URL: www.die-bonn.de/doks/2011-anthropologie-01.pdf (Stand: 07.05.2012)
- Holzcamp, K. (1997): Lernen. Hamburg
- Hunt, D.E. (1985): Lehreranpassung: Reading and Flexing. In: Claude, A. u.a. (Hg.):
Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn, S. 9ff.
- Kempkes, H.-G. (1987): Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt/M.
- König, E./Luchte, K. (2005): Teilnehmerorientierung als Prinzip der Erwachsenenbildung. In: König, E./Volmer, G. (Hg.): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim
- Löwe, H. (1970): Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin
- Luchte, K. (2001): Teilnehmerorientierung in der Praxis der Erwachsenenbildung. Weinheim
- Mader, W. u.a. (1991): Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.
- Müller, J. (2008): Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Darstellung und Relevanz grundlegender Ansätze. Saarbrücken
- Müller, K.R. (1993): Teilnehmerorientierung und Lebensweltbezug im sozialisationstheoretischen und bildungspraktischen Zusammenhang. In: Tietgens, H. (Hg.): Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung. Bd. 5, Frankfurt/M., S. 26–50
- Nittel, D. (1997): Teilnehmerorientierung – Kundenorientierung – Desorientierung ...? Votum zugunsten eines „einheimischen“ Begriffs. In: Arnold, R. (Hg.): Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 163–184
- Nittel, D. (1999): Von der „Teilnehmerorientierung“ zur „Kundenorientierung“ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen. In: Arnold,

- R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven. Neuwied, S. 161–184
- Prenzel, A. (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In: Ludwig, L./Luckas, H./Hamburger, F./Aufenanger, S. (Hg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Opladen, S. 83–94
- Schneider, W. (1980): Antinomien der Teilnehmerorientierung. In: Ruprecht, H./Sitzmann, G. (Hg.): Grundprobleme der Didaktik in der Erwachsenenbildung und ihre historischen Hintergründe. Abensberg, S. 49–59
- Siebert, H. (1980): Teilnehmerorientierung als eine didaktische Legitimationsgrundlage. In: Olbrich, J. (Hg.): Legitimationsprobleme in der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 113–133
- Siebert, H. (1985): Curriculumplanung und Teilnehmerorientierung. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 62–74
- Siebert, H. (1991): Biographische Orientierung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 5.90, S. 1–17
- Siebert, H. (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Augsburg
- Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (Hg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 177–235
- Tietgens, H. (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Bonn
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn