

Dr: Arnold, Rod (Hg): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik  
Bad Heilbrunn, 2001

Literatur: Faltsch-Wieland, H./Nussel, E./Siebert, H./  
Wienberg, J. (Hg.): Teilnehmer/-innen in der Erwach-  
senbildung. Themen Schwerpunkt in REPORT 1995, H.  
35 - Kruen, H./Gnab, D./Kretschmer, I./Seidel, S.  
Bericht zur Weiterbildung VI. Ingenerer Gesamt-  
vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Hig-  
schung und Technologie, Bonn 1996 - Schäfer, Nief,  
R.: Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und  
Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz.  
Chur, Zürich 1997  
Dier, Griebel

**Teilnehmende**

Das Auftreten spezifischer Rollenbezeich-  
nungen in einem Handlungsfeld lässt sich als  
Ausdruck von dessen funktionaler Institu-  
tionalisierung beobachten. Für die gesellschaft-  
liche Ausdifferenzierung von WB ist es als  
Hinweis zu verstehen, dass man es in Ab-  
grenzung zu alltagsgebundenen Organisati-  
onsweisen hier nicht mehr mit der „ganzen  
Person“ zu tun bekommt, sondern nur mit  
einer spezifischen Positionsstelle, gegenüber  
der sich normalisierte Erwartungen verfestigt  
haben. Die sich dabei herausbildende Beben-  
nungspraxis hat für das institutionelle Selbst-  
verständnis von Erwachsenenlernen eine  
mehrfache Bedeutung.

1) In Abgrenzung zu anderen Handlungs-  
feldern wird (zumindest in der Konstru-  
tionsphase) Wert auf bedeutsame Unter-  
schiede gelegt: Statt Schüler, Student, aber  
auch Klient oder Patient werden Bezeich-  
nungen wie Hörer, T., Mitglied (einer Ar-  
beitsgemeinschaft oder Lerngruppe) ein-  
geführt.

2) Die Benennungspraxis unterliegt im Zuge  
der Institutionalisierung auch ihrer-  
seits einem Wandel: Übergänge von „Hö-  
rern“ zu „Teilnehmern“ zu „Klienten“  
und schließlich zu „Kunde“ können daher  
als jeweiliger Ausdruck einer Corporate  
Identity und ihrer spezifischen Lernkultur  
gedeutet werden. Andererseits ist eine flie-  
hend unheimliche Benennungspraxis  
auch symptomatisch für strukturelle Un-  
sicherheit oder für flexible Offenheit, was  
auch mit der indifferenten vagen Kennzeich-  
nung „Teilnehmende“ signalisiert wird.

3) Jeder der gewählten Bezeichnungen ent-  
spricht eine Komplementärrolle auf der  
Seite der Lehrenden und bildet daher Po-  
le aus wie Dozent/Hörer, Exkursleiter-  
de/Teilnehmende, Gruppenmoderator/  
Gruppenmitglied, Lehrer/Schüler, Hel-  
fer/Klient, Dienstleister/Kunde. Hier-  
durch signalisiert die gängige Beben-  
nungspraxis den jeweils gültigen Sinn-  
kontext von Lehren und Lernen.

4) In Rollenbeziehungen wie Hörer oder  
T. werden nicht allein normalisierte Ver-  
haltenserwartungen, sondern auch spezi-  
fische Anknüpfungspotenzialen mitge-  
bracht. In Handlungsfeldern der EB wird  
jedoch im Gegensatz zu anderen Funkti-  
onsbereichen keine systematische Sozia-  
lisation und Enkulturation in präformierte  
Erwartungsmuster (wie z. B. die der Schü-  
ler- oder Patientenrolle) geboten. Statdes-  
sen gehört es hier zur Teilnehmerrolle,  
sich selbständig zwischen unterschiedli-  
chen Lernkontexten orientieren und den  
jeweiligen Verhaltensanforderungen ad-  
äquat entsprechen zu können. Die Fähig-  
keit, als Lernende zwischen differenzen-  
reichen Lernkulturen und ihren Lernarran-  
gemen wechselt zu können, stellt daher so  
etwas dar wie eine Schlüsselqualifikation  
lebensbegleitenden Lernens, deren Er-  
werb ebenfalls pädagogische Förderung  
verlangt.

Neben der Bedeutung von Benennungspraxis  
als institutioneller Selbstausdruck stellt der  
Begriff T. eine zentrale Kategorie erwachse-  
nenpädagogischer Planungspraxis dar. In die-  
sem Zusammenhang bezeichnet der Begriff  
keineswegs die Orientierung an den jeweils  
vorfindbaren Einzelpersonen, deren Sicht-  
weisen und Interessen möglichst unmittelbar  
zu berücksichtigen wären. Dagegen stellt  
vielmehr ein institutionelles Konstrukt im  
Rahmen von Planungshandeln dar. Jede  
(1997, S.31f.) spricht von einer „Figur des  
Teilnehmers“ im Sinne eines konzeptionel-  
len Rahmens, durch den der strukturelle  
Bruch zu den lebensweltlichen Verwendung-  
bereichen über die Partizipation bei der mik-

rodidaktischen Gestaltung fallbezogen bear-  
beitbar werden kann. Aus der Planungsspe-  
zifik des pädagogischen Funktionssys-  
tems ist der „subjektive Rückraum der Teil-  
nehmer keine Frage seiner maximal mög-  
lichen Einbeziehung, sondern seiner bestmög-  
lichen Reduktion“ (Arnold 1995, S.188).

Durch den makrodidaktischen Begriff „Bil-  
dungsadressat“ erfährt die makrodidaktische  
Handlungskategorie T. eine Präzisierung und  
Ergänzung. Die Differenz zwischen beiden  
Begriffen verweist auf ein konstitutives  
Strukturproblem von EB. Didaktische Pla-  
nung hat Antwort zu geben auf die Frage:  
„Wie werden Bildungsadressaten zu T.“? Jede  
Lehrveranstaltung hat bereits in der Phase  
der Angebotsentwicklung ihr eigenes Zusan-  
dekommen zu ermöglichen bzw. abzusichern.  
Adressat als makrodidaktische Planungska-  
tegorie konkretisiert daher die pädagogische  
Zielsetzung und das Leistungsprofil im Kon-  
text angebotsformiger Bildungsarbeit und  
zwar in Bezug auf Bedarfslagen, sozialräu-  
mliche Zugänglichkeit und Nachfrageaktivi-  
tät. T. als makrodidaktische Handlungskate-  
gorie hingegen dient der analytischen Aus-  
deutung vorfindbarer Lerngruppen, und  
zwar in Bezug auf Einzelstreichungen der  
Sitzungsvorbereitung innerhalb einer bereits  
„zustande gekommenen“ Veranstaltung.

Beide Aspekte verknüpfen sich im Begriff  
EZielgruppe, der einerseits als Planungska-  
tegorie einen Adressatenbereich und ander-  
erseits als Handlungskategorie ein spezifisches  
Teilnehmerkonstrukt bezeichnen kann.  
Literatur: Arnold, R.: Der Teilnehmer als Konstrukt. In:  
REPORT 1995, H. 35 - Kade, J.: Vermittelbar/auch-  
vermittelbar. In: Lorenz, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung  
und Weiterbildung im Zeichensystem. Frankfurt/M.  
1997 - Tiegens, H.: Adressatenorientierung in der  
Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbil-  
dung 1977, H. 4  
Original: Käßlauer

**Teilnehmerorientierung**

Mit der in den 1960er Jahren verstärkten öf-  
fentlichen Anteilnahme an der Entwicklung  
der EB gewann auch die Literatur zu Fragen  
des Lehrens und Lernens Erwachsener  
an Umfang und Bedeutung. Insb. war man