Wörterbuch der Pädagogik

3

Politische Ökonomie bis Zweiter Bildungsweg

herder

len die Leistungsbeurteilung objektivieren (E. KÖRNER). Diagnosebögen zielen auf sachbezogene Leistungsbeschreibung und individuelle Schülerberatung (B. FROMMELT). Die an eindeutig formulierten Lernzielen orientierten Schulleistungstests (standardisiert oder informell) bemühen sich um objektivere Erfassung und Beschreibung individueller Lern- und Leistungsprofile. Ze. auch als Ergebnisse von Selbstkontrolle und Selbstbeurteilung durch Schüler (F. GÜLLAND, J.-G. KLINK) werden sich zukünftig stärker auf kombinierte Verfahren stützen müssen.

□ Lehrzielorientierte Tests. Leistung. Leistungsmessung. Prüfung, Berechtigungswesen

Literatur zu I; *Fingerhut,* W., H. P. *Langfeldt:* Leistungsbeurteilung durch Notengebung. In: Leistungsbeurteilung in der Schule. Hrsg.: K. Keller. 1974. S. 253–270. – Die *Fragwürdigkeit* der Zensurengebung. Texte u. Untersuchungsberichte. Zusammengestellt v. K. Ingenkamp. [5]1974. – *Michaelis,* J., G. *Weyer:* Modellstudie zur Selektionseignung der Abiturnoten für die Zulassung zum Medizinstudium. In: Dt. Ärzteblatt (1972) 15, S. 897–900; 16, S. 982–986. – *Orlik,* P.: Kritische Untersuchungen zur Begabtenförderung. 1967. – *Tent,* L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. 1969. – *Wendeler,* J.: Standardarbeiten. Verfahren zur Objektivierung der Notengebung. [5]1973.
Zu II: *Beurteilung* u. Beurteilungsprobleme. Von: E. W. Kleber u.a. 1976. – *Dohse,* W.: Das Schul-Z. [2]1967. – *Flitner,* A.: Das Schul-Z. im Lichte neuer Untersuchungen. In: Z. f. Päd. 12 (1966), S. 511–538. – *Frommelt,* B.: Diagnosebogen statt Z.se an hessischen Gesamtschulen. In: Gesamtschulen Informationsdienst 3 (1970), S. 45–47. – *Gaude,* P., W. P. *Teschner:* Objektivierte Leistungsmessung in der Schule. [3]1973. – *Gülland,* F.: Leistungstabellen u. Leistungsbeurteilung durch die Klassengemeinschaft. In: Die Volksschule 26 (1930/31), S. 250ff. – *Hitpass,* J.: Verlaufsanalyse des schulischen Schicksals eines Sextaner-Jahrgangs von der Aufnahme bis zur Reifeprüfung. In: Schule u. Psychologie 14 (1967), S. 371–378. – *Hopp,* A. D., G. A. *Lienert:* Eine Verteilungsanalyse von Gymnasialzensuren. Ebd. 12 (1965), S. 139–150. – *Horney,* W.: Schülerbeobachtung u. Schülerbeurteilung. In: Hdb. f. Lehrer. Bd. 1. 1966. S. 150–166. – *Jörg,* H.: Zum Problem der Schülerbeurteilung u. der Zeugnisnoten. In: Lebendige Schule 19 (1964), S. 383–394. – *Klink,* J.-G.: Klasse H 7 e. [2]1975. – *Knoche,* W.: Jungen, Mädchen, Lehrer u. Schulen im Ze.vergleich. 1969. – *Körner,* E.: Leistungsbeurteilung nach Punkten. In: Erziehung u. Unterricht 106 (1956), S. 1ff., S. 113ff. – *Leistungsbeurteilung* in der Schule. Hrsg.: K. Heller. [2]1975. – *Lernzielorientierte* Leistungsmessung. Hrsg.: P. Strittmatter. 1973. – *Rank,* Th.: Schulleistung u. Persönlichkeit. 1962. – *Schülerbeobachtung* u. Schülerbeurteilung. Von: J. Ziegenspeck u.a. In: Die Dt. Schule 68 (1976), S. 104–108. – *Weiss,* R.: Über die Strenge der Beurteilung in verschiedenen Unterrichtsgegenständen. In: Päd. Rdsch. 20 (1966), S. 832–843. – *Ziegenspeck,* J.: Zensur u. Z. in der Schule. 1976.

I. *Marianne Braun* / II. *Job Günter Klink*

* Zielgruppenarbeit

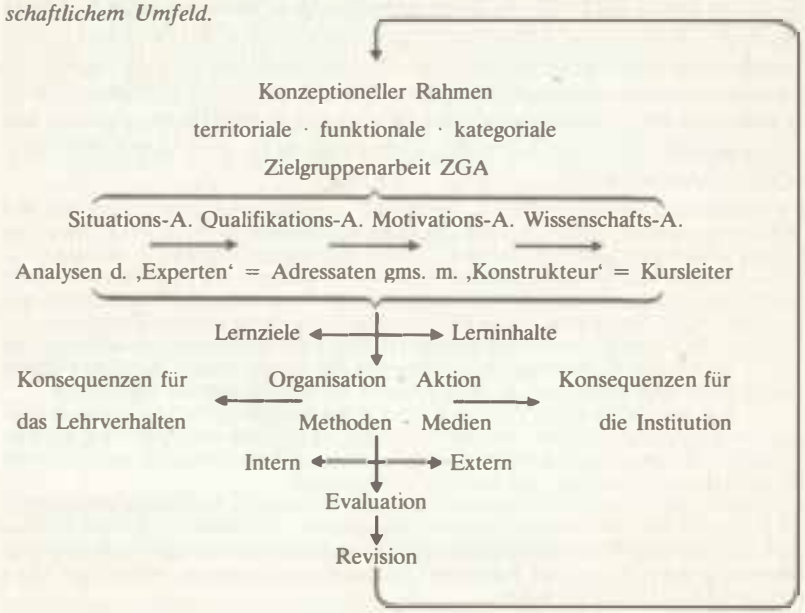
1. *Stellenwert.* Unter dem Postulat von Chancengerechtigkeit entwickelt sich in den 70er Jahren Z. als *Organisationsform des Lernens,* die sich in ihrer dialektischen Einheit von Lernen und Aktion, Erkennen und Handeln konsequent als situations- und adressatenbezogene ↗*Politische Bildung* versteht und ebendarin den Konflikt zwischen Organisator und Adressat, Weiterbildungseinrichtung und öffentlichem Auftrag programmiert.
Z. *unterscheidet* sich von anderen längerfristigen Weiterbildungsangeboten im Hinblick auf: a) Solidarität bzw. Homogenität der Adressaten; b) situations- und adressatenbezogene Lernziele und -inhalte; c) daraus sich ergebende Konsequenzen für Werbung, Organisation, Methoden, Medien, Kursleiterqualifizierung; d) die gravierende Bedeutung des gesellschaftlichen Umfeldes. Als sog. *fachunabhängige Z.* kennzeichnen sie außerdem e) die Priorität der Erkenntnis- und Handlungsinteressen der Betroffenen als Ausgangs- und Endpunkt des Lernprozesses, in dem traditionellen Fächern eine untergeordnete Funktion zukommt; f) die daraus resultierende Umkehrung der Expertenrolle, der „Lernende" ist wichtigste Informationsquelle, der Kursleiter Konstrukteur im Prozeßfeld; g) ihre „Prozeßqualität als innovatorisches Prinzip", sie ist konstitutives Element und gilt gleicherweise für Organisator, Adressat und gesellschaftliches Umfeld.
Das zeigt aber auch die *Problematik* von Z.: Folgt sie lern- u. sozialpsychol. Einsichten, setzt sie bei der konkreten „mißlichen" Situation und dem affektiven „Betroffensein" der Adressaten an, um so in einem ersten Teilziel primär durch „Aktion" Mißstände zu verändern und Bildung als sinnvoll erfahrbar zu machen. Dabei ist Z. in Gefahr, es bei der Aktion zu belassen; versäumt wird möglicherweise die Reflexion über den konkreten Fall hinaus, das Denken in generellen Strukturen, das erst zu einer wirklichkeitsnahen Wissensauseinandersetzung führt und polit. Handeln freisetzt. Diese Trennung von Lernen und Aktion erklärt die sich scheinbar ausschließenden *Alternativen* von Z. in der Weiterbildungspraxis: entweder „separate" Bildungsmaßnahmen für benachteiligte Randgruppen oder „absolute" Bildungsmaßnahmen im Sinne einer Umfunktionierung der gesamten Weiterbildung in Z. für die Zielgruppe „Arbeiter" zu kollektiver Emanzipation ihrer polit. Interessen. Demgegenüber vertreten wir die *These:* Wenn die Prozeßqualität von Z. als innovatives Prinzip erkannt wird, mündet Z. letztlich ein in das durch sie sich verändernde Weiterbildungssystem. Erst dann, wenn die Diskrepanz zwischen Verfassungs*recht* und Verfassungs*wirklichkeit* im Sinne der Chancengleichheit *aller* aufgehoben wird, entfällt Zielgruppenarbeit.

2. *Legitimation.* Unter der Prämisse, daß die Bildungsabstinenz eines großen Teils der Bevölkerung unfreiwillig, unverschuldet und gesellschaftsbedingt ist, lassen sich in einem vorläufigen theoretischen Rahmen drei Aspekte zur Begründung von Z. nennen:
a) *Gesellschafts- und bildungspolitische Sachverhalte* lassen Z. zu einer Notwendigkeit werden, als nach Abschluß der Wiederaufbauphase (1945–1961), die durch Rekonstruktion und ein hohes Maß an Integrationsbereitschaft, Loyalität und Vereinheitlichungstendenzen gekennzeichnet war, die Spannung und Ungleichheit in unserer Gesellschaft als ökon. Krisen, wachsender Legitimationsdruck und Notwendigkeit gesellschaftlicher Reformen das Bewußtsein prägen, Diskrepanzen im Bildungsbereich aufzuheben.
b) *Erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse,* wie Chancengleichheits- und Demokratisierungspostulate, das Programm „offener" Curricula, Mobilitätsforderungen und die Einrichtung von Bildungsurlaub sind Einfallstore für Z. in die Weiterbildungspraxis, sie leistet die konsequente Realisierung curricularer Zielsetzungen.
c) *Rechtlich-institutionelle Aspekte* lassen sich aus bildungspolit. Stellungnahmen, insbes. der Zäsur durch den „Strukturplan für das Bildungswesen" 1970 ableiten, der sich erstmalig an „unterschiedlichen Arbeitsbedingungen" orientiert und daraus die Forderung nach Adressatenbezug und Z. erhebt. Beides schlägt sich in der Diskussion und der Gesetzgebung zum ↗Bildungsurlaub nieder.

3. *Adressaten.* Kriterien sind von aktuellen gesellschaftlichen Konfliktfeldern abhängig. Als übergeordnete *Merkmale* von Z. lassen sich aus der Theorie der Gemeinwesenarbeit erste Anhaltspunkte ableiten: a) die Art der Zusammensetzung der Zielgruppen: territorial, funktional, kategorial, b) ihre Interessen, Ziele, Themen, Probleme, c) deren Resonanz bzw. „Verdrängung" in der Öffentlichkeit, d) daraus die Reichweite der Handlungsalternativen, e) demgegenüber die Chance zu Selbst- und Mitbestimmung.

Territoriale Zielgruppen sind solche im gleichen Wohngebiet, das ihnen gemeinsame Probleme aufgibt, z. B. Atomreaktorbau, Sanierung, Gebiets- und Verwaltungsreform, Trabanten-Schlafstädte u. a.
Funktionale Zielgruppen definieren sich durch ihre Zugehörigkeit zu einem fest umrissenen sozialen Gebilde, das bestimmte Aufgaben- und Rollenfunktionen in der Gesellschaft erfüllt, dem Individuum oft „Anpassungsproblematik" aufgibt, z.B. in einer Weiterbildungsinstitution, im Betrieb, in einer gewerkschaftlichen Organisation, konfessionellen Gemeinschaft, im Krankenhaus, Strafvollzug u. a.
Kategoriale Zielgruppen kristallisieren sich an einem gemeinsamen Merkmal, das einerseits als gesellschaftlich vermitteltes Fremdbild die Gruppe festlegt, das wiederum seinerseits das Selbstbild beeinflußt, z. B. Lebensaltersphasen (Kindheit, Jugend, Alter), Aus-der-Rolle-gefallen-sein (geschiedene, alleinstehende Elternteile), Stigma-Behaftung (Behinderter, psychisch Kranker, Süchtiger), Nicht-der-Norm-Entsprechender, „Anomaler" oder Deviant (Krimineller, Nicht-Seßhafter, aber auch Umsiedler oder Ausländer.)

4. *Methoden und curricularer Ansatz.* Methoden der Z. sollten konkret an exemplarischen Modellen skizziert werden; deshalb sei hier auf das Literaturverzeichnis am Ende des Artikels verweisen. Ein *Flußdiagramm* soll dazu unsere *These* veranschaulichen: *Konstitutives Element von Z. ist ihre Prozeßqualität als innovatorisches Prinzip im Sinne eines Interdependenzverhältnisses zwischen Anbieter, Adressat und gesellschaftlichem Umfeld.*



5. *Modelle:* a) Konzept der Situationsanalyse in den Alphabetisierungsprogrammen P. Freires (vgl. Lit. 1971–74); b) Bildungsaktivierung durch Kontaktpersonen in Schweden – Fövux (vgl. Boethius, 1972); c) Integrationsmodell Behinderte/Nichtbehinderte an der Volkshochschule Hannover (vgl. Schuchardt, 1977).

Übertragbarkeit der Modelle: Wenn auch gesellschaftliche Widersprüche nicht loszulösen sind von sozioökon. und soziokulturellen Bedingungen eines Landes, einer Gemeinde, so veranschaulicht der Umriß des curricularen Verfahrens die Übertragbarkeit auf Industrieländer und andere Bildungsbereiche. Voraussetzung dafür aber bleibt: leben, befragen, beobachten im Milieu der Zielgruppen, im Konfliktfeld vor Ort sowie die Homogenität der Zielgruppen; dann entwickeln sich z.B. folgende „generative" Themen:
Was macht die eigentliche Lebensproblematik eines Behinderten aus? (physische oder psychische oder gesellschaftliche Bedingungen?) – Worüber sprechen und klagen ältere Menschen in Altersheimen? (biol. Alter oder Gettoisierung, Rollen- und Funktionslosigkeit?) – Mit welchen Problemen sind polnische Umsiedler konfrontiert? (materielle Probleme oder gesellschaftliche Isolation? *Aus*länder statt *Um*siedler?) – Wie verhalten sich Arbeiter vor, während und nach einer Betriebsversammlung? (Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbestimmung?).

6. *Bilanz.* Wenn auch die Effektivität des Zielgruppenansatzes begründet aufgezeigt und nachgewiesen werden kann, stecken die ungelösten Schwierigkeiten in der Prozeßqualität selbst, im Auseinanderdividieren von Lernen und Aktion, statt des gewünschten Transfers in generelle Lernprozesse, die das politische Handeln begleiten und freisetzen. Grenzen der Z. werden in Gruppenproblemen, Abstraktionsforderungen und insbes. gesellschaftlichen Widerständen erfahrbar; Chancen liegen in einer Systemveränderung im Rahmen der Möglichkeiten des Grundgesetzes.

□ Arbeiterbildung. Behinderte Kinder. Erwachsenenbildung. Politische Bildung. Randgruppen

Literatur: *Bildungsarbeit* mit älteren Erwachsenen. Von: G. Kallmeyer u. a. 1976. – *Boethius,* G.: FÖVUX. Uppsökande verksamhet i vuxentbildingen. Stockholm 1972. – *Freire,* P.: Pädagogik der Unterdrückten. 1971. – *Ders.:* Erziehung als Praxis der Freiheit. 1974. – *Habermas,* J., N. *Luhmann:* Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? 1971. – *Politische* Aktion u. polit. Lernen. Hrsg.: H. Giesecke u. a. 1975. – *Projekt* Wohnen: Lernziel Emanzipation. Von: H. Hartwig u. a. In: b: e 5 (1972) 7, S. 33–52. – *Robinsohn,* S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. 1972. – *Schuchardt,* E.: Integrationsmodell – Behinderte – Nichtbehinderte. In: Bericht zum 5. Kongr. der DGfE. 1977. = Z. f. Päd. 13. Beih. – *SESTMAT-Lektionen.* Selbststudienmaterialien. Hrsg.: Dt. Volkshochschulverband. 1975–77. – *Siebert,* H.: Curricula für die Erwachsenenbildung. 1974. – *Weiss,* C.: Beispiele, Initiativen u. Aktionen ev. Frauen. 1975. – *Zielgruppenarbeit* I. II. In: Hessische Blätter (1974) 3 u. 4.

Erika Schuchardt

Zweiter Bildungsweg

1. Unter dem *Begriff* ZB. werden Schullaufbahnen zusammengefaßt, die nach Abschluß einer ersten allgemeinen Bildungsphase und einer anschließenden Berufsausbildung durch die Wiederaufnahme organisierten Lernens zu mittleren Schulabschlüssen oder zur ↗Hochschulreife führen.
Schulen des ZB.s sind a) die Abendrealschule (↗Abendschulen), b) die Berufsaufbauschule bzw. die ↗Fachoberschule für Berufstätige, c) das Abendgymnasium (↗Abendschulen), d) das Kolleg (Institut zur Erlangung der Hochschulreife). (a) und (b) vermitteln die Mittlere Reife bzw. die Fachhochschulreife, (c) und (d) die allgemeine Hochschulreife. Im Gegensatz zum Abendgymnasium ist das Kolleg eine Vollzeitschule, häufig mit einem Internat verbunden, die, auf der Mittleren Reife aufbauend, in 5 Semestern zum ↗Abitur führt. Brücken- oder Vorkurse können Bewerber ohne Mittlere Reife auf den Besuch des Kollegs vorbereiten. Voraussetzung für die Aufnahme ist neben einer abgeschlossenen Lehre in der Regel das Bestehen einer Aufnahmeprüfung. Da die Studierenden beim Eintritt in das Kolleg