

**STRUKTURFÖRDERUNG IM BILDUNGSWESEN
DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN**

EINE SCHRIFTENREIHE DES KULTUSMINISTERS

Heft 39

**Gesamtkonzeption
der Schulberatung
in
Nordrhein-Westfalen**

GREVEN VERLAG KÖLN

4267.36/39



Heft Nr. 39

Herausgeber: Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen

Copyright 1980 by Greven Verlag Köln

Gesamtherstellung: Druckerei Greven & Bechtold

5000 Köln 1, Neue Weyerstraße 1—3

ISBN 3-7743-0939-6

Index

Inhalt	Seite
1. Kommissionsarbeit	9
1.1 Auftrag der Kommission	9
1.1.1 Ziele der Planung	9
1.1.2 Rahmenbedingungen	9
1.1.3 Bestehende Dienste	13
1.1.4 Zur Situation der Schulberatung in anderen Bundesländern	17
1.1.5 Entwicklung alternativer Modelle	17
1.2 Durchführung der Kommissionsarbeit	17
1.2.1 Gutachten der Mitglieder	17
1.2.2 Ablauf der Kommissionsarbeit	18
2. Grundlagen der Beratung	18
2.1 Präambel	18
2.2 Beratungsnotwendigkeiten und Aufgaben der Beratung	19
2.2.1 Notwendigkeiten der Beratung aus der Sicht des Gesellschafts- und Bildungssystems	19
2.2.2 Notwendigkeiten der Beratung aus der Sicht der Adressaten	21
2.3 Ziele der Schulberatung	21
3. Beratung in den einzelnen Schulstufen/-formen	23
3.1 Beratung in der Primarstufe	23
3.1.1 Beratungsanlässe in der Primarstufe	23
3.1.2 Beratungsschwerpunkte in der Primarstufe	23
3.2 Beratung in der Sekundarstufe I	25
3.2.1 Beratungsanlässe in der Sekundarstufe I	25
3.2.2 Beratungsschwerpunkte in der Sekundarstufe I	26
3.3 Beratung in der Sekundarstufe II	28
3.3.1 Beratungsanlässe in der Sekundarstufe II	28
3.3.2 Beratungsschwerpunkte in der Sekundarstufe II	29
3.4 Beratung in der Sonderschule	31
3.4.1 Allgemeine Beratungsaufgaben	32
3.4.1.1 Beratung der Eltern	32
3.4.1.2 Beratung der Behinderten	33
3.4.1.3 Schullaufbahnberatung	33
3.4.1.4 Beratung von Schule und Lehrer	33
3.4.1.5 Zusammenarbeit mit anderen Beratungsdiensten	33
3.4.2 Stufenspezifische Beratungsschwerpunkte	34

	Seite
4. Strukturen des Systems „Schulberatung“	34
4.1 Elemente des Beratungssystems	34
4.1.1 Institutionen der Schulberatung	34
4.1.1.1 Beratung in der Schule	34
4.1.1.2 Regionale Schulberatungsstellen	35
4.1.1.3 Zentrale Stelle für Schulberatung	37
4.1.2 Die verschiedenen Berater und ihre Aufgaben	40
4.1.2.1 Beratungsaufgaben des Lehrers	40
4.1.2.2 Beratungsaufgaben des Beratungslehrers	42
4.1.2.3 Aufgaben des Schulpsychologen	46
4.2 Formen der Zusammenarbeit	48
4.2.1 Zusammenarbeit innerhalb der Schulberatung	48
4.2.2 Zusammenarbeit mit Beratungseinrichtungen außerhalb des schulischen Bereichs	50
4.2.2.1 Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Erziehungsberatung	51
4.2.2.2 Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Berufsberatung	53
4.2.2.3 Zusammenarbeit mit der Studienberatung der Hochschulen	55
4.2.2.4 Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Weiterbildungsberatung	57
4.2.2.5 Zusammenarbeit mit anderen beratenden Diensten	57
4.2.2.6 Zusammenarbeit mit Hochschulen/Forschungsinstituten im Bereich der Schulberatung	57
4.3 Rechtsfragen der Schulberatung	59
4.3.1 Gesetzliche Regelungen	59
4.3.2 Stellung der Schulberatung	59
4.3.3 Prinzip der Freiwilligkeit bei der Inanspruchnahme der Schulberatung	60
4.3.4 Geheimnisschutz	60
4.3.5 Haftung	61
4.4 Dienst- und Fachaufsicht über die Schulberatung	61
5. Ausbildung und Fortbildung der Berater	63
5.1 Prinzipien der Beraterausbildung	63
5.2 Bisherige Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten	64
5.3 Notwendige Ausbildungsangebote	65
5.3.1 Ausbildung und Fortbildung der Lehrer	65
5.3.2 Fortbildung der Lehrer zu Beratungslehrern	66
5.3.2.1 Allgemeine Inhalte der Fortbildung zum Beratungslehrer	67
5.3.2.2 Schulstufenspezifische/schulformspezifische Fortbildung zum Beratungslehrer	68
5.3.3 Ausbildung der Schulpsychologen	69
5.4 Fortbildung der Berater	70

	Seite
6. Aufbau und Ausbau der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen	72
6.1 Einbeziehung bestehender Dienste	72
6.2 Zeitliche Planung	72
6.3 Kosten	75
7. Anhang	78
7.1 Übersicht über den Stand der Schulberatung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland	78
7.2 Beispielkatalog von Beratungsanlässen im Schulbereich	90
7.3 Organisation Regionaler Schulberatungsstellen	91
7.3.1 Rheinisch-Bergischer Kreis	91
7.3.2 Duisburg	101
7.3.3 Bielefeld	109
7.3.4 Kreis Siegen	112
7.4 Curriculumentwurf für den Studienschwerpunkt „Schullaufbahnberatung“ im Rahmen des Studiengangs für Diplom-Pädagogen	113
7.5 Mitarbeiter	115
7.5.1 Mitglieder der Planungskommission „Schulberatung“	115
7.5.2 Sachverständige	116
7.5.3 Mitarbeiter aus dem Kultusministerium	117
8. Anlagen	117
8.1 Beratung in Schule und Hochschule — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14.9.1973 —	117
8.2 Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung RdErl. d. Kultusministers vom 30.3.1973 III C 4/5 32-40/0 — 837/73	134
8.3 Gutachten	141
8.3.1 Der Beitrag des Lehrers an der Beratung in der Schule (Heller)	141
8.3.2 Effektiver Einsatz von Beratungslehrern in der Schule (Martin)	157
8.3.3 Möglichkeiten und Probleme praxisbezogener Lehrerberatung durch Regionale Schulberatungsstellen (Schmidt)	174
8.3.4 Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen der Schulberatung in der Sekundarstufe II und der Studienberatung (Nachtigall/Schafsteller)	181

8.3 Gutachten

8.3.1 Der Beitrag des Lehrers an der Beratung in der Schule

Gutachten von Prof. Dr. Kurt A. Heller (Köln)

Gliederung	Seite
1. Leitziele der Beratung im Bildungswesen	142
1.1 Systembezogene Funktionsziele der Bildungsberatung	142
1.2 Soziale versus individuumbezogene Beratungsfunktionen	142
2. Schulberatung durch Lehrer	143
2.1 Die Aufgaben des Lehrers	144
2.2 Problemfelder der Schulberatung (durch Lehrer)	145
2.2.1 Lern-, Erziehungs- und Systemberatung als Tätigkeitsaspekte des Lehrers	145
2.2.2 Schullaufbahnberatung als Aufgabe des Lehrers	147
2.2.3 Einzelfallhilfe als Beratungsaufgabe des Lehrers	149
2.3 Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung	150
3. Strukturelle und organisatorische Überlegungen zum Aufbau der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen	151
3.1 Ad hoc-Maßnahmen zur Sicherung der Schulberatung durch Lehrer	152
3.2 Planungsziele im Hinblick auf den Verbund „Lehrer/Beratungslehrer — Schulpsychologe/Bildungsberater“	153
Anmerkungen	156

1. Leitziele der Beratung im Bildungswesen

Bildungsberatung wird heute als konstitutives Element des Bildungssystems angesehen. Daraus lassen sich bestimmte Funktionsziele der Beratung im Bildungswesen ableiten. Unter dem Gesichtspunkt des Zielgegenstandes wären diese mehr systembezogen oder eher personorientiert zu klassifizieren.¹⁾

1.1 Systembezogene Funktionsziele der Bildungsberatung

Die nachstehend aufgeführten Beratungsziele sind insofern systembezogene Funktionen, als sie dem einzelnen Schüler nur mittelbar zugute kommen, etwa durch Optimierung der individuellen Lernbedingungen, Verbesserung des schulischen Bildungsangebots usw. Im einzelnen wären hervorzuheben:

- das Prinzip der **Individualisierung** des Lehr-/Lernangebots bzw. das Prinzip der **Unterrichtsdifferenzierung**. Mit der zunehmenden Komplexität schulischer und beruflicher Ausbildungsgänge muß ein differenzierteres Angebot von Wahl-/Pflichtfächern auf der Sekundarstufe einhergehen. Diese Situation erschwert die Entscheidung des Schülers bezüglich individuell angemessener Bildungsgänge, aber auch die Arbeit der Schule selbst, z. B. im Hinblick auf ein differenzierteres Unterrichtsangebot. Die Schulberatung übernimmt hier eine wichtige Orientierungsfunktion, die dem Lehrer, dem Schüler und den Eltern notwendige Informationen für sachgerechte Entscheidungen an die Hand gibt;
- das Prinzip der **Durchlässigkeit**. Die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg darf aus begabungspsychologischen und bildungssoziologischen Gründen nicht als ein einmaliger, unwiderruflicher Akt aufgefaßt werden. Eine kontinuierliche Systemberatung kann — abgestimmt mit einer gezielten Schullaufbahnberatung und nötigenfalls Einzelfallhilfe — dazu beitragen, daß das Prinzip der Durchlässigkeit tatsächlich Geltung erlangt;
- Bildungsberatung als Funktion der **Bildungsreform**. Die Innovation des Bildungswesens ist ohne die Hilfe der Bildungsberatung nicht mehr denkbar. Die schulbegleitende Beratung bei der Umstrukturierung des traditionellen Bildungssystems, bei Schulmodellversuchen oder auch bei der Erprobung neuer Unterrichtstechnologien u. ä. bedeutet nicht nur eine wirksame Unterstützung unterrichtlicher und erzieherischer Bemühungen um den einzelnen, sie ist auch in ihrer Rückmeldefunktion als empirische Kontrollmöglichkeit bzw. als Korrektiv notwendig erachteter Modifikationen zugleich unerläßlicher Bestandteil der Bildungsreform selbst.

1.2 Soziale versus individuumbezogene Beratungsfunktionen

Folgende Funktionen der Bildungsberatung stehen in unmittelbarem Zusammenhang zu gesellschaftspolitischen und/oder individuumzentrierten Leitzielen:

- Bildungsberatung als **sozial-integrative** Funktion. Bisherige Erfahrungen der Bildungsberatung zeigen, daß die Arbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern — z. B. die Beratung sog. bildungsferner Sozialschichten, die

intensive Betreuung von Modellschulen u. ä. — Schule und Gesellschaft einander näherbringt. Dadurch entsteht ein neues Verhältnis der Beratenen zur Institution „Schule“, das allen Beteiligten zugute kommt. Ferner trägt die Bildungsberatung zur Demokratisierung der Schule bei, indem sie den Kontakt zwischen Eltern und Lehrern intensiviert und somit mittelbar strukturelle Verfestigungen der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen auflockert;

- Bildungsberatung als **ökonomische** Funktion. Falsche Entscheidungen bezüglich des schulischen und beruflichen Ausbildungsweges bergen häufig die Gefahr individueller Konflikte. Unnötig verlängerte Ausbildungszeiten und somit reduzierte Ausbildungskapazitäten verursachen zusätzliche Aufwendungen, die die Gesamtgesellschaft zu tragen hat. Bildungsberatung kann dazu beitragen, diese Lasten zu verringern;
- Bildungsberatung als **augmentative** Funktion. Begabung und Lernen sind interdependente Prozesse. Angesichts der Wechselwirkung von Fähigkeiten, Motiven und Interessen des Schülers einerseits sowie entsprechender pädagogischer Fördermaßnahmen durch die Familie bzw. Schule andererseits sind den Eltern bzw. Lehrern die notwendigen Informationen über die kognitiven und nicht-kognitiven Voraussetzungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten des Schülers an die Hand zu geben. Ohne diese Beratungshilfen ist eine optimale Begabungs- und Bildungsförderung in vielen Fällen nicht realisierbar;
- Bildungsberatung als Funktion der **Selbstverwirklichung**. Neben der Beratung in bezug auf individuelle Lern- und Leistungsvoraussetzungen schulischer Bildungsziele sowie der Beratung über Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten darf der individualpsychologische Aspekt der Bildungsberatung nicht zu kurz kommen. Schulberatung steht letztlich im Dienste der Selbstverwirklichung des einzelnen Schülers und ist somit eine Funktion lebenslangen Lernens. Die Aufgaben der Bildungsberatung konzentrieren sich dabei auf bildungsrelevante Beratungsziele.

2. Schulberatung durch Lehrer

Im folgenden soll untersucht werden, inwieweit der Lehrer einen Beitrag zur Bildungsberatung leisten kann oder muß. Dabei ist sowohl an die Rolle des sog. Beratungslehrers, also des für bestimmte Beratungsaufgaben (zusätzlich) qualifizierten Lehrers, als auch des Lehrers ohne diese Zusatzqualifikation zu denken. Die hier vertretene Konzeption soll vor allem die Diskussion anregen und beinhaltet keineswegs schon eine hinreichend elaborierte, sofort in die Praxis umsetzbare Lösung. Dazu bedarf es m. E. neben der Klärung einer Reihe schulorganisatorischer und -rechtlicher Fragen zunächst einer politischen Entscheidung über die Rahmenbedingungen einer allgemeinen Bildungsberatung, im besonderen jedoch einer verbindlichen Definition der Beratungskompetenz(en) des Lehrers bzw. Beratungslehrers. Solange entsprechende (konkrete) Eckwerte fehlen, können die notwendigen Qualifikationsmerkmale — und damit die Bestimmung der Ausbildungsinhalte — nur auf einer Ebene relativ hohen Allgemeinheitsgrades, d. h. im Hinblick auf alle möglichen Aufgabenfelder, benannt werden. Eine präzisere Festlegung er-

scheint unter Berücksichtigung des konkreten Aufgabenfeldes, in dem Lehrer als Berater tätig werden sollen, möglich. Diese Einsicht beinhaltet zugleich die Überzeugung, daß Lehrer einschließlich Beratungslehrer im Rahmen einer vernünftigen und ökonomisch vertretbaren Aus- und Fortbildungskonzeption jeweils nur für spezifische Beratungsaufgaben qualifiziert werden können.

Die im folgenden skizzierten — potentiellen — Beratungsaufgaben des Lehrers sind aus den allgemeinen Aufgabenfunktionen des Lehrers abgeleitet. Die Darstellung basiert auf einem kürzlich im Handbuch der Bildungsberatung erschienenen Beitrag des Verfassers.²⁾

2.1 Die Aufgaben des Lehrers

Im Strukturplan für das Bildungswesen werden dem Lehrer folgende Aufgaben zugewiesen: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. Dieser Katalog enthält neben den traditionellen Aufgabenfunktionen des Unterrichtens und Erziehens beratungsspezifische Funktionen wie Beurteilen, Innovieren, Entscheidungshilfe u. ä. Diesen Auftrag kann der Lehrer nur dann unverkürzt wahrnehmen, wenn er sich bereits während seiner beruflichen Ausbildung mit den Grundproblemen der Bildungsberatung auseinandergesetzt hat. Dies sollte zweckmäßig im Rahmen des sog. erziehungswissenschaftlichen (Begleit-)Studiums geschehen, wobei Psychologen, Pädagogen und Soziologen — vorab empirischer Provenienz — zu beteiligen wären.

Lehren oder Unterrichten hat die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Ziel. Dies erfordert Motivieren, Denk- und Kreativitätstraining, Begaben, Entwicklungsförderung emotionaler und sozialer Funktionen ebenso wie die Lern- und Leistungsförderung i. e. S., etwa die Erziehung zu bestimmten Arbeits-/Verhaltensweisen im Leistungsvollzug, also die Schulleistungsförderung. Die Art und Weise, wie diese Ziele erreicht werden können, erfordern fundierte Kenntnisse der Lern- und Unterrichtspsychologie, der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Diagnostik, der Schulpädagogik, der Fachdidaktik und nicht zuletzt den Erwerb von Handlungskompetenzen. Auch pädagogisch-normative Aspekte spielen hierbei eine Rolle, insofern etwa die curriculare Bestimmung der Lehr-/Lernziele zunächst einen Akt des Setzens erfordert, deren Berechtigung freilich wiederum empirisch kontrolliert werden muß.

Was die **Funktionen des Erziehens** angeht, so zielen diese gleichermaßen auf die Selbstverwirklichung und die soziale Integration des Schülers ab. Beide Zielaspekte sollten mehr in einem Ergänzungs- als in einem konkurrierenden Verhältnis zueinander gesehen werden. Auch hierbei bedarf der Lehrer und Erzieher präziser Zielvorgaben (Aufgabe der Pädagogik) und einschlägiger Kenntnisse der Erziehungs- und Sozialisationsforschung.

Die Tätigkeitsaspekte des Beurteilens, Beratens und Innovierens bezeichnen demgegenüber keine autonomen Aufgabenfunktionen. Sie stehen vielmehr im Dienste übergeordneter Ziele des Erziehens und Unterrichtens. Als solche müssen sie in ihrer **pädagogischen** Funktion der Entwicklungsförderung und Bildung des jungen Menschen bewertet werden. Daraus folgt, daß Schulbera-

tung nie Selbstzweck sein darf; vielmehr zielen alle Beratungsaktivitäten letztlich darauf ab, sich selbst überflüssig zu machen.

2.2 Problemfelder der Schulberatung (durch Lehrer)

Die Beratungsaufgaben des Lehrers wurden von seinem zentralen Auftrag des Erziehens und Unterrichtens abgeleitet. Dies kann freilich nicht bedeuten, daß entsprechende Funktionen wie Beurteilen (z. B. Schulleistungsbeurteilung, Schuleignungsprognose u. a.), Innovieren (z. B. Curriculumrevision), Effizienzkontrollen (z. B. Evaluierung neuer Unterrichts- oder Erziehungsmethoden) und dergleichen mehr entbehrliche oder weniger wichtige Aufgaben darstellen. Im Hinblick auf den zentralen Auftrag der Schule und unter Berücksichtigung des Aufgabenkanons der Bildungsberatung lassen sich somit folgende Problemfelder der Schulberatung (durch Lehrer) abgrenzen:

- (1) Lern-, Erziehungs- und Systemberatung (im Schulbereich);
- (2) Schullaufbahnberatung;
- (3) Einzelfallhilfe (z. B. bei individuellen Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Konzentrationsstörungen u. ä.).

2.2.1 Lern-, Erziehungs- und Systemberatung (im Schulbereich) als Tätigkeitsaspekte des Lehrers

Beratung dieser Art soll den Schülern, Eltern und nicht zuletzt den Lehrern bzw. der Schule selbst zugute kommen. Lern-, Erziehungs- und (Schul-)Systemberatung haben somit unterstützende Funktion der unterrichtlichen bzw. erzieherischen Arbeit in und außerhalb der Schule. Als konkrete Aufgaben der **Lern- und schulischen Erziehungsberatung** können etwa folgende Tätigkeitsaspekte des Lehrers angeführt werden:

- **Informationen** von Schülern und Eltern über wichtige Lernbedingungen, wobei die besondere Situation der betreffenden Schulklasse, der jeweiligen Lern- und Erziehungsziele u. ä. Berücksichtigung finden müßten. So könnte etwa — auch für Laien verständlich gemacht — das Wirkungsgesetz bzw. Bekräftigungsprinzip in seiner Funktion für die Lernleistung und den Erziehungserfolg aufgezeigt werden. Weiterhin müßten die Bedeutung der Lernbereitschaft und fundamentale Bedingungen der Motivationsgenese mit ihren familialen und schulischen Einflußmöglichkeiten dargelegt werden (Postulat der Selbständigkeitserziehung, der emotionalen Zuwendung im Sinne einer fordernd-verstehenden Haltung usw.). Ebenso sollten heute vielfach vernachlässigte Trainingsmöglichkeiten kognitiver und nicht-kognitiver Funktionen aufgewiesen und ihre Bedeutung im Hinblick auf Schul- und Erziehungserfolg — z. B. in Elternabenden — diskutiert werden. Dem Lehrer als Erziehungs- und Lernexperten obliegt es, allen am Erziehungs- und Bildungsprozeß seiner Schüler Beteiligten das nötige Basiswissen zu vermitteln.
- Darauf aufbauend können **Handlungsanweisungen** für Schüler, Eltern und Lehrer(kollegen) erarbeitet werden, die die schulische und familiale Erziehungsarbeit bzw. Bildungsarbeit fördern. Hierbei wird sich der beratende Lehrer zunächst wiederum an der aktuellen Lernsituation seiner Schulklas-

sen orientieren müssen, bevor er allgemeinere Bedingungen der Lernökonomie (z. B. verstärkte Wiederholung zu Beginn einer neuen Lernphase, Vorteile verteilten Lernens bzw. entsprechender Intervalle, Prinzip der Selbstverstärkung oder der stellvertretenden Bekräftigung usw.) anspricht.

- Aufweis wichtiger **Rahmenbedingungen** für das Lernen: also angemessene Arbeitshaltung, Konzentration, Interessen und andere Persönlichkeitsfaktoren im Sinne von Hilfs- und Stützfunktionen kognitiver Leistungen sowie mehr äußere Bedingungen des Lernens, z. B. feste Studierzeiten (für Hausaufgaben), ungestörte räumliche Arbeitsbedingungen (Klausur), Bereitstellung von Lernhilfen u. ä.
- Beratung der Eltern und Information der Schüler über Vor- und Nachteile bzw. Konsequenzen der verschiedenen **Erziehungspraktiken, Unterrichtsmethoden** u. ä., die freilich ohne eingehende Diskussion und entsprechenden Consensus in bezug auf die Erziehungs- und (Grob-)Lernziele kaum sichtbaren Erfolg zeitigen werden. Auch hier hätte der Lehrer, der gegenüber der Mehrzahl der Eltern einen Vorsprung an Wissens- und Handlungskompetenz mitbringt, die Aufgabe, Problemeinsicht durch konkrete, aus der Klassen- oder individuellen Schülersituation gewonnene Handlungsanalysen zu entwickeln.
- Schließlich muß die Bedeutung der **Effizienzkontrolle** schulischer Bildungs- und Erziehungsbemühungen betont werden. Zwei Aufgabenfunktionen der **Lernleistungskontrolle** sollen hier — stellvertretend für weitere Aufgaben der pädagogischen Diagnostik — kurz angesprochen werden: die Leistungsbeurteilung im Dienste der **Unterrichtsorganisation** und **Unterrichtsanalyse** sowie die Leistungsbeurteilung als Funktion **individueller Schülerberatung**³⁾. Im ersten Falle erhält der Lehrer selbst wichtige Informationen über seine Lehrerfolge und somit die notwendige Rückmeldung für die (weitere) didaktische Unterrichtsplanung, etwa notwendige Förderprogramme, Intensivierung der Übungsphase u. a. Dieser „Auto-Evaluierung des Lehrers“ kann die „Auto-Evaluation des Schülers“ gegenübergestellt werden. Gemeint ist damit die Möglichkeit des Schülers bzw. seiner Eltern, anhand der Leistungsprüfergebnisse sich über eigene Lernfortschritte vs. Lerndefizite zu informieren. Entsprechende Erkenntnisse sind besonders im Hinblick auf rechtzeitiges pädagogisches Handeln, z. B. gezielte Lernhilfen oder Fördermaßnahmen, relevant. Auch hierin muß der Lehrer die Schüler und Eltern, gegebenenfalls auch seine Lehrerkollegen (beispielsweise wenn ein Nachfolger die Klasse übernimmt), beraten. In der Regel werden erst dann optimale Lern- und Sozialisationsbedingungen für den einzelnen Schüler bestehen, wenn sich Lehrer und Eltern in ihrem Erziehverhalten abstimmen und auf „konzertierte Aktionen“ einigen können, wobei den betreffenden Schülern je nach Alters- und Entwicklungsstufe bzw. Problemeinsicht angemessene Mitsprachemöglichkeiten eingeräumt werden sollten. Daß dies ohne kontinuierliche Schulberatung (durch Lehrer) kaum gelingen dürfte, erscheint evident.

Während sich alle bisher besprochenen Beratungsformen mehr oder weniger auf Personen direkt beziehen, richtet sich die **Systemberatung** als Teilaspekt der Bildungsberatung auf Organisationsformen (z. B. der Schule als System)

und institutionalisierte, d. h. institutionell bedingte Verhaltensmodi (z. B. aus Verwaltungsstrukturen resultierende fixe Gewohnheiten, Stile sozialer Interaktion u. a.). Dabei steht freilich die Schulberatung immer in Wechselbeziehung zwischen Institutionen oder Systemen einerseits und den betreffenden Personen andererseits. Die vorgenommene Unterscheidung dient deshalb mehr der Akzentuierung unterschiedlicher Aufgabenschwerpunkte, weniger einer klaren Trennung der hier angesprochenen Beratungsfunktionen.

Unter **Systemberatung** als Aspekt einer umfassenderen Schulberatung können in Anlehnung an **Gaude**⁴⁾ alle Beratungsaktivitäten verstanden werden, soweit sie sich auf das System „Schule“ beziehen. Systemberatung dient gleichermaßen der **Optimierung** bestehender Strukturen oder Prozesse und der **Innovation** im Bildungswesen, etwa bei der Strukturveränderung des Bildungssystems (Beratung bei Schulversuchen oder für Modellschulen), aber auch bei Fragen der „inneren“ Bildungsreform (Curriculumrevision, Unterrichtsdifferenzierung u. a.). Die **Aufgaben der Systemberatung** erstrecken sich somit auf folgende vier Bereiche:

- Problemfeld der Planung,
- Problemfeld der Realisierung,
- Problemfeld der Evaluation,
- Problemfeld der Modifikation bzw. Revision.

Die Unterscheidung in „externe“ und „interne“ Systemberatung weist auf die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrer-Beratern bzw. Beratungslehrern einerseits und Schulpsychologen bzw. Bildungsberatern (Vollzeitberatern) andererseits hin. Eine solche Zusammenarbeit von interner und externer Schulberatung ist freilich auch im Hinblick auf die oben genannten Aufgabefunktionen der Lern- und Erziehungsberatung fallweise notwendig, wie ja überhaupt die einzelnen Beratungsaspekte nicht als isolierte Einheiten oder unabhängige Funktionen betrachtet werden dürfen.

2.2.2 Schullaufbahnberatung als Aufgabe des Lehrers

Die Frage der Schullaufbahn stellt sich sowohl im traditionellen, vertikal gegliederten Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) als auch in horizontal gegliederten Gesamtschulsystemen. Insbesondere an den „Nahtstellen“ des Schulsystems ergibt sich für Schüler und Eltern das Problem, den jeweils (individuell) angemessenen Bildungsweg zu finden. Dabei wird als Kriterium für die „Angemessenheit“ gewöhnlich die zu bestimmende Erfolgswahrscheinlichkeit im fraglichen Bildungsgang verwendet.

Selbst wenn ein schulinterner Beratungsdienst (z. B. ein Schulpsychologe für die betreffende Schule) zur Verfügung steht, muß der Klassen- oder Fachlehrer immer wieder eine Antwort auf die Frage der Schuleignung jedes einzelnen Schülers finden, häufig ist sogar der Lehrer bei dieser Entscheidung ganz allein auf sich angewiesen. Jeder Lehrer muß deshalb nicht nur über die wichtigsten Probleme und Ergebnisse der neueren Begabungsforschung informiert sein, er muß darüber hinaus wenigstens so weit mit diagnostischer Wissens- und Handlungskompetenz ausgestattet sein, daß er in der Lage ist, Schüler und Eltern fundierte — also objektive, zuverlässige und gültige, d. h. treffsichere — Schullaufbahnempfehlungen zu erteilen.

Notwendige Voraussetzungen für treffsichere Schulleistungsprognosen bzw. Schullaufbahnpfehlungen sind hinlänglich gesicherte **Schuleignungsmaßstäbe** in Form operationalisierter Testleistungskriterien.⁵⁾ Entsprechende Schuleignungsmaßstäbe können als **Anforderungskriterien** für bestimmte Bildungswege interpretiert werden. Für diese werden über einen gewissen Zeitraum hinweg in etwa konsistente Lern- und Leistungsanforderungen bzw. konstante Unterrichtsbedingungen ebenso wie einigermaßen zeitstabile Schülermerkmale postuliert. Der Gefahr systemstabilisierender Tendenzen versucht man hierbei durch die Forderung nach regelmäßigen Lernleistungskontrollen mit entsprechenden Übergangsmöglichkeiten (Prinzip der Durchlässigkeit) zu begegnen.

Neuere Ansätze, wie etwa das von **Guthke**⁶⁾ erprobte Design „Prätest-Trainingstest (Treatment) — Posttest“, versuchen darüber hinaus bereits auf diagnostischer Ebene, die Nachteile punktueller Leistungsprüfungen zu minimieren. Die zwischen Prä- und Posttest eingeschobene Pädagogisierungsphase, die möglichst unter standardisierten Bedingungen stehen soll, bezweckt nicht nur für alle Schüler homogenere Lernbedingungen (in der Schule), sondern auch eine bessere Erfassung der dynamischen Aspekte der Lernfähigkeit jedes einzelnen Schülers.

In der Gesamtschule ergeben sich analoge Wahl- und Entscheidungsprobleme, die dort mehr nach „innen“, d. h. in den Unterricht bzw. das didaktische Handeln des Lehrers, verlagert werden. Hier benötigt der Lehrer treffsichere (Testleistungs-)Kriterien, um z. B. angemessene Gruppierungen für den Niveauunterricht, den Wechsel zwischen Fachleistungskursen u. a. zu erhalten. Ferner sind im Hinblick auf die Berechtigungsfunktion der Schulabschlußqualifikation zweckmäßige Wahlpflicht-Fächerkombinationen vorzuschlagen. Dem Klassen- bzw. Fachlehrer obliegt hier vor allem die Aufgabe einer objektiven, zuverlässigen und prognostisch gültigen Schulleistungsbeurteilung. Diese stellt — neben der Begabungsdiagnose — die wichtigste Grundlage jedweder Form der Schullaufbahnberatung dar.

Die Aufgabe der Schullaufbahnberatung ist in der gegenwärtigen Situation weithin der Schule selbst bzw. dem Lehrer überantwortet, unabhängig davon, ob diese über die notwendigen Qualifikationen tatsächlich verfügen. Dies unterstreicht einmal mehr die Notwendigkeit für den angehenden Lehrer, sich eingehend mit den **methodischen Problemen der Begabungsdiagnose und Schuleignungsprognose (Schulleistungsprognose)** zu befassen. Das gilt sowohl für den in der Orientierungsstufe (künftig) tätigen bzw. an den Nahtstellen des Schulsystems unterrichtenden Lehrer als auch für den Primar- bzw. Sekundarstufenlehrer, wenngleich entsprechende Beratungsprobleme an den Nahtstellen gehäuft auftreten (z. B. Einschulungsberatung, Beratung beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I und — später — in die Sekundarstufe II sowie beim Eintritt in die Berufsausbildung bzw. vor der Aufnahme eines Hochschulstudiums. Externe (regional organisierte) oder interne (an den betreffenden Schulen ansässige) Beratungsdienste in der Form schulpsychologischer Beratungsdienste werden sich in absehbarer Zeit aus arbeitszeitlichen und finanziellen Gründen in der Regel

nur sog. Problemfällen zuwenden können. Eine **unverzügliche Forcierung der Beratungslehrausbildung** ist deshalb ein Gebot der Stunde.

2.2.3 Einzelfallhilfe als Beratungsaufgabe des Lehrers

Die Einzelfallhilfe oder Individualberatung als Tätigkeitsaspekt der Schulberatung durch Lehrer ist — unter Berücksichtigung des üblichen erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums (mit begrenzter Stundenzahl) für angehende Lehrer — m. E. sehr problematisch. Der Lehrer wird deshalb in der Regel nur bei „leichteren“ Problemfällen (z. B. individuellen Lernschwierigkeiten, partiellen Lernleistungsstörungen, Konzentrationsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten usw.) untersuchend und beratend tätig werden können und selbst hier nur eingeschränkt bzw. unter Vorbehalt steter schulpsychologischer Kontaktnahmen. Wichtigste Aufgabe des Lehrers wird hierbei die **Identifikation** entsprechender Problemfälle sowie gegebenenfalls die **Vermittlung fachkundiger Beratungshilfen** sein. Die Fähigkeit, Problemfälle an den Schulpsychologen, die schulintegrierte (interne) oder zentrale (externe) Bildungsberatungsstelle, die Erziehungsberatungsstelle, den Staatl. Gesundheitsdienst oder auch an pädagogische Spezialeinrichtungen bzw. sonderpädagogische Beratungs- und Behandlungsstellen u. ä. zu delegieren, erfordert freilich wiederum gewisse Grundkenntnisse über diese Einrichtungen und ihre Tätigkeitsmerkmale vom beratenden Lehrer.

Die Empfehlung zur Weiterleitung sog. Problemfälle an mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattete Beratungsdienste ist sicherlich nicht risikolos, sie ist jedoch angesichts der an den meisten Schulen bislang fehlenden Beratungseinrichtungen in vielen Fällen m. E. das kleinere Übel. Die Gefahr des Dilettantismus ist gerade auf dem Felde der Therapie weit verbreitet, wogegen selbst professionelle Institutionen nicht immer gefeit zu sein scheinen. Um so mehr sollte man darauf bedacht sein, den beratenden Lehrer — dies gilt normalerweise auch für den sog. Beratungslehrer — nicht durch Aufgabenüberfrachtung zu erfolglosen und frustrierenden Handlungen zu verleiten. Vielmehr gilt es, die **Grenzen** der Schulberatung durch Lehrer klar zu erkennen, und die Aufgabe der Therapie des Einzelfalles ist m. E. eine solche Markierungslinie.

Sofern man notgedrungen oder auch aus sachlichen Erwägungen heraus dem Lehrer bzw. Beratungslehrer bestimmte Aufgaben der Einzelfallhilfe in begrenztem Umfang (ohne eigentlich therapeutische Aufgaben) zumutet, muß man bereits bei der Ausbildung entsprechende Konsequenzen ziehen. Eine auch nur einigermaßen befriedigende Sensibilisierung des künftigen Lehrers im Hinblick auf seine Aufgaben im Rahmen der Einzelfallhilfe erscheint nur dann realisierbar und zu verantworten, wenn die Studienanteile der Psychologie und verwandter Grundwissenschaften von derzeit durchschnittlich 16 Semesterwochenstunden (Psychologie) bzw. 40 Semesterwochenstunden (Erziehungswissenschaftlicher Block) erhöht und nicht erniedrigt werden, wozu deutliche Tendenzen bestehen. Man kann nicht auf der einen Seite dem Lehrer neue, anspruchsvollere Aufgaben übertragen wollen und gleichzeitig die Ausbildungsvoraussetzungen in den spezifischen Anforderungsdimensionen reduzieren. Ein solcher Schritt ist nur auf Kosten der Qualifikation — hier im Hinblick auf die Lehrerkompetenz für die Einzelfallberatung — möglich; eine

andere Alternative ist unter den gegebenen Umständen undenkbar und unrealistisch. Selbst bei einer Mindestforderung von beispielsweise 16 Semesterwochenstunden Psychologiestudium im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung⁷⁾ dürfte nur ein kleinerer Teil der künftigen Lehrer hinreichend für die — begrenzten — Aufgaben der Problemidentifizierung und Beratungsvermittlung vorbereitet sein. Die sich daraus ergebende Konsequenz mündet deshalb in die Forderung, die Beratungsdienste (Schulpsychologen, Bildungsberater, Beratungslehrer) auf schulischer und regionaler Ebene parallel zur Kompetenzerweiterung des Lehrers auf- und auszubauen. Nur im Verbund mit einem dichten Beratungsnetz wird der Lehrer seine Beratungsfunktionen (vornehmlich im Bereich der Schullaufbahnberatung und Erziehungs- bzw. Lernberatung) angemessen und verantwortlich ausfüllen können.

2.3 Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung

Unter dem Anspruch, Lehrer aller Schulstufen und -formen auf die beschriebenen Aufgaben der Schulberatung vorzubereiten, ergeben sich folgende **Grundforderungen** im Hinblick auf die Ausbildung bzw. Lehrerfortbildung:

(1) Ausreichende „erziehungswissenschaftliche“ Grundbildung **aller** Studierenden, die ein Lehramt an der Schule anstreben. Dabei müßten im Hinblick sowohl auf die allgemeinen Aufgabenfunktionen des Lehrers als auch die besonderen Aufgaben und Tätigkeitsmerkmale der Schulberatung durch Lehrer vor allem psychologische und pädagogische Studieninhalte genügend breit und intensiv berücksichtigt werden. Ein entsprechender Themenkatalog wurde andernorts⁸⁾ detailliert wiedergegeben. Zum **Basiswissen** jedes Lehrers gehören beispielsweise folgende (psychologische) Themen: Grundbegriffe der Lernpsychologie, motivationale und differenzialpsychologische Bedingungen des Lernens, das soziale Umfeld von Bildung und Erziehung, soziale Interaktionen, Einstellungen, Normen, Werte und Interessen, aber auch Kenntnisse über das Verhalten in Gruppen, Erziehungsstile, Verhaltenssteuerung und Verhaltensmodifikation sowie prozessuale Bedingungen der Instruktion, das Erstellen und Bewerten von Lehrkonzeptionen, Erziehungsfunktionen in bestimmten Verhaltensbereichen u. a.

Von dem mit Beratungskompetenz ausgestatteten Lehrer bzw. Beratungslehrer wären darüber hinaus elementare Methodenkenntnisse (z. B. über Beobachtungstechniken, Ratingverfahren u. ä., über experimentelle und quasiexperimentelle Designs sowie einige statistische Verfahren) vonnöten. Bezüglich des Themenbereichs „Beurteilen — Beraten — Fördern“ müßten umfassendere und vertiefte Kenntnisse gefordert werden (vgl. Punkt 2).

(2) Für diejenigen Lehrer, die sich schwerpunktmäßig mit „Beratung in der Schule“ befassen, erlangt der Themenkomplex „Schülerbeurteilung und Bildungsberatung“ zentrale Bedeutung. Schultests und andere diagnostische Verfahren der Schülerbeurteilung (einschließlich testtheoretischer Grundlagenkenntnisse), Probleme und Verfahren der Integration und Mitteilung pädagogisch-psychologischer Untersuchungsbefunde (Gutachtenerstellung und -übermittlung), relevante Beratungsverfahren (Beratungsgespräch, Verhaltensmodifikation in der Schulberatung u. a.) sowie Probleme der Bega-

bungs- und Bildungsförderung, aber auch Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen u. ä. gehören zum unbestreitbaren Repertoire der Lehrer- bzw. Beratungslehrausbildung. Die einzelnen **Beurteilungs- und Beratungsmethoden** müßten in entsprechenden Praktikumsveranstaltungen bzw. Trainingsseminaren eingeübt werden. Nur kontrolliert vermittelte Handlungskompetenzen werden den Lehrer (Beratungslehrer) vor der Gefahr des Dilettantismus bewahren.

(3) Schließlich wäre für den Lehrer allgemein und den in besonderer Weise Beratungsfunktionen übernehmenden Lehrer eine **permanente Weiterbildung** zu fordern. **Portmann** und **Stark**⁹⁾ plädieren dafür, daß diese Weiterbildung praxisnah und praxisbegleitend sein sollte. Es müßten flexible Fortbildungsprogramme entwickelt werden, deren Inhalte „an den tatsächlichen Aufgaben, die an die Beratung gestellt werden, orientiert“ sind. Dem vom Deutschen Institut für Fernstudien zur Zeit vorbereiteten Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ kommt unter dieser Perspektive eine wichtige Bedeutung zu. Darüber hinaus müßten länderseitig Initiativen ergriffen werden, um angehende oder bereits beruflich tätige Lehrer und Schulpädagogen (z. B. Diplom-Pädagogen) für die Aufgaben der Schulberatung zu gewinnen und entsprechend vorzubereiten. Erste Überlegungen dazu sollen diese Ausführungen beschließen.

3. Strukturelle und organisatorische Überlegungen zum Aufbau der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen

Die Beschreibung der Aufgabenfelder von Schulberatung und ihre theoretische Begründung sollten den Nachweis erbringen, daß Schulberatung ohne Lehrer weder sinnvoll (d. h. sachangemessen) noch realistisch (d. h. kurz-, mittel- oder langfristig realisierbar) erscheint. So schwerwiegend finanzielle bzw. bildungsökonomische Überlegungen bei der Planung und Organisation von Schulberatung auch sein mögen, so verdient doch die Betonung sachimanenter Notwendigkeiten m. E. Priorität gegenüber anderen Kriterien. Eine von übergeordneten Zielen (Bildung und Erziehung) geleitete und an den konkreten Problemen der Schule orientierte Beratungskonzeption kann jedoch — dies zeigt unsere Analyse — auf die aktive Mitarbeit des Lehrers in dieser oder jener Form nicht verzichten. Dieses Fazit gilt unabhängig von wirtschaftlichen, standespolitischen oder anderen — möglicherweise berechtigten — Überlegungen.

Der zentrale Auftrag der Schule, junge Menschen zu bilden und zu erziehen, ist ohne die Hilfen der Schulberatung heute nicht mehr zu erfüllen. Dabei fällt dem Lehrer als dem Unterrichts- und Erziehungsexperten auch die Aufgabe der Beratung in gewissem Umfange zu. Insbesondere die **Lern- und Erziehungsberatung** sind ohne sein Engagement nicht oder höchstens sehr unbefriedigend durchzuführen. Auf diesen Arbeitsfeldern kann der (entsprechend qualifizierte) Lehrer-Berater dem professionellen Bildungsberater oder Schulpsychologen (sofern dieser nicht über eigene Unterrichtserfahrung bzw. Lehrkompetenz verfügt) sogar überlegen sein.

Das um die Aufgaben der Lern-, Erziehungs- und Schullaufbahnberatung erweiterte Tätigkeitsfeld des Lehrers erfordert freilich auch eine Erweiterung

seiner Wissens- und Handlungskompetenzen. Daraus ergeben sich Folgerungen für die Lehrerausbildung und die (permanente) Lehrerfortbildung. Einige (generelle) curriculare Aspekte wurden oben bereits angesprochen. Sie dienen vor allem der Befähigung des Lehrers für Aufgaben im Bereich der Lern- und Erziehungsberatung. Weitere Problemaspekte, speziell auch im Hinblick auf die Übernahme von Beratungsaufgaben in der Schullaufbahnberatung, sollen im Rahmen der vorgeschlagenen ad hoc-Maßnahmen zur Sprache kommen. Wie diese Überlegungen bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrern im einzelnen praktisch realisiert werden können, ist nicht Gegenstand dieses Gutachtens. Dazu wird es noch intensiver bildungsplanerischer und schulorganisatorischer Arbeit bedürfen. Hier sollen nur erste, vorläufige Empfehlungen bzw. Anregungen, vor allem curricularer Art, formuliert werden.

3.1 Ad hoc-Maßnahmen zur Sicherung der Schulberatung durch Lehrer

Um Lehrer aller Schulstufen für die skizzierten Beratungsaufgaben hinreichend vorzubereiten, erscheint ein doppelter Ansatz zweckmäßig: die Vermittlung notwendiger Wissens- und Handlungskompetenzen über die

1. **Lehrerausbildung** (I. und II. Phase) und die

2. **Lehrerfort- bzw. -weiterbildung** (nach der Lehramtsqualifikation).

Ad 1): Im Rahmen des sog. erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums (I. Phase) müßten die oben skizzierten beratungsrelevanten Kenntnisse **allen** Lehramtsstudenten vermittelt werden. Da sich die genannten Themenkomplexe zum erheblichen Teil mit unterrichts-, lern- und erziehungsrelevanten Problemen pädagogisch-psychologischer Provenienz überschneiden, bedeutete ihre Berücksichtigung im regulären Studiengang keine nennenswerte Zusatzbelastung, allenfalls für einen Teil der Studierenden eine gewisse Umakzentuierung auf mehr praxisbezogene Themen. Der Studienberatung erwächst hier eine wichtige Aufgabe, indem sie bereits den Studienanwärtern die Notwendigkeit der Schulberatung durch Lehrer verdeutlicht und entsprechend für einen gezielten Studienaufbau motiviert.

Stärker als bisher üblich sollten sich bereits Lehramtsstudenten mit Fragen der Schülerbeurteilung auseinandersetzen. Neben intensiver Beschäftigung mit den Problemen und methodischen (Verbesserungs-)Möglichkeiten der Schulleistungsbeurteilung — einem für alle Lehrer desiderablen Thema! — wären, besonders im Hinblick auf die Aufgaben der Schullaufbahnberatung, einschlägige Probleme und Verfahren der Entwicklungsdiagnostik, der Intelligenz- bzw. Begabungsdiagnostik sowie der Schuleignungsprognostik im Studium zu berücksichtigen. Vorrangiges Ziel der I. Studienphase sollte die Aneignung von **Wissenskompetenz** sein. Gegebenenfalls müßten die vorliegenden Studien- und Prüfungsordnungen auf beratungsrelevante Inhalte überprüft und einzelne Stunden-/Fächerkontingente neu festgesetzt werden.

In der II. Studienphase (Referendariat) geht es zunächst um die Vertiefung bereits erworbener Kenntnisse und die Schließung etwaiger — im Hinblick auf Schulberatung fundamentaler — Wissenslücken, z. B. in bezug auf die Schülerbeurteilung. Im Zentrum der Bemühungen steht jedoch hier die planmäßige

und kontrollierte Einübung grundlegender Verfahren und Techniken der Schülerbeurteilung und Bildungsberatung. Die Aneignung praktischer Fertigkeiten wie die der Leistungsbeurteilung, der Begabungsdiagnose und der Schuleignungsprognose, Techniken der Gesprächsführung, der Bildungsweginformation (einzeln und in Gruppen) u. ä., kurz: die Aneignung von **Handlungskompetenz**, gehören zum unverzichtbaren Curriculumbestand dieser Ausbildungsphase.

In dem Maße, in dem diese beiden Bedingungen (Vermittlung beraterrelevanter Wissens- und Handlungskompetenzen) im Rahmen der allgemeinen Lehrerbildung garantiert werden können, wird eine erste grundlegende Qualifizierung des Lehrers für bestimmte Beratungsaufgaben (vorab der Lern- und Erziehungsberatung, z. T. auch der Schullaufbahnberatung) möglich sein. Diese Erwartung erscheint keineswegs utopisch angesichts der Tatsache, daß man diese Aufgaben bislang mehr oder weniger ausschließlich Lehrern überantwortet hat — ohne freilich für eine entsprechende Ausbildungsqualifikation genügend Sorge getragen zu haben. Dieses Versäumnis gilt es durch qualitative Strukturverbesserung der Lehramtsstudiengänge aufzuheben.

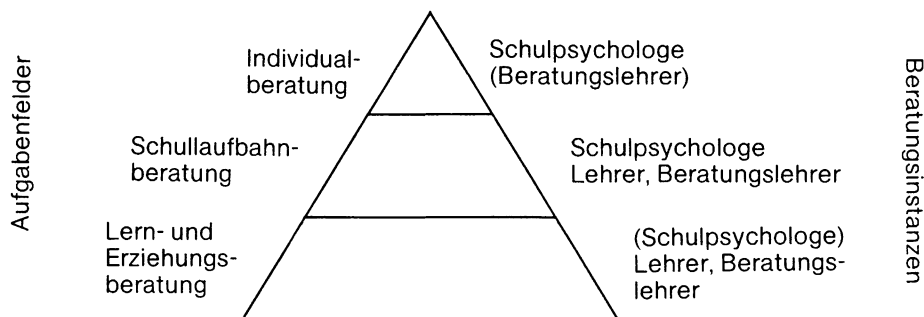
Ad 2: Nach erworbener Lehramtsbefähigung (einschließlich schulrelevanter Beratungskennnisse und -fertigkeiten) kommt es für den Lehrer in der Folgezeit darauf an, seine Wissens- und Handlungskompetenzen schrittweise zu vertiefen und zu erweitern. Dies geschieht in kontinuierlichen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, deren Themenkataloge auf beraterrelevante Inhalte hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren wären. Da eine Kompetenzerweiterung in Richtung Schulberatung für den Lehrer immer auch eine qualitative Verbesserung seiner Erziehungs- und Unterrichtsbefähigung bedeutet, sollte die Intensivierung der Lehrerweiterbildung im Interesse aller Beteiligten (Schüler und Eltern, Lehrer bzw. Schule, Kultusverwaltung) liegen.

Bereits während der II. Ausbildungsphase, aber auch im Rahmen der Lehrerfortbildung wird man auf eine enge Kooperation mit bestehenden (Vollzeit-) Beratungsdiensten, z. B. dem Schulpsychologischen Dienst, dem Bildungsberater an Gesamtschulen u. ä., Wert legen müssen. Sofern — zu einem späteren Zeitpunkt — genügend qualifizierte Beratungslehrer zur Verfügung stehen, empfiehlt es sich, diese ebenfalls an der (praktischen) Lehrerbildung zu beteiligen. Überhaupt sollte die Ausbildung und erst recht die Tätigkeit des Lehrer-Beraters in stetigem Kontakt mit einschlägigen Beratungsinstanzen stehen.

3.2 Planungsziele im Hinblick auf den Verbund „Lehrer/Beratungslehrer — Schulpsychologe/Bildungsberater“

Die Qualifizierung des Lehrers als Schulberater erfolgt nach unserer Konzeption sukzessive im Rahmen der (regulären) Lehreraus- und -fortbildung. Die Befähigung zu bestimmten Beratungsaufgaben sollte jedoch grundsätzlich jedem Lehrer, auch dem bereits längere Zeit in der Praxis tätigen, ermöglicht werden. Durch spezielle Weiterbildungskurse für interessierte Lehrkräfte könnte dieses Ziel erreicht werden.

Die Aufgabenfelder der Schulberatung lassen sich unterschiedlichen Generalitätsebenen zuordnen, mit denen jeweils spezifische Anforderungsmerkmale bzw. verschiedene Beratungsinstanzen korrespondieren. Zugleich ist damit eine gewisse Rangreihe bezüglich der Häufigkeit der betreffenden Beratungsanlässe indiziert. Die Zusammenhänge werden durch folgendes Schema veranschaulicht:



An der „Basis“ der Schulberatung sind vor allem Lehrer-Berater und Beratungslehrer tätig. Sie beraten in vielerlei Anlässen von Lern- und schulischen Erziehungsschwierigkeiten bzw. Funktionsstörungen ihrer Schüler. Die Lern- und Erziehungsberatung im Raum der Schule ist die Domäne des Lehrers, da er wie kein anderer über Möglichkeiten der Beobachtung und des direkten Zugangs zum Schüler, seinen Eltern oder anderen wichtigen Kontaktpersonen verfügt. Entsprechende Auffälligkeiten werden deshalb von ihm relativ leicht und schnell erkannt, noch bevor sie zu massiven Verhaltensstörungen führen (können). Nur in Ausnahmefällen, etwa wenn eine ganze Schulklasse verhaltensauffällig wird, muß der Schulpsychologe hier eingreifen (→ Aufgabe der Systemberatung).

Die Schullaufbahnberatung erfordert u. a. spezifische Methodenkenntnisse, die im Rahmen der heutigen Lehrerbildung (noch) nicht ohne weiteres vermittelt werden. Hierin ist jedoch kein grundsätzliches Problem zu sehen, d. h. durch Berücksichtigung entsprechender curricularer Bausteine während der I. und II. Ausbildungsphase und später in der Lehrerfortbildung sollte jeder Lehrer zu optimal abgesicherten Schuleignungsprognosen befähigt werden können. Erst recht ist dies vom Beratungslehrer, der eine Zusatzausbildung erfahren hat, zu erwarten. Der Schulpsychologe muß hier vor allem bei sog. Problemfällen, also Schülern, deren diagnostische Befunde keine eindeutige Prognose erlauben, durch intensivere und/oder extensive Einzeluntersuchungen die Entscheidungsfindung unterstützen.

In der Einzelfallhilfe oder Individualberatung findet schließlich der Schulpsychologe — in Ausnahmefällen auch der besonders qualifizierte Beratungslehrer — sein Hauptarbeitsfeld. Die hierfür erforderlichen methodischen und psychologischen Fähigkeiten und Kenntnisse übersteigen im allgemeinen die Kompetenz des Lehrers, auch des für die Schullaufbahnberatung ausgebildeten Beratungslehrers.

Die unterschiedenen Aufgabenfelder der Schulberatung stehen freilich nicht beziehungslos neben- oder übereinander, wie die Modellskizze nahelegen könnte. Vielmehr stellen sich die einzelnen Beratungsaspekte im konkreten Beratungsfall dem Berater mehr oder weniger als Komplex dar. Trotzdem erscheint es sinnvoll und zweckmäßig — wie die Erfahrung lehrt —, zwischen einzelnen Aufgabentypen im Sinne von Leitzielen der Beratung zu differenzieren. Nur so gelingt es dem Schulberater, durch den Dschungel unterschiedlicher Beratungsanlässe und -ursachen einen Weg zu bahnen.

Den verschiedenen Aufgabenfeldern der Schulberatung entsprechen unterschiedliche Anforderungsebenen auf Beraterseite. Dabei nehmen die **Beratungslehrer** eine Mittlerrolle zwischen den Lehrern (Lehrer-Beratern) einerseits und den Schulpsychologen andererseits ein. Ihre Funktion könnte — je nachdem, wie man die Gewichtsverteilung in bezug auf die einzelnen Beratungsinstanzen vornehmen möchte — innerhalb der **Schulberatung** durchaus einen zentralen Stellenwert erlangen; jedenfalls spräche m. E. eine Reihe sachlicher Argumente dafür. Unabdingbare Voraussetzung wäre allerdings eine entsprechende Zusatzausbildung für interessierte und geeignete Lehrkräfte. Dabei müßten die Ausbildungsinhalte aufgabenorientiert zusammengefügt und die Lehrgänge tätigkeitsspezifisch, z. B. in bezug auf die Schullaufbahnberatung, organisiert werden, um in einem zeitlich und ökonomisch vertretbaren Rahmen ausreichende Qualifikationen zu erzielen.

Die planerische und organisatorische Arbeit hinsichtlich der Ausbildung von Beratungslehrern wird erleichtert durch Erfahrungswerte, die anhand von Modellversuchen gewonnen wurden.¹⁰⁾ Auf den DIFF-Fernstudienlehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ ist bereits hingewiesen worden. Das von einer Arbeitsgruppe im Auftrag des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen erarbeitete und kürzlich vorgelegte Gutachten zum Thema „Beratungslehrer an Gesamtschulen (Beschreibung des Aufgabenfeldes und Bestimmung der Ausbildungsinhalte)“ stellt ebenfalls eine gute Planungsgrundlage dar.¹¹⁾ Darüber hinaus sollte geprüft werden, ob bzw. in welchem organisatorischen Rahmen angehende Diplom-Pädagogen (mit zusätzlicher Lehramtsbefähigung) für die Aufgaben des Beratungslehrers gewonnen werden können. Es ist denkbar, daß der Diplom-Studiengang mit dem Schwerpunkt „Schule“ und dem Wahlpflichtfach „Pädagogische Diagnostik, Schülerbeurteilung und Bildungsberatung“ die notwendigen Berufsqualifikationen (des Beratungslehrers) für Diplom-Pädagogen bereits während des Hochschulstudiums zu einem erheblichen Teil vermittelt. Analog und/oder parallel zum Referendariat des Lehramtsanwärters könnte hier eine einjährige praktische Tätigkeit an einer Schulpsychologischen oder Bildungs-Beratungsstelle die berufspraktische Einarbeitung „vor Ort“ sichern.

Das vorgestellte — arbeitsteilige — Modell der Schulberatung weist zweifellos eine Reihe sachlich begründeter, möglicherweise auch schulorganisatorischer und bildungsökonomischer Vorzüge auf gegenüber anderen, auf regionaler oder lokaler Ebene zentralisierten Beratungsmodellen. Zugleich ist damit der neuralgische Punkt, die Integration der verschiedenen Aufgabenfelder und Beratungsinstanzen angesprochen. Die Hauptlast für eine reibungslose Koordination unterschiedlicher Beratungsansätze läge nach unserem

Modell beim Beratungslehrer. Prinzipiell könnte diese Funktion auch die Schulpsychologische bzw. Bildungs-Beratungsstelle übernehmen. Dies setze allerdings voraus, daß die zur Zeit vorhandenen (Schulpsychologischen) Beratungsdienste rasch und großzügig ausgebaut werden. Um die in Zukunft eher zunehmenden, vielfältigen Aufgaben der Individualberatung auch nur einigermaßen bewältigen zu können, wird eine Stellenvermehrung ohnehin unumgänglich sein. Vor einer endgültigen Entscheidung über die Organisationsstruktur der Schulberatung in Nordrhein-Westfalen sollten deshalb entsprechende Alternativmodelle mit in die Überlegungen einbezogen werden.

Anmerkungen

1. Siehe dazu das Handbuch der Bildungsberatung (Hrsg. **K. Heller**). Bd. I. Stuttgart (Klett) 1975, S. 17 ff.
2. **Heller, K.**: Bildungsberatung und Lehrerbildung. In: Handbuch der Bildungsberatung (Hrsg. **K. Heller**). Bd. I. Stuttgart (Klett) 1975, S. 255 ff.
3. Über die Probleme schulischer Leistungsbeurteilung informiert ausführlicher der v. Verf. herausgegebene Sammelband „Leistungsbeurteilung in der Schule“. Heidelberg (Quelle & Meyer) 1974, 1978 (3. Aufl.).
4. **Gaude, P.**: Möglichkeiten und Grenzen interner und externer Systemberatung im Raum der Schule. In: Handbuch der Bildungsberatung (Hrsg. **K. Heller**). Bd. II., Stuttgart (Klett) 1975, S. 571 ff.
5. Siehe dazu die einschlägigen Beiträge im Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II und III.
6. **Guthke, J.**: Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit. Berlin (Ost) 1972.
7. Dabei ist bereits berücksichtigt, daß Lehramtsstudenten psychologische Studieninhalte nur insoweit berücksichtigen, als diese zur Erfüllung der Aufgaben als Lehrer nach allgemeinem Consensus unbedingt vonnöten sind. Keineswegs ist mit dieser Forderung an ein (Hauptfach-)Studium der Psychologie — etwa im Miniformat — gedacht, was in der zur Verfügung stehenden Zeit ohnehin nicht zu leisten wäre.
8. Siehe Anm. 2, S. 264 f.
9. **Portmann, R.** und **Stark, G.** et al.: Beratungsmodelle in Gesamtschulen. Projektgruppe Leistungsmessung in Gesamtschulen, Frankfurt/M. 1975, S. 99.
10. Siehe u. a. **Pfistner** und **Stobberg** im Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I.
11. Vgl. KM-Drucksache I A 2-36-60/1 Nr. 3191/75 vom 11.11.1975.