

BERATUNG ALS PÄDAGOGISCHE AUFGABE

Herausgegeben von
Kurt Aurin

Unter Mitarbeit von
E. Furch-Krafft, K. A. Heller, P. Lang, L. R. Martin,
Ch. Olbrich, D. Rüdiger, G. Schmid-Schönbein,
I. Schöler, H. Schreiber, A. Troch, B. Wehrly



1984

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN / OBB.

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Beratung als pädagogische Aufgabe / hrsg. von Kurt
Aurin. Unter Mitarb. von E. Furch-Krafft . . . –
Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 1984.

ISBN 3-7815-0556-1

NE: Aurin, Kurt [Hrsg.]; Furch-Krafft, Elisabeth [Mitverf.]



1984. 4. Kag. Alle Rechte vorbehalten

Satz: H. E. Henniger, Wiesbaden

Druck und Bindung: Philipp Reclam jun., Ditzingen

Printed in Germany 1984

ISBN 3-7815-0556-1

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Beratung – eine pädagogische Aufgabe	7
<i>Kurt Aurin</i>	

Teil I: Grundsätzliche Fragen pädagogischer Beratung und ihre Entwicklungstendenzen

<i>Kurt Aurin</i>	
Beratung als pädagogische Aufgabe im Spannungsfeld zwischen pädagogischer und psychologischer Theorie und Praxis	13
<i>Bea Wehrly und Lothar R. Martin</i>	
Neue Entwicklungen in der Schulberatung der USA	31
<i>Kurt A. Heller</i>	
Konzepte und Probleme der Studienberatung	49
<i>Dietrich Rüdiger</i>	
Die pädagogische Problematik der Schuleignungsfindung Möglichkeiten ihrer Lösung im Kontext eines veränderten Verständnisses von Schule und Schuleignungsermittlung	67

Teil II: Aufgaben, Probleme und Entwicklungstendenzen von Beratung in einzelnen Erziehungsfeldern

<i>Gisela Schmid-Schönbein</i>	
Unterrichtsberatung als didaktische Antwort auf Schulschwierigkeiten . . .	91
<i>Christiane Olbrich</i>	
Angstbewältigung durch Beratung als pädagogische Handlungsform	107
<i>Achim Troch</i>	
Beratung im Schulalltag Erfahrungsbericht aus dem Beratungszentrum einer Gesamtschule	129

<i>Herbert Schreiber</i>	
Neue Lernchancen und Beratungsangebot für die Schüler – ein pädagogisch-psychologisches Beratungsmodell für die reformierte Oberstufe und zu ihrer Stabilisierung	151
<i>Ilse Schöler</i>	
Beratung als Lebens- und Erziehungshilfe bei Berufsschülern	169
• <i>Elisabeth Furch-Krafft</i>	
Familienerziehung und Beratung	183
• <i>Peter Lang</i>	
Beratung in einem Haus der Jugend – sozialpädagogische Hilfe für Heranwachsende in der Offenen Jugendarbeit	201
Autorenspiegel	219

Konzepte und Probleme der Studienberatung

Kurt A. Heller

Im Zentrum der Abiturienten- und Studentenberatung stehen Fragen der Studienfachwahl, der Vorbereitung und erfolgreichen Durchführung eines Hochschulstudiums sowie der damit verbundenen beruflichen Möglichkeiten. In engem Zusammenhang hiermit ist die wissenschaftspropädeutische Funktion der reformierten Oberstufe des Gymnasiums zu sehen (vgl. AURIN 1978, S. 90 ff.), die durch Beratung eine notwendige Unterstützung erfährt. Auf dem Wege zu einer befriedigenden Klärung der individuellen Studien- und Berufsmöglichkeiten und deren Realisierung ist für den einzelnen – freilich in unterschiedlichem Maße – mit einer Reihe von Erschwernissen zu rechnen, die es zu verhindern oder gegebenenfalls zu beseitigen gilt. Neben dem Informationsbedürfnis und Fragen der Studieneignung i.e.S. können sich dabei entwicklungsbedingte Probleme oder psychosoziale Konflikte und andere Schwierigkeiten ergeben, die oft vom einzelnen allein nicht zu bewältigen sind. Schüler bzw. Studenten, Eltern und Lehrer sind somit auf fachkundige Beratungshilfen (z. B. durch Beratungslehrer oder Schulpsychologen und Studienberater) angewiesen.

Ein besonderes Augenmerk soll hier den pädagogischen Möglichkeiten der Schule / Hochschule einerseits und der Selbstverantwortlichkeit des Ratsuchenden bzw. dessen persönlichkeitspsychologischen (motivationalen) Voraussetzungen andererseits gelten. Gerade dieser letzte Ansatz wurde pädagogischerseits in der Literatur immer wieder favorisiert (z. B. HORNSTEIN 1977, MARTIN 1980), ohne daß allerdings praktische Konsequenzen gleichermaßen sichtbar würden. Eine Analyse des Problemfeldes wird deshalb mögliche Ursachen dieses Mißverhältnisses aufdecken und in die Überlegungen über Möglichkeiten und Grenzen „edukativer Beratung“ (MARTIN) einbeziehen müssen.

1. Das Aufgabenfeld der Abiturienten- und Studentenberatung

Zunächst seien die Aufgaben der Studienberatung in der Sekundarstufe II und in der Hochschule skizziert. Im Gegensatz zur Situation in den angelsächsischen Ländern mit ausgebautem Collegesystem als Bindeglied zwischen Schule und Hochschule, stellt sich hierzulande der Übergang vom Gymnasium zur Universität als kritische Problemzone dar. Entsprechende Beratungsanlässe haben ihre Wurzeln nicht nur im psychosozialen Bereich, sie sind auch systembedingt zu sehen. Neben der verstärkten Nachfrage nach Studienplätzen und Numerus Clausus-Folgen erschweren die wachsende Differenziertheit des Fächerkanons in der gymnasialen Oberstufe und Dysfunktionalitäten des Hochschul-

betriebes die notwendige Orientierung, so daß sich der einzelne Schüler bzw. Student ohne Beratungshilfen vielfach überfordert fühlt.

1.1. Beratungsprobleme in der gymnasialen Oberstufe

Im Hinblick auf die Studienberatung konzentrieren sich die Beratungsprobleme in der reformierten Oberstufe des Gymnasiums einmal auf die *Fächerwahl* einschließlich der Leistungs- / Grundkursdifferenzierung und zum anderen auf *Probleme des Hochschulübergangs*. Der erste Aspekt wird ausführlicher in dem nachfolgenden Beitrag von SCHREIBER behandelt, so daß ich mich auf die Schwerpunkte der Studienberatung i.e.S. beschränken kann. Hierzu gehören:

a) Die *Studienvorbereitung*; sie sollte nach Meinung von Fachleuten möglichst schon in der 11. oder 12. Klasse (zusammen mit der Fachwahlberatung) einsetzen. Auf diese Weise könnten die Nachteile punktueller und häufig verspäteter Interventionen vermieden sowie die Gültigkeit von Studienerfolgsprognosen deutlich verbessert werden (FAIST 1975, PFAU 1975, KELLER et al. 1977 u. 1978). Eine kontinuierliche Beratung auf der gymnasialen Oberstufe soll die Entscheidungsfähigkeit der Schüler fördern und somit die potentielle Quote der Studienfachwechsler bzw. Studienabbrecher reduzieren. Die frühzeitige Erkennung und Beratung gefährdeter Studienaspiranten würde zugleich individuelle Not verringern und zu einer besseren Nutzung der Ausbildungskapazitäten führen. Zur Erreichung dieser Ziele sind neben „äußeren“ Informationen gesicherte psychodiagnostische Befunde, z. B. über individuelle Studierfähigkeiten (Kenntnisse, Fertigkeiten, Motive, Interessen usw.), erforderlich. Darüberhinaus spielen Selbstkonzept, Zeitperspektive sowie eine Reihe von Einstellungen und Haltungen eine wichtige Rolle im Hinblick auf den späteren Studienerfolg; diese werden bereits während der Gymnasialzeit grundgelegt und sollten beim pädagogischen Anliegen der Studienvorbereitung gezielt berücksichtigt werden.

b) Die *Studienentscheidungshilfe*; sie steht in der Abiturientenberatung, die den Schüler eine rationale Entscheidungsfindung in bezug auf das Hochschulstudium ermöglichen soll, im Vordergrund. Im Spannungsfeld zwischen Abiturierfolg bzw. Studierfähigkeit und Studienwunsch einerseits und Hochschulzulassungsbedingungen bzw. Studienanforderungen andererseits muß der Schüler selbstverantwortlich seine Entscheidung fällen, die ihm kein Berater abnehmen wird. Studienberatung kann aber konkrete Hilfe anbieten, z. B. Informationen über Anforderungen und Inhalte interessierender Studienfächer, Studieneignungsprognosen u. ä. Dadurch werden nicht nur individuell angemessene Entscheidungen unterstützt, sondern zugleich aus persönlichen Fehlentscheidungen resultierenden potentiellen Persönlichkeitskonflikten prophylaktisch begegnet. Darüberhinaus sind Beratungshilfen beim Übergang in das berufliche Schulwesen bzw. zur beruflichen Ausbildung von Abiturienten erforderlich (Aufgabe der Berufsberatung).

1.2. Beratungsprobleme in der Hochschule

Der Katalog von Beratungsanlässen im Hochschulbereich ist recht heterogen. Er umfaßt sowohl allgemeine Studienprobleme als auch individuelle Schwierigkeiten, wobei sozioökonomische Überlegungen (z. B. der Bedarfsorientierung) nicht außer acht gelassen werden dürfen. Die verschiedenen Inhalte sollen hier zusammenfassend unter akademischen, psychosozialen und sozioökonomischen Aspekten erörtert werden.

a) *Allgemeine Studienprobleme* haben ihre Wurzeln vorab in veränderten institutionellen Studienbedingungen, die durch den Massenbetrieb an der Hochschule, fehlende hochschuldidaktische Planung oder unzureichende Studienordnungen, Studienplatzmangel (numerus clausus), zunehmende Differenzierung und Stofffülle gekennzeichnet sind. Daraus resultieren nicht selten Kontaktschwierigkeiten, persönliche Verunsicherung und Desorientierung, Anonymität der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, Verlängerung der Studienzzeit und häufiger Studienfachwechsel oder vorzeitiger Hochschulabgang (dropout). Verschärft wird diese Situation durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden, die mit den Hochschulbedingungen interagieren: unzureichende Qualität der auf der Universität geforderten (Vor-)Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, fehlende oder „falsche“ Motivationen gegenüber einem Hochschulstudium, Prüfungsangst, unklare Zukunftsperspektiven usw. (GERSTEIN 1965, KATH et al. 1966, HELLER et al. 1969, HITPASS 1969, SATERDAG & APENBURG 1972, RAHN 1974, GRIESBACH et al. 1976, APENBURG et al. 1977, KELLER et al. 1977 u. 1978, GIESEN et al. 1980).

Akademische Studienschwierigkeiten als Gegenstand der Beratung erfordern detaillierte Bedingungsanalysen des Studienerfolgs. Diese schließen eine sorgfältige Diagnose über die individuellen Lernvoraussetzungen (Studieneignung) und die Definition der studienspezifischen Lernanforderungen (Studienziel) ein. Dabei können Konflikte zwischen der Persönlichkeit bzw. ihren Eignungsmerkmalen (Fähigkeiten, Motiven, Interessen usw.) einerseits sowie den Anforderungen der Institution „Hochschule“ andererseits entstehen (z. B. Konflikt zwischen Wollen und Können), die der Studienberater erkennen muß, um erfolgreich intervenieren zu können.

b) *Psychosoziale Konflikte* äußern sich in zielinadäquaten Neigungen und Handlungen, Unselbständigkeit, falscher Arbeitshaltung, Konzentrationsschwächen, geringer Ausdauer und Belastbarkeit, aber auch in sozialen Kontaktschwierigkeiten, Rollenunsicherheiten, sexuellen Problemen und dergleichen mehr. Gemeinsam ist diesen Beratungsproblemen, daß sie persönlich und / oder sozial bedingt sind, was jedoch konfundierende institutionelle Determinanten nicht ausschließt. Als Konfliktquellen werden häufig schichtspezifische Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsschwächen bzw. -störungen reklamiert (z. B. PREUSS-LAUSITZ & SOMMERKORN 1968, S. 442; vgl. auch KATH 1964, TITSCHER & WISGRILL 1966, HITPASS 1967 u. a.).

„Studieneignung“ muß als multifaktorieller Komplex angesehen werden, beeinflusst vom „Bildungsklima“ der Familie, der Gleichaltrigengruppe und der Schule (in dem Erfahrungen ausgetauscht, Anregungen vermittelt und Ziele gesetzt werden), von „Wertsystemen“ verschiedener Bildungs- und Berufs-

gruppen (mit spezifischen Leistungsmaßstäben) und von der „Selbststeuerung“ des Individuums, d. h. „von der Intensität, mit der selbstgesetzte Ziele verfolgt, und von dem Aktivitätspotential, das dabei entwickelt und eingesetzt wird“ (RAHN 1978, S. 175). Andere Persönlichkeitsfaktoren, die den Studienerfolg gefährden können, sind Emotionen subjektiv erlebter Belastung (Insuffizienzgefühle), Beeinträchtigungen der Lern- und Leistungsbereitschaft sowie see-lische Konflikte unterschiedlicher Art. Man rechnet, daß 25 bis 30% der Studierenden wegen persönlicher oder sozialer Art Schwierigkeiten einer gezielten Beratung bzw. Therapie bedürfen (REICHENBECHER 1962, ZIOLKO 1969 u. a.).

c) Der *sozioökonomische Aspekt* der Studienberatung betrifft Fragen der Bedarfsorientierung und resultiert aus dem problematisch gewordenen Verhältnis zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem (RÜCKRIEM & SPREY 1976). Diese Aufgabe beinhaltet somit eine gesellschaftlich notwendige Funktion, nämlich die Koordination von individuell freier Studien- und Berufswahl einerseits und dem gesellschaftlichen Arbeitskräftebedarf andererseits. Dieses Ziel soll durch Information über das Studium und die späteren Berufsaussichten sowie Beratung auf der Grundlage differenzierter Bedarfsprognosen erreicht werden. Neben der Schwierigkeit, systematische Bedarfsprognosen zu erstellen, besteht hier die Gefahr der Manipulation. Deshalb muß am Prinzip der freien Entscheidung über Studiengang und Berufsausbildung festgehalten werden. Dies heißt jedoch nicht, daß jeder Studiengang ohne entsprechende Voraussetzung allen Bewerbern offensteht. Freiheit bedeutet vielmehr, daß der einzelne seinen Entschluß über Studium und Berufslaufbahn in Kenntnis der Situation, die ihn später erwartet, unter Abwägung aller Risiken selbstverantwortlich treffen kann. Zugleich wird damit die Zahl potentieller Studienfachwechsler und -abbrecher verringert, was zur Verminderung von Fehlinvestitionen im tertiären Bildungswesen führt.

Eine umfassende Studien- und akademische Berufsberatung schließt also Informationen über die späteren Berufsaussichten ebenso ein wie die Aufklärung über freie Hochschulkapazitäten in den einzelnen Fächern. Darüber hinaus sind Informationen über die Beziehung von desiderablem Studienfach und möglicher Berufslaufbahn sowie die Erfassung von Begabungs- und Interessenstrukturen (Studieneignungsermittlung) notwendig.

2. Beratungsinstanzen

Zur Verwirklichung der skizzierten Aufgaben sind qualifizierte Berater erforderlich. Neben Lehrer-Tutoren, Oberstufenberatern und Beratungslehrern bzw. Schuljugendberatern im Gymnasium sowie engagierten Hochschullehrern sind in der Studienberatung vorwiegend Diplom-Psychologen (Schulpsychologen bzw. Bildungsberater oder psychologische Studienberater) und Mediziner (Therapeuten) – im Bereich der akademischen Berufsberatung Beratungsexperten der Bundesanstalt für Arbeit – tätig. Gelegentlich findet man in der Studienberatung noch andere Mitarbeiter, wobei neben der geforderten akademischen Qualifikation besondere pädagogische und/oder psychologische Neigungen und Kompetenzen erwünscht sind; neuerdings eröffnet sich hier Diplom-Päd-

agogen (mit beraterrelevanten Wissens- und Handlungskompetenzen) ein interessantes Arbeitsfeld, sowohl in der Studien- als auch in der akademischen Berufsberatung. Die Studienberatung darf – analog zur Schulberatung – nicht nur als professionalisierte Angelegenheit betrachtet werden, sie ist vielmehr nach Auffassung der meisten Experten eine pädagogische Aufgabe aller am Erziehungs- und Ausbildungsprozeß Beteiligten.

2. 1. Professionalisierte Studienberatung

Bislang existiert weder ein verbindlicher Anforderungskatalog noch eine einheitliche Ausbildungskonzeption für Studienberater. Die Tatsache, daß im Bereich der Studienberatung zur Zeit überwiegend Diplom-Psychologen bzw. Psychotherapeuten (Mediziner) tätig sind, ist wohl mehr ein aus Sachzwängen geborener, d. h. unter Berücksichtigung der geforderten Handlungskompetenz erwachsener Zustand, weniger eine beabsichtigte „Lösung“. Die unterschiedlichen Erwartungen, die an die Studienberatung geknüpft sind, werden sich jedoch nur insoweit erfüllen, als ein ausreichend differenziertes Beratungsangebot zur Verfügung steht; dieses aber setzt entsprechend qualifiziertes Beratungspersonal voraus (FAULSTICH-WIELAND 1977).

Das von KLAUS & KALLINKE (1975) entwickelte *Programm zur Ausbildung von Studienberatern* versucht diesen Anforderungen Rechnung zu tragen. Es enthält mehrere aufeinander abgestimmte Bausteine („bildungspolitische und institutionelle Bedingungen“ versus „psychologische Bedingungen“ von Beratungsproblemen), wobei sowohl theoretische als auch praktische Ausbildungsphasen vorgesehen sind. Auf diese Weise soll der Berater für die verschiedenen Problem- und Zielgruppen kompetent gemacht werden.

Leitziel des Anforderungskataloges ist die Sensibilisierung des Studienberaters für Beratungsprobleme. Ein weiteres Prinzip, das der Qualifikationsstruktur zugrunde liegt, kommt in der Eingliederung der Beratungsaktivitäten in die Lehr- und Lernprozesse zum Ausdruck. Dieses Anliegen berücksichtigt pädagogische Intentionen, vor allem seitens der Schule: Kritiker einer Professionalisierung der Schul- und Studienberatung mögen hierin eine Chance erblicken, der befürchteten „Dequalifikation“ des Lehrers durch Beratungsexperten zu entgehen (vgl. FATKE 1976). Ob allerdings ein unter pädagogischer Verantwortung stehender bzw. weitgehend auf der Informationsfunktion versus klinisch-psychologischen Intervention aufgebauter Beratungsdienst allen Beratungsanlässen gerecht zu werden vermag, sei dahin gestellt. Andere Konzeptionen (z. B. AURIN et al. 1973, HELLER 1975 a u. b) sehen zwar in der Orientierungs- und pädagogischen Funktion der Schul- und Studienberatung ein nicht weniger wichtiges, gleichwohl für eine Reihe von Klienten noch kein ausreichendes Beratungsangebot. Insbesondere im Hinblick auf die – eng verzahnten – Aufgaben der Schullaufbahn- und Studienwahlberatung dürften eignungsdiagnostische und pädagogisch-psychologische Qualifikationsinhalte für Studienberater eine größere Bedeutung erlangen, als dies in dem obigen Zielkatalog zum Ausdruck kommt (vgl. noch KELLER et al. 1977 u. 1978, TROST & BICKEL 1979, GIESEN et al. 1980).

Der Bildungsgesamtplan I der Bund-Länder-Kommission (1973) sah für das Jahr 1980 bzw. 1985 folgende Zielrelationen vor:
1980 1 Studienberater (Psychologe): 1000 Studenten (an Hochschulen)
1985 1 Studienberater (Psychologe): 500 Studenten (an Hochschulen)

Analog sollten in der Sekundarstufe II nach einem vom Hamburger UNESCO-Institut für Pädagogik entwickelten Organisationsmodell (vgl. AURIN et al. 1973) auf 600 Oberstufenschüler 1 Schulpsychologe/Bildungsberater und (nach den schulstufenspezifischen Richtwerten des Bildungsgesamtplanes) auf 500 Schüler 1 Beratungslehrer kommen. Diese Zielwerte wurden, wie eine Umfrage der Verfasser Ende 1979 ergab, bisher auch nicht annähernd erreicht (BUSSHOFF & HELLER 1980).

So kommt bei insgesamt 191 zur Zeit in der Bundesrepublik Deutschland tätigen psychologischen Studienberatern im Mittel 1 Studienberater auf 4600 Hochschulstudenten, wobei allerdings die Verhältnisse regional sehr stark variieren können (von 1:1000 im Saarland bis 1:20000 in Schleswig-Holstein). Die durchschnittliche Relation von 1:4600 dürfte sich – bei konstanter Studentenzahl ($N=878\,218$) – unter Berücksichtigung der geplanten Zuwachsrate für Studienberater (63) innerhalb der nächsten fünf Jahre bis 1985 leicht auf 1:3500 verbessern.

Eine analoge Situation zeichnet sich im Schulbereich ab, wo die folgenden Zahlen – allerdings nicht spezifiziert für Sekundarstufe II – gelten: 1979/80 kamen auf 11 722 308 Schüler in der Bundesrepublik Deutschland 637 Schulpsychologen/Bildungsberater, was eine durchschnittliche Relation von 1:18 402 ergibt. Für das Jahr 1985 errechnet sich – wiederum bei angenommener Konstanz der Schülerzahl – unter Berücksichtigung der von den Ländern geplanten Zuwachsstellen von 347 Schulpsychologen/Bildungsberatern eine Relation von 1:11 913. Die entsprechenden Zahlen für die zur Zeit an Schulen tätigen Beratungslehrer ($N=8\,323$) lauten 1:1 480 bzw. unter Einschluß der bis 1985 zusätzlich geplanten 13 358 Beratungslehrer 1: 878. Hier sieht das Bild also schon wesentlich günstiger aus, sofern die Planziele tatsächlich realisiert werden (woran jedoch einige Zweifel bestehen dürften).

2.2. Studienberatung als pädagogischer Auftrag

Die Rolle des Lehrers als Berater wurde schon verschiedentlich hervorgehoben (AURIN et al. 1973 u. 1977, HELLER 1975a, HORNSTEIN 1977, BENZ & RÜCKRIEM 1978, MARTIN 1980). Im Zentrum pädagogischer Beratung steht die Hilfe zur Selbsthilfe, d. h. die Unterstützung der Schüler, eigene Motive, Interessen und Bedürfnisse zu erkennen, um selbstverantwortliches Handeln und rationale Entscheidungen zu ermöglichen. Beratung optimiert also den auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung angelegten Erziehungsprozeß, indem sie einerseits das Individuum befähigt, eigene Bedürfnisse zu entwickeln, andererseits aber die subjektive Perspektive des einzelnen mit den sozialen Anforderungen der objektiven Umwelt konfrontiert. Beratung übernimmt somit eine wichtige Mittlerfunktion.

Das idealtypische Konzept der Beratung als pädagogisches Handeln, wie es BENZ (1978) zeichnet, ist integrativer Bestandteil von Unterrichten und Erziehen und übersteigt somit die Funktionsebene der bloßen Information, „die gleichwohl für das Aufzeigen alternativer Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten erforderlich sein kann“ (S. 14); der Autor lehnt also nicht rigoros

(wie andere Pädagogen) eine Professionalisierung der Bildungsberatung ab. Schließlich weisen CAROLI & BENZ (1975) auf personale und situative Bedingungen hin, die die besondere Rollenproblematik des Lehrer-Beraters konstituieren bzw. dessen Beratungstätigkeit beeinträchtigen können (vgl. auch VIEWEG 1982). Welche Konsequenzen ergeben sich hieraus für die Studienberatung?

In neueren Untersuchungen zur Studien- und Berufsberatung treten vor allem drei Themen in den Vordergrund, die im Kontext unserer Fragestellung besonders relevant erscheinen: a) Entwicklung bzw. Verlauf und Determinanten von Studien- bzw. Berufswahlentscheidungen bei Schülern und Studenten, b) Entscheidungs- bzw. Beratungshilfen durch Lehrer, c) Studienfähigkeiten und Motivationsstrategien als Determinanten des Schul- und Studiererfolgs.

Im folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse hierzu kurz referiert werden.

a) „Die *Selbstfindung*“ *des Heranwachsenden*, d. h. die Entwicklung individueller Interessenstrukturen als vielleicht wichtigste *Grundlage von Studien- und Berufswahlentscheidungen*, ist ein länger andauernder Prozeß. Dabei werden vom Jugendlichen immer wieder verschiedene Alternativen „durchgespielt“, bevor er zu einer definitiven Entscheidung gelangt. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß es sich zumindest bei der Berufswahl (nach Meinung vieler Experten) um einen lebenslangen Prozeß handelt, der bereits sehr früh mit der Entwicklung kindlicher Berufswünsche beginnt. Die Schullaufbahnentscheidung stellt dann als wichtige Vorentscheidung zur Studien- und Berufswahl den nächsten Schritt dar. Deshalb sollte nach JAIDE (1977) die Schullaufbahnberatung stets von einer Berufsberatung begleitet sein; diese Forderung stellt sich erst recht für die Studien-(fachwahl) beratung.

Der gleiche Autor kommt aufgrund umfangreicher Literaturanalysen zu dem Ergebnis, daß eine Reihe von Abiturienten trotz mehr oder weniger fester Berufsziele ihre persönlichen Möglichkeiten nur begrenzt ausschöpft und bis zum Schulabschluß noch keine Entscheidung über den weiteren Ausbildungsgang getroffen hat. Diese Feststellung bedeutet keinen Widerspruch zu früheren Aussagen (Kap. 1.2, Pkt. a), wenn man bedenkt, daß Studienfachpräferenzen und Berufszielsetzungen keineswegs konform gehen müssen. Darüber hinaus scheint es nach einer neueren Untersuchung von GOODSON (1978) bedeutsam zu sein, ob der Studienanwärter zuerst die Frage des Studiengangs klärt und dann die Berufswahlentscheidung trifft oder umgekehrt. Wählt der Student zuerst sein Studienfach und damit die Ausbildung in einem bestimmten Studienfeld, so wird seine spätere Berufsentscheidung gewöhnlich derart vorgenommen, daß er aus einer Vielzahl möglicher (studiumsqualifizierender) Berufe den jeweils passendsten bevorzugt. Steht die Berufswahl an erster Stelle, wird die Entscheidung über das Studienfach demgegenüber in erster Linie durch die Anforderungen der späteren Beschäftigung bestimmt.

Der Autor folgert aus den unterschiedlichen Entscheidungsstrategien, daß die Schulabgänger nicht nur in der Berufswahl, sondern gleichermaßen auch bei der Entscheidung für den Studiengang unterstützt werden müssen. Neben Informationen über die Studiums- und Berufsanforderungen sind dazu eignungsdiagnostische Informationsquellen auszuschöpfen, um Schülern und Studenten zu einer realistischen Einschätzung ihrer Möglichkeiten und Erfolgchancen zu

verhelfen. Die Vorbereitung entsprechender Entscheidungsprozesse muß bereits in der Schule geleistet werden, nicht zuletzt unter Berücksichtigung längerfristiger Entwicklungsverläufe. In Zusammenarbeit mit dem Schul-, Studien- und Berufsberater erwächst hieraus den Lehrern eine wichtige Aufgabe. Deren Erfüllung setzt jedoch Grundkenntnisse über die Konstituierung von Studien- und Berufswahlen bei Schülern voraus; im folgenden sollen deshalb die wichtigsten Determinanten angesprochen werden.

Offensichtlich wird die Studien- und Berufswahl zu gleichen Teilen von persönlichkeitspezifischen und soziokulturellen Faktoren bestimmt (JAIDE 1977, RAHN 1978, GIESEN et al. 1980), wenngleich in älteren Arbeiten häufiger die individuellen Determinanten (z. B. GINZBERG 1952, ROE 1956, SUPER 1957) und in neueren Veröffentlichungen (z. B. SCHARMANN 1966, SCHÖBER 1976) die sozialen Einflüsse akzentuiert werden. Unabhängig davon rückt jedoch zunehmend das Selbstkonzept (SUPER et al. 1963, HOLLAND 1973, NEUBAUER 1976) in den Mittelpunkt der Betrachtung, dem zusammen mit Anspruchsniveausetzung (LANGE 1978) und Leistungsmotiv (MEYER 1973, KLEINBECK 1976) zentrale Bedeutung für Studien- und Berufswahlentscheidungen beigemessen wird. Als Indikatoren für ein entwickeltes Selbstkonzept werden in diesem Zusammenhang die Entfaltung und Differenzierung persönlicher Interessen, Wertschätzungen und Bedürfnisse für bestimmte – gewünschte oder zur Wahl stehende – Studienfächer bzw. Berufe angesehen. Daneben sind das Bewußtsein der Wichtigkeit der Studien- und Berufswahl, die Kenntnis eigener funktionaler Stärken und Schwächen sowie eine fortlaufende Verarbeitung und Suche von relevanten Informationen bzw. Kontinuität des Entscheidungsprozesses charakteristisch für die sog. Berufswahlreife (vocational maturity). Diese soll in einem bestimmten Alter, etwa mit dem Abschluß der obligatorischen Schulzeit, erreicht sein; entsprechende Studien- und Berufswahlentscheidungen sollten vom Jugendlichen rational begründet und vertreten werden können, was jedoch emotionale Komponenten oder Bewertung nicht ausschließt (JAIDE 1977, S. 301 f.).

Im eignungstheoretischen bzw. eigenschaftspsychologischen Ansatz der Studien- und Berufsberatung geht man nun davon aus, daß unterschiedlichen Merkmalsfigurationen auf seiten der Persönlichkeit (sog. patterns von Interessen, Fähigkeiten und anderen Persönlichkeitszügen) bestimmte Anforderungsprofile und Entfaltungsmöglichkeiten bei Studien- und Berufsfeldern entsprechen, die deshalb bevorzugt werden. Für die Klassifikation von Persönlichkeitsvariablen, die zur Wahl bestimmter Studienfächer bzw. Berufe führen, schlägt JAIDE (1977, S. 305) folgende Gliederung vor: 1) Fähigkeiten bzw. Eignungen, z. B. spezielle Begabungen, Schulleistungen u. ä.; 2) Temperamenteigenschaften, wie Durchsetzungsvermögen; 3) Bedürfnisse, z. B. Selbstsicherung, Bezug zu Personen; 4) Ziele oder Satisfaktionen, z. B. Einkommen, Aufstiegsstreben (extrinsische Motive); 5) Einstellungen zu Studium und Beruf, Organisationen usw.; 6) berufsrelevante oder außerberufliche Interessen; 7) übergreifende Motivationen, z. B. Nutzen für die Gesellschaft versus für sich selbst. Die Kenntnis dieser Merkmalsausprägungen – erforderlichenfalls durch testdiagnostische Erhebungen abgesichert – ist nicht nur für den psychologischen Beratungsfachmann von Bedeutung, sondern darüber hinaus auch für den Lehrer und dessen erzieherische Funktion nützlich. Er kann durch tägliche Beobachtungen sehr viel besser als der sporadisch in Erscheinung tretende professionelle Berater die einzelnen Verhaltenskomponenten der Laufbahnentwicklung seiner Schüler kontrollieren und gegebenenfalls unterstützend eingreifen.

Nach einer Untersuchung von NOETH & PREDIGER (1978) reicht die informatorische Beratung hierzu aber nicht aus; es bedarf zusätzlicher Hilfen im Ge-

brauch dieser Informationen sowie Ermutigungen zu Eigeninitiative und persönlichen Aktivitäten bezüglich der Laufbahnplanung. SMABY & TAMMINEN (1978) schlagen dazu ein interessantes Beratungskonzept vor, das studien- bzw. berufsrelevante Informationen ebenso berücksichtigt wie affektive Einflüsse seitens des Ratsuchenden. In einem ersten Schritt soll der Berater bzw. Lehrer dem Schüler helfen, die einer Studien- oder Berufswahlentscheidung zugrunde liegende Problematik zu analysieren und besser zu verstehen. Dabei werden ineffektive Entscheidungsstrategien (z. B. Vermeidungstendenzen, übertriebene Vorsicht und impulsive Entscheidungen) aufgedeckt sowie Alternativen aufgezeigt. Im Anschluß an die Entscheidungsfindung unterstützt der Berater den Schüler beim Auffinden der Bedürfnisse und Wünsche, die zu der Entscheidung geführt haben, und erforscht deren Einfluß auf die getroffene Wahl. Ferner sollen die Konsequenzen der Entscheidung für die nähere und fernere Zukunft abgeklärt werden. Hilfe bei der Entscheidungsfindung bedeutet also hier, daß der Berater dem Beratenen hilft, verborgene Einstellungen und Erwartungen gegenüber dem eigenen Selbst zu verbalisieren und zu verstehen, wie diese das Entscheidungsverhalten beeinflussen.

Der zuletzt beschriebene, auch vom Lehrer realisierbare Beratungsansatz stellt eine wichtige Ergänzung zum eignungspsychologischen bzw. testdiagnostischen Modell dar, wie es vom psychologischen Berater häufig bevorzugt wird. Im Interesse der zu beratenden Schüler bzw. Studenten und ihrer Probleme sollte man danach streben, spezifische Lösungsansätze zu entwickeln und zu erproben. Vermutlich wäre sehr viel mehr gewonnen, wenn sich Schule und Lehrer auf ihre pädagogischen Möglichkeiten der Beratung besinnen würden, statt unkritisch klinisch-psychologische Modelle zu kopieren (die bei den Psychologen ohnehin besser aufgehoben sind). Im Hinblick auf die Studien- und Berufswahlvorbereitung auf der gymnasialen Oberstufe liegt hier noch ein weites Feld brach, das es zu erschließen gilt.

b) *Der Einfluß des Lehrers auf die Studien- und Berufsentscheidung der Schüler* ist verschiedentlich Gegenstand von Untersuchungen gewesen. So ließen NELSON-JONES & TONER (1978a u. b) die Studienanfänger einer englischen Universität das Ausmaß erlebter Entscheidungshilfen durch die Schule in bezug auf das gewählte Studienfach einschätzen. Von den 721 befragten Studenten äußerten 30% das Gefühl, wenig Unterstützung diesbezüglich erhalten zu haben; 40% waren mittelmäßig und weitere 30% recht zufrieden mit der Beratungshilfe ihrer Lehrer. Allerdings überwog die Empfindung, eher in Belangen der Lernkompetenz als in der eigentlichen Laufbahnentscheidung gefördert worden zu sein. Mit dem Begriff „Lernkompetenz“ sind hier sowohl Studienfähigkeiten i.e.S. als auch relevante Persönlichkeits- und soziale Eignungsmerkmale umschrieben. Die geringste Unterstützung erlebten die Befragten in bezug auf persönliche Sorgen und Schwierigkeiten; ferner fühlten sie sich weniger gut vorbereitet für eine effektive Planung, Organisation und Nutzung der Studienzeit. Auf die Bedeutung des Beherrschens von Studientechniken weist auch van HOUT-WOLTERS (1977) in ihrer Untersuchung hin. Demnach gehen Hochschullehrer meistens von der Annahme aus, daß Studenten gewisse Studien- und Arbeitstechniken bereits beherrschen. Häufig – insbesondere zu Beginn des Studiums – bereitet es den Studierenden jedoch erhebliche Probleme, die in der Schule erworbenen Techniken der neuen Situation anzupassen.

Während man lange Zeit der Ansicht war, es gehöre nicht zu den Aufgaben der Universität, sich mit studentischen Lernproblemen zu beschäftigen und Hilfen für eine effektive Gestaltung des Studiums zu geben, wird nach Meinung der Autorin in den letzten Jahren zunehmend die Verbesserung der Studientechniken als Aufgabe der Hochschule akzeptiert. Dadurch könnten nicht nur Lernschwierigkeiten vermieden oder reduziert, sondern der Studienerfolg insgesamt deutlich verbessert werden. Die Steigerungsrate war in der empirischen Kontrolle allgemein umso höher, je fachspezifischer die Studienberatung erfolgte (vgl. auch KELLER 1977, KELLER et al. 1977 u. 1978).

c) Schließlich soll auf den *Einfluß von Studierfähigkeiten und Studienmotivationen auf den Studienerfolg* eingegangen werden. Die Kenntnis hierüber kann wertvolle Ansatzpunkte zur Studienberatung (durch Lehrer) vermitteln.

Ausgehend von der Hypothese eines engen Zusammenhangs von Studierfähigkeiten (d. h. kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen) und (nichtkognitiven) Persönlichkeitsfaktoren untersuchten RUTKOWSKI & DOMINO (1975) 201 Studienanfänger der Fordham Universität, die sich freiwillig einem Testprogramm der universitären Studienberatungsstellen unterzogen. Als Meßinstrumente dienten standardisierte Fragebögen („Survey of Study Habits and Attitudes“ und „California Psychological Inventory“).

Die Ergebnisse zeigten eine signifikante Beziehung zwischen Studierfähigkeiten- und (nichtkognitiven) Persönlichkeitsvariablen. Der Student, der nicht zum Zögern tendierte, war eher von aktivem und teilnehmendem Wesen, gewissenhaft und verantwortlich. Er zeigte angemessene Selbstkontrolle und Toleranz, war fleißig, gut organisiert, findig, jedoch sehr vorsichtig und methodisch in seinem Verhalten. Der Student, welcher gute und wirksame Arbeitsmethoden aufwies, war nicht nur selbstsicherer und ausgeglichener, er zeigte auch eine größere persönliche Reife und wies ein hohes Leistungspotential sowie intellektuelle Tüchtigkeit auf. Der Student mit positiver Einschätzung des Lehrers war ein sozial starkes Individuum, mit ausgeprägter Verantwortlichkeit. Er war eher leistungsorientiert. Entsprechend zeigte der Student, der die Erziehungsziele akzeptierte, ein hohes Maß an Führungsqualitäten und Soziabilität.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen GIESSEN et al. (1980) in ihrer Längsschnittstudie: Studierende, die bei einer Studienfachentscheidung blieben bzw. diese positiv beurteilten, stuften ihre (früheren) Lehrer häufiger als tüchtig und beliebt ein; sie fanden den Unterrichtsstoff für sich nützlich und für das Studium verwertbarer als die Vergleichsgruppe der Studienabbrecher oder -fachwechsler. Unter diesen sind diejenigen stärker vertreten, die auch schon während der Schulzeit häufiger Probleme hatten. Insgesamt bieten die Angehörigen der ersten Gruppe das Bild des selbstbewußten, erfolgreichen Schülers, das sie auf der Universität beibehalten. Die Selbsteinschätzung, die der Gymnasiast seiner eigenen Leistungsfähigkeit gegenüber entwickelt, hat also beträchtliche Langzeitwirkung. Auf der anderen Seite darf man jedoch hier nicht übersehen, daß sich die Genese solcher Verhaltenskonzepte sicherlich nicht unabhängig von der Fähigkeitsgrundlage – die einen bestimmten Ausprägungsgrad erreichen muß – vollzieht. Insofern haben intellektuelle Leistungsüberforderungen auf dem Gymnasium eben auch ihre Langzeitwirkung, was von Kritikern des Fähigkeitskonzeptes leicht übersehen wird.

Neben der verhältnismäßig früh erkannten Bedeutung intellektueller Lernfähigkeiten als Prädiktoren des Schul- und Studierenerfolgs ist die Erforschung motivationaler Determinanten lange Zeit vernachlässigt worden, sieht man einmal von den ersten Hinweisen (vorab anglo-amerikanischer Provenienz) Anfang der 60er Jahre ab. Stellvertretend für eine Reihe neuerer Untersuchungen soll hier die Arbeit von WILCKE (1976, 1977) etwas ausführlicher besprochen werden, da sie interessante Aufschlüsse über den Einfluß motivationaler Bedingungen des Studienverhaltens vermittelt.

Unter dem Begriff der „Studienmotivation“ versteht WILCKE ein Bündel verschiedener Motivationsvariablen, von denen sich bisher vier als besonders bedeutsam erwiesen haben: 1) Leistungsmotivation (mit den beiden Tendenzen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Mißerfolg“), 2) intrinsische Studienmotivation, 3) Zufriedenheit mit dem Studium, 4) Anschlußmotivation.

Das *Leistungsmotiv* ist nach WILCKE das wichtigste Motiv im Hinblick auf den Studierenerfolg. Dabei bestehen jedoch Unterschiede zwischen „Erfolgsmotivierten“ und „Mißerfolgsmotivierten“, die bereits in der Wahl des Studienfaches zum Ausdruck kommen. Die Ergebnisse einer an der Ruhr-Universität Bochum im Jahre 1970 durchgeführten Untersuchung ergaben, daß mißerfolgsmotivierte Studienanfänger ihr Studienfach seltener aufgrund eines dominierenden Interesses wählen; häufiger ist hier die Wahl durch das Fehlen einer geeigneten Alternative bestimmt. Die Studiengewohnheiten Mißerfolgsmotivierter sind durch geringe Eigeninitiative und durch Vermeidung sozialer Auseinandersetzungen gekennzeichnet. Im Hinblick auf die Berufswahl fehlt ihnen ein klares Ziel, so daß die Berufsentscheidungsproblematik entweder ganz gemieden oder zumindest die Entscheidung selbst hinausgezögert wird.

Intrinsische Motivation meint eine sachbezogene (im Gegensatz zur sachfremden oder extrinsischen) Motivation. Studierende mit hoher intrinsischer Motivation zeigen – nach den Ergebnissen der genannten Untersuchung – ein Studienwahlverhalten, das in hohem Maße an einem dominanten Interesse ausgerichtet ist. Mit dem gewählten Fachgebiet hatten sich die Studierenden bereits längere Zeit vor Studienbeginn beschäftigt. Außerdem verfügen intrinsisch Motivierte über eine ausgeprägtere „Fähigkeit zur Selbstregulation und des eigenen Verhaltens im Leistungsbereich und eine größere sachbezogene Eigeninitiative“ (1977, S. 21). Im Hinblick auf die Motivationsvariable *Zufriedenheit mit dem Studium* ergab die angeführte Untersuchung, daß die mit ihrem Studienfach zufriedenen Studenten die Studienfachwahl an ihren eigenen Interessen ausgerichtet und weniger von ihren Schulleistungen abhängig gemacht hatten. Mit dem Studium zufriedene Studierende besitzen häufiger ein klares Berufsziel, verhalten sich angepaßter und sind in höherem Maße leistungsorientiert als Studenten, die mit ihrem Studienfach unzufrieden sind.

Als *Anschlußmotivation* beschreibt der Autor das „Bedürfnis nach Begründung, Erhalten oder Wiederherstellung einer positiven affektiven Beziehung zu anderen Personen“ (S. 22). Um bessere Studienleistungen evozieren zu können, muß die Anschlußmotivation der Studenten im Lehr- und Arbeitsstil der Universität Berücksichtigung finden.

Aufgrund der aufgewiesenen Zusammenhänge zwischen der Studienmotivation und dem Studienverhalten fordert der Autor die Schaffung motivationsgerechter Studienbedingungen. Allerdings räumt er ein, daß es *die* optimale Studiengestaltung, die bei allen Studenten gleichermaßen einen positiven Einfluß auf die Studienmotivation ausübt, letztlich nicht geben kann, da von unterschiedlichen Motivationsstrukturen ausgegangen werden muß. Die Studienbedingungen sollten aber variabel gehalten werden, damit dem Studenten jeweils eine größere Anzahl von Wahlmöglichkeiten offengehalten wird. Neben der Beeinflussung der Studienmotivation über Situationsfaktoren sollten auch direkte Einflüsse auf Persönlichkeitsmerkmale in Betracht gezogen werden, z. B. Programme zum Abbau der Furcht vor Mißerfolg (vgl. noch APENBURG et al. 1977, LOIBL 1977).

3. Konsequenzen für die praktische Arbeit der Studienberatung

Abschließend seien einige Schlußfolgerungen formuliert, die – nach den bisherigen Erkenntnissen über die Zusammenhänge von (kognitiven und nicht-kognitiven) Persönlichkeitsvoraussetzungen und soziokulturellen Determinanten des Studienerfolgs einerseits sowie Interaktionen zwischen diesen Variablen und Beratungseinflüssen andererseits – die Arbeit der Studienberatung entscheidend verbessern könnten. Um Redundanzen zu vermeiden, sollen hierbei organisatorische Gesichtspunkte in den Vordergrund gerückt werden.

3.1. Maßnahmen zur Studienvorbereitung und Studienentscheidungshilfe im vortertiären Bereich

Die Arbeit der *Studienvorbereitung* muß, wenn sie effektiv betrieben werden soll, bereits sehr früh einsetzen und *kontinuierlich* über die gesamte Oberstufenzeit hinweg erfolgen. Hierfür sind neben „äußeren“ Informationen (z. B. über Studien- und Berufsfelder) psychologische und schulische Informationen erforderlich. Nach den Erfahrungen von PFAU (1975), KELLER et al. (1977, 1978) u.a. sollten dabei neben Schulleistungsindikatoren psychodiagnostische Befunde über Lernfähigkeiten, Interessen, Motive und vor allem die Arbeitshaltung ausreichende Berücksichtigung finden. Im Ulmer Modellversuch zur Studienberatung werden diese Daten im Rahmen von jährlichen Gruppenuntersuchungen erstmals in der 11. Klassenstufe erhoben. Die ausgewerteten Dateninformationen sind dann Gegenstand der nachfolgenden Einzelberatung, wobei sowohl die weitere Schullaufbahn als auch nachschulische Pläne angesprochen werden; zusätzliche Orientierungshilfen erhalten die Schüler in Gruppeninformationsveranstaltungen.

Die Bewährungskontrollen zum Ulmer Modellversuch bestätigen die daran geknüpften Erwartungen: Die Beratungsmaßnahmen verringerten die Gefahr eines potentiellen (späteren) Studienabbruchs und verbesserten die Gültigkeit der Studienerfolgsprognose (KELLER et al. 1978 u. 1979). Die Autoren plädieren für eine kontinuierliche Fortsetzung der Studienberatung auf der Hochschule und fordern eine enge Kooperation mit der Berufsberatung, die sich in Ulm als Tisch-an-Tisch-Beratung bewährt habe.

Die *Studienentscheidungshilfe* zielt auf eine rational begründete Studienfachwahl, die spätestens nach dem Abitur zu treffen ist. Hierzu eignet sich besonders ein *gestuftes Informations- und Entscheidungsprogramm*, wie es von der Arbeitsgruppe für empirische Studienforschung an der Universität des Saarlandes entwickelt und erprobt wurde (GÖTZ & ZIMMER 1977).

Für das gestufte Informations- und Entscheidungsprogramm (GIEP) sind vier Phasen vorgesehen:

1. Erstmotivierung durch ein Klassengespräch,
2. Motivationsverankerung und Aufzeigen von Informationssuche-Strategien durch ein Wochenendseminar,
3. selbständige Entscheidungsvorbereitung anhand zur Verfügung gestellter Literatur,
4. praktisches Kennenlernen der Universität durch einen Hochschulinforma-tionsbesuch.

Die Evaluierung des GIEP ergab eine deutliche Verbesserung des Informationsstandes der Schüler im Vergleich zur (nicht beratenen) Kontrollgruppe. Allerdings waren die gefundenen Differenzen acht Monate nach dem Abitur nicht mehr signifikant, was auf den Einfluß externer Faktoren bzw. zwischenzeitlicher Ereignisse zurückgeführt wurde. Außerdem wurden einige Schüler zu wenig in der Selbstinformation unterstützt, d.h. GIEP war für „informationssuchende“ Schüler recht effektiv, weniger jedoch für sogenannte Problemstudenten. Aufgrund dieser Erfahrung wird inzwischen eine revidierte Fassung (GIEP II) für diejenigen Schüler angeboten, deren Bedürfnisse mit dem Grundprogramm nicht hinreichend abgedeckt sind. Wesentliches Kennzeichen des Ergänzungsprogramms ist das Angebot von Kleingruppenarbeit, angeleitet durch einen in der Gruppenberatung erfahrenen Lehrer (Tutor). Ferner wird empfohlen, die Beratungen zu verschiedenen Zeitpunkten anzubieten: einmal zu Beginn und einmal am Ende der 13. Klasse.

Ebenfalls unter dem Ziel, den Übergang von der Schule zur Hochschule bzw. Berufsausbildung durch langfristige Orientierungsprozesse vorzubereiten, steht das Reformprojekt „Oberstufenkolleg“ in Bielefeld (WENZEL-GLÄSSING 1978). Beratung basiert hierbei auf einem curricularen Ansatz, der auf ein „berufsbezogenes Studium“ sowie eine „begründete Fach- und Berufswahl“ hinzielt. Den Kollegiaten werden Informationen über Fächer, Studiengänge und Berufsfelder vermittelt, die sie zu Handlungsstrategien verarbeiten sollen.

Das organisatorische Modell sieht so aus, daß jeder Kollegiat am Anfang des Orientierungssemesters zwei Wahlfächer sowie zwei weitere Disziplinen angibt, die er zu studieren beabsichtigt. Am Ende des Semesters muß er sich dann entscheiden, welche beiden Fächer er am Oberstufen-Kolleg studieren möchte. Ergänzend dazu erfolgt eine Beratung durch Tutoren. Diese haben die Aufgabe, den Studienverlauf zu kontrollieren, die Kurs-, Fach- und Berufswahl zu unterstützen und gegebenenfalls individuelle Hilfe bei Leistungs- und psychosozialen Schwierigkeiten zu geben bzw. fachpsychologische Beratung zu vermitteln.

3.2. Ein integratives Modell der Studienberatung im Hochschulbereich

Im Hinblick auf die komplexe Aufgabenstellung der Studienberatung an der Universität (vgl. Kap. 1.2) erscheint ein Verbundsystem von mehreren Funktionseinheiten besonders vorteilhaft. Ein solches Modell darf jedoch nicht nur Rücksicht auf gewachsene Hochschulstrukturen -- und in der Kompetenz gespaltene Berufs- und Studienberatung (hierzulande) -- nehmen, sondern muß gleichermaßen darauf bedacht sein, an die in der Sekundarstufe II verwirklichten Beratungsansätze sinnvoll anzuschließen. Diese Forderung dürfte in der Praxis nur vereinzelt erfüllt sein.

Die hier beschriebene Modellvariante basiert auf einer früheren Konzeption der Verfasser (HELLER et al. 1969, HELLER 1975b) und ist ausführlicher in einer von der UNESCO veröffentlichten Studie dargestellt (vgl. BUSSHOFF & HELLER 1980). Die jetzige Modellkonzeption berücksichtigt stärker als früher konventionelle Beratungsansätze im tertiären Bereich; dies mag als Vorteil im Hinblick auf die Realisierungschance angesehen werden, wobei jedoch der integrative Impetus jetzt weniger zur Geltung kommt.

Das für eine Hochschuleinheit (bzw. Hochschulregion) geplante Modell besteht aus einem zentralen Informations- und Studienberatungsdienst, der dezentralen Studienfachberatung, einer Psychotherapeutischen Studienberatungsstelle und dem Akademischen Berufsberatungsdienst.

1. Zentraler Informations- und Studienberatungsdienst

Diese Studienberatungsstelle übernimmt allgemeine, d.h. fächerübergreifende Aufgaben der Studienberatung an der Hochschule. Sie informiert die Studienbewerber bzw. Studenten über Zulassungsvoraussetzungen, allgemeine Studienbedingungen und mögliche Studiengänge sowie Prüfungsabschlüsse an der betreffenden Hochschule. Die Information über Hochschulkapazitäten in Engpaßfächern (numerus clausus) gehört ebenso zu ihrem Aufgabenbereich wie Auskünfte über finanzielle Förderungsmöglichkeiten u. ä.. Entsprechende Berater sollten über eine akademische Qualifikation verfügen sowie spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten in einschlägigen Rechts- und Verwaltungsfragen bzw. Serviceleistungen vorweisen können. Bewerber sozialwissenschaftlicher Provenienz dürften sich hierfür in besonderem Maße eignen. Ein zweiter wichtiger Aufgabenbereich der zentralen Studienberatungseinrichtung bestünde in der Studieneignungsermittlung (Diagnose der Begabungs-, Interessen- und Motivationsstruktur sowie Studienerfolgsprognose) und der Studienwahlberatung. Als Beratungspersonal kämen hierfür Psychologen mit den Studienschwerpunkten bzw. ausgewiesener Kompetenz in der Eignungsdiagnostik und Testentwicklung sowie für die Problembereiche Intelligenz und Begabung, Schulpsychologie und Studienberatung in Frage. Unter anderem könnten hier studienfeldbezogene Eignungstests sowie die im Rahmen des besonderen Auswahlverfahrens für „harte“ NC-Fächer entwickelten, für Beratungszwecke noch zu adaptierenden Testverfahren eingesetzt werden.

2. Die Studienfachberatung (auf Fachbereichs- oder Fakultätsebene)

Dieser Beratungsdienst richtet sich an die Studenten und hat fachspezifische Fragen und Probleme zum Gegenstand. Die Studienfachberatung wird in der Regel von Hochschullehrern und wissenschaftlichen Mitarbeitern der einzelnen Studienfächer durchgeführt und ist an manchen Hochschulen, z. B. der Universität Köln, für alle Studienanfänger obligatorisch.

3. Psychotherapeutische Studentenberatungsstelle

Neben vorbeugenden Maßnahmen im Sinne der Psychohygiene obliegt diesem Dienst die Beratung und gegebenenfalls Therapie bei persönlichen und sozialbedingten Problemen. Für diese Aufgaben der Konfliktberatung sind klinisch ausgebildete Psychologen und Psychotherapeuten erforderlich. An den meisten Universitäten und Wissenschaftlichen Hochschulen existieren bereits entsprechende Beratungseinrichtungen. Die Zahl der hauptamtlichen Mitarbeiter (Psychologen und/oder Mediziner) ist jedoch fast überall zu gering, so daß die Versorgung in der Praxis häufig wenig befriedigt.

4. Akademische Berufsberatung

Ihre Aufgaben sind die Information über individuelle Berufsaussichten, die Orientierung über Beziehungen zwischen dem gewählten Studienfach und späteren Berufsanforderungen sowie die allgemeine Arbeitsmarktlage. Dafür sind die Arbeitsämter (der Länder) als Abteilungen der Bundesanstalt für Arbeit, die kraft Gesetzes über das Monopol der Berufsberatung in der Bundesrepublik Deutschland verfügt, zuständig. Aufgrund einer Rahmenvereinbarung zwischen den Kultusministern der Länder und der Bundesanstalt für Arbeit (Beschluß der KMK vom 5. 2. 1971) über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung besteht die Pflicht zur Kooperation zwischen Schul- bzw. Studienberatung und Berufsberatung. Allerdings funktioniert diese Zusammenarbeit bislang regional sehr unterschiedlich, was vielfach kritisiert wurde (z. B. FAULSTICH-WIELAND 1977). Im Interesse der Klienten sollte man jedoch weniger den inzwischen hinlänglich bekannten – alles andere als idealen – Zustand beklagen als vielmehr positive Ansätze zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit verstärken (vgl. PFAU 1975, KELLER et al. 1977, 1978 u. 1979, MAYER 1979, BUSSHOFF & HELLER 1980 u.a.).

Damit die Arbeit der Studienberatung effektiv werden kann, müssen die genannten Funktionseinheiten nicht nur untereinander eng kooperieren, sondern sollten auch feste Kontakte zu den Hochschullehrern und der Universitäts-

verwaltung unterhalten. Darüber hinaus wären Beziehungen zwischen Beratungsdiensten und einschlägigen Forschungseinrichtungen des In- und Auslandes für die Fortentwicklung der Beratungspraxis und Beratungswissenschaft sehr nützlich. Für den Bereich der Studienberatung kämen hierfür einzelne Hochschulinstitute, das Institut für Test- und Begabungsforschung der Pädagogischen Hochschule des Deutschen Volkes, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung u.ä. in Frage. Das Aufgabenfeld der Studienberatung ist noch lange nicht erschöpft.

Literaturverzeichnis

- APENBURG, E., GROSSKOPF, E., SCHLATTMANN, H.: Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden, Teil B, Saarbrücken 1977.
- AURIN, K.: Sekundarschulwesen, Stuttgart 1978
- AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K.: Bildungsberatung, Frankfurt/M. 1973
- AURIN, K., STARK, G., STOBBERG, E.: Beratung im Schulbereich, Weinheim 1977
- BENZ, E.: Beratung als pädagogisches Handeln des Lehrers, in: BENZ, E. & RÜCKRIEM, N. (Hrsg.): Der Lehrer als Berater, Heidelberg 1978
- BENZ, E. & RÜCKRIEM, N. (Hrsg.): Der Lehrer als Berater, Heidelberg 1978
- BUSSHOFF, L. & HELLER, K. A.: Educational and Vocational Guidance in the Federal Republic of Germany, in: Report to the UNESCO, Paris 1980
- CAROLI, W. & BENZ, E.: Zur Rollenproblematik des Lehrers als Bildungsberater, in: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 1, Stuttgart 1975
- FAIST, M.: Beratung in der Sekundarstufe II. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 2. Stuttgart 1975
- FATKE, R.: Beratung: Placebo mit Nebenwirkungen, in: Betrifft: Erziehung 9, (1976), S. 28-32
- FAULSTICH-WIELAND, H.: Berater im Bildungsbereich – Kritik und Perspektiven eines Berufsbildes, in: Die Deutsche Schule 69, (1977), S. 716-727
- GERSTEIN, H.: Studierende Mädchen. Zum Problem des vorzeitigen Abgangs von der Universität, München 1965
- GIESEN, H. et al.: Vom Schüler zum Studenten. Bildungslebensläufe im Längsschnitt, München 1980
- GINZBERG, E.: Toward a theory of occupational choice, in: Personnel and Guidance Journal, 30, (1952), S. 491-494
- GÖTZ, J. & ZIMMER, H.: Das gestufte Informations- und Entscheidungsprogramm (= Bd. 29 der Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung), Saarbrücken 1977
- GOODSON, W. D.: Which do college students choose first – their major or their occupation? in: The vocational Guidance 27, (1978), S. 150-155
- GRIESBACH, H., LEWIN, K., SCHACHER, M.: Daten und Gründe für Studienfachwechsel und Studienabbruch. 3. Zwischenbericht, Hochschul-Informations-System, Hannover 1976
- HELLER, K.: Bildungsberatung und Lehrerbildung, in: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 1. Stuttgart 1975a
- HELLER, K.: Konzeption eines Beratungssystems für Abiturienten und Studenten. In: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 2. Stuttgart 1975b
- HELLER, K., DEMEL, E., SCHORRE, G.: Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten, in: Forschungsergebnisse und Materialien zum Hochschulgesamtplan I Baden-Württemberg (Reihe A, Nr. 20 der Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik), Villingen 1969
- HITPASS, J.: Das Studienschicksal des Immatrikulationsjahrganges 1958, Gütersloh 1967
- HITPASS, J.: Studienwünsche der Gymnasiasten und ihre Motive. In: HITPASS, J. & MOCK, A. (Hrsg.): Studenteneskalation, Bielefeld 1969

- HOLLAND, J. L.: Making vocational choices. Englewood Cliffs 1973
- HORNSTEIN, W.: Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung: Theoretische Ansätze und Planungen, in: Zeitschrift für Pädagogik 1977, 13. Beiheft, S. 133-156
- HOUT-WOLTERS, B. van: Unterweisung in Methoden des selbständigen Studierens in der Hochschule: Einige Hintergründe und Entwicklungen. Bildung und Erziehung 30, (1977), S. 58-71
- JAIDE, W.: Berufsfindung und Berufswahl, in: SEIFERT, K.-H. et al. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie, Göttingen 1977
- JORDAAN, J. P.: Life stages as Organizing Modes of Career Development, in: HERR, E. L. (Hrsg.): Vocational Guidance and Human Development, Boston 1974
- KATH, G.: Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin, Bonn 1964
- KATH, G., OEHLER, C., REICHWEIN, W.: Studienweg und Studienerfolg. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin 1966
- KELLER, G.: Psychologische Fundierung der Studienberatung, in: ARNHOLD W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 2. Braunschweig 1977
- KELLER, G., BINDER, A., THIEL, R.-D.: Ulmer Modellversuch „Studienberatung“. Berichte und Materialien 77/1-7, Ulm 1977
- KELLER, G., BINDER, A., THIEL, R.-D.: Ulmer Modellversuch „Studienberatung“. Berichte und Materialien 78/1-7, Ulm 1978
- KELLER, G., BINDER, A., THIEL, R.-D.: Ulmer Modellversuch „Studienberatung“. Berichte und Materialien 79/1-4, Ulm 1979
- KLAUS, J. & KALLINKE, D.: Vorstellungen zur Ausbildung von Studienberatern, in: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 1, Stuttgart 1975
- KLEINBECK, U.: Motivation und Berufswahl, Göttingen 1975
- LANGE, E.: Berufswahl. Eine empirische Untersuchung der Berufswahlsituation von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten. München 1978
- LOIBL, H.: Evaluation von Beratungseffekten (= Bd. 31 der Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung), Saarbrücken 1979
- MARTIN, L. R.: Beraten und Beurteilen in der Schule, München 1980
- MAYER, B.: Empirische Untersuchung einer kooperativen Studentenberatung, Dissertation Univ. Tübingen 1979
- MEYER, W.-U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg, Stuttgart 1973
- NELSON-JONES, R. & TONER, H. L.: Assistance with Learning Competence and Decision Making in Schools and Further Education, in: British Journal of Guidance and Counselling 6, (1978a), S. 183-190
- NELSON-JONES, R. & TONER, H. L.: Counselling Approaches to Increasing Students' Competence, in: British Journal of Guidance and Counselling 6, (1978b), S. 19- 34.
- NEUBAUER, W. F.: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter, München 1976
- NOETH, R. & PREDIGER, J. D.: Career Development over the High School Years, in: The Vocational Guidance Quarterly 26, (1978), S. 244-254
- PFAU, D.: Kontinuierliche Begleitung und Kooperation: Grundgedanken eines Modells zur Studienberatung, in: HELLER, K. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 2, Stuttgart 1975
- RAHN, H.: Begabung und Verhalten, in: Jahresbericht 1973 Studienstiftung des deutschen Volkes, Bonn 1974
- RAHN, H.: Interessenstruktur und Bildungsverhalten, Braunschweig 1978
- REICHENBECHER, H.: Konflikte der Studentenzzeit. Dissertation Univ. Heidelberg 1962
- ROE, A.: The psychology of occupations, New York 1956
- RÜCKRIEM, G. & SPREY, T.: Thesen zur Bildungsberatung, in: Die Deutsche Schule 68, (1976), S. 171-176
- RUTKOWSKI, K. & DOMINO, G.: Interrelationship of Study Skills and Personality Variables in College Students, in: Journal of Educational Psychology 67, (1975), S. 784-789
- SATERDAG, H. & APENBURG, E.: Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden. (= Bd. 14 der Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung), Saarbrücken 1972

- SMABY, M. H. & TAMMINEN, A. W.: Counseling for Decisions, in: The Personnel and Guidance Journal 57, (1978), S. 106-110
- SUPER, D. E.: The psychology of Careers, New York 1957
- SUPER, D. E., STARISHEVSKY, R., MATLIN, N., JORDAAN, J. P.: Career development: Self-concept theory, New York 1963
- SCHARMANN, T.: Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, Stuttgart 1966
- SCHÖBER, P.: Berufswahl als gesellschaftlicher Allokationsprozeß, in: LANGE, E. & BÜSCHGES, G. (Hrsg.): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft, Frankfurt/M. 1975
- TITSCHER, S. & WISGRILL, H.: Studiendauer, Studienerfolg und ihre Faktoren (= Bd. 3 der Schriftenreihe „Erziehung, Wissenschaft und Forschung“ des österr. Bundesministeriums für Unterricht), Wien 1966
- TROST, G. & BICKEL, H.: Studierfähigkeit und Studienerfolg, München 1979
- VIEWEG, H.: Untersuchungen zur Integration des Beratungslehrers in die Schule. Eine rolentheoretische Analyse, Dissertation Univ. Köln 1982
- WENZEL -GLÄSSING, G.: Bildungsberatung am Oberstufenkolleg in Bielefeld. In: HEYSE, H. & ARNHOLD, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Bd. 3, Braunschweig 1978
- WILCKE, B.-A.: Studienmotivation und Studienverhalten, Göttingen 1976
- WILCKE, B.-A.: Studienverhalten und Studienerfolg unter motivationalen Gesichtspunkten. Bildung und Erziehung 30, (1977), S. 16-26
- ZIOLKO, H. U.: Psychische Störungen bei Studenten, Stuttgart 1969