

Handbuch der Bildungsberatung

in 3 Bänden

Herausgegeben von
Prof. Dr. Kurt Heller, Bonn
unter Mitwirkung von
Dr. Bernhard Rosemann, Bonn

und Mitarbeit von

Prof. Dr. K. Aurin (Hannover), Dipl.-Psych. P. Barkey (Frankfurt/M.), Dipl.-Päd. E. Benz (Freiburg/Br.), Dr. H. Bethäuser (Biberach), Dr. R. Bonn (Bonn), Dipl.-Päd. W. Caroli (Freiburg/Br.), Dr. N. Deen (Utrecht), P. Demaret (Paris), Dipl.-Volksw. P. A. Döring (Frankfurt/M.), Prof. Dr. V. J. Drapela (Tampa/Florida), Prof. Dr. E. Eichberg (Hamburg), Prof. N. Ewen (Luxemburg), Dipl.-Psych. M. Faist (Karlsruhe), Dr. H.-J. Fenner (Düsseldorf), Dr. H. J. Fisseni (Bonn), Dipl.-Psych. P. Gaude (Berlin), Prof. Dr. Th. Gebauer (Stuttgart), B. Haselmann (Heidelberg), Prof. Dr. K. Heller (Bonn), Dipl.-Psych. E. Helstin (Stuttgart), Dipl.-Psych. H. V. Hoffmann (Gießen), Dipl.-Päd. M. Hoffmann (Bonn), Dr. R. Jackson (London), Dipl.-Psych. J. Jöhrens (Bochum), Dr. D. Kallinke (Heidelberg), J. Klaus (Karlsruhe), Dipl.-Psych. H. Küffner (Stuttgart), Dipl.-Psych. H.-P. Langfeldt (Bonn), Dipl.-Psych. M. Langfeldt-Nagel (Bonn), Dipl.-Psych. I. Leinenbach (Stuttgart), Prof. A. Löwe (Heidelberg), Prof. Dr. L. Martin (Bonn), Prof. Dr. W. Neubauer (Bonn), Prof. Dr. H. Nickel (Düsseldorf), Dipl.-Psych. J. Osterland (Heidelberg), M. Peiponen (Helsinki), Dipl.-Psych. D. Pfau (Ulm), Prof. Dr. H.-J. Pfister (Heidelberg), Dr. U. Pulver (Bern), Dipl.-Psych. I. Rausch (Bochum), Dr. H. Reichenbecher (Stuttgart), Dipl.-Psych. Dr. B. Rosemann (Bonn), T. Sachsenheimer (Heidelberg), Dr. M. Sonnleitner (Wien), Dipl.-Psych. K.-H. Steffens (Bonn), Dipl.-Psych. E. Stobberg (Bergisch Gladbach), Dr. K.-G. Tismer (Bonn), Dr. I. Tismer-Puschner (Bonn), A. Thomas (Virton), Dipl.-Psych. A. Uhlig (Leverkusen), Prof. Dr. H. Vogt (Dortmund)

Band 1

Stand und Planung der
Bildungsberatung
im In- und Ausland

Herausgegeben von Prof. Dr. Kurt Heller, Bonn
unter Mitwirkung von Dr. Bernhard Rosemann, Bonn



Ernst Klett Verlag Stuttgart



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Handbuch der Bildungsberatung / hrsg. von Kurt Heller
unter Mitwirkung von Bernhard Rosemann.

NE: Heller, Kurt [Hrsg.]

Bd. 1. Stand und Planung der Bildungsberatung im In- und Ausland.

ISBN 3-12-923460-8

x V 76 / 1521

1. Auflage 1975

Alle Rechte vorbehalten

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

© Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975

Printed in Germany

Satz und Druck: Wilhelm Röck, Weinsberg

Einbandgestaltung: Werbeagentur Lorenz, München

Vorwort

Beratung als Aspekt pädagogischen Tuns wurde wohl immer schon — solange Bildung und Erziehung sich um den heranwachsenden Menschen kümmern — in irgendeiner Form realisiert. Als eigenständiger, institutionalisierter Handlungsbereich rückte „Bildungsberatung“ jedoch erst nach dem Zweiten Weltkrieg, in (der Bundesrepublik) Deutschland sogar erst Mitte der 60er Jahre, deutlicher ins allgemeine Problembewußtsein. Die international zu beobachtende Mobilität der modernen Arbeitswelt und damit einhergehende Tendenzen zu größerer Dynamik und Differenzierung der Bildungssysteme, etwa in bezug auf die schulischen und beruflichen Ausbildungsgänge, aber auch die zunehmende Individualisierung des Unterrichts und entsprechender Lernprozesse, das Chancenausgleichsprinzip u. a. sind nur einige der Gründe für den rasch wachsenden Bedarf an Beratung in allen Bereichen der beruflichen und schulischen Bildung einschließlich der Sonderpädagogik, im Elementarbereich (Vorschulerziehung) ebenso wie im tertiären Bereich (Studienberatung, Berufsberatung). Bildungsberatung ist somit ein „Strukturelement des Bildungswesens“ (Deutscher Bildungsrat).

Das vorliegende *Handbuch der Bildungsberatung*, das insgesamt 54 Einzelbeiträge sowie einen kurzen Einführungsabschnitt in den Problembereich der Bildungsberatung umfaßt, soll einen systematischen Überblick über die vielfältigen Aufgaben, Ziele, Organisationsformen und Planungskonzeptionen zur Bildungsberatung der Länder und Staaten innerhalb der BRD, in Westeuropa, den USA sowie den sozialistischen Ländern des Ostblocks vermitteln. Darüberhinaus gewährt das dreibändige Handbuch Einblicke in den neuesten Forschungsstand der Bildungsberatung, insbesondere zur Methodologie und Theoriebildung. Diese Informationen dürften für Wissenschaftler und Praktiker gleichermaßen von Interesse sein. Für die Beraterausbildung bietet sich das Werk als Studienbuch an.

Die genannten Kriterien waren bestimmend für die Grundkonzeption und die Auswahl der Beitragsthemen dieses Handbuchs. Trotz intensiver Bemühungen um eine komplette Repräsentation einschlägiger Problemfragen und objektive Darstellung der in bezug auf die Bildungsberatung vorherrschenden Meinungsvielfalt wird der Experte das eine oder andere Thema vermissen. Der Grund dafür ist nur zum Teil bei dem Herausgeber bzw. dessen Konzeption von Bildungsberatung zu suchen. So waren z. B. alle Anstrengungen, qualifizierte Beitragsautoren zur Erarbeitung eines Curriculums für Bildungsberater / Schulpsychologen oder für einen Beitrag zum Thema Micro-counseling zu gewinnen, am Ende ohne Erfolg beschieden. Andere Desiderata sind dem Zeitfaktor, der bei der Vorbereitung eines solchen Werkes immer auch eine Rolle spielt, zuzuschreiben. Die Grundintention, den Problembereich „Bildungsberatung“ innerhalb bestimmter Definitionskriterien einigermaßen umfassend

und systematisch zur Darstellung zu bringen, bleibt davon in ihrem Anspruch unberührt.

Das skizzierte Programm hätte nicht verwirklicht werden können ohne die bereitwillige Mitarbeit namhafter Autoren und Experten der Bildungsberatung, aber auch zahlreicher „junger“ Kollegen, wobei Theoretiker und Praktiker in diesem Handbuch gleichermaßen zu Wort kommen sollten. Es war unser Bestreben, das Problemgebiet „Bildungsberatung“ sowohl in seinen praktischen Handlungsfeldern als auch hinsichtlich der theoretischen Grundlagen in den wichtigsten Aspekten zur Darstellung zu bringen. Wenn es stimmt, daß Theorie und Praxis sich gegenseitig bedingen, dann bedeutet dies hier, daß im Bereich der Bildungsberatung weder auf praxisrelevante Forschung und theoretische Arbeit noch auf die Analyse und Reflexion praktischer Handlungsvollzüge bzw. eine theoriegeleitete Praxis verzichtet werden kann. Inwieweit das vorliegende Werk diesen Kriterien entsprechend einen Beitrag hierzu leisten kann, müssen die Kritik der Wissenschaftler und die Erfahrung der Praktiker auf diesem Arbeitsfeld erweisen. Sicherlich bedeutet die Herausgabe eines „Handbuchs“ zum gegenwärtigen Zeitpunkt, wo die Bildungsberatung gerade erst dabei ist, sich als eigenständiger Aufgabenbereich auszuweisen und zu etablieren, ein Wagnis, das nicht ohne Risiko ist. Andererseits erfordert die Konstituierung dieses neuen Problemfeldes Anstöße der hier unternommenen Art. Wenn der Versuch in seinem Ergebnis nicht allen Erwartungen entsprechen sollte, so ist dies einzig den vom Herausgeber konzipierten Rahmenbedingungen, keinesfalls den Beitragsautoren, anzulasten.

Für dieses Unterfangen schulden wir mannigfachen Dank. Zu allererst gebührt unser Dank den Autoren dieses Handbuchs, die trotz ihrer vielfachen beruflichen (Über-)Belastung Beitragsverpflichtungen eingegangen sind. Dank schuldet der Herausgeber auch Frau Dipl.-Psych. M. LANGFELDT-NAGEL und Herrn Prof. N. EWEN für zeitraubende Übersetzungshilfe bei einzelnen Beiträgen des I. Bandes. Die mühevollen Arbeit der Registererstellung haben freundlicherweise Fräulein W. GROSS (Personenregister) sowie Frau Dr. R. BONN und Frau Dr. A.-K. SCHÖN-GAEDIKE (Sachregister) übernommen. Fräulein cand. päd. CH. SCHÄFFER hat beim Korrekturlesen geholfen. Ihnen sowie allen Kollegen, die durch fachkundige Anregungen und Kritik das Handbuch gefördert haben, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Bonn, im Juli 1975

K. H.

Inhaltsverzeichnis

I. Abschnitt: Einführung in den Problembereich der Bildungsberatung	13
1. Begriff und ideengeschichtliche Entwicklung der Bildungsberatung	15
1.1. Zum Begriff „Bildungsberatung“	15
1.2. Zur Problemgeschichte der Bildungsberatung	16
2. Funktionsziele der Beratung im Bildungswesen	17
2.1. Systembezogene Funktionen der Bildungsberatung	18
2.2. Gesellschaftspolitisch orientierte bzw. individuumbezogene Beratungsfunktionen	19
3. Aufgaben der Bildungsberatung	20
3.1. Aufgabenfeld der Schullaufbahn- und Systemberatung	21
3.2. Aufgabenfeld der Individualberatung	22
3.3. Aufgabenfeld der Studienberatung	23
4. Methoden der Bildungsberatung	24
5. Planungsziele und Organisationsprobleme der Bildungsberatung	26
5.1. Zum organisatorischen Aufbau der Bildungsberatung — Baden-Württemberg als Paradigma	27
5.2. Überregionale Planungsdaten	29
6. Die Ausbildung von Beratungspersonal	29
7. Bildungsberatung und Bildungsforschung	32
II. Abschnitt: Konzepte und Formen der Beratung im Bildungswesen ..	37
0. Einleitender Kommentar	39
1. Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland (REICHENBECHER)	41
1.1. Problemgeschichte der Beratung in der Schule	41
1.2. Überregionale Planungen	42
1.3. Regionale Planungen	47
1.4. Realisierung von Bildungsberatung in den Bundesländern	49
1.4.1. Funktionsträger der Beratung	49
1.4.2. Organisationsformen der Beratung in der Schule	53
1.4.3. Bildungsberatung in den einzelnen Bundesländern	54
1.5. Ziele und Implikationen von Beratung	62
1.6. Beratungsbereiche außerhalb von Schulen	63
1.7. Zusammenarbeit mit benachbarten Bereichen	64
1.8. Beratung in der Schule und juristische Fragen	66
1.8.1. Rechtsgrundlagen von Beratung	66
1.8.2. Psychodiagnostische Untersuchungsverfahren in den Schulen	68
1.8.3. Schweigerecht und Schweigepflicht	69
2. Berufsbildungsberatung in der Deutschen Demokratischen Republik (VOGT)	75
2.1. Einleitung und Begriffsklärung	75
2.2. Die Ziele der berufsberatenden und -lenkenden Maßnahmen	77

2.3.	Aufgaben und Verantwortung des Schuldirektors und des Lehrers für Berufsberatung	81
2.4.	Ziele und Formen der berufsberatenden Arbeit auf der Unter- und Mittelstufe	83
2.5.	Ziele und Formen der berufsberatenden Arbeit auf der Oberstufe	84
2.6.	Aufgaben und Verantwortung der Betriebe und Genossenschaften für die Berufsberatung	87
2.7.	Aufgaben der Räte der Kreise für die Berufsberatung und Berufs- lenkung	88
2.8.	Langfristige Berufsberatung und kurzfristige Veränderungen der volks- wirtschaftlichen Erfordernisse	89
3.	Bildungsberatung in Österreich (SONNLEITNER)	95
3.1.	Motive, Zielvorstellungen und gesetzliche Grundlagen	95
3.2.	Organisationsstruktur und Aufgaben der Schulpsychologie in Öster- reich	97
3.3.	Aufgabenbereich der Schulpsychologen	98
3.3.1.	Individualberatung (Einzelfallhilfe)	98
3.3.2.	Schullaufbahn- und Studienwahlberatung	98
3.3.3.	Systemberatung	99
3.4.	Aufgabenbereich der Schülerberater	99
3.5.	Ausbildung der Schülerberater	102
3.6.	Darstellung des derzeitigen Standes der Bildungsberatung	104
3.6.1.	Bildungsberatung im Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen	104
3.6.2.	Bildungsberatung im Bereich des berufsbildenden Schulwesens	105
3.6.3.	Bildungsberatung im Bereich der Hauptschulen	105
3.6.4.	Bildungsberatung durch Bildungsinformation	105
4.	Bildungsberatung in der Schweiz (PULVER)	107
4.1.	Bildungswesen und Bildungsberatung in der Schweiz	107
4.2.	Übersicht über die Beratungsdienste im schweizerischen Bildungswesen	108
4.2.1.	Berufsberatung Invalider	108
4.2.2.	Allgemeine Berufsberatung	109
4.2.3.	Akademische Studien- und Berufsberatung	109
4.2.4.	Studentenberatung	110
4.2.5.	Erziehungsberatung und schulpsychologische Dienste	111
4.3.	Das Beratungsangebot in den Kantonen	111
4.3.1.	Öffentliche und private Stellen und Berater	111
4.3.2.	Organisation der öffentlichen Beratungsdienste in den Kantonen ...	112
4.3.3.	Aufgabenverteilung und Koordination	113
4.3.4.	Angebot an Beratern	114
4.3.5.	Schullaufbahn und Beratungsdienste	115
4.4.	Einige weitere Merkmale der Bildungsberater in der Schweiz	116
4.4.1.	Beratungsgrundsätze	116
4.4.2.	Beratung der Institutionen	117
4.4.3.	Beratungsmethoden	117
4.4.4.	Ausbildung der Berater	118
4.4.5.	Zentrale Dienste	119
4.5.	Planung	119
5.	Berufsbildungsberatung in Frankreich (DEMARET)	123
5.1.	Das Schulsystem	123
5.1.1.	Gliederung des Schulsystems	123
5.1.2.	Die Verwaltungsorganisation	124
5.2.	Die Bildungsberatungsstellen	125

5.2.1.	Die Organisation der Bildungsberatungsstellen	125
5.2.1.1.	Nationale Institutionen	125
5.2.1.2.	Regionale Institutionen auf der Ebene der Schulbezirke	125
5.2.1.3.	Institutionen auf Départments-Ebene	126
5.2.1.4.	Einrichtungen auf lokaler Ebene	126
5.2.1.5.	Das staatliche Amt für Informationen über Unterricht und Berufe (O.N.I.S.E.P.)	127
5.3.	Aufgaben der Bildungsberatung	128
5.3.1.	Die Arbeit in der Schule	128
5.3.2.	Die Beratung der Studenten	129
5.3.3.	Die Beratung der Öffentlichkeit	129
5.3.4.	Arbeitsvermittlung für Jugendliche	129
5.4.	Der Beratungsprozeß	130
5.4.1.	Die vorbereitende Phase	130
5.4.2.	Ausarbeitung der Bildungsempfehlung	130
5.4.3.	Phase der Eingliederung	131
5.5.	Bildungsberatung als Teamarbeit	132
5.6.	Allgemeine Prinzipien der Bildungsberatung	132
5.6.1.	Das Prinzip der Kostenfreiheit	133
5.6.2.	Das Berufsgeheimnis	133
5.6.3.	Kontinuierliche Beratung	133
5.6.4.	Weiterbildung	133
5.7.	Die Mitarbeiter (Ausbildung, Qualifikation, Funktionen)	134
5.7.1.	Die Ausbildung der Bildungsberater	134
5.7.2.	Die Verwaltungsfachleute	137
5.7.3.	Die medizinischen Mitarbeiter	137
5.7.4.	Die Weiterbildung der Mitarbeiter	137
5.8.	Bisherige Entwicklung der Beratungstätigkeit	138
5.9.	Beratungsmethoden	139
5.10.	Ausblick	139
6.	Bildungsberatung in Belgien (THOMAS)	141
6.1.	Historischer Überblick	141
6.2.	Gegenwärtige Aufgaben der Centres psycho-médico-sociaux und der offices d'orientation scolaire et professionnelle	142
6.2.1.	Beratungsmethoden	142
6.2.2.	Minimale Leistungen	143
6.2.3.	Personal	143
6.2.4.	Andere Bestimmungen	144
6.2.5.	Zuschüsse	144
6.2.6.	Anmerkungen	144
6.3.	Prinzipien und Arbeitsmethoden	145
6.3.1.	Vielfältigkeit der Aufgaben	145
6.3.2.	Beratungsprobleme	146
6.4.	Kritische Bemerkungen und Zukunftsperspektiven	146
7.	Bildungsberatung in Holland (DEEN)	149
7.1.	Einführung: Das niederländische Schulwesen	149
7.1.1.	Aufbau und Organisation	149
7.1.2.	Reformbestrebungen in den Niederlanden	150
7.2.	Instanzen der Bildungsberatung	152
7.2.1.	Pädagogische Zentren	152
7.2.2.	Regionale und lokale Beratungsämter	152
7.2.3.	Berufswahlberatung	153

7.2.4.	Beratung innerhalb der Schule	153
7.3.	Perspektiven der Bildungsberatung in den Niederlanden	154
8.	Bildungsberatung in Luxemburg (EWEN)	157
8.1.	Institutionen	157
8.1.1.	Nationaler Dokumentations-, Schul- und Berufsberatungsdienst	157
8.1.2.	Psychologischer Dienst der Pädagogischen Hochschule	157
8.1.3.	Psychologischer Dienst und Schulberatung	158
8.1.3.1.	Anfänge	158
8.1.3.2.	Arbeitsweise	159
8.1.4.	Psychologisch-medizinisch-pädagogische Kommission	161
8.2.	Gegenwärtige Situation	162
8.3.	Ausblick	164
9.	Berufsbildungsberatung in Skandinavien (PEIPONEN)	167
9.1.	Geschichtlicher Hintergrund	167
9.2.	Heutige Situation	170
9.2.1.	Dänemark	170
9.2.1.1.	Gesetzgebung	170
9.2.1.2.	Organisation	171
9.2.1.3.	Verschiedene Formen der Tätigkeit	171
9.2.1.4.	Ausbildung der Berufs-/Bildungsberater	172
9.2.1.5.	Aktuelle Probleme	173
9.2.2.	Finnland	173
9.2.2.1.	Gesetzgebung	173
9.2.2.2.	Organisation	174
9.2.2.3.	Verschiedene Formen der Tätigkeit	174
9.2.2.4.	Ausbildung der Bildungsberater	176
9.2.3.	Norwegen	177
9.2.3.1.	Gesetzgebung	177
9.2.3.2.	Organisation	178
9.2.3.3.	Verschiedene Formen der Tätigkeit	178
9.2.3.4.	Ausbildung der Bildungsberater	179
9.2.3.5.	Aktuelle Probleme	180
9.2.4.	Schweden	180
9.2.4.1.	Gesetzgebung	180
9.2.4.2.	Organisation	181
9.2.4.3.	Verschiedene Formen der Tätigkeit	183
9.2.4.4.	Ausbildung der Berater	184
9.2.4.5.	Ausblick	186
9.3.	Zusammenfassender Überblick	186
10.	Bildungsberatung in den Vereinigten Staaten von Amerika (JACKSON/MARTIN)	191
10.1.	Der amerikanische School Counselor	191
10.2.	Schullaufbahnberatung	193
10.2.1.	Das Arbeitsfeld: eine Schule mit individuellen Laufbahnen	193
10.2.2.	Ziele der Schullaufbahnberatung	196
10.3.	Berufsbildungsberatung	197
10.4.	Einzelfallhilfe	199
10.5.	Tätigkeiten und Methoden der schulischen Beratung	201
10.5.1.	Informationsvermittlung	201
10.5.2.	Pädagogisch-psychologische Diagnostik	202
10.5.3.	Weitere Tätigkeitsschwerpunkte	206
10.6.	Schlußbemerkung	208

11.	Bildungsberatung in England und Wales (JACKSON/MARTIN) ..	211
11.1.	Der gesellschaftliche und schulische Hintergrund	211
11.2.	Traditionelle Formen schulischer Beratung	213
11.3.	Die zunehmende Verbreitung von School Counsellors	214
11.4.	Schullaufbahnberatung	217
11.5.	Berufsbildungs- und Berufsberatung	218
11.6.	Einzelfallhilfe	220
11.7.	Zusammenfassung und Schlußbemerkung	222
12.	Berufsbildungsberatung in der Sowjetunion (EICHBERG)	225
12.1.	Begriff und Aufgaben der Berufsorientierung	225
12.2.	Das Berufswahlverhalten der Schulabgänger	226
12.3.	Ökonomische Grundlagen der Berufsbildungsberatung	227
12.4.	Maßnahmen der Berufsbildungsberatung	228
12.4.1.	Maßnahmen der allgemeinbildenden Schule	229
12.4.1.1.	Polytechnische Bildung	229
12.4.1.2.	Die Unterrichtsfächer	229
12.4.1.3.	Der fakultative Unterricht	230
12.4.1.4.	Einzelmaßnahmen	230
12.4.1.5.	Beratung	231
12.4.1.6.	Lehrerbildung	231
12.4.2.	Außerschulische Maßnahmen	232
12.4.2.1.	Komsomol und Betriebe	232
12.4.2.2.	Weiterführende Schulen	233
12.4.2.3.	Massenmedien	233
12.4.3.	Institutionen der Berufsbildungsberatung	233
12.5.	Zur Effizienz der Berufsbildungsberatung	234
12.6.	Probleme	236
13.	Zur Bildungsberatung im Ostblock — Eine kritische Analyse (DRAPELA)	239
13.1.	Einführung	239
13.2.	Die konservativ-marxistische Theorie	240
13.2.1.	Soziale Systeme	240
13.2.2.	Ideologische Grundhaltungen	240
13.2.3.	Kollektivismus und Individualismus	241
13.3.	Die konservativ-marxistische Praxis	242
13.3.1.	Der normative Ansatz	242
13.3.2.	Der dialektische Ansatz	243
13.3.3.	Der berufliche Ansatz	243
13.3.4.	Persönliche Freiheit	244
13.4.	Die ideologische Revolte	245
13.4.1.	Sozialismus mit einem menschlichen Antlitz	245
13.4.2.	Die Krise des marxistischen Beratungswesens	245
13.4.3.	Gegensätze schwinden	246
13.5.	Neue Trends in sozialistischer Bildungsberatung	248
13.5.1.	Mehr Unabhängigkeit	248
13.5.2.	Psychologische Orientierung	249
13.6.	Zusammenfassung	249
III. Abschnitt: Bildungsberater und Beraterausbildung		251
0.	Einleitender Kommentar	253
1.	Bildungsberatung und Lehrerbildung (HELLER)	255

1.1.	Die Aufgabenfunktionen des Lehrers	255
1.2.	Zu den Beratungsaufgaben des Lehrers	256
1.2.1.	Lern-, Erziehungs- und Systemberatung als Tätigkeitsaspekte des Lehrers	256
1.2.2.	Schullaufbahnberatung als Aufgabe des Lehrers	259
1.2.3.	Einzelfallhilfe als Beratungsaufgabe des Lehrers	260
1.3.	Konsequenzen für die Lehrerausbildung	262
2.	Zur Rollenproblematik des Lehrers als Bildungsberater (CAROLI/BENZ)	267
2.1.	Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Rollenkonzeptes für die Beschreibung und Analyse der Berufssituation des Lehrers als Bildungsberater	267
2.2.	Skizzierung der für die Position des Beratungslehrers relevanten Bezugspersonen und Bezugsgruppen	268
2.3.	Rollen-Set und Status-Set	270
2.4.	Intra- und Interrollenkonflikt	270
2.5.	Konfliktstrategien	271
3.	Zur Situation der Beratungslehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland (M. HOFFMANN)	275
3.1.	Geschichtlicher Rückblick	275
3.2.	Zum Tätigkeitsbereich der Beratungslehrer	275
3.3.	Organisationsformen der Ausbildung	277
3.4.	Gegenwärtiger Stand der Beratungslehrausbildung auf Länderebene	278
3.4.1.	Synopse der Bundesländer	278
3.5.	Tabellarischer Überblick	283
4.	Neuorientierung des Studiums zum Beratungslehrer in Baden-Württemberg (PFISTNER)	289
4.1.	Zur Problementwicklung	289
4.2.	Allgemeine Tätigkeitsaspekte	291
4.3.	Das konkrete Tätigkeitsfeld	294
4.4.	Das Rahmencurriculum	296
4.5.	Die Planung eines Studienganges	300
5.	Modellversuch für die Ausbildung von Beratungslehrern in Nordrhein-Westfalen (STOBBERG)	307
5.1.	Die Ausgangsproblematik	307
5.2.	Die Bedingungen der Durchführung	308
5.2.1.	Die personellen Bedingungen	308
5.2.2.	Die materiellen Bedingungen	309
5.2.3.	Wissenschaftliche Begleitung	309
5.3.	Tätigkeitsschwerpunkte	309
5.4.	Übergreifende Gesichtspunkte	310
5.5.	Die Konsequenzen für die Ausbildungsinhalte	311
6.	Vorstellungen zur Ausbildung von Studienberatern (KLAUS/KALLINKE)	315
6.1.	Qualifikationskriterien des Studienberaters	315
6.2.	Rahmenbedingungen für die Ausbildungskonzeption „Studienberater“	316
6.3.	Entwurf eines Ausbildungsplanes für Studienberater	317

I. Abschnitt

Einführung in den Problembereich der Bildungsberatung

1. Begriff und ideengeschichtliche Entwicklung der Bildungsberatung

1.1. Zum Begriff „Bildungsberatung“

Der (deutsche) Begriff „Bildungsberatung“ ist kaum ein Jahrzehnt lang in Verwendung. Solange sich seiner nur eine Handvoll Experten bediente, kam man ohne explizite Festlegung des Terminus technicus hinlänglich zurecht. In den letzten Jahren haben sich allerdings die Verhältnisse in einem noch Ende der 60er Jahre kaum vorstellbaren Maße verändert. Das Problemfeld „Bildungsberatung“ hat sich inzwischen – für Experten und Paraprofessionelle – als zunehmend attraktiv erwiesen; im gleichen Maße stieg auch die Begriffsverwirrung, wie schon ein flüchtiger Blick in die einschlägige Literatur eindrucksvoll demonstriert. Um (weiteren) Mißverständnissen vorzubeugen, muß deshalb jeder, der sich mit Beratungsproblemen im Erziehungs- und Bildungswesen beschäftigt, zuvor eine begriffliche Klärung herbeiführen. Dies kann – zugegeben – nicht unabhängig von theoretischen Überlegungen geschehen, die hier aus didaktischen Erwägungen anschließend an die Begriffsdiskussion zur Sprache kommen sollen.

Sofern man bereit ist, der „Beratung“ allgemein eine Orientierungsfunktion in wichtigen Entscheidungssituationen zuzuerkennen, stellt *Beratung* letztlich eine *Entscheidungshilfe* dar. Dabei werden jeweils bestimmte Zielaspekte im Vordergrund des Entscheidungsprozesses stehen. Diese Ziele können selbst Gegenstand der Beratung sein, wie es beispielsweise bei einem informierenden Beratungsgespräch über den Nutzen eines qualifizierteren Bildungsabschlusses für (begabte) Mädchen bzw. den Wert von Schulbildung überhaupt der Fall ist. Während die *Orientierung* somit vor allem die Entscheidungssituation problematisieren soll und mögliche Bildungsziele gegebenenfalls erst hinsichtlich ihres individuellen und gesellschaftlichen Stellenwertes aufzeigen muß, will die Bildungsberatung als *Entscheidungshilfe* die Entscheidung selbst erleichtern und im Ergebnis optimieren. Der Orientierung kommt also im Beratungsprozeß mehr die Aufgabe der *Entscheidungsvorbereitung* zu, etwa die Information über notwendige individuelle oder systemimmanente bzw. institutionelle Voraussetzungen und mögliche Bildungsziele. Erst danach kann über das „Wie“, d. h. die *Mittel und Wege* zur Erreichung individuell und/oder gesellschaftlich relevanter Ziele in bezug auf Bildung im Sinne einer *Entscheidungshilfe* beraten werden. Diese Doppelfunktion der Bildungsberatung gilt es immer im Auge zu behalten, wobei hier der Begriff „Bildung“ als Oberbegriff für die traditionellen Vorstellungen von „Erziehen“ und „Bilden“ fungiert, d. h. nach allgemeinem Konsensus¹ die Tätigkeitsaspekte des Erziehens, des Unterrichtens bzw. (schulischen) Lernens, aber auch des Beurteilens und Innovierens als Aufgaben eines zeitgemäßen Bildungssystems umfassen soll.

Bildungsberatung ist demnach *Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der Verfolgung bestimmter Bildungsziele*. Trotz Respektierung unterschiedlicher Akzente oder auch Meinungsverschiedenheiten hinsichtlich der Abgrenzung des Gegenstandsbereiches von Bildungsberatung und ihrer theoretischen Grundlagen erscheint uns die vorgeschlagene Definitionsformel geeignet, sowohl ausufernden versus (seltener) einengenden Tendenzen Einhalt zu gebieten als auch dem Kriterium der Eindeutigkeit von Begriffsdefinitionen Rechnung zu tragen. Eine ausführlichere Erörterung der angeschnittenen Problemaspekte erfolgt an anderer Stelle². So viel sei hier noch angemerkt, daß wir — entgegen mancherorts anzutreffenden (allerjüngsten) Tendenzen, anstelle des Begriffs „Bildungsberatung“ wieder den (älteren) Begriff „Schulpsychologie“ zu setzen — den Begriff „Bildungsberatung“ als das umfassendere Konzept verstehen, worunter die verschiedenen — weiter unten explizierten — Tätigkeits- und Aufgabenaspekte von Beratung im Bildungswesen (einschließlich Aufgaben schulpsychologischer Provenienz i. e. S.) zu subsumieren wären. Andererseits rechnen wir Beratungsfunktionen, die in keinem aufweisbaren Zusammenhang zu Bildung und Erziehung stehen, nicht zur Bildungsberatung (z. B. Beratung Drogenabhängiger, Alkoholiker, Gesundheitsfürsorge u. ä. oder auch *allgemeine* Erwachsenenberatung, Beratung über Freizeitgestaltung usw.).

1.2. Zur Problemgeschichte der Bildungsberatung

Während der Begriff der Bildungsberatung verhältnismäßig jung ist, ist das damit bezeichnete Handlungsfeld — wenigstens in Teilbereichen — wesentlich älter. So können die Anfänge der Schulpsychologischen Dienste als Vorläufer der Bildungsberatung bis in die 20er Jahre unseres Jahrhunderts³, die Ideen einer angewandten Pädagogischen Psychologie sogar bis in das Jahr 1906⁴ zurückverfolgt werden, nachdem vor allem die WUNDT-Schüler MEUMANN und LAY, später auch PETERSEN u. a. sowie natürlich WUNDT selbst die wissenschaftlichen und psychologischen Voraussetzungen hierzu geschaffen hatten.⁵ Die seinerzeit formulierten Aufgaben der *Schulpsychologie* enthielten neben der individuellen Schülerhilfe („Konflikthilfe im Einzelfall“) bereits ansatzweise bildungsinnovatorische Tendenzen; so wurde zur Unterstützung des von SICKINGER in Mannheim eingeführten Förderklassensystems bereits der Schulpsychologe als (Bildungsberatungs-)Experte bemüht. Der eigentliche Aufschwung der Schulpsychologie und der daraus sich verselbständigenden Bildungsberatung erfolgte freilich sehr viel später, in Deutschland erst nach dem Zweiten Weltkrieg. *Bildungsberatung* im eingangs definierten Sinne existiert praktisch seit der Gründung der ersten sog. Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg im Herbst 1966.⁶

Ähnlich, wenn auch teilweise in anderen Zeiträumen, vollzog sich die Entwicklung der Schulpsychologie (Educational Counseling) bzw. Bildungsberatung (Educational Guidance) auf der internationalen Bühne. In Anlehnung an BER-

DIE (1972)⁷ lassen sich dabei *drei problemgeschichtliche Entwicklungsstadien* der Beratung im Bildungswesen verfolgen:

- Im ersten Stadium hätten sich die Beratungsstellen vorab damit befaßt, aufgetretene Konflikte bei Ratsuchenden zu beheben. Die Beratung diene hier der Überwindung virulenter Konflikte und Schwierigkeiten bei der Erziehung und (Aus-)Bildung.
- In dem folgenden (zweiten) Entwicklungsstadium sei die Beratung dann aktiv darauf ausgerichtet (gewesen), mögliche Konflikte zwischen dem einzelnen Individuum und dem Bildungs- bzw. Berufssystem erst gar nicht aufkommen zu lassen. Beratung verstünde sich hier als vorbeugende Beratung (Prophylaxe) zur Konfliktverhütung.
- Im dritten Stadium erblickt der Autor schließlich eine „augmentative“ Funktion der Beratung. Hierbei gehe es darum, die eigentlichen Fähigkeiten des Ratsuchenden durch Beratung und Anleitung (Counseling und Guidance) effektiv zu vergrößern. Damit aber leistet Bildungsberatung einen wichtigen Beitrag zur Selbstverwirklichung des (jungen) Menschen.

Der kurze ideengeschichtliche Aufriß der Bildungsberatung läßt – im Vergleich zur Entwicklung in Deutschland – recht gut die generellen Beweggründe von Beratung im Bildungswesen erkennen. Im Hinblick auf die gegenwärtige Situation der Bildungsberatung hier und vielfach auch andernorts⁸ bleibt festzuhalten, daß wir die ersten beiden Entwicklungsstadien noch längst nicht überwunden haben. Konfliktreduzierung und Prophylaxe werden – neben weiteren Aufgaben – wohl noch geraume Zeit (mit)bestimmende Motive moderner Bildungsberatung darstellen.

2. Funktionsziele der Beratung im Bildungswesen

Bildungsberatung wird als konstituierendes Element unseres Bildungssystems betrachtet⁹. Daraus lassen sich bestimmte Funktionsziele der Bildungsberatung ableiten, die wiederum unter dem Gesichtspunkt des unmittelbaren Zielobjektes mehr system- oder personorientiert zu klassifizieren wären.

Die Unterscheidung in systembezogene und individuum- bzw. gesellschaftlich bezogene Funktionsziele der Bildungsberatung geschieht hier aus Gründen der Systematik. In Wirklichkeit sind die so klassifizierten Funktionen mehr oder weniger verzahnt und bedingen sich gegenseitig. Diese Feststellung gilt zumindest unter der in der westlichen Welt verbreiteten Annahme, daß Bildungssysteme und Beratungsinstitutionen letztlich immer der Entwicklungsförderung des einzelnen Individuums dienen und somit den Interessen bzw. dem Wohl des einzelnen – innerhalb gewisser Grenzen – unterzuordnen wären. Der Umkehrschluß ist hier prinzipiell, d. h. von Ausnahmen (z. B. für den Fall, daß die Durchsetzung persönlicher Ziele nur auf Kosten des übergeordneten bonum commune möglich wäre) abgesehen, nicht erlaubt. Andererseits sollen mit der Unterscheidung in system- versus personbezogene Beratungsfunktionen weniger

mögliche Interessenkollisionen des Individuums und der Gesellschaft beschworen als vielmehr auf die Gefahr der im Namen der Gesellschaft bzw. des Individuums postulierten Verselbständigungstendenzen institutioneller (Macht-)Ansprüche aufmerksam gemacht werden. Hier kann die getroffene Unterscheidung den Blick dafür schärfen, berechnete Funktionsziele im Hinblick auf den konkreten Beratungsfall zu erkennen, so daß weder „Anpassung“ noch „Manipulation“ zur Alternative der Bildungsberatung werden müssen.

2.1. Systembezogene Funktionen der Bildungsberatung

Die nachstehend aufgeführten Leitziele der Bildungsberatung¹⁰ sind insofern systembezogene Funktionen, als sie dem einzelnen Individuum nur mittelbar zugute kommen, etwa durch Optimierung des schulischen Bildungsangebots bzw. der persönlichen Lernbedingungen. Im einzelnen fallen hierunter:

- das Prinzip der *Unterrichtsdifferenzierung* und der *Individualisierung* des Lehr-/Lernangebots. Mit der zunehmenden Differenzierung schulischer Ausbildungsgänge geht ein differenzierteres Angebot von Wahl-/Pflichtfächern auf der Sekundarstufe einher. Diese Situation erschwert die Entscheidung des Individuums bezüglich angemessener Bildungsgänge und die Arbeit der Schule selbst, etwa im Hinblick auf ein differenziertes, der individuellen Schülerpersönlichkeit angepaßtes Lehr-/Lernangebot. Die Bildungsberatung übernimmt hier Orientierungsfunktion, die dem Lehrer, dem Schüler und den Eltern unentbehrliche Informationen für sachgerechte Entscheidungen liefert;
- das Prinzip der *Durchlässigkeit*. Die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg darf aus begabungspsychologischen und bildungssoziologischen Gründen nicht als einmaliger, unwiderruflicher Akt aufgefaßt werden. Kontinuierliche Systemberatung, aber auch gezielte Schullaufbahnberatung und ggf. Individualberatung tragen dazu bei, dem Prinzip der Durchlässigkeit Geltung zu verschaffen;
- Bildungsberatung als Funktion der *Bildungsreform*. Diese wird häufig als das Herzstück der Bildungs-(System-)Beratung angesehen. Die Innovation des Bildungswesens ist ohne eine gut ausgebaute Bildungsberatung heute nicht mehr denkbar. Die begleitende Beratung bei der Umstrukturierung des traditionellen Bildungssystems oder bei Versuchen mit neuen Schulmodellen bedeutet nicht nur eine Hilfe für den einzelnen, sondern ist auch in ihrer Rückmeldefunktion qua empirischer Kontrolle zur Korrektur entsprechender Reformkonzeptionen unerläßlicher Bestandteil der Bildungsreform selbst.

2.2. Gesellschaftspolitisch orientierte bzw. individuumbezogene Beratungsfunktionen

Die folgenden Funktionen der Bildungsberatung beinhalten eine gesellschaftspolitische Bedeutung und/oder kommen dem Individuum unmittelbar zugute:

- Bildungsberatung als *sozial-integrative* Funktion. Die bisherigen Erfahrungen der Bildungsberatung zeigen, daß die Arbeit mit Schülern, Eltern und Lehrern (z. B. die gezielte Beratung bestimmter Sozialschichten oder intensive Betreuung von Modellschulen) Schule und Gesellschaft einander näherbringen. Dadurch entsteht ein neues Verhältnis zwischen der Institution „Schule“ und den Angehörigen sog. bildungsferner Bevölkerungsgruppen, z. B. der ungelerten Arbeiter oder Bauern. Ferner trägt die Bildungsberatung zur Demokratisierung der Schule bei, indem sie den Kontakt zwischen Eltern und Lehrern intensiviert und somit indirekt strukturelle Verfestigungen der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen auflockert. Ähnlich äußerten bereits die Ad-hoc-Konferenz der Europäischen Erziehungsminister 1967 in Straßburg und die im gleichen Jahr tagende Regionalkonferenz der Erziehungsminister der europäischen Mitgliedsstaaten der UNESCO in Wien die Hoffnung, daß eine ständige Beratung wichtige Voraussetzungen zur Demokratisierung des Schul- und Erziehungswesens schaffe;
- Bildungsberatung als *ökonomische* Funktion. Falsche Entscheidungen bezüglich des schulischen und beruflichen (Aus-)Bildungsweges bergen nicht nur die Gefahr individueller Konflikte. Unnötig verlängerte Ausbildungszeiten und somit reduzierte Ausbildungskapazitäten verursachen zusätzliche Aufwendungen, die die Gesellschaft zu tragen hat. Die Bildungsberatung kann dazu beitragen, daß diese Lasten verringert werden;
- Bildungsberatung als *augmentative* Funktion. Begabung und Lernen sind interdependente Prozesse. Angesichts der Wechselwirkung zwischen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen, Motiven u. ä. eines Schülers einerseits sowie entsprechenden pädagogischen Fördermaßnahmen der Familie bzw. Schule andererseits sind den Eltern bzw. dem Lehrer fundierte Informationen über die kognitiven und nicht-kognitiven Voraussetzungsbedingungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten (des Schülers) an die Hand zu geben. Ohne solche Beratungshilfen ist eine optimale Begabungs- und Bildungsförderung heute in vielen Fällen nicht mehr möglich;
- Bildungsberatung als Funktion der *Selbstverwirklichung*. Neben der Beratung über individuelle Lern- und Leistungsvoraussetzungen im Hinblick auf schulische Bildungsziele sowie der Beratung über Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten darf der individualpsychologische Aspekt der Bildungsberatung nicht außer acht gelassen werden. Schülerberatung steht letztlich im Dienste der Selbstverwirklichung jedes einzelnen und ist somit eine Funktion des lebenslangen Lernens im übergreifenden Sinne (Persönlichkeitsentwicklung). Die Aufgaben der Bildungsberatung im eingangs definierten Sinne konzentrieren sich dabei auf bildungsrelevante Beratungsziele.

3. Aufgaben der Bildungsberatung

Die unterschiedlichen Funktionen der Bildungsberatung haben letztlich das Ziel, den Beratenen *entscheidungsfähig* zu machen. Dazu müssen Informationen gesammelt und bereitgestellt werden, um Schüler bzw. Studenten, Eltern und Lehrer zu befähigen, komplexe Schullaufbahnen, Ausbildungsgänge und sich ständig wandelnde Berufsfelder zu überblicken und entsprechende Erkenntnisse für die anstehende Entscheidungssituation angemessen zu verwerten.¹¹ Neben der Sammlung „äußerer“ *Orientierungsdaten* erfordert eine fundierte Bildungsberatung immer auch den Einsatz psychologisch-diagnostischer Methoden, um die individuellen Voraussetzungen im Hinblick auf sachgerechte Entschlüsse zu klären. Bereitstellung von Informationen schließt also die Befunderhebung beim Ratsuchenden ein. Schließlich ist auf die Notwendigkeit der *Kooperation* mit verwandten Beratungsinstitutionen hinzuweisen, z. B. dem Schulpsychologischen Dienst i. e. S., der Erziehungsberatungsstelle, der Berufsberatung (= Monopol der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg bzw. der Landes- und regionalen Arbeitsämter), dem Schulgesundheitsdienst, Fürsorgeeinrichtungen usw. Im Hinblick auf die eigentliche Arbeit der Bildungsberatung kommt diesen Institutionen freilich eine unter- oder nachgeordnete Bedeutung zu; auch ist ihre Aufgabenstellung gegenüber den Funktionszielen der Bildungsberatung eingengter zu sehen, z. B. auf die Einzelfallhilfe (Therapie) bei Erziehungsschwierigkeiten, Lernstörungen, Sprachbehinderungen u. ä. begrenzt. Dies gilt nach allgemeinerem Konsensus auch für das Verhältnis von Bildungsberatung und Schulpsychologischer Beratung (sofern letztere Bezeichnung nicht stellvertretend für „Bildungsberatung“ Verwendung findet, z. B. in Hessen oder Nordrhein-Westfalen): „Auch die bestehenden oder im Aufbau begriffenen schulpsychologischen Dienste vermögen nur Teilfunktionen einer umfassenden Bildungsberatung wahrzunehmen. Das gilt ebenso für die Versuche in einigen Bundesländern und Städten, durch Ausbau von Erziehungsberatungsstellen, durch Schuljugendberater und Lehrer mit zusätzlicher psychologischer Ausbildung dem wachsenden Bedürfnis nach Beratung im Bildungswesen nachzukommen... Den vielfältigen Aufgaben einer Bildungsberatung kann nur ein Beratungssystem gerecht werden, das als eigenständiger Handlungsbereich in das Bildungssystem integriert und von der Bildungsverwaltung getragen wird.“¹²

Bevor wir organisatorische Fragen der Bildungsberatung detaillierter ansprechen, seien nachstehend die Hauptaufgabenfelder eines umfassenden Beratungssystems für das Bildungswesen skizziert. Diese lassen sich einmal unter dem Gesichtspunkt der *Adressatengruppen* einteilen in *Schülerberatung* bzw. *Studentenberatung*, *Elternberatung* und *Lehrerberatung*. Zum andern können die Aufgabenschwerpunkte hinsichtlich des *Beratungsgegenstandes* definiert werden; die *Funktionsziele* waren maßgeblich für die Abgrenzung der Aufgabenfelder von Bildungsberatung im II. Band dieses Handbuchs. Die folgenden Kategorien spiegeln deshalb diese Systematik wider; sie erschien uns stringenter als andere Vorschläge.

3.1. Aufgabenfeld der Schullaufbahn- und Systemberatung

Aufgaben der *Schullaufbahnberatung* stellen sich besonders an den „*Nahstellen*“ des Bildungssystems, also:

- beim Übergang vom Elementar- in den Primarbereich (z. B. Probleme der Einschulung, der vorschulischen Betreuung zurückgestellter Kinder, etwa in Vorschul- oder Sonderklassen, usw.);
- beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I (Probleme der sog. Übertrittsauslese bzw. – allgemeiner – der Schuleignungsermittlung für weiterführende Schulen);
- in der Orientierungsstufe (sowohl der integrierten als auch der kooperativen Form);
- beim Eintritt in die Sekundarstufe II bzw. die Kollegstufe;
- in der Sekundarstufe II bzw. Kollegstufe und beim Übergang in den Hochschulbereich (z. B. Probleme der Studienvorbereitung);
- bei einem Schul- oder Studienfachwechsel (Überschneidung mit der Studienberatung);
- an Gesamtschulen bzw. Modellschulen (Probleme modifizierter Schullaufbahnberatung).¹³

Die Schullaufbahnberatung ist nicht auf punktuelle Aufgaben beschränkt, etwa bei der Einschulung, beim Übergang vom Primar- in den Sekundarstufenbereich u. ä. oder beim Schulwechsel. Sie wird auch notwendig bei innerschulisch geforderten Entscheidungen, z. B. Fragen der Differenzierung in Fachleistungskurse, Wahlpflichtfachentscheidungen, Problemen der Individualisierung von Lehr-/Lernprozessen, Problemen der Begabungs- und Schulleistungsförderung usw.

Während die Schullaufbahnberatung prinzipiell individuumorientiert ist, d. h. dem einzelnen Schüler bei anstehenden Schullaufbahnentscheidungen „auf der Grundlage pädagogisch-psychologisch fundierter Diagnosen Orientierungs- und Lernhilfen anbietet, die eine optimale Verwirklichung seiner Interessen und Fähigkeiten innerhalb eines gegebenen Schulsystems ermöglichen“, beabsichtigt die *Systemberatung* demgegenüber, „Schule in ihren verschiedenen strukturell-organisatorischen Varianten und inhaltlichen Zielvorstellungen zu planen, zu beobachten und durch Beratung verschiedener Adressatengruppen so zu verändern, daß das System den Intentionen und Bedürfnissen von Lernenden und Lehrenden befriedigend angepaßt wird. Letztlich dienen beide Ansätze dem Individuum und seiner Selbstverwirklichung, soweit Schule als Teil eines größeren Systems von Sozialisationsinstanzen dazu beitragen kann.“¹⁴

Systemberatung kann als *externe* und/oder als *interne* Systemberatung organisiert werden. Sie erstreckt sich auf die Planung, die Realisierung, die Evaluation und die Revision bzw. Modifikation schulischer Systeme und Prozesse (soweit diese Bildungssysteme konstituieren). Daraus läßt sich eine Reihe konkreter Aufgaben für die Systemberatung ableiten, z. B. Beratung bei der Curriculumplanung und -revision, bei der Evaluation didaktischer oder unterrichtsorganisatorischer (Neu-)Konzeptionen, in bezug auf schulische bzw. unterrichtliche

Differenzierungsmaßnahmen, Methoden der Schülerbeurteilung und Leistungsmessung oder auch Konfliktberatung, soweit entsprechende Störungen durch die am Bildungsprozeß beteiligten Personen und Gruppenbeziehungen verursacht sind u. ä. (Aufgaben der *internen* Systemberatung) versus Beratungsaufgaben im Zusammenhang von Schulmodellversuchen und anderen der Innovation dienenden Modellprojekten, bei der Überprüfung bestimmter Reformziele, Effizienzkontrollen usw. (Aufgaben *externer* Systemberatung).¹⁵

3.2. Aufgabenfeld der Individualberatung

Die Individualberatung oder Einzelfallhilfe – beide Begriffe sollen hier synonym verwendet werden – beschäftigt sich vornehmlich mit individuellen Verhaltensschwierigkeiten, Lernstörungen bzw. Problemen des Schulversagens. Entsprechende Aufgaben schließen deshalb immer eine gründliche *Diagnose* und intensive *persönliche Beratung* ein, nicht jedoch langfristige Therapien. Letztere gehören nach allgemeiner Überzeugung der Bildungsberatungsexperten in die Zuständigkeit der Schulpsychologischen bzw. Erziehungs-Beratungsstellen oder ähnlicher Einrichtungen. Maßgebend für diese Aufgabenabgrenzung sind weniger Kriterien der Kompetenz (zumindest der als Bildungsberater tätige Diplompsychologe verfügt über entsprechende Kompetenzen im Rahmen der therapeutischen Arbeit) als vielmehr arbeitszeitliche Gründe bzw. die personelle und räumliche Ausstattung regulärer Bildungsberatungsstellen. Von hier aus, d. h. unter den erörterten Aspekten, muß auch der Stellenwert der Schulpsychologie im Rahmen der Bildungsberatung gesehen und gegebenenfalls neu bestimmt werden.

Ansatzpunkte für die Einzelfallhilfe im Rahmen der Bildungsberatung sind vor allem die – in der konkreten Problemsituation einzeln oder gebündelt auftretenden – Symptome von Lern- und Leistungsstörungen bzw. Verhaltensauffälligkeiten. Nicht selten werden diese Probleme (zuerst) im Zusammenhang von aktuellen Schullaufbahnentscheidungen virulent. Dem Bildungsberater bzw. Schulpsychologen stellt sich hierbei vor allem die Aufgabe, die möglichen Ursachen aufzuspüren, was fast immer eine gründliche und umfangreiche *psychodiagnostische* Untersuchung erfordert. Als *Ursachenvariablen* kommen hier vor allem intellektuelle Fähigkeiten (Begabung versus Begabungsdefizite), Leistungsmotivation, Interessen, Arbeitshaltungsfaktoren wie Konzentration, Belastbarkeit, Ausdauer, Sorgfaltsstreben usw., häusliches und unmittelbares schulisches Lernumfeld in Frage. Die genannten Aufgaben sind in der Regel, d. h. von leichteren Problemfällen abgesehen, nur von Fachpsychologen oder vergleichbar qualifizierten Beratungsexperten zu bewältigen.

Eine umfassende Bildungsberatung schließt auch die Behandlung relevanter *sonderpädagogischer* Fragestellungen ein – ein bislang fast gänzlich vernachlässigter Aspekt. Beratung von Schülern, Eltern und Lehrerkollegen (an der Regelschule) bei Umschulungsentscheidungen, der Berufswahl bzw. dem Besuch

berufsvorbereitender Kurse oder auch Probleme der Früherfassung und pädagogischen Frühförderung (z. B. Hausfrüherziehung bei lern- und geistigbehinderten Kindern, pädoaudiologische Betreuung hör-sprachgeschädigter Kinder, pädoptische Beratung u. a.) sind nur einige der vielen Aufgaben, die eine differenzierte Bildungsberatung systematisch einzubeziehen hätte. Der Leser dieses Handbuchs findet dazu im III. Abschnitt des II. Bandes zahlreiche Anregungen und konstruktive Hinweise für den notwendigen Ausbau sonderpädagogischer Bildungsberatung.

Obwohl sonderpädagogische Bildungsberatung, d. h. in erster Linie an die Adressatengruppen sonderpädagogischer Bildungseinrichtungen gerichtete Beratung, immer auch Aufgabenaspekte der Schullaufbahnberatung und der Systemberatung miteinschließt, dominieren hier die einschlägigen Probleme und Aufgaben der Individualberatung unzweifelhaft. Sonderpädagogische Bildungsberatung bedeutet zuallererst *Einzelfallhilfe*. Diese Feststellung beinhaltet keine Bedeutungsminderung anderer Beratungsansätze, etwa der Systemberatung, der im Kontext sonderpädagogischer Bildungsberatung eine wichtige Funktion zukommt.¹⁶

3.3. Aufgabenfeld der Studienberatung

Über die Aufgaben (und Organisationsmerkmale) eines Studienberatungssystems informieren die Beiträge im Abschnitt IV des II. Bandes. Der Studienberatung können vier Funktionsschwerpunkte zugeordnet werden:

- *Studien(wahl)beratung*. Ihr obliegt (analog zur Schuleignungsermittlung und Schullaufbahnberatung) als Aufgabe die Ermittlung der Studieneignung bzw. die Erteilung entsprechender Studienwahlvorschläge. Im einzelnen fallen darunter die Erfassung von Begabungs- und Interessenstruktur (Studieneignung), Information über die Beziehung von Studienfach und späterer beruflicher Laufbahn (in Kooperation mit der Akademischen Berufsberatung), Beratung potentiell geeigneter Abiturienten, die aus sozial-ideologischen Gründen oder auch aus mangelnder Motivation versus Information ihre Studieneignung nicht aktivieren können u. dgl. m.
- *Akademische Berufsberatung*. Diese ist notwendiger Bestandteil eines Studienberatungssystems, organisatorisch freilich in der Bundesrepublik Deutschland der Bundesanstalt für Arbeit zugeordnet (Monopol der Berufsberatung!). Die institutionelle Trennung von Bildungsberatung einerseits und Berufsberatung andererseits erschwert eine systematische Berufsbildungsberatung beträchtlich, worauf in Kap. 5 unten noch einzugehen sein wird. Der Akademischen Berufsberatung fällt insbesondere die Aufgabe der Information über spätere Berufsaussichten (individuelle Berufschancen einschließlich entsprechender Eignungsanforderungen, Arbeitsmarktlage usw.) zu.
- *Hochschulinformationsdienst*. Er übernimmt Beratungsaufgaben im Rahmen des (individuellen) Studienaufbaus, z. B. der zweckmäßigen Fächerwahl, der

Stundenplangestaltung usw., informiert über die jeweiligen Hochschulkapazitäten in den einzelnen Fächern und vermittelt oder gibt selbst hochschuldidaktische Hilfen. Ihm kommt somit eine zentrale Orientierungsfunktion innerhalb des Hochschulsystems hinsichtlich der Studienplanung i. e. S. zu.

– *Psychotherapeutische Studentenberatung.* Ihr obliegen diagnostische und therapeutische Aufgaben im Kontext psychisch-sozialer Störungen und Auffälligkeiten während des akademischen Ausbildungsganges, also die Beratung bei individuellen Studienschwierigkeiten, bei persönlichkeits- oder sozialbedingten Schwierigkeiten (Abbau von Vorurteilen, z. B. gegenüber Studentinnen) u. ä. Die Psychotherapeutische Studienberatung erfüllt somit wichtige psychohygienische und psychosoziale Funktionen.

Jeder der hier getrennt aufgewiesenen Aufgabenschwerpunkte ist unentbehrlicher Bestandteil eines gut funktionierenden Beratungssystems für Abiturienten und Studenten.¹⁷ Arbeitsteilung bzw. unterschiedliche Funktionsschwerpunkte dürfen nicht zur Isolierung oder gar Verselbständigung organisatorischer (Beratungs-)Einheiten führen. Ohne wirkliche Kooperationsbereitschaft der beteiligten Instanzen und entsprechende Konsequenzen im Hinblick auf die Organisationsstruktur der Studienberatung – dies gilt in gleicher Weise auch für die Bereiche der Individualberatung und Schullaufbahnberatung – wird von der Bildungsberatung praktisch nicht viel mehr als ein Torso übrigbleiben.

4. Methoden der Bildungsberatung

Die beschriebenen Aufgabenfunktionen einer systematischen Bildungsberatung werden von den dafür zuständigen Bildungsberatern nur dann zu bewältigen sein, wenn ihnen ein differenziertes, wissenschaftlich begründetes Methodeninventar zur Verfügung steht. Erfahrungsgemäß rücken für ein neues Aufgabenfeld der Praxis bzw. eine sich um Etablierung bemühte junge Wissenschaftsdisziplin methodische Fragen *zunächst* mehr in den Hintergrund angesichts berechtigter Intentionen in Richtung auf die Ziel- und Aufgabenformulierung bzw. eine erste Gegenstandsbestimmung und theoretische Fundierung¹⁸. Wer jedoch eine Zeitlang selbst aktiv in der Forschung und Praxis des Arbeitsfeldes steht, kommt sehr rasch zur Einsicht, daß der Erfolg seiner Arbeit nur dann dem (glücklichen) Zufall entrissen wird, wenn er über ein ausreichendes, qualitativ abgesichertes Instrumentarium und Verfahrensrepertoire verfügen kann. Ein Blick in den soeben erschienenen Arbeitsbericht der baden-württembergischen Bildungsberatungsstellen¹⁹ erhärtet diese unsere Vermutung.

So erscheint es nur konsequent, daß der III. Band dieses Handbuchs ausschließlich *Methodenfragen* gewidmet ist. Die dort behandelten Methoden und Verfahren der Bildungsberatung sowie der einschlägigen Bildungsforschung gewähren nicht nur einen ersten systematischen Überblick, sie sollen auch angehende Bildungsberater und interessierte Vertreter relevanter Nachbargebiete (z. B. Schulpädagogen, Beratungslehrer, Schulpsychologen, Mediziner u. a.) in die Me-

thodendiskussion einführen und gegebenenfalls die selbsttätige Methodenerarbeitung erleichtern. Daß die praktische Aneignung bestimmter technischer und methodischer Fertigkeiten (z. B. in bezug auf die diagnostische Arbeit, die Gutachtererstellung oder die Führung eines Beratungsgesprächs) in der Regel nur in Verbindung mit sog. sozialen Lernphasen — unter fachkundiger Anleitung und Kontrolle — möglich ist, sei hier doch angemerkt. Diese Forderung gilt praktisch generell für die Aneignung von Handlungskompetenz, etwa auch im Bereich der praktischen Pädagogik oder Medizin. Insofern kann dieses Handbuch „nur“ Wissenskompetenz vermitteln, die jedoch unserer Überzeugung nach die notwendige — freilich nicht hinreichende — Voraussetzung für verantwortliches und zugleich effizientes Handeln darstellt.

Für die Praxis der Bildungsberatung sowie die einschlägige Bildungsforschung werden folgende *Methoden* bzw. *Verfahrenstechniken* als notwendig erachtet:

— *Diagnostische Hilfen für die Befunderhebung*. Hierher gehören psychologische und pädagogische Testverfahren zur Erfassung kognitiver und nicht-kognitiver Verhaltensmerkmale, Schulleistungen usw., Techniken der Schülerbeurteilung (z. B. Ratingskalen) und Verhaltensbeobachtung bei Kindern und Jugendlichen, Anamnese und Exploration als Modi des psychodiagnostischen Gesprächs u. ä.²⁰

— *Verfahren zur Integration und Mitteilung pädagogisch-psychologischer Befunde*. Während die Bildungsberatung ihre diagnostischen Erhebungsmethoden größtenteils mit der Klinischen Psychologie, der Pädagogischen Diagnostik und der Intelligenzmessung bzw. Eignungsdiagnostik teilt — bislang gibt es nur wenige spezielle Tests oder Fragebögen für die Bildungsberatung²¹ —, sind das Verfahren der „Approximativen Expertenabstimmung“ und bestimmte Ansätze „Automatischer Klassifikation“ speziell im Hinblick auf die Erfordernisse der Bildungsberatung, besonders der Schullaufbahnberatung, entwickelte Modelle zur Integration pädagogisch-psychologischer Untersuchungsbefunde. Anders verläuft in der Regel die Befundauswertung für die Einzelfallberatung.²²

Kommunikationsprobleme in der Beratung von Schülern, Eltern und Lehrern stellen hinwiederum ein allgemeines Thema der Diagnostik und Beratung dar. Hier werden sie von MARTIN²³ auf ihre speziellen Ursachen hin untersucht und Wege zur kommunikativen Verbesserung aufgewiesen.

— *Beratungsverfahren i. e. S.* Größte Bedeutung erlangen in diesem Zusammenhang das (klientenzentrierte) Beratungsgespräch und die Verhaltensmodifikation²⁴. Nach einer einleitenden Diskussion der methodologischen Grundlagen werden die Hauptmerkmale eines klient-bezogenen Beratungsgesprächs herausgearbeitet und von einem sachkundigen Autorenteam im Hinblick auf konkrete Aufgabenstellungen der Bildungsberatung verwertet. Dabei stehen die Individualberatung und Schullaufbahnberatung — neben Fragen der Berufsfindung — im Mittelpunkt des Interesses.

Gewissermaßen als (lerntheoretisches) Pendant zum gesprächspsychologischen Beratungsansatz steht dann die Verhaltensmodifikation als Methode der Bil-

dungsberatung zur Diskussion. Neben den Funktionen des Behavioral Counseling (besonders interessant für die Individualberatung) und des Teacher Consultation (als Lehrer- und Unterrichtshilfen) werden Möglichkeiten im Rahmen einer Systemberatung aufgewiesen. Im Anschluß daran erörtert BARKEY Möglichkeiten der Evaluation von Beratungsmodellen; dieses Thema ist — nicht nur hierzulande — bislang noch weithin Desiderat.

- *Methoden relevanter Bildungsforschung*. Strategiekonzepte und ein Überblick über die wichtigsten Methoden zur Datengewinnung (Experiment, Quasi-Experiment, Beobachtung, Interview usw.), praxisrelevante Probleme und Verfahren beim Einsatz von EDV bei der Datenorganisation sowie Probleme der multidimensionalen Skalierung und Grundlagenprobleme einer empirischen Forschung in der Bildungsberatung sind Hauptthemen der Beiträge zum letzten (IV.) Abschnitt des dritten Handbuchbandes. Hierbei waren die Autoren bemüht, Voraussetzungen und Anwendungsmöglichkeiten der jeweiligen Forschungsstrategie möglichst präzise auf die konkreten Bedürfnisse der Bildungsberatung und der ihr angeschlossenen Bildungsforschung hin zu analysieren und dem Bildungsberater entsprechende Bewertungskriterien an die Hand zu geben.

5. Planungsziele und Organisationsprobleme der Bildungsberatung

Wie ein Überblick zeigt²⁵, verläuft die planerische und organisatorische Entwicklung der Beratung im Bildungswesen in den einzelnen Ländern des Westens wie des Ostens mit unterschiedlichem Tempo. Am weitesten fortgeschritten ist der Auf- und Ausbau der Bildungsberatung zweifellos in den angelsächsischen Ländern (USA und Großbritannien). Dann folgen — in größerem oder geringerem Abstand — die skandinavischen Länder, Frankreich, Österreich und Deutschland sowie die Schweiz, die Beneluxstaaten, die Staaten des Ostblocks, voran die Sowjetunion, u. a.

In den Ostblockländern (UdSSR, DDR, CSSR u. a.), aber auch in einer Reihe westlicher Staaten (z. B. Frankreich, Dänemark, Finnland, Schweden, Norwegen) bilden die Schul- und Berufsberatung eine stärkere organisatorische Einheit, wofür hier der Begriff „Berufsbildungsberatung“ gewählt wurde. In der Bundesrepublik und einigen anderen Ländern, so auch in Österreich, sind Bildungsberatung und Berufsberatung strikt getrennt und unterstehen jeweils verschiedenen Ministerien bzw. Trägerschaften (Kultus- bzw. Unterrichtsministerium versus Innen- bzw. Arbeitsministerium). Die organisatorische Trennung der Institutionen für die Bildungsberatung (Educational guidance resp. counseling) und die Berufsberatung (Vocational guidance) ist vor allem historisch bedingt, weniger aus sachlichen Erwägungen heraus (logisch) zu begründen.

Im Hinblick auf die Situation der Bildungsberatung in unserem Lande²⁶ kommt zur Aufspaltung der Kompetenzen von Bildungs- und Berufsberatung als zu-

sätzliche Schwierigkeit hinzu, daß die Kulturhoheit bei den einzelnen Bundesländern liegt. Dadurch wird eine einheitliche Konzeption bzw. zeitlich abgestimmte Realisation entsprechender Modelle sehr erschwert. Trotz einigermaßen übereinstimmender Zielvorstellungen liegt somit der organisatorische Aufbau eines Bildungsberatungssystems in einer Reihe von Bundesländern erheblich zurück. Am weitesten fortgeschritten ist die Institutionalisierung der Bildungsberatung im Land Baden-Württemberg, dessen Beratungssystem ein gewisser Modellcharakter zuerkannt wird.²⁷ Im folgenden werden wir uns deshalb stärker an der regionalen Planung und Organisation der Bildungsberatung dieses Landes orientieren, ohne überregionale Ziele und Modellvorstellungen völlig aus dem Auge zu verlieren.

Der aufmerksame Leser dieses Handbuchs findet in den nachstehenden Beiträgen eine Fülle von Informationen über den gegenwärtigen Stand und die Planungsabsichten der Bildungsberatung auf internationaler Ebene. Namhafte Experten der betr. Länder eröffnen mit ihren z. T. sehr detaillierten Berichten nicht nur interessante Vergleichsmöglichkeiten, ihre Erfahrungen bedeuten zugleich wertvolle Anregungen für die Entwicklung der Bildungsberatung in anderen Ländern, nicht zuletzt in unserem eigenen Lande. Daß neben bildungspolitischen und allgemein-ideologischen Beweggründen das jeweilige Schul- und Bildungssystem eines Landes die planerische und organisatorische Struktur der (Berufs-)Bildungsberatung entscheidend beeinflusst, mindert den Reiz einer vergleichenden Analyse in bezug auf die theoretischen Grundlagen, Planungskonzeptionen und Organisationsformen der Beratung im Bildungswesen — auch unter der west-östlichen Perspektive — keineswegs. Andererseits sollte dabei nicht übersehen werden, daß bei allen bestehenden Gegensätzen und unterschiedlichen Akzentuierungen eine Reihe von übereinstimmenden Funktionszielen zutage tritt. Es spricht jedenfalls vieles für die Annahme, daß die Art und Weise, wie Bildungsberatung in den einzelnen Ländern geplant, organisiert und durchgeführt wird, eine gewisse Homologie der Strukturen — unabhängig vom ideologischen Background — erkennen läßt. Ein Dialog sollte deshalb, nicht zuletzt im Interesse der Hauptbetroffenen: nämlich der Ratsuchenden, von allen Beteiligten angestrengt werden.

5.1. Zum organisatorischen Aufbau der Bildungsberatung — Baden-Württemberg als Paradigma

Kräftige Impulse erfuhr die Bildungsberatung und ihre Institutionalisierung durch bildungspolitische Postulate wie die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungsgang. Entsprechende Untersuchungen aus dem Bereich der Bega- bungs- und Bildungsforschung²⁸ führten die Notwendigkeit einer gezielten Bil- dungsberatung, etwa in sog. bildungsfernen Bevölkerungsgruppen (Arbeiter- familien, Bauern, Landbevölkerung) immer deutlicher vor Augen. Der Abbau des sozialen und regionalen Bildungsgefälles war deshalb eine der frühen Auf-

gaben der 1966/67 gegründeten (ersten) Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg. Hinzu kam die wachsende Zahl von Modellschulen (Bildungszentren, Gesamtschulen, Ganztageschulen), deren Erfolg ohne eine fundierte Bildungsberatung von vornherein zum Scheitern verurteilt (gewesen) wäre. Die Beratung für Modellschulen wird in der Regel von schulinternen *Bildungsberatern* (Diplom-Psychologen) übernommen. Die bisher vorliegenden Erfahrungen empfehlen jedoch eine enge Kooperation der an den Modellschulen tätigen Bildungsberater mit den zentralen Einrichtungen der (regionalen) Bildungsberatungsstellen. Ohne Kontakt zu dem Beraterteam der regionalen Bildungsberatungsstelle ist der häufig auf sich allein gestellte Schulpsychologe oder Bildungsberater allzuleicht dem dominierenden Einfluß der an der Schule tätigen Lehrer und Pädagogen ausgesetzt.

Die hauptamtlichen Bildungsberater – Diplom-Psychologen oder (seltener) Diplom-Pädagogen – werden in ihrer Arbeit durch sog. *Beratungslehrer* (früher: Schuljugendberater) unterstützt. Hierbei handelt es sich um hauptberuflich tätige Lehrer, die eine Zusatzqualifikation im Hinblick auf Beratungsaufgaben (besonders der Schullaufbahnberatung) erworben haben. Darüberhinaus kommt dem Beratungslehrer an der Schule eine wichtige Mittlerfunktion zwischen Schüler, Eltern und Lehrer(-Kollegen) einerseits und dem an der regionalen Bildungsberatungsstelle tätigen (hauptamtlichen) Bildungsberater andererseits zu. Freilich ergeben sich hieraus auch wiederum besondere Probleme, z. B. Rollenkonflikte.

Die als zentrale Einrichtungen in Baden-Württemberg geschaffenen *regionalen Bildungsberatungsstellen* verteilen sich über das gesamte Land; für die Endausbaustufe (1980) sind für jeden der 37 Stadt- bzw. Landkreise eine solche Beratungsstelle geplant, von denen jede mit jeweils 2 bis zu 6 Planstellen des höheren Dienstes (A 13/14) sowie zwei Verwaltungsangestellten bzw. psychologisch-technischen Assistenten/Assistentinnen ausgestattet ist. Zur Zeit (1975) sind 21 Stellen errichtet und voll funktionsfähig. Insgesamt arbeiten in der baden-württembergischen Bildungsberatung jetzt 72 Berater mit wissenschaftlicher Vollausbildung (Diplom-Psychologen) und etwa 400 (von rd. 700 ausgebildeten) Beratungslehrer. Im Endausbau soll 1 Bildungsberater (Psychologe) 15 000 Schüler bzw. 1 Beratungslehrer 500 Schüler beraten.²⁹

Nach dem Ersten Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg (1971) ist ein gestuftes System vorgesehen: Der/die Beratungslehrer arbeitet/arbeiten an der Schule (dezentral), wobei eine enge Kooperation mit der zentralen Bildungsberatungsstelle in jeder Stadt- bzw. Landkreisregion angestrebt wird. Die regionalen Bildungsberatungsstellen sind dem Institut für Bildungsplanung und Studieninformation (IBS) in Stuttgart als Außenstellen angegliedert, das IBS hinwiederum untersteht unmittelbar der Planungsabteilung des Kultusministeriums.

5.2. Überregionale Planungsdaten

Im Bildungsgesamtplan I der Bund-Länder-Kommission (1973) finden sich folgende Planzahlen für das *Personal in Bildungsberatungsstellen*:³⁰

1975	1 Bildungsberater (Psychologe)	: 15 000 Schüler
1980	1 Bildungsberater (Psychologe)	: 5 000 Schüler
1985	1 Bildungsberater (Psychologe)	: 5 000 Schüler
1975	1 Beratungslehrer	: 3 000 Schüler
1980	1 Beratungslehrer	: 1 000 Schüler
1985	1 Beratungslehrer	: 500 Schüler

Beratungslehrer sollen für ihre beraterische Tätigkeit in der Schule „angemessen entlastet“ werden; vorgesehen ist eine Deputatsermäßigung um 5 Wochenstunden.

Bezüglich der *Studienberatung* sind folgende Relationen vorgesehen:³⁰

1975	1 Studienberater (Psychologe)	: 1 500 Studenten
1980	1 Studienberater (Psychologe)	: 1 000 Studenten
1985	1 Studienberater (Psychologe)	: 500 Studenten

Gegenüber früher veröffentlichten Planungsdaten sind die oben angeführten Parameter zweifellos realistischer, wenngleich noch lange nicht annähernd erfüllt. Bereits 1956 erstellte das Hamburger UNESCO-Institut für Pädagogik die lange Zeit in der Bundesrepublik als gültig angesehenen *Richtwerte*, wonach zwei Schulpsychologen etwa eine Schulpopulation von 12 000 bis 15 000 Kinder (in einer Stadtregion) betreuen sollten. Die im gleichen Institut von einem Expertenseminar 1971 entwickelten Organisationsmodelle für die Bildungsberatung enthalten als *Optimalforderung* sogar Relationen von 1 : 1000 (Elementarbereich), 1 : 1200 (Sekundarstufe I) und 1 : 600 (Sekundarstufe II).³¹

6. Die Ausbildung von Beratungspersonal

Selbst wenn man nicht das zuletzt skizzierte Optimalmodell der Bildungsberatung, sondern im Hinblick auf die heutigen Verhältnisse erheblich reduziertere Schlüssel als Leitwerte für die nächste Ausbaustufe zugrunde legt, kommt man zu fast utopisch anmutenden Bedarfszahlen. So schätzt allein das Land Baden-Württemberg seinen Bedarf an Bildungsberatern (wiss. Personal) für 1980–85 auf 286 Psychologen bzw. 324 Psychologen (unter Einschluß der Berufsschulen). Dieser Berechnung liegt ein Schlüssel von 1 : 2000 zugrunde.³²

Für die gesamte Bundesrepublik hat die BLK folgende Bedarfszahlen 1973 veröffentlicht:³³

Beratungspersonal	1975	1980	1985
Psychologen/Bildungsberater	820	2310	2080
Beratungslehrer	820	2310	4150
Studienberater	440	820—870	1950—2130

In diese Berechnung sind die Berufsberater nicht eingeschlossen. Es ist ein zusätzlicher Bedarf von rund 600 Berufsberatern für das Jahr 1980 zu erwarten, die dann an den einzelnen Bildungsberatungsstellen mitarbeiten sollen.

Da erhebliche Zweifel bezüglich der Verwirklichung solcher oder ähnlicher Planungsziele angesichts der gegenwärtigen finanziellen Lage des Bundes und der Länder angemeldet werden müssen, tendieren inzwischen die meisten Bundesländer zu einer Forcierung der Ausbildung von Beratungslehrern. Andere Länder, z. B. Hessen und Bayern, versuchen die bestehenden Schulpsychologischen Dienste auszubauen und ihnen Aufgaben der Bildungsberatung (Schullaufbahn- und Studienberatung) zu übertragen. In jedem Falle wird der Bedarf an Beratungspersonal in den kommenden Jahren rapide anwachsen.

Während die Ausbildung der *Schulpsychologen* bislang ausnahmslos an der Universität (im Rahmen der Diplom-Psychologen-Ausbildung) geschieht³⁴, ist die Ausbildung der (wissenschaftlichen) Bildungsberater weniger deutlich umschrieben. In der Regel ist der hauptamtlich tätige Bildungsberater zur Zeit (noch) diplomierter Psychologe; andere Sozialwissenschaftler drängen jedoch immer mehr in das neue Arbeitsfeld der Bildungsberatung, insbesondere Diplom-Pädagogen und Diplom-Soziologen. Daß diese Gruppen bisher verhältnismäßig wenig Fuß fassen konnten, liegt m. E. weniger am Hegemoniedenken der betr. Psychologen als vielmehr in den spezifischen methodischen Anforderungen, die an den Bildungsberater von seiten der Beratungsaufgaben und Tätigkeitsfunktionen gestellt werden. Sofern der diplomierte Pädagoge oder Soziologe über entsprechende Wissens- und vor allem Handlungskompetenzen (z. B. der psychologisch-pädagogischen Diagnostik, der empirischen Forschungsmethodik usw.) verfügt, hat er durchaus eine echte Chance, als gleichwertiger Partner den Kreis der professionellen Bildungsberater zu erweitern.

Nicht alle als *Bildungsberater* tätigen Psychologen haben eine zusätzliche pädagogische Qualifikation (z. B. Lehramtsbefähigung), obwohl dies erwünscht ist. Die meisten von ihnen kommen aus dem Bereich der Pädagogischen Psychologie oder Klinischen Psychologie (Schwerpunktbildung). Ein verbindliches Curriculum, das speziell an der Arbeit des Psychologen im Bildungsbereich (Schulpsychologen, Bildungsberater) orientiert wäre, gibt es noch nicht. Soweit institutsinterne Papiere oder Entwürfe existieren, erachteten die betr. Verfasser diese als noch nicht ausgereift genug, um sie bereits publizieren zu können. Dies ist der Grund dafür, daß im Handbuch der Bildungsberatung (Band I) zwar Ausbildungskonzeptionen und Curriculum-Modelle für Beratungslehrer und Studienberater erscheinen (vgl. Abschn. III unten), entsprechende Vorschläge für Bildungsberater bzw. Schulpsychologen jedoch — vorerst? — fehlen.

Bezüglich der *Beratungslehrer* existieren sowohl hinsichtlich der Ausbildung³⁵ als auch hinsichtlich der diesem Personenkreis zugeordneten Aufgabenfunktio-

nen — teilweise selbst in der Namensgebung (Beratungslehrer bzw. Schuljugendberater bzw. (Staatliche) Schulberater) — unterschiedliche Ansätze und Konzeptionen. In einigen Bundesländern, z. B. Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, laufen zur Zeit Modellversuche zur Beratungslehrausbildung oder entsprechende curriculare Vorbereitungen. Damit soll dem rasch wachsenden Bedarf an Beratungspersonal (hier: von Beratungslehrern) Rechnung getragen werden. Unausgesprochen dürfte mit der Forcierung der Beratungslehrausbildung — als der vermeintlich billigeren Lösung — jedoch auch das Ziel verfolgt werden, offenkundige Personaldefizite im Bereich institutionalisierter Bildungsberatung zu kompensieren oder gar abzubauen. Die letztere Lösung wäre zweifellos die schlechteste und aus sachlichen Gründen abzulehnen. Solange jedoch der errechnete Mindestbedarf an professionellen Bildungsberatern (Diplom-Psychologen, Diplom-Pädagogen u. ä.) — aus den verschiedensten Gründen — nicht gedeckt werden kann, ist die erste Alternative als vorübergehende Notlösung immer noch besser als überhaupt unterlassene Initiativen. Nur dürfte die Forcierung der Beratungslehrausbildung nicht zu Lasten der institutionalisierten bzw. externen (zentralen) Schulberatung und auch nicht zum Nachteil der Beratungslehrer selbst, d. h. der Verwirklichung entsprechender Planziele (vgl. die obigen BLK-Zielwerte), betrieben werden.

Bei der *Curriculumbestimmung* im Rahmen der Beratungslehrausbildung wird man sich zuallererst an den Aufgabenfunktionen, die die Beratungslehrer innerhalb des Systems Schulberatung übernehmen sollen, orientieren müssen. Über die Beschreibung entsprechender Tätigkeitsmerkmale lassen sich dann bestimmte Curriculumbausteine definieren und zu einem kompletten Ausbildungsgang zusammenfügen. So wird zur Zeit vom Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF) an der Universität Tübingen unter Mitarbeit zahlreicher Experten der Bildungsberatung ein „*Fernstudienlehrgang für Beratungslehrer*“ vorbereitet, der Anfang 1977 in die erste Erprobungsphase gehen wird. Der endgültige (komplette) Lehrgang soll dann zwei Jahre später vorliegen und allen Interessenten zur Verfügung stehen. Diesem mit Bundesmitteln geförderten Projekt kommt somit überregionale Bedeutung — zumindest für die Bundesrepublik Deutschland — zu, weshalb hierauf näher eingegangen werden soll.

Geplant sind vorläufig 16 Studienbriefe mit einer Gesamtseitenzahl von etwa 1600 Druckseiten, anhand derer die Kursteilnehmer in einem Zeitraum von zwei Jahren (vier Semestern) sich die erforderliche Wissenskompetenz aneignen sollen. Die Verfügung über entsprechende Handlungskompetenz soll darüber hinaus durch den Einbau sog. sozialer Lernphasen (z. B. diagnostische Praktika, Trainingsseminare über Beratungsmethoden, insbesondere Beratungsgespräche und verhaltensmodifikatorische Ansätze in der Bildungsberatung, Micro-counseling u. a.) gesichert werden. Ohne vergleichbare andere Ansätze in ihrem Wert schmälern zu wollen, kann festgestellt werden, daß der skizzierte Fernstudienlehrgang für Beratungslehrer die wohl gründlichste und am besten durchdachte Konzeption darstellt, in die wertvolle Erfahrungen anderer Modelle (vgl. z. B. PFISTNER und STOBBERG in diesem Band) miteingegangen sind.

Neben einer allgemeinen Einführung – für die sich z. B. das im WS 1975/76 und SS 1976 ausgestrahlte Funkkolleg „Beratung in der Erziehung“ besonders eignet – und grundlegenden Information über in- und ausländische Schulsysteme und deren Beratungsinstitutionen werden die Aufgabenfelder der „Unterrichts- und Systemberatung“, der „Schullaufbahnberatung“ und der „Einzel-fallhilfe“ zentrale *Themen eines Curriculums für Beratungslehrer* darstellen. Dabei sind die jeweils spezifischen Aufgabenfunktionen und Methoden genügend zu berücksichtigen. Ferner muß ein Beratungslehrer fundierte Kenntnisse (und Handlungskompetenz) in bezug auf die wichtigsten Beratungsverfahren (Beratungsgespräch, Verhaltensmodifikation) und einschlägige empirische Forschungsmethoden erwerben sowie hinreichend über Spezialthemen, wie Legasthenie, Gastarbeiterkinder, berufskundliche Fragen usw., aber auch über relevante Fragen der Kooperation, Rollenprobleme u. ä. orientiert sein. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es überhaupt sinnvoll – und realistisch – ist, *den* Beratungslehrer für die genannten Aufgaben auszubilden, oder ob nicht vielmehr ein auf einen der Schwerpunkte Schullaufbahnberatung versus Unterrichtsberatung versus Individualberatung (sofern man diese überhaupt als Aufgabe des Beratungslehrers akzeptiert) spezialisierter Beratungslehrer die bessere Lösung wäre. Eine Reihe von Gründen spricht m. E. dafür.

7. Bildungsberatung und Bildungsforschung

Eine gut funktionierende Bildungsberatung ist ohne begleitende Bildungsforschung heute kaum denkbar. Es ist deshalb kein Zufall, daß gerade Baden-Württemberg in den letzten 10 Jahren umfangreiche Forschungsvorhaben zur Vorbereitung und Unterstützung der Bildungsberatung initiiert und finanziert hat. Hier soll nur auf einige wenige Arbeiten, die unmittelbare Bedeutung für die Bildungsberatung erlangen, Bezug genommen werden. Ein Teil davon ist in der bereits mehrfach zitierten Reihe „Bildung in neuer Sicht“ des Kultusministeriums Baden-Württemberg erschienen.³⁶

So beschäftigte sich Professor AURIN in einer Pilotstudie 1964/65 mit der Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum (AURIN 1966). Professor WIDMAIER und Mitarbeiter entwickelten eine Modellstudie zur Bildungsplanung, in der sie die Zusammenhänge zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum untersuchten (WIDMAIER u. a. 1966). Die Professoren DAHRENDORF und PEISERT untersuchten das Drop-out-Problem der Höheren Schule (PEISERT & DAHRENDORF 1967) sowie den bildungssoziologischen Hintergrund des regionalen und sozialen Bildungsgefälles (PEISERT 1967). Unter meiner Leitung standen in den Jahren 1965 bis 1970 mehrere Untersuchungen, u. a. zur Erfassung sog. Begabungsreserven (HELLER 1968, 1970), zur Schuleignungsermittlung in der Stadt Mannheim 1968 sowie methodische Arbeiten, insbesondere zum Problem der Klassifikation psychologischer Eignungsbefunde (HELLER 1975, ALLINGER & HELLER 1975). Andere Untersuchungen waren der wissenschaft-

lichen Begleitung von Modellschulen, Beratungsproblemen im Zusammenhang von Schulversuchen usw. gewidmet (Kultusministerium Baden-Württemberg 1975).

Seit 1972 läuft am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main eine interessante Längsschnittstudie zur Beobachtung und Analyse von Bildungslebensläufen, die in mancherlei Hinsicht an das Projekt Talent von FLANAGAN erinnert (vgl. BARTENWERFER & GIESEN 1973). Ein ähnliches Vorhaben mit dem Ziel, ein Prognosemodell für die Bildungsberatung auf der Grundlage der Analyse langfristiger Bildungsverläufe zu entwickeln, ist im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Württemberg am Psychologischen Seminar der Abteilung Bonn der Pädagogischen Hochschule Rheinland in Bearbeitung und soll 1976 fertiggestellt werden. Arbeiten dieser Art tragen nicht nur zur notwendigen Evaluierung der Beratung bei, sie leisten einen nicht weniger wichtigen methodischen Beitrag zur Bildungsberatung. Nicht wenige Experten erblicken gerade hierin die Hauptaufgabe der Bildungsforschung für die Bildungsberatung. Jedenfalls bestehen noch erhebliche *Forschungsdefizite* sowohl bezüglich der Methode(n) als auch im Hinblick auf die Evaluierung von Bildungsberatung.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. z. B. den *Strukturplan für das Bildungswesen*, hrsg. vom Deutschen Bildungsrat, Bonn (Stuttgart) 1970, S. 217 ff.
- ² Siehe dazu in diesem Handbuch u. a. die Beiträge von ROSEMAN & HOFFMANN (Kap. I/1), AURIN (Kap. I/2) und MARTIN (Kap. I/5) im II. Band.
- ³ STERN, DÖRING, BOBERTAG, HYLLE, LÄMMERMANN — um nur die wichtigsten Namen zu nennen — gehören zu den verdienstvollen Pionieren dieser Entwicklung in Deutschland (vgl. u. a. TENT, L., 1969. Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Göttingen, S. 28 ff.).
- ⁴ Gründungsjahr des Instituts für experimentelle Psychologie und Pädagogik in Leipzig.
- ⁵ Vgl. WEINERT, F. (Hrsg.), 1967, 1974⁸. Pädagogische Psychologie. Köln, Berlin; S. 13 ff.
- ⁶ Siehe dazu ausführlicher HOFFMANN in Kap. I/1 des II. Bandes.
- ⁷ Vortrag von Prof. Dr. R. BERDIE, Universität von Minnesota in Minneapolis, auf dem 5. „Internationalen Rundgespräch über die Weiterentwicklung der Bildungs- und Berufsberatung“ in Paris, 1972 (unveröffentl. Protokoll).
- ⁸ Vgl. die folgenden Beiträge im II. Abschnitt.
- ⁹ So z. B. im Strukturplan . . . (vgl. Anm. 1), S. 91.
- ¹⁰ Die folgenden Ausführungen sind den Erläuterungen zum „Ersten Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg“, abgedruckt in der Reihe „Bildung in neuer Sicht“, Bd. 29 (Kultusministerium Baden-Württemberg, Hrsg., 1975. Bildungsberatung in der Praxis. Villingen), S. 1 ff., entlehnt. — Siehe ergänzend noch AURIN, K.; GAUDE, P.; ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung. Frankfurt/Main usw., S. 4 ff. sowie Kap. I/2 (AURIN), Kap. I/3 (BENZ & CAROLI), Kap. I/4 (DÖRING) bzw. Kap. II/6 (HOFFMANN) und Kap. II/7 (GAUDE) im II. Band dieses Handbuches.
- ¹¹ Vgl. SAUBERZWEIG, D., 1970. Bessere Bildung durch Beratung. Der Städtetag, H. 10, S. 491.

- ¹² Zit. aus dem Strukturplan . . . , a.a.O., S. 95. — Siehe ausführlicher Kultusministerium Baden-Württemberg, a.a.O., S. 3 ff.
- ¹³ Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Aufgaben der Schullaufbahnberatung findet sich im II. Band, Abschn. II.
- ¹⁴ Zitiert nach GAUDE aus Kap. II/7.1 im II. Band. Siehe auch die Beiträge zu Kap. 5 und 6 im gleichen Abschnitt.
- ¹⁵ Die Aufgaben der Schullaufbahnberatung und Systemberatung stellen zwar unterschiedliche Aspekte einer umfassenden Bildungsberatung dar, andererseits stehen sie in einem Ergänzungsverhältnis zueinander (worauf bereits hingewiesen wurde). Zu den Aufgabenkatalogen der — internen und externen — Systemberatung vgl. GAUDE in Kap. II/7 des II. Bandes.
- ¹⁶ Erinnert sei in diesem Zusammenhang etwa an die Kontroverse über eine segregierte oder (in das Regelschulsystem) integrierte Form der Sonderpädagogik. Hierzu kann die Systemberatung zweifellos einen wichtigen Beitrag leisten.
- ¹⁷ Siehe dazu ausführlicher HELLER, K.; DEMEL, E. & SCHORRE, G., 1969. Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten. In: Forschungsergebnisse und Materialien zum Hochschulgesamtplan I Baden-Württemberg (Hrsg. Kultusministerium Baden-Württemberg), Villingen, 109—162.
- ¹⁸ So fehlen methodische Erörterungen in dem UNESCO-Tagungsbericht 1971 (vgl. AURIN u. a. 1973) oder in dem allerjüngsten, dem Thema „Beratung in der Schule“ gewidmeten Heft von Westermanns Pädagogischen Beiträgen (Heft 6 — Juni 1975) fast ganz. Auch die kürzlich erschienenen Bücher „Bildungsberatung in der Schule“ von L. R. MARTIN (Bad Heilbrunn 1974) bzw. — die Übersetzungen — „Beratung in der Schule“ von P. M. HUGHES (Stuttgart 1974) und „Schulische Beratungsdienste — Aufbau und Verwaltung“ von E. C. ROEBER, G. E. SMITH & C. E. ERICKSON (Freiburg/Br. 1974) lassen entsprechende Methodenerörterungen weitgehend vermissen. Diese Feststellung bedeutet weniger eine Kritik an den genannten Werken, die — jedes für sich — verdienstvolle Arbeit leisteten, sondern ist vielmehr ein Indiz dafür, daß die Bildungsberatung das Schicksal vergleichbarer Bereichsentwicklungen teilt. Es wäre somit unbillig und unrealistisch zugleich, von der Bildungsberatung in Deutschland (die in der hier vertretenen Konzeption kaum ein Jahrzehnt besteht) schon heute ein völlig elaboriertes Systemgebilde zu erwarten. Ein Vergleich mit benachbarten Disziplinen, z. B. der wesentlich älteren Sozialpsychologie, lehrt, daß ein solcher Prozeß längere Zeit benötigt und konzentrierter Zuwendung zahlreicher Köpfe aus der Wissenschaft und Praxis bedarf. In der gegenwärtigen Situation sind wir allenfalls auf dem Wege zu mehr oder weniger klar erkannten Zielen und Aufgaben einer Bildungsberatung.
- ¹⁹ Vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg, 1975. Bildungsberatung in der Praxis. Villingen (= Bd. 29 der Reihe „Bildung in neuer Sicht“).
- ²⁰ Vgl. dazu die Beiträge im Abschnitt I des III. Bandes.
- ²¹ So z. B. HEEMSKERK, J. J. & HELLER, K., 1975. Analyse eines Lehrer-Fragebogens zur Schullaufbahnberatung. Psychol. in Erz. u. Unterr., 22 (im Druck). Vgl. auch BETHÄUSER & REICHENBECHER in Kap. II/1 des dritten Handbuchbandes.
- ²² Vgl. Abschnitt II im III. Band.
- ²³ Kap. II/4.
- ²⁴ Vgl. Abschnitt III im III. Band.
- ²⁵ Siehe die Handbuchbeiträge im folgenden Abschnitt.
- ²⁶ Siehe dazu den aktuellen Bericht von REICHENBECHER in Kap. II/1 unten.
- ²⁷ Vgl. die Empfehlungen des Deutschen Städtetages zur Bildungsberatung vom 11. 12. 1969 oder die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates, a.a.O.
- ²⁸ Vgl. z. B. AURIN, K., 1966. Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. (= Bd. 2 der Reihe „Bildung in neuer Sicht“), Villingen. AURIN, K., und Mitarbeiter, 1968. Gleiche Chancen im Bildungsgang. (= Bd. 9 der Reihe „Bildung in neuer Sicht“), Villingen.

- PEISERT, H., 1967. Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
- HELLER, K., 1970. Aktivierung der Bildungsreserven. Bern, Stuttgart.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), 1975. Bildungsberatung in der Praxis. (= Bd. 29 der Reihe „Bildung in neuer Sicht“), Villingen.
- ²⁹ Vgl. REICHENBECHER, a.a.O.
- ³⁰ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973. Bildungsgesamtplan, Band I. Bonn (Stuttgart), S. 80 f.
- ³¹ Vgl. AURIN u. a. (Hrsg.), 1973.
- ³² Vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg 1975, S. 9 ff.
- ³³ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973. Bildungsgesamtplan, Band II. Bonn (Stuttgart), S. 45.
- ³⁴ Inzwischen existieren Pläne, Schulpsychologen auch außerhalb der regulären Diplompsychologenausbildung an den Psychologischen Instituten der Universitäten zu qualifizieren. So ist in Bayern an einigen Universitäten im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften die Hauptfachausbildung von Schulpsychologen (nach der Vordiplomprüfung) vorgesehen.
- ³⁵ Vgl. Kap. III/3 bis III/5 in diesem Band.
- ³⁶ Literaturnachweis zu Kap. 7:
- AURIN, K., 1966. Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Villingen (= Bd. 2 der Reihe „Bildung in neuer Sicht“).
- WIDMAIER, H. P. u. a., 1966. Bildung und Wirtschaftswachstum. Villingen (= Bd. 3 der Reihe „Bildung in neuer Sicht“).
- PEISERT, H. & DAHRENDORF, R. (Hrsg.), 1967. Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Villingen (= Bd. 6 der Reihe „Bildung in neuer Sicht“).
- PEISERT, H., 1967. Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
- HELLER, K., 1968. Begabungsbestand in Baden-Württemberg. Forschungsbericht für das Kultusministerium Baden-Württemberg (unveröffentl.).
- HELLER, K., 1970. Aktivierung der Bildungsreserven. Bern, Stuttgart.
- HELLER, K., 1975. Untersuchung zur Schuleignungsermittlung in Mannheim. In: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), Bildungsberatung in der Praxis (= Bd. 29 der Reihe „Bildung in neuer Sicht“), Villingen, 69–107.
- ALLINGER, U. & HELLER, K., 1975. Automatische Klassifikation von psychologischen Untersuchungsbefunden. In: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), Bildungsberatung in der Praxis (= Bd. 29 der Reihe „Bildung in neuer Sicht“), Villingen, 142–169.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), 1975. Bildungsberatung in der Praxis. Villingen (= Bd. 29 der Reihe „Bildung in neuer Sicht“).
- BARTENWERFER, H. & GIESEN, H., 1973. Pilotstudie über die Beobachtung und Analyse von Bildungslebensläufen. Bericht über die Arbeiten des ersten Projektjahres (1972). Frankfurt/Main (DIPF).

II. Abschnitt

Konzepte und Formen der Beratung im Bildungswesen

0. Einleitender Kommentar

Die (institutionalisierte) Beratung im Bildungswesen, im folgenden kurz „Bildungsberatung“ genannt, ist in den meisten europäischen Ländern kaum ein Jahrzehnt alt. Angesichts dieser Tatsache mag den Leser dieses Handbuchs die Vielfalt der Modelle und konzeptionellen Vorstellungen zur Bildungsberatung überraschen. Die Ursachen hierfür erblicken wir einmal in der Disparität der Bildungssysteme, zum andern mögen ideologische bzw. historische und kulturwissenschaftliche oder bildungspolitische Unterschiede dafür verantwortlich sein. Bildungsberatung als integrativer Bestandteil des Bildungswesens kann davon nicht unberührt bleiben.

Die einzelnen *Entwicklungsstadien* der Bildungsberatung, ihre verschiedenen *Organisationsformen* und *Planungskonzeptionen* auf internationaler Ebene sind Gegenstand der folgenden Beiträge dieses Abschnittes. Mit dieser *Synopse* ist die Möglichkeit systematischer Vergleichsanalysen eröffnet. Dabei wird deutlich, daß sich Bildungsberatung in einer Reihe von Ländern unterschiedlich artikuliert. Dort, wo Bildungsberatung sich mehr auf Berufsberatung konzentriert oder beide Instanzen eine organisatorische Einheit bilden, erschien der Terminus „Berufsbildungsberatung“ angemessener (vgl. Kap. 2, 5, 9 und 12).

Im ersten Kapitel gibt REICHENBECHER einen Überblick über die Lage in der Bundesrepublik Deutschland. Die detaillierte Schilderung der Situation in den einzelnen Bundesländern läßt erkennen, daß die Diskrepanzen zwischen den Bundesländern bezüglich der Planung und vor allem Realisierung von Bildungsberatung mitunter ähnlich groß sind wie beim internationalen Vergleich. Baden-Württemberg erweist sich dabei – unter bundesrepublikanischen Maßstäben – als Paradigma eines überdurchschnittlich weit ausgebauten Beratungsdienstes.

Wie VOGT im folgenden Kapitel darstellt, ist die Beratung in der Deutschen Demokratischen Republik ganz auf die „Erziehung zur bewußten Berufswahl“ ausgerichtet. Eine bereits in der Unterstufe der allgemeinbildenden Schulen einsetzende „Berufsaufklärung“ soll dem Schüler die notwendige Information über die Berufswelt vermitteln. Über die „Berufsorientierung“ wird dann versucht, den Schüler dahingehend zu beraten, daß eine Kongruenz von persönlichen Neigungen und gesellschaftlichen Interessen erreicht wird. An diesem Berufsfindungsprozeß sind die Schulen ebenso beteiligt wie die Betriebe und Gemeinden (Kreisräte). Beratung meint hier Lenkung durch Information.

Eine ähnlich lenkende Funktion übernimmt die (Berufs-)Bildungsberatung in Frankreich (vgl. DEMARET). Diese läuft über drei Stufen ab: Beobachtung des Schülers und Informationssammlung, Ausarbeitung der Bildungsempfehlung, Eingliederung des Schülers in das Bildungssystem. Die für den Schüler getroffene Wahl soll dabei „im Einklang stehen mit den Bedürfnissen des Staates und dem wirtschaftlichen und sozialen Wachstum“. Bemerkenswert sind die hohen Anforderungen an die Ausbildung der französischen Bildungsberater (vgl. den Qualifikationskatalog in Kap. 5.7.1.).

Große Ähnlichkeit mit der bundesdeutschen Organisation der Bildungsberatung hat die Bildungsberatung in Österreich (SONNLEITNER). Mittels Bildungsberatung soll die Drop-out-Quote in Schulen und Hochschulen gesenkt, und durch Abbau sozialer, geographischer und ökonomisch bedingter Bildungsbarrieren sollen die Bildungschancen jedes einzelnen erhöht werden. In der Schweiz (PULVER) existiert das Wort „Bildungsberatung“ (noch) nicht. Aufgaben der von Kanton zu Kanton sehr unterschiedlich organisierten Beratungsdienste sind die allgemeine Berufsberatung und die akademische Studien- bzw. Berufsberatung. Hilfe bei der Wahl der Schullaufbahn erhält der Schüler – meist auf Sonderfälle beschränkt – von den Schulpsychologischen Diensten und den Erziehungsberatungsstellen. Eine ausgesprochene Schullaufbahnberatung wird nur im Kanton Genf durchgeführt.

Unterschiedlich weit fortgeschritten ist der Aufbau der Bildungsberatung in den BENELUX-Ländern. Während DEEN für Holland feststellt: „Bildungsberatung im eigentlichen Sinne gibt es bis jetzt in den niederländischen Schulen nicht“, existiert in Belgien (THOMAS) ein gut organisierter Beratungsdienst für die Studien- und Berufsorientierung der Schüler. Weitgehend noch im Aufbau befindet sich die Bildungsberatung in Luxemburg (EWEN). Auch die skandinavischen Länder bieten ein uneinheitliches Bild. Wie PEIPONEN vermerkt, „ist die Beratungsarbeit an den schwedischen Schulen am umfassendsten ausgebaut, wo jetzt in allen Schulformen sowohl Studien- und Berufsorientierung als auch Schulberatung erteilt werden“.

Eine detaillierte Schilderung der Situation der Bildungsberatung in den Vereinigten Staaten von Amerika, dem „Mutterland“ der Bildungsberatung, liefern JACKSON & MARTIN. Schullaufbahnberatung, Berufsbildungsberatung und Einzelfallhilfe sind hier die zentralen Aufgaben der Beratungsdienste. Besonders deutlich wird hier die enge Verflechtung von Bildungsberatung und Schulsystem. Weitgehend beeinflusst vom amerikanischen Vorbild ist die Entwicklung in England und Wales. Da aber der Aufbau der Beratungsdienste erst etwa ein Jahrzehnt andauert, bietet sich noch keine einheitliche Struktur der Bildungsberatung in Großbritannien. Als Hauptaufgaben werden jedoch die Schullaufbahnberatung (Educational Guidance oder Counselling), die Berufsberatung (Vocational Guidance oder Counselling) und die Einzelfallhilfe oder Individualberatung (Personal Guidance oder Counselling) durchgängig betrachtet.

Ähnlich wie in der Deutschen Demokratischen Republik und in Frankreich verfolgt die Berufsorientierung in der Sowjetunion (EICHBERG) das Ziel, „eine Anpassung der jugendlichen Berufswünsche an die wirtschaftlichen Erfordernisse zu bewirken“. Entsprechende berufslenkende Maßnahmen werden vorwiegend getragen durch die Schule (polytechnischer Unterricht) sowie die Jugendverbände und Betriebe. Eine kritische Analyse von DRAPELA zur Situation der Bildungsberatung im Ostblock beschließt diesen Abschnitt. Dabei werden die wesentlichen Entwicklungslinien des „sozialistischen Beratungsmodells“ herausgearbeitet und entsprechende Vergleiche zu westlichen Modellen gezogen.

1. Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland

1.1. Problemgeschichte der Beratung in der Schule

In Diskussionen der Pädagogen sind es im Grunde nur einige wenige Schlüsselbegriffe, die in den letzten Jahren in der Bundesrepublik Deutschland immer und immer wieder auftauchen: Neben Curriculum, Leistungsmessung, Evaluation oder Unterrichtstechnologie steht auch mehr und mehr der Ruf nach einer Beratung in der Schule. Nationale (Deutscher Bildungsrat, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Kultusministerkonferenz) wie internationale Gremien (UNESCO, Europäische Erziehungsministerkonferenz, Europarat) bemühen den Begriff der Bildungsberatung, des Counselling und Guidance, formulieren Resolutionen und fassen Beschlüsse, die freilich nur allzuoft der Verwirklichung harren.

Die Diskussion über eine theoretische Begründung von Beratung ist dabei von wenigen Experten geführt. War es bis Mitte der 60er Jahre noch deutlich die „*Schulpsychologische Dienststelle*“, die das Selbst- und Fremdbild des psychologischen Beraters im Dienste der Schule bestimmte (vgl. INGENKAMP 1966), so entstand mit den Arbeiten AURINS (1966, 1968) in Baden-Württemberg eine neue Sichtweise des psychologischen Handelns in der Schule. Als *Bildungsberatung* trat die Psychologie als aktiver Partner des Pädagogen bei der Sozialisation von Jugendlichen hinzu. Dieses Verständnis der sich gegenseitig ergänzenden Rollen von Pädagogen und Psychologen ist nicht frei von Spannungen; ein – insbesondere zu Beginn einer psychologischen Tätigkeit in der Schule zu beobachtendes – im Irrationalen wurzelndes Mißtrauen von Pädagogen ist immer dann sofort abgebaut, wenn konkrete Arbeitserfahrungen zwischen den Beteiligten vorliegen.

Die problemgeschichtliche Entwicklung der Schulberatung verläuft somit in der Bundesrepublik Deutschland in 3 Stadien: Die Etablierung des ersten „Schulpsychologischen Beraters“ im Jahre 1922 in Mannheim durch Lämmermann konnte im Gefolge der seinerzeit vorherrschenden psychologischen Schulen (DILTHEY, SPRANGER) keine weite Verbreitung finden. Der zweite Anstoß zur Schulpsychologie erfolgte in den Jahren nach 1945, vorzugsweise in Hamburg und Hessen. Diese beiden Ansätze werden vielfach akzentuierend gegenübergestellt: „Man kann in der Hamburger Konzeption den Akzent mehr auf der ‚Schülerhilfe‘, in der hessischen mehr auf der ‚Schulhilfe‘ sehen“ (INGENKAMP 1966, S. 15); Tatsache ist jedoch, daß – bis heute – gerade auch der Schul-

psychologische Dienst in Hessen ungemein stark an der Einzelfallhilfe orientiert ist.

Die neue – dritte – Sichtweise der Psychologie im Kontext von Bildungsforschung und Bildungsplanung ist einerseits belegt durch die vielfachen Anknüpfungspunkte, die gerade aus der Arbeit der Bildungsberatung in Baden-Württemberg in den überregionalen Planungen des Bildungsrates, der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und der Kultusministerkonferenz ersichtlich sind; zum anderen wird sie deutlich in den – nicht sehr zahlreichen – Monographien und Aufsätzen zum Thema Bildungsberatung in Deutschland (vgl. etwa AURIN 1971, 1974 (b); MARTIN 1974; STUCK 1974; GAUDE 1970; HOFFMANN 1974; BENZ & CAROLI 1974; REICHENBECHER 1975) und im internationalen Rahmen (vgl. REUCHLIN 1967; ROEBER u. a. 1974; HUGHES 1971/1974). Die Entwicklung beschreibt SKOWRONEK (1974) „... daß das Konzept der ‚Beratung‘ ... sich aus Anfängen berufsbezogener Beratung über Auslese- und Plazierungsentscheidungen in der Schullaufbahn erweitert zu einem Verständnis, in dem Beratung als konstitutives Element des schulischen Erziehungsprozesses erscheint und sich weniger auf punktuelle Hilfe in Übergangs- und Entscheidungssituationen oder auf Feuerwehrfunktionen bei Problemfällen, sondern mehr auf ‚normale‘ Probleme der gesamten intellektuell-affektiven Entwicklung und persönlichen Selbstverwirklichung aller Schüler bezieht.“

Zumindest drei *Aufgabenfelder* finden sich in allen Konzeptionen *zur Beratung in der Schule*: (1) Die Schullaufbahnberatung, (2) die individualpsychologische Beratung und (3) die Systemberatung. Sie erscheinen teilweise unterschiedlich gewichtet, und auch in jüngster Zeit findet sich etwa noch eine Apotheose der Einzelfallarbeitsweise durch MÜLLER (1973, S. 148): „... daher der Ansicht, daß die schulpsychologische Arbeit nicht in der Reihenfolge: Forschungs- bzw. fallübergreifende Arbeit / psychologisch-pädagogisch-therapeutische Arbeit / Diagnostik und Beratung im Einzelfall zu sehen ist, sondern umgekehrt“.

In mehreren Beiträgen dieses Handbuches finden sich Versuche einer Abgrenzung der Aufgaben einer Bildungsberatung (vgl. insbesondere ROSEMANN & HOFFMANN in Band II, Kap. I/1), auch hinsichtlich einer stringenten Terminologie.

1.2. Überregionale Planungen

Der *Deutsche Bildungsrat* hat als erstes überregionales Beratergremium bereits im Jahre 1970 in seinem Strukturplan für das Bildungswesen der „Beratung im Bildungswesen“ einen besonderen Abschnitt gewidmet. Als Gründe für eine Bildungsberatung werden angeführt (1970, S. 91):

„Individualisierung und Differenzierung im Bildungswesen machen es notwendig, dem Lernenden durch sachkundige Beratung zu helfen, damit er die Bildungsangebote und

Lernmöglichkeiten wählen kann, die die Entfaltung seiner Persönlichkeit fördern und ihm gleichzeitig berufliche und gesellschaftliche Chancen bieten. Auch die Berufswelt ist für den einzelnen so unübersichtlich, daß die Wahl seines Bildungsweges zu einer schwierigen Entscheidung geworden ist. Die Orientierung über Berufsfelder, Berufsbilder und Berufschancen in der Arbeitslehre muß durch eine Berufsbildungsberatung ergänzt werden, damit der Lernende eine Berufswahl treffen kann.“

Zur *Organisation* — zentrale und dezentrale Stellen sind vorgesehen — und zu den *Aufgaben* der Bildungsberatung heißt es weiter:

„Bildungsberatung ist ein Strukturelement des Bildungswesens“ ... „Bildungsberatung läßt sich nur als Einheit denken, die vom Elementarbereich bis in die Weiterbildung reicht“ (S. 91) ... „Den vielfältigen Aufgaben einer Bildungsberatung kann nur ein Beratungssystem gerecht werden, das als eigenständiger Handlungsbereich in das Bildungssystem integriert und von der Bildungsverwaltung getragen wird“ (S. 95) ... „Sie sollte von der Personalverwaltung und der Rechts- und Funktionsaufsicht institutionell getrennt werden, da die finanzielle und rechtliche Abhängigkeit im persönlichen und institutionellen Status den Erfolg eines Beratungssystems gefährden würde“ (S. 274).

Als *Aufgaben der Bildungsberatung* werden genannt:

- Schullaufbahnberatung;
- Berufsbildungsberatung;
- Individualpsychologische Beratung;
- Beratung der Eltern;
- Beratung und Lehrerbildung;
- Beratung im dualen System.

Ziel ist der Einsatz von hauptberuflichen Beratern oder von Beratungslehrern an jeder Bildungseinrichtung. Festzuhalten sind die Aufnahme des Begriffs *Bildungsberatung als ein Strukturelement des Bildungswesens*, die deutliche Unterscheidung der Stabsfunktion von Beratung gegenüber der Linienfunktion der Schulaufsicht, die Forderung nach hauptamtlich tätigen Beratern und die Erweiterung der Aufgaben über den engeren Schulbereich hinaus.

Der Deutsche Bildungsrat hat sich auch in späteren Jahren zu Fragen der Bildungsberatung geäußert. Im Zusammenhang mit der Neuordnung der Sekundarstufe II haben BÄRSCH & LEISCHNER (1974) für den Bildungsrat ein Gutachten zur Beratung in der Sekundarstufe II erstellt. Von besonderer Wichtigkeit ist auch die Empfehlung zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen (1973) mit dezidierten Vorschlägen zur organisatorischen Angliederung der Bildungsberatung an die Schulverwaltung.

Die im Jahre 1970 auf Grund eines Verwaltungsabkommens zwischen der Bundesregierung und den Ländern gegründete *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* hat die Aufgabe, einen gemeinsamen langfristigen Rahmenplan für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens vorzubereiten. Die Kommission hat 1973 den *Bildungsgesamtplan* vorgelegt und darin zur „Beratung im Bildungswesen“ ausgeführt (S. 79 ff.):

„Bei zunehmender Differenzierung der Ausbildungsgänge und stärkerer Individualisierung der Lernprozesse in Schule, Betrieb, Hochschule und Weiterbildung, kommt einem leistungsfähigen Beratungssystem wachsende Bedeutung zu.

Das Beratungssystem muß über die vielfältigen Wege und Möglichkeiten im Bildungswesen orientieren und eine fundierte, auf den einzelnen bezogene Beratung leisten, die sich auch der Mittel der psychologischen und pädagogischen Diagnostik bedient. Es muß sich auf Schullaufbahnen, Studiengänge, außerschulische Bildungsgänge und in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit auf Berufsmöglichkeiten erstrecken. Schließlich müssen Aufgaben der Einzelfallhilfe bei Leistungs- und Entwicklungsstörungen — sofern sie nicht spezieller Behandlung bedürfen — wahrgenommen werden.“

Als *Ziele der Beratung* sind genannt (S. 79):

„Individuell orientierte Förderung, um in Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen dem einzelnen bei der Bildungs- und Berufswahl zu helfen.

Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei der zunehmenden Differenzierung im Bildungswesen.

Information über die Möglichkeiten der finanziellen Förderung, die dem einzelnen zur Verfügung stehen.

Früherfassung genereller und partieller Behinderungen.

Vermeidung von individuellen Fehlentscheidungen bei der Wahl von Bildungsgängen.

Hilfe bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen.“

Zum ersten Male finden sich bestimmte Maßzahlen für den Ausbau des Beratungsdienstes; so sollen 1980 auf einen Psychologen 5000 Schüler, auf einen Beratungslehrer 1000 Schüler kommen. Für große Schuleinheiten mit mindestens 2000 Schülern ist ein zusätzlicher Psychologe vorgesehen. Als Funktions-träger sind in den „Bildungsberatungsstellen“ *Psychologen* — „nach Möglichkeit Schulpsychologen“ (S. 80; zum Begriff vgl. weiter unten) und *Beratungslehrer* als Mitarbeiter der Bildungsberatungsstelle tätig; eine Abgrenzung der Aufgabenbereiche dieser Funktionsträger wird versucht (S. 81 f.).

Schließlich ist der Beschluß der *Kultusministerkonferenz* vom 14. September 1973 zur „Beratung in Schule und Hochschule“ anzuführen. Der Beschluß geht davon aus, daß es „zu den Aufgaben von Schule und Hochschule gehört, den Schüler und den Studenten bei seinen Entscheidungen über den ihm gemäßen Bildungsweg zu beraten“. Beratung ist damit als staatliche Aufgabe gesehen.

Drei *Aufgabenfelder der Beratung in der Schule* werden genannt:

- Schullaufbahnberatung;
- Individualpsychologische Beratung;
- Beratung von Schule und Lehrer.

Bei dem in der Schulberatung tätigen Personal wird unterschieden zwischen Beratungslehrern und Schulpsychologen. Ausbildungsinhalte des Studiengangs für *Beratungslehrer* „müssen im einzelnen festgelegt werden“. Der offene Begriff des *Schulpsychologen* ist nicht weiter bestimmt („... ist das mit der Diplom-Prüfung abgeschlossene Studium der Psychologie mit pädagogischer Psychologie als einem Schwerpunkt erforderlich“).

„Die Zielvorstellungen dieser Empfehlung sollten innerhalb von etwa 15 Jahren verwirklicht werden.“ Für die Relation Beratungspersonal : Schüler werden die Richtwerte der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung empfohlen. Festzuhalten bleibt die „Institutionalisierung der Schulberatung durch die Kultusverwaltungen der Länder“. Zu beachten ist die Streckung des Realisierungszeitraumes – gegenüber dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung – auf etwa „15 Jahre“.

Der Beschluß der Kultusministerkonferenz, der unter Beteiligung der Bundesanstalt für Arbeit, der Bundesministerien für Arbeit und Sozialordnung sowie für Bildung und Wissenschaft und in Abstimmung mit der Westdeutschen Rektorenkonferenz ausgearbeitet worden ist, hat für die einzelnen Länder empfehlenden Charakter. Es bleibt ihnen überlassen, in welchem Ausmaß sie den Beschluß verwirklichen. Erste Reaktionen wenden sich gegen die Akzentuierung der Pädagogik gegenüber der Psychologie und die Festlegung der Beratung auf punktuelle Entscheidungen im Bildungsgang. SKOWRONEK (1974) führt hierzu aus: „Dabei wird man darauf stoßen, daß die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur ‚Beratung in Schule und Hochschule‘ vom Herbst 1973 die Definition der Beratungsfunktionen eher restriktiv, im Sinne der ... älteren Orientierung auf ‚Krisen‘ und (punktuelle) Laufbahnentscheidungen, und weniger ‚entwicklungsorientiert‘ und präventiv vornehmen. Die dominierende Stellung des Beratungslehrers, der unterrichten und – beiläufig! – beraten soll, weist ebenfalls in eine Richtung, nach der Beratung nicht komplementär, sondern eher sekundär zum Unterricht erscheint. Sind damit nicht Rollenkonflikte und schließlich eine Beeinträchtigung der heilsamen Wirkungen von Beratung programmiert, welche die Rezeption internationaler Erfahrungen geradezu vermeiden helfen sollte?“

Der *Berufsverband Deutscher Psychologen, Sektion Schulpsychologie*, hat in einer ausführlichen Stellungnahme festgestellt, daß die Abgrenzung zwischen den Aufgaben des Schulpsychologen und des Beratungslehrers sowie die Rückwirkungen auf die erforderlichen Ausbildungsgänge nicht deutlich erkannt seien (in: ARNHOLD 1975).

Hier ist anzumerken, daß die Sektion Schulpsychologie bereits im Jahre 1972 eine Stellungnahme zur „Beratung im Bildungswesen. Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland“ vorgelegt hatte. Die *Aufgaben des „Schulpsychologischen Beratungsdienstes“* werden in der *Schülerhilfe*, in der *Unterrichtshilfe* und als *bildungspolitische Entscheidungshilfe* gesehen. Die – bis dahin bekannten – Vorschläge des Deutschen Bildungsrates, die laufenden Beratungen in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und die Absichten der Bundesregierung (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1970) werden im Grundsatz begrüßt. Über weite Strecken des Sektionspapiers wird jedoch ein Ringen um das eigene Selbstverständnis deutlich – etwa in der Auseinandersetzung um die (bislang vielfach unabdingbar geforderte) sogenannte Doppelausbildung des Schulpsychologen (als Lehrer und Psychologe),

in der Auseinandersetzung mit der staatlichen oder kommunalen („diese Vorleistungen (der Städte — H. R.) gilt es zu wahren und nach den Möglichkeiten der Städte auszubauen“) Trägerschaft der Beratungsdienste oder in der Auseinandersetzung über eine sachadäquate Ausstattung der Diensträume.

Die *Bundesregierung* hat erstmals 1970 im sogenannten Bildungsbericht '70 den Ausbau der Bildungsberatung vorgeschlagen: „... hält den Ausbau eines koordinierten Systems von schulpsychologischer Betreuung, Bildungsberatung und Berufsberatung für eine wichtige Aufgabe“ (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1970, S. 121). Auch in den folgenden Jahren wurde vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Bildungsberatung als „eine bedeutsame flankierende Maßnahme der Bildungsreform“ bezeichnet. Sie muß verschiedene Funktionen erfüllen, wie zum Beispiel Einzelfallhilfe bei Lernproblemen, vorbeugende Untersuchungen zur Verhinderung von Leistungsversagen, Beratung der Lehrer ...“ (Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1973). Und der parlamentarische Staatssekretär des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, ZANDER, sprach sich am 13. September 1973 vor dem Bundestag dafür aus, regionale Bildungsberatungszentren einzurichten, Beratungslehrer einzusetzen, Zusammenarbeit der verschiedenen Beratungsdienste zu verstärken, Ausbildungsgänge für Berater zu schaffen und ein bundesweites Informationssystem aufzubauen.

„Die Bundesregierung kann im Bereich der Bildungsberatung im wesentlichen auf der Grundlage der Bildungskompetenz nach Artikel 91 b des Grundgesetzes tätig werden. Der kürzlich verabschiedete Bildungsgesamtplan stimmt in seinem Teil ‚Beratung‘ weitgehend mit den oben genannten Vorstellungen der Bundesregierung überein. Die Bundesregierung ist bemüht, im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung die gemeinsamen längerfristigen Planungen zur Bildungsberatung zu intensivieren und dabei auf die Zusammenarbeit der verschiedenen Beratungssysteme hinzuwirken. Sie hat sich deshalb mit Erfolg dafür eingesetzt, die Bildungsberatung in den Katalog der Schwerpunktbereiche für Modellversuche aufzunehmen. Entsprechend hat sie Modellversuche zu einer Reihe der oben genannten Maßnahmen angeregt und gefördert.“ (Deutscher Bundestag 1973)

Idealplanungen von Beratergremien zeigen vielfach dann ihre Begrenztheit, wenn es darum geht, diese Planungen in die Wirklichkeit umzusetzen. Andererseits kommt den Idealplanungen eine anstoßende Funktion zu — ohne ideale Planvorstellungen würden auch kleine Realisierungsschritte nicht erreicht werden. Dem *UNESCO-Institut für Pädagogik* in Hamburg kommt das Verdienst zu, bereits im Jahre 1956 eine Maßzahl aufgestellt zu haben, die lange als einziger *Richtwert* in der Bundesrepublik Deutschland galt. Hiernach sollten für eine Schulpopulation von 12 000 bis 15 000 Kinder in einer Stadt ohne besondere Kommunikationsschwierigkeiten oder komplizierte soziale Umstände zwei Psychologen kommen (WALL 1956). Ein Expertenseminar im UNESCO-Institut aus dem Jahre 1971 hat eingehende Begründungen für Beratung entwickelt und Organisationsmodelle aufgestellt. Die Ergebnisse des Seminars wur-

den publiziert (AURIN u. a. 1973); von besonderem Interesse in diesem Rahmen ist die Proklamation eines sogenannten *Optimal*modells für 2800 Schüler (1000 Schüler im Elementarbereich mit 5 Jahrgängen, 1200 Schüler im Sekundarbereich I mit 6 Jahrgängen, 600 Schüler im Sekundarbereich II mit 3 Jahrgängen):

Tabelle 1: Organisationsmodell für die Bildungsberatung in der Schule (nach Vorschlägen des Hamburger UNESCO-Instituts).

Schulstufe	Personal	Schwerpunkt der Tätigkeit
Vorklassen und Grundschule (Primarbereich)	2 Beratungslehrer 1 Psychagoge 1 Psychologe 1 Heilpädagogin 1 Psychagoge 1 Sozialarbeiter 2 Sonderschullehrer	Schullaufbahnberatung Schulleistungsprüfung Diagnostik und Beratung Therapie Behandlung von Lern- u. Leistungsstörungen Kindertherapie Elternberatung und Hausbesuche zusätzliche Fördermaßnahmen (für im jetzigen Schulsystem selegierte „Sonderschüler“)
Sekundarbereich I	4 Beratungslehrer 1 Psychologe 1 Psychologe 2 Sozialarbeiter 1 Fachberater für Berufsorientierung 1 Sonderschullehrer	verstärkte Schullaufbahnberatung Diagnostik und Beratung Therapie Schüler- und Elternberatung (Bildungsangebote) Informationen für Schüler, Eltern, Lehrer, Berater, Sozialarbeiter Training bei spezifischen Leistungsstörungen
Sekundarbereich II	2 Beratungslehrer 1 Fachberater 1 Psychologe 1 Psychologe 1 Sozialarbeiter	Hilfe bei der Schwerpunktwahl und Stundenplangestaltung (Kurssystem der Studienstufe in Verbindung mit Tutoren) Berufs- und Studienorientierung Diagnostik und Beratung Therapie Elternberatung

In der Diskrepanz zwischen dem heute erreichten Ausbaustand von Beratungsdiensten im Bildungswesen und gerade diesem *Optimal*modell zeigt sich, daß die Bildungsforschung einerseits die Notwendigkeit von Beratung klar erkannt hat, daß die Umsetzung dieser Erkenntnis in die Schul- und Verwaltungspraxis diese jedoch erst mit geraumem zeitlichen Abstand zur Kenntnis nimmt.

1.3. Regionale Planungen

In einzelnen Bundesländern entstanden in den letzten Jahren teilweise eigene Planvorstellungen zur Beratung in der Schule. Drei Beispiele können hier angeführt werden:

In *Baden-Württemberg* wurde 1972 ein „Erster Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg“ vorgelegt, in welchem „die Bedingungen für die Einführung dieses in der Bundesrepublik Deutschland erstmals systematisch vorgestellten Beratungsdienstes“ (Landtag von Baden-Württemberg 1972) beschrieben werden; die Aussagen basieren auf den Erfahrungen mit den ersten Bildungsberatungsstellen des Landes, die seit 1966 bestehen. Nach dem Stufenplan ist beabsichtigt, bis zum Jahre 1980 in jedem Stadt- bzw. Landkreis (37) eine Bildungsberatungsstelle einzurichten. Dem Stufenplan wurde von der Landesregierung „mit dem Vorbehalt seiner Verwirklichung nach Maßgabe der finanziellen Möglichkeiten des Staatshaushaltsplanes zugestimmt“ (S. 1); auch der Landtag von Baden-Württemberg hat in seiner Sitzung vom 28. Juni 1973 von dem Stufenplan zustimmend Kenntnis genommen. Trotz der gegenüber den Zielwerten des Bildungsgesamtplanes für 1980 um zwei Drittel gekürzten Relation von 1 Psychologen : 15 000 Schülern (Bildungsgesamtplan: 1 Psychologe : 5000 Schüler) sind die vorgesehenen jährlichen Ausbauraten nicht eingehalten worden. 1975 besteht ein Defizit von 22 Stellen für Psychologen gegenüber den Planansätzen. Trotzdem hat „der bereits 1972 vorgelegte ‚Erste Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg‘ . . . sowohl dem Abschnitt ‚Beratung im Bildungswesen‘ des Bildungsgesamtplans wie auch der Empfehlung der Kultusministerkonferenz eindeutige Impulse gegeben“ (HAHN 1975, S. VIII).

In *Berlin* ist der Ausbau des Schulpsychologischen Dienstes im Schulentwicklungsplan II für das Land Berlin von 1973 bis 1977 verankert. Für den Planungszeitraum wird eine Schulpsychologen-Schüler-Relation von ca. 1 : 5000 angestrebt; eine Hochrechnung des Bedarfs an Schulpsychologen erbrachte insgesamt 51 Stellen im Schuljahr 1976/77. „Um den Bedarf an Schulpsychologen decken zu können, werden weiterhin Lehrer zum Studium der Psychologie beurlaubt“ (Senator für Schulwesen Berlin 1973, S. 54). Eine entsprechende Hochrechnung erfolgt für die sogenannten „Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst“ (vgl. unten), für „therapeutisches Personal“, für Sachmittel und Schreibkräfte.

Das Land *Hamburg* hat in seinem Bildungsbericht 1970 ausgeführt: „Damit die Dienststelle (Schülerhilfe – H. R.) die schulpsychologische Arbeit (gegenwärtig etwa 2000 Einzelfälle im Jahr) und die Aufgaben der Unterrichtshilfe erfüllen kann, wird als Nahziel für die personelle Besetzung eine Senkung des Verhältnisses von einem Schulpsychologen zu 20 000 Schülern auf 1 : 15 000 angestrebt. Dieses Ziel soll bis 1973 erreicht werden, indem die gegenwärtige Zahl von 13 Stellen für Schulpsychologen um 7 Stellen vermehrt wird“ (Freie und Hansestadt Hamburg 1970, S. 63). Als langfristiges Ziel wird die UNESCO-Relation aus dem Jahre 1956 (2 Psychologen auf 12 000 bis 15 000 Schüler, vgl. oben) angestrebt. Ein Plan zur räumlichen Zusammenfassung verschiedener staatlicher Beratungs- und Behandlungsdienste in bestimmten Wohngebieten wurde 1973 publiziert (Freie und Hansestadt Hamburg 1973, S. 41 ff.).

1.4. Realisierung von Bildungsberatung in den Bundesländern

Im folgenden wird Bildungsberatung eingeschränkt als Beratung in der Schule abgehandelt; dies entspricht zwar nicht dem umfassenden Verständnis von Beratung über alle Lebensalterstufen hinweg — was nach dem Begriff Bildungsberatung möglich ist und vielfach auch intendiert wird —, die Einschränkung erfolgt jedoch aus pragmatischen Gründen. Das wichtige Anwendungsfeld der Studienberatung in der Bundesrepublik Deutschland wird mit einer eigenen Übersicht (JÖHRENS & RAUSCH in Band II, Kap. IV/1) vorgestellt; vgl. auch Kap. 2 u. 3 im gleichen Abschnitt.

1.4.1. Funktionsträger der Beratung

„Beratung soll grundsätzlich als Teil der Aufgabe jedes Lehrers angesehen werden“ formuliert der Beschluß der Kultusministerkonferenz (1973) zur Beratung in Schule und Hochschule. In der institutionalisierten Beratung in der Schule sind es im wesentlichen zwei Funktionsträger, die die Beratungsaufgaben wahrnehmen: der hauptamtlich tätige Psychologe und der Beratungslehrer, der vor allem Unterrichtstätigkeit ausübt und zu einem gewissen Teil auch Beratungsaufgaben übernimmt. In größeren (zukünftigen) Beratungsteams können darüber hinaus Dipl.-Pädagogen, Soziologen, Sozialpädagogen etc. tätig sein.

Der hauptamtlich tätige Diplom-Psychologe wird vielfach als *Schulpsychologe* bezeichnet. Diese Benennung setzt nach dem Kultusministerkonferenz-Beschluß ein mit der Diplomprüfung abgeschlossenes Studium der Psychologie „mit pädagogischer Psychologie als einen Schwerpunkt“ voraus. „Die Ausbildung soll durch eine Einweisung in schulpraktische Tätigkeit ergänzt werden.“ Nur für den Fall, daß der Schulpsychologe auch Unterricht erteilen soll, ist eine volle Ausbildung in einem Unterrichtsfach erforderlich.

Im allgemeinen war bisher (und ist vielfach auch heute noch) ein „Schulpsychologe“ jedoch verstanden worden als ein Berater, der sowohl eine pädagogische wie eine psychologische Ausbildung (Doppelstudium) nachweisen kann. Einzelne Bundesländer haben diese Doppelausbildung bis in die jüngste Vergangenheit als Einstellungsvoraussetzung gefordert; das Land Berlin hält bis heute an dieser Doppelqualifikation fest. Das Land Hessen hält im Grundsatz ebenfalls an der Doppelausbildung fest, durch „Richtlinien für die Einarbeitung von Diplom-Psychologen — ohne vollpädagogische Ausbildung — in ihre Tätigkeit im schulpsychologischen Dienst“ (Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 1971, S. 727) ist — insbesondere bedingt durch das schmale Angebot von doppelt qualifizierten Bewerbern — jedoch eine Übernahme von „Nur-Psychologen“ in die Tätigkeit als Schulpsychologe (!) möglich. Durch eine besondere Urlaubsverfügung hat das Land Hessen (ebenso wie Berlin) ein Zweitstudium in Psychologie für Lehrer ermöglicht (Erlaß über die „Beurlaubung zum Studium der Psychologie mit dem Berufsziel des Schulpsychologen“, Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 1973, S. 1106). Aus dem schlichten Wort-

sinn „Schulpsychologe“ kann freilich ein Doppelstudium nicht hergeleitet werden; der Begriff des Schulpsychologen ist – vergleichbar etwa mit „Wirtschaftspsychologe“ oder „Industriepsychologe“ im Grunde ohne jede präzise Bedeutung und in keiner Prüfungsordnung als Qualifikation enthalten. In den Ausführungsvorschriften über den Schulpsychologischen Dienst in Berlin wird allerdings die Bezeichnung „Schulpsychologe“ in einem enger gefaßten Bereich verstanden, wenn es heißt: „Zum Schulpsychologen können Lehrer, die die Befähigung zur Anstellung gemäß § 12 Abs. 2 des Lehrerbildungsgesetzes erworben und an einer Universität die Diplomhauptprüfung für Psychologen abgelegt haben, ernannt werden“ (Amtsblatt Berlin 1974, S. 636). Einen Einblick in die auch unter Mitgliedern der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen teilweise prononciert geführten Diskussionen über die Doppelausbildung geben auch die einschlägigen Resolutionen der Sektion aus dem Jahre 1964 und 1970 (BACH 1972, S. 299 ff.). Die Inhalte des Begriffs Schulpsychologe sind somit sehr unterschiedlich und weitgehend offen.

Selbst die Kultusministerkonferenz-Formulierung „mit pädagogischer Psychologie als einem Schwerpunkt“ ist eine in Abschluszertifikaten nicht nachprüfbarbare Forderung und kann so notwendigerweise nicht mehr als einen appellativen Charakter haben. Die Ausbildung von Diplom-Psychologen ist für eine spezialisierte Berufstätigkeit in der Schule nicht ausgerichtet. Trotzdem muß an der Forderung des Diplom-Abschlusses festgehalten werden; bayerische Pläne zur Ausbildung – einer wiederum anderen Spielart – von Schulpsychologen sind auf eindeutige Ablehnung u. a. durch die Deutsche Gesellschaft für Psychologie gestoßen: „... weist darauf hin, daß ein Schulpsychologe ganz andere Aufgaben hat als ein Lehrer und auch als ein Lehrer für Psychologie, die sich auf Diagnostik, Beratung und Therapie sowie Organisationspsychologie und Psychohygiene beziehen. Danach muß ein Schulpsychologe unter allen Umständen die Ausbildung eines Fachpsychologen (Diplom-Psychologe) besitzen ...“ (Psychologische Rundschau 1975, S. 67). Der bayerische Entwurf sieht einen eigenen Ausbildungsgang für Schulpsychologen im Rahmen von Fächerverbindungen für die Lehrämter vor; damit kann eine Prüfungsordnung für das (Lehr-)Fach Psychologie erlassen werden.

In Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein werden die in der Bildungsberatung tätigen Diplom-Psychologen auch als *Bildungsberater* bezeichnet; insbesondere in Baden-Württemberg ist die Bezeichnung Schulpsychologe nicht gebräuchlich. Das Land Nordrhein-Westfalen hat ab ca. 1971 von Bildungsberatung und Bildungsberatern gesprochen; neuerdings möchte man sich der Terminologie des Kultusministerkonferenz-Beschlusses angleichen und verwendet derzeit die Begriffe Bildungsberater und Schulpsychologe parallel. In den Ländern Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Niedersachsen, Bremen, Hamburg ist die Bezeichnung Schulpsychologe gebräuchlich.

In allen Bundesländern sind neben Angestelltenstellen Beamtenstellen für hauptamtlich tätige Bildungsberater/Schulpsychologen vorhanden. In aller Regel sind diese Stellen in A 13/14 ausgebracht, nur in – wenigen – Funk-

tionsstellen sind höhere Einstufungen (bis A 16) möglich (z. B. Baden-Württemberg, Hamburg, Schleswig-Holstein); in Berlin werden die Leiter der Beratungsstellen in A 15 geführt.

Beratungslehrer als Mitarbeiter in Beratungsdiensten werden nach 1945 in einzelnen Bundesländern eingesetzt. Auch hier sind die Bezeichnungen unterschiedlich: Bayern und Baden-Württemberg beginnen mit der Ausbildung von „Schuljugendberatern“; Hamburg bildet „Beratungslehrer“ aus; Berlin führt den „Mitarbeiter im schulpsychologischen Dienst“ ein. Diesen Mitarbeitern wurden im allgemeinen Aufgaben im Vorfeld des schulpsychologischen Dienstes übertragen; die Spielbreite zwischen den einzelnen Konzeptionen ist jedoch groß. In jedem Fall handelt es sich um Lehrer, die eine besondere kursähnliche Zusatzausbildung absolvieren. Die Konzeptionen sind nicht unumstritten, so äußert etwa INGENKAMP (1966, S. 111) Bedenken gegen den Einsatz von Schuljugendberatern ohne fachliche Leitung durch einen Schulpsychologen und weist darauf hin, „daß ihre Bedeutung nicht in einer eigenständigen und vom Schulpsychologen isolierten Tätigkeit liegt, sondern in der Mitarbeit unter fachlicher Beratung des Schulpsychologen“.

Neu belebt wird die Diskussion um die bislang jeweils nur in einzelnen Bundesländern und hier wieder in geringer Zahl tätigen Beratungslehrer mit der Neukonzeption von Beratung in der Schule ab Mitte der sechziger Jahre; insbesondere durch den Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (1970), den Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) und den Kultusministerkonferenz-Beschluß zur Beratung in Schule und Hochschule (1973).

Die problematische Rollenverknüpfung von Berater und Lehrer wird zwar weiterhin gesehen (vgl. AURIN u. a. 1973, S. 44 sowie Kap. III/2 in diesem Handbuch-Band), der Einsatz von Beratungslehrern gewinnt jedoch rasch an Bedeutung; zur derzeitigen Tätigkeit von Beratungslehrern in den einzelnen Bundesländern vgl. Kap. 1.4.3 unten.

Angesichts der großen Zahl von auszubildenden Beratungslehrern hat das *Deutsche Institut für Fernstudien in Tübingen* mit der Entwicklung eines Fernstudienlehrgangs „Beratungslehrer“ begonnen. Die Ausbildung von Beratungslehrern erfolgt derzeit sehr unterschiedlich. Die Variationsbreite reicht von einer „Bestimmung“ (Bayern) bis zu einem 4semestrigen Studium an einer Pädagogischen Hochschule (Berlin). Die bayerische Regelung vom 19. 4. 1973 (Kultusministerialblatt 1973, S. 525) mit der „Bestimmung“ von Beratungslehrern verdient eine besondere Beachtung, wenn es zum Beispiel heißt:

„Der Beratungslehrer hilft im Einvernehmen mit den Lehrern der Klasse den Schülern bei Lern- und Leistungsschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten, soweit Verfahren und Möglichkeiten hierzu im pädagogischen Bereich liegen. Dazu gehört auch die Beratung der Erziehungsberechtigten in diesen Fragen. Weitergehende Maßnahmen fallen nicht in seinen Aufgabenbereich, sondern in erster Linie in die Zuständigkeit des schulpsychologischen Dienstes bzw. des Schuljugendberaters, auf die der Beratungslehrer die Ratsuchenden in solchen Fällen hinweist.“

Die Aufgabe des Beratungslehrers ist einem Lehrer zu übertragen, der geeignet und entsprechend vorgebildet ist. Zu berücksichtigen sind insbesondere Lehrer, die schon bisher in der Beratung der Schüler tätig gewesen sind, die an hierzu durchgeführten Einführungs- und Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, in den einschlägigen Gebieten der pädagogischen Psychologie Kenntnisse erworben haben und zur Fortbildung auf diesem Gebiet bereit sind.

Der Beratungslehrer wird bei Volksschulen vom Staatlichen Schulamt, bei den übrigen Staatlichen Schulen vom Schulleiter und bei kommunalen Schulen vom Schulträger bestimmt.

Zur fachlichen Betreuung in allen Fragen der Schullaufbahnberatung werden eingesetzt: für die Beratungslehrer an Grund- und Hauptschulen im Bereich eines Staatlichen Schulamts ein Schuljugendberater oder ein anderer geeigneter Beratungslehrer, der vom Staatlichen Schulamt hierfür benannt wird.“

Die Abgrenzung der Tätigkeitsfelder zwischen Diplom-Psychologen und Beratungslehrern gewinnt gerade auf dem Hintergrund der Ausbildungsproblematik ein besonderes Gewicht. Der nachstehende Abgrenzungskatalog versucht eine Bestimmung der jeweiligen Aufgabenfelder.

Tabelle 2: Aufgabenfelder des diplomierten Schulpsychologen versus Beratungslehrers.

Übernahme von Beratungstätigkeiten durch:
Diplom-Psychologen

Beratungslehrer

Schülerberatung

Beratung über die Wahl von einzelnen Bildungswegen und Unterrichtsangeboten aufgrund der Ergebnisse von standardisierten und informellen Leistungstests, Fähigkeitstests und anderen Persönlichkeitsvariablen (Interesse, Motivation)

Beratung bei Leistungs- und Verhaltensstörungen

bei schwierigen Fällen

in leichten Fällen

Elternberatung

Aufklärung über pädagogisch-psychologische Fragen der Schule und der Erziehung

Information über Ausbildungswege

Individuelle Beratung über die Wahl geeigneter Bildungswege bzw. Unterrichtsangebote und Berufsmöglichkeiten (vgl. oben) ihrer Kinder sowie Beratung in Problemfällen

Therapeutische Maßnahmen zur erzieherischen Verhaltens- und Einstellungsänderung von Eltern

Beratung über Möglichkeiten der häuslichen Unterstützung schulischer Erziehung

Lehrerberatung

Systematische Mitarbeit bei der Verbesserung von Unterrichtsmethoden und -stilen (Unterrichtsdifferenzierung, Leistungsmessung etc.)

Beratung über die Gestaltung des Unterrichts aufgrund der Beobachtung und Beurteilung von Schülerverhalten und Schülerleistungen in der Schule
Mitwirkung in verschiedenen Schulgremien (Lehrerkonferenz, Schulkonferenz etc.)

Fachaufsicht über Beratungslehrer
Weiterbildung von Beratungslehrern durch
Arbeitsgemeinschaften
Information über neue Untersuchungsmethoden
Koordination von Beratungsaufgaben auf regionaler Ebene (Einzugsgebietsuntersuchung bei [Modell-]Schulen)
Fachliche Betreuung von Beratungslehrern bei einzelnen Untersuchungsvorhaben

Systemberatung

Umsetzung von Erkenntnissen aus der Schulberatung in pädagogische Maßnahmen
Feststellung und Systematisierung struktureller Schwächen und Mängel des Schulsystems mit dem Ziel, Anstöße zur Reform des Bildungswesens zu geben (Anhörung, Gutachten, Empfehlungen)
Beitrag zur Reform von Lernzielen, Lernprozessen und Lerngegenständen (Curriculum)

Angesichts der Befunde, die HOFFMANN in diesem Band (vgl. auch 1974) über die Tätigkeit von Beratungslehrern in der Bundesrepublik Deutschland vorstellt, ist die sachgerechte psychologische Begründung der Bildungsberatung in der Schule vielfach ein Problem. Gelten muß, daß eine verantwortungsbewußte Beratung nur von ausreichend ausgebildeten Beratern übernommen werden kann; diese Qualifikation ist unter den gegebenen Umständen einer fehlenden genuinen Ausbildung für Bildungsberater zur Zeit nur durch den Abschluß eines Psychologiestudiums zu erhalten. „Wer ... auf Schulpsychologen verzichten will, weil sogenannte „Schullaufbahnberater“ billiger oder sonst leichter zu haben seien, hat im Grunde bereits auf Schullaufbahnberatung verzichtet (KRÖPELIN 1974, S. 169).

1.4.2. Organisationsformen der Beratung in der Schule

Nach den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 95) kann „den vielfältigen Aufgaben einer Bildungsberatung nur ein Beratungssystem gerecht werden, das als eigenständiger Handlungsbereich in das Bildungssystem integriert und von der Bildungsverwaltung getragen wird“. Auch in späteren Empfehlungen hat der Bildungsrat auf die *Organisationsfragen* der Bildungsberatung hingewiesen (z. B. 1973, S. 35). In der Praxis der bestehenden schulischen Beratungsdienste wurde den Vorschlägen des Bildungsrates bisher nicht erkennbar gefolgt. Das in Baden-Württemberg realisierte „gestufte System“ – Beratungslehrer arbeiten an Schulen; auf Kreisebene ist eine Bildungsberatungsstelle eingerichtet; auf Landesebene besteht ein Koordinierungszentrum (vgl. Landtag von Baden-Württemberg 1972, S. 7) – mit der Angliederung der Beratungsstellen als Außenstellen an ein Zentralinstitut bietet für eine effiziente

Beratungstätigkeit gute Voraussetzungen. Aus der Sicht des Ratsuchenden ist die Neutralität des Beratungsdienstes infolge der Trennung von Instanzen der Schulaufsicht (Schulamt) klar ersichtlich; für die Auftragsplanung ist die gemeinsame Angliederung an ein Zentralinstitut von Vorteil; für die Nachbereitung von Untersuchungen ist eine Zentrale ebenfalls unerlässlich.

Eine andere Organisationsform der Beratung in der Schule ist die Einrichtung einer einzigen zentralen Stelle; dieses Modell ist nur in Stadtstaaten praktikabel und wird etwa in Hamburg mit der Dienststelle „Schülerhilfe“ verwirklicht (BÄRSCH 1972). In Hessen sind die Schulpsychologischen Dienststellen in die Staatlichen Schulämter integriert; die offizielle Dienstschrift lautet beispielsweise: „Der Schulrat des Schulaufsichtsbereiches Hanau I-II-III, Schulpsychologischer Dienst, Hanau . . .“.

In vielen Bundesländern sind in den letzten Jahren mit der Errichtung von Gesamtschulen schulinterne Beratungsdienste eingerichtet worden (z. B. in Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Hessen), teilweise werden teilintegrierte Lösungen versucht (z. B. in Baden-Württemberg). KRÖPELIN (1974, S. 141) formulierte: „Wie die Gesamtschule in ihren verschiedenen Bereichen, so organisiert sich auch der Schulpsychologische Beratungsdienst der Gesamtschule in Aufbau und Tätigkeit nach Maßgabe der allgemeinen Zielsetzung dieser Schule. Wie sämtliche schulische Prozesse, so bedürfen auch die Tätigkeiten des Schulpsychologischen Beratungsdienstes ständiger Reflexion an diesen Zielrichtungen. Daraus ergibt sich das Erfordernis voller Integration des Schulpsychologischen Beratungsdienstes in die Gesamtschule“. Über Erfahrungen mit schulintegrierten Beratungsdiensten liegen erst Einzelergebnisse vor (z. B. GAUDE 1971), die weitere Entwicklung wird zu beobachten sein.

1.4.3. *Bildungsberatung in den einzelnen Bundesländern*

Baden-Württemberg

Bildungsberatung in Baden-Württemberg steht seit der ersten Einrichtung von Bildungsberatungsstellen im Jahre 1966 in einer engen Beziehung zur *Bildungsplanung*. Der erste Auftrag der Bildungsberatungsstellen umfaßte Untersuchungen und Beratungen von Schülern der 4. Grundschulklassen in 19 Regionen geringer Bildungsdichte Baden-Württembergs; charakteristisch bis heute ist die zentrale Auftragserteilung durch das Kultusministerium. Das Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart, dem die 21 (1975) Bildungsberatungsstellen als Außenstellen angegliedert sind, organisiert und koordiniert die Zentralaufträge des Kultusministeriums, arbeitet in der Methodenentwicklung und ist an der Aus- und Fortbildung von Beratungslehrern beteiligt.

In der Bildungsberatung des Landes Baden-Württemberg sind (1975) tätig: 40 Psychologen an Bildungsberatungsstellen, 13 Psychologen für Modellschulen, 7 wiss. Mitarbeiter im Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart, 1 Psychologe im Kultusministerium Baden-Württemberg, 10 Psychologen in Modellversuchen/Forschungsprojekten, 1 Lehrer als Diplom-

psychologe — insgesamt somit 72 Personen mit *wissenschaftlicher* Ausbildung. Für die Tätigkeit als *Bildungsberater* ist eine Doppelausbildung in Pädagogik und Psychologie nicht erforderlich. An allen Bildungsberatungsstellen sind je zwei Verwaltungsangestellte beschäftigt. Kommunale Dienste bestehen nicht.

Beratungslehrer sind bisher rd. 700 ausgebildet; rd. 400 sind tatsächlich tätig. Beratungslehrer erhalten 2–4 Wochenstunden — je nach der Zahl der zu betreuenden Schüler — auf ihr Regelstundenmaß angerechnet.

Ein *Modellversuch zur Bildungsberatung* hat im September 1974 in Mannheim begonnen. Sein Ziel ist die Erweiterung der Bildungsberatung um therapeutische Ansätze, insbesondere unter bestimmten Sozialschichten. In Zusammenarbeit mit der Universität Ulm wurde vor einigen Jahren mit einem *Modellversuch zur Beratung in der Sekundarstufe II und im Hochschulbereich* (vgl. Kap. IV/2 u. 3 im II. Band dieses Handbuchs) begonnen. Das Ziel des Modellversuchs ist eine bereichsübergreifende Zusammenarbeit von Schul- und Studienberatung. Ein weiterer Modellversuch beinhaltet die *Neugestaltung der Ausbildung von Beratungslehrern* (Verbindung von Fernstudienelementen und Direktstudienphasen); vgl. dazu Kap. III/4 in diesem Band.

Über die Arbeit der Bildungsberatung in Baden-Württemberg liegen mehrere Publikationen vor, insbesondere sind zu nennen: AURIN u. a. (1968) und Kultusministerium Baden-Württemberg (1975).

Bayern

Die Schulberatung in Bayern ist stark pädagogisch geprägt. Die 1965 mit der Einsetzung von „staatlichen Schulberatern“ auf Regierungsbezirksebene begonnene Entwicklung findet einen Höhepunkt 1973 mit der Bestimmung von Beratungslehrern an jeder Schule.

Die *Aufgaben der bayerischen Schulberatung* gliedern sich als Schullaufbahnberatung und dem schulpсихologischen Dienst in *Pädagogische Beratung* und *Psychologische Beratung*: „Der Schwerpunkt der Schullaufbahnberatung liegt im pädagogischen Bereich; soweit Verfahren und Möglichkeiten in diesem Bereich liegen, leistet sie Beratungshilfe auch bei Lern- und Leistungsschwierigkeiten sowie Verhaltensauffälligkeiten. Der schulpсихologische Dienst befaßt sich mit der Eignung des einzelnen Schülers, ergänzt die schulischen Leistungserhebungen mit den Mitteln der pädagogischen Psychologie und leistet insbesondere psychologische Einzelfallhilfe durch Untersuchungen und Beratungen von Schülern mit Störungen im Leistungsbereich, im sozialen Bereich und im affektiv-emotionalen Bereich“ (FROMHOLZER 1973, S. A 14).

Organisatorisch ist die Schulberatung gegliedert in die *staatlichen Schulberater* (Gymnasiallehrer mit Stundenermäßigung), die bei den sog. Ministerialbeauftragten für die Gymnasien im Regierungsbezirk (zumeist in einem Gymnasium) untergebracht sind. Die *Beratungslehrer* an Schulen werden vom staatlichen Schulberater betreut, formell liegt die Dienst- und Fachaufsicht bei den jeweiligen Dienstvorgesetzten. An Gymnasien und beruflichen Schulen ist die Aufgabe des Beratungslehrers eine Funktionsstelle (bis A 15); geplant ist die

Anrechnung von 1 Wochenstunde je 500 Schüler auf das Regelstundenmaß. Neben den Beratungslehrern sind in Bayern ca. 280 *Schuljugendberater*, die in Lehrgängen ausgebildet wurden, tätig; vor allem in Grund- und Hauptschulen sowie in beruflichen Schulen. Schuljugendberater werden bereits zum schulpсихologischen Dienst in Bayern gerechnet, der sonst nur aus 6 staatlichen *Schulpsychologen* (Lehrer mit Deputatsermäßigung) besteht. „Nach Auffassung des Staatsministeriums müssen Schulpsychologen Fachleute sein, die sowohl den Erfordernissen der Psychologie wie denen der Schule gerecht werden“ (FROMHOLZER 1973, S. A 16). Angestrebt wird, jedem staatlichen Schulberater einen staatlichen Schulpsychologen „zur Seite zu stellen“. Die Erstellung einer Dienstordnung für Schulpsychologen ist vorgesehen. In kommunalen schulpсихologischen Diensten der Städte München und Nürnberg sind ca. 15 Diplompsychologen tätig. Verbindung wird zum Staatsinstitut für Bildungsforschung und Bildungsplanung und zum Staatsinstitut für Schulpädagogik gehalten, eine unmittelbare Forschung erfolgt jedoch nicht.

Ein *Modellversuch zur Ausbildung von (40) Beratungslehrern* findet an der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen statt; der staatliche Schulberater für Oberbayern-West leitet seit 1973 einen *Modellversuch zur Beratung in der Orientierungsstufe*. Ein Versuch zur *Fortbildung von Beratungslehrern durch 18 halbstündige Fernsehsendungen und schriftliches Begleitmaterial* wurde 1973/74 durchgeführt.

Berlin

Der *Schulpsychologische Dienst* in Berlin gilt heute als klassisch-traditionell bestimmte Institution „im Dienste“ der Schule. Als eines der wenigen Bundesländer muß der Berliner „Schulpsychologe“ (zum Begriff vgl. oben) noch immer gleichzeitig eine Lehrbefähigung besitzen, die *Einzelfallarbeit* mit dem gestörten Kind bestimmt weithin die tägliche Arbeit (vergl. MÜLLER 1973 oder GÖING 1973). Zwar wird eine fallübergreifende Arbeit („psychologische Tatsachenforschung“) bereits 1961 in der Verwaltungsanweisung für den schulpсихologischen Dienst gesehen (vgl. INGENKAMP 1966, S. 152) — die neuen Ausführungsvorschriften über den schulpсихologischen Dienst aus dem Jahre 1974 formulieren sehr weit: „Der schulpсихologische Dienst hat die Aufgabe, die Berliner Schule bei der Schaffung optimaler Bildungsbedingungen für jeden Schüler durch fachpsychologische Tätigkeit zu unterstützen“ (Amtsblatt Berlin 1974, S. 636) —, doch wird gleichzeitig zugestanden, daß dieser Anspruch „nicht nur aus heutiger Sicht als überhöht betrachtet werden muß“ (GÖING 1973). Die „klinische“ Ausrichtung auf die Einzelfallhilfe wird im übrigen auch dadurch belegt, daß *therapeutische* Aufgaben ausdrücklich zu den Aufgaben des schulpсихologischen Dienstes zählen. Die Übernahme dieser Aufgaben wird — interessanterweise! — „Nur-Psychologen“ zugestanden: „Die therapeutischen Aufgaben können — unter Anleitung von Schulpsychologen — von Diplom-Psychologen ohne Lehrerexamen und/oder von Psychagogen wahrgenommen werden“ (Senator für Schulwesen Berlin 1973, S. 54).

1974 waren 18 Planstellen für *Schulpsychologen* vorhanden und 96 sog. „Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst“ (= *Beratungslehrer*) tätig. Schulpsychologische Dienststellen sind in den 12 Berliner Stadtbezirken eingerichtet; 4 der vorhandenen Planstellen sind für Schulpsychologen in Gesamtschulen vorgesehen (vgl. KOCH 1974, S. 88); ein Psychologe arbeitet als Referent beim Senator für Schulwesen. Die an der Pädagogischen Hochschule über 4 Semester ausgebildeten Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst erhalten für ihre Beratungstätigkeit eine Ermäßigung von wöchentlich 4 Unterrichtsstunden. Die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule wird mit der Prüfung im Zweiten Wahlfach „Pädagogische Psychologie“ abgeschlossen. Angestrebt wird, daß an jeder Schule ein Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst tätig ist.

Ein *Modellversuch* befaßt sich mit der verstärkten *Beratung in Grundschulen* des Bezirks Tempelhof, ein weiterer Modellversuch im Bezirk Wedding mit der *Integration von lern- und verhaltensgestörten Schülern*.

Bremen

Obwohl bereits 1965 in Bremen ein *Schulpsychologischer Dienst* ausgewiesen ist (vgl. INGENKAMP 1966), liegt noch keine genauere Dienstanweisung vor.

In den über das Stadtgebiet gestreuten Dienststellen arbeiten 6 Psychologen, hinzu kommen 4 Psychologen an Gesamtschulen/Schulversuchen und 1 Psychologe an einer Sonderschule. In kommunaler Trägerschaft der Stadt Bremerhaven sind insgesamt 4 Psychologen tätig. Seit 1974 werden Kurse zur *Ausbildung von Beratungslehrern*, vorwiegend für Aufgaben der *Schullaufbahnberatung*, vom Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst eingerichtet. Da die Zahl der nach Abschluß der Ausbildung zur Verfügung stehenden Beratungslehrer noch gering ist, sollen sie schwerpunktmäßig eingesetzt werden.

Hamburg

„Nach dem zweiten Weltkrieg war Hamburg mit seiner Dienststelle ‚Schülerhilfe‘ Initiator der *schulpsychologischen* Aktivität“ (INGENKAMP 1966, S. 10). Stand zunächst in Hamburg der *einzelne Konfliktfall* im Vordergrund — akzentuierend wurde die „Hamburger Konzeption“ der auf Beratung, Planung, Forschung und Belehrung gerichteten programmatischen hessischen Konzeption (vgl. INGENKAMP 1966, S. 13) gegenübergestellt —, so tritt das Aufgabenfeld der *Unterrichtshilfe* sehr bald hinzu (vgl. BÄRSCH 1972). Unterrichtshilfe wird dabei verstanden als „Hilfe bei der Verbesserung der Lernsituation und Unterstützung der Schule bei der Entwicklung neuer Strukturen“ (BÄRSCH 1972, S. 280). Als Besonderheit gehört zu den Aufgaben der Hamburger Dienststelle die Regelung von Schulpflichtangelegenheiten (Schulschwänzer, Beurlaubung von Schülern); hierfür ist — u. a. — die Mitarbeit von Sozialpädagogen vorgesehen. Die *Dienststelle* „Schülerhilfe“ arbeitet unmittelbar unter der Aufsicht der Schulbehörde, sie ist somit nicht in die Linie der Schulaufsicht auf der unteren Verwaltungsebene einbezogen. In der *Gliederung in 3 Fachabteilungen* (Schulpsychologie, Sozialpädagogik, Schulpflichtangelegenheiten) und in die

Verwaltung hat sie, verglichen mit dem Ausbaustand der Schulberatung in anderen Bundesländern, weitgehend *Modellcharakter*. 21 Planstellen für *Psychologen* sind 1974 verfügbar und 9 *Sozialpädagogen* sind im Team tätig. An Gesamtschulen arbeiten darüber hinaus 8 hauptamtliche Psychologen, zwei Referentenstellen beim Amt für Schule sind mit Psychologen besetzt.

Die Beratungsarbeit wird mitgetragen von rd. 160 tätigen *Beratungslehrern*, die seit 1953 in 2jährigen verwaltungsinternen Lehrgängen ausgebildet wurden und die für ihre Tätigkeit bis 5 Wochenstunden auf ihr Deputat angerechnet erhalten. Angestrebt wird eine *spezialisierte* Ausbildung von Beratungslehrern für *Einzelfallhilfe*, *Unterrichtshilfe* und für die *Schullaufbahnberatung*; jede Schule soll „mit je einem der drei Beratungslehrertypen“ versorgt werden (STUCK 1974, S. 123). In besonderen Kurzlehrgängen werden sog. „Testlehrer“ in die Administration bestimmter Testverfahren eingewiesen. Als *Modellversuch* ist die *Ausbildung von Beratungslehrern an Gesamtschulen* konzipiert.

Hessen

Die hessische *Schulpsychologie* wurde mit programmatischen Zielsetzungen konzipiert (vgl. INGENKAMP 1966), sie war lange Zeit verstrickt in interne Auseinandersetzungen mit der Schulverwaltung in Fragen der Dienstordnung, Einstufung oder Ausstattung (vgl. BACH 1972) und ist heute durch eine eklatante Diskrepanz zwischen Anspruch und Verwirklichung charakterisiert. Die in aller Regel unmittelbar mit den örtlichen Schulämtern (bzw. Gymnasien) verbundenen Dienststellen arbeiten in ihrem Tätigkeitsbereich weitgehend autonom, es fehlt jedoch an einer systematischen Koordination der Aktivitäten. Die *Einmann-Dienststellen* (nur an 3 Orten sind 2 Psychologen tätig) sind *der örtlichen Schulaufsicht innerdienstlich unterstellt* — eine früher stärker umstrittene Frage war die Zeichnungsbefugnis bzw. -form des Psychologen —; die fachliche Aufsicht liegt beim Regierungspräsidenten. Die Ausstattung der Dienststellen ist karg; Schreibkräfte stehen nicht zur Verfügung. Obwohl die Dienstordnung auf alle denkbaren Tätigkeitsfelder des Psychologen in der Schule eingeht (einschließlich der sog. Systemberatung), bestimmt die *Einzelfallarbeit* weithin die Arbeit. 66 Planstellen für *Schulpsychologen* sind 1974 ausgebracht, 17 Stellen waren im Sommer 1974 nicht besetzt (Landtagsdrucksache 7/5580 vom 2. 7. 1974), da ein Mangel an qualifiziertem Personal zu verzeichnen sei. Bemerkenswert ist die Tatsache, daß nur an einzelnen hessischen Gesamtschulen (1974: 8 Gesamtschulen) Schulpsychologen in den Schulen tätig sind. Kommunale Dienste bestehen in Hessen nicht.

Eine generelle Regelung über die Ausbildung und die Tätigkeit von *Beratungslehrern* ist in Hessen noch nicht erfolgt. Bereits seit 1973 besteht jedoch ein Entwurf für „Richtlinien für die Tätigkeit von Beratungslehrern für alle Schulformen“; an einzelnen Schulen sind auch faktisch Beratungslehrer tätig, die im Sinne des Richtlinienentwurfs arbeiten. Die Terminologie (Schullaufbahnberater, Beratungslehrer, Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst) ist im übrigen wechselnd (vgl. STUCK 1974, S. 177).

Eine *Projektgruppe „Leistungsmessung in Gesamtschulen“* arbeitet am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (vgl. STARK 1973); es werden Schulleistungstests entwickelt und ein Auswertungsdienst angeboten. Sogenannte „Koordinationslehrer für Leistungsmessung in Gesamtschulen“ arbeiten in den Gesamtschulen mit der Projektgruppe zusammen; die Kooperation mit den Schulpsychologen ist dagegen nicht systematisiert.

An 3 *Gesamtschulen* (Bruchköbel-Nord, Babenhausen und Gießen) werden *Modellversuche zur Beratung* entwickelt.

Niedersachsen

Ein vom Land getragener Beratungsdienst befindet sich erst im Aufbau. In den Städten Hannover und Wolfsburg bestanden kommunale Dienste, die in die Trägerschaft des Landes überführt werden.

Tätig sind Ende 1974 insgesamt 31 *Psychologen*, sie verteilen sich wie folgt:

Regierungspräsident Hannover (3), Lüneburg (1), Osnabrück (1); Verwaltungsbezirke Braunschweig (1), Oldenburg (1); integrierte Gesamtschulen (13); Städte Hannover (8), Wolfsburg (2) – (Niedersächsischer Landtag, Drucksache 8/364 vom 8. 1. 1975). Nur wenige Dienststellen verfügen über technisches Personal oder Verwaltungsangestellte. Über die Arbeit in niedersächsischen *Gesamtschulen* berichtet KRÖPELIN 1974).

Der Schulpsychologische Dienst in Hannover, der seit 1957 besteht, hat versuchsweise Lehrer zu *Beratungslehrern* ausgebildet; ein breiterer Einsatz ist lediglich geplant.

Ein *Modellversuch* hat den *Aufbau eines integrierten Beratungsdienstes in einem Schulzentrum* zum Ziel, die Pädagogische Hochschule und die Universität Göttingen entwickeln ein *Modell zur Ausbildung von Beratungslehrern*.

Nordrhein-Westfalen

Die Beratungsdienste in Nordrhein-Westfalen sind durch eine besondere Vielfalt gekennzeichnet. Zwar gibt es seit 1971 die ersten 16 Planstellen für *Bildungsberater* im Haushaltsplan des Landes – in vielen Kommunen dieses Bundeslandes gibt es jedoch seit Jahren eigene *schulpsychologische Dienste in Trägerschaft der Städte oder der Kreise*. Im „Nordrhein-Westfalen-Programm 1975“ der SPD/FDP-Landesregierung des Jahres 1970 war die *schulinterne Bildungsberatung*, insbesondere für *Gesamtschulen*, zuerst verankert worden; die Besetzung der neugeschaffenen Stellen lief jedoch nur zögernd an. Nach den Vorstellungen der Landesregierung muß der hauptamtliche Berater psychodiagnostische Fähigkeiten haben, gesellschaftswissenschaftliche Grundkenntnisse besitzen und die Unterrichtsprobleme kennen; er muß ferner mit dem Bildungssystem vertraut sein und sollte über Berufe und Berufschancen orientieren können (vgl. SCHELLER 1973, S. 579). 1974 sind im Haushalt 30 Stellen für *Bildungsberater* ausgewiesen.

Die Situation der städtischen Dienststellen ist, auch durch die Initiativen des Landes zur Bildungsberatung, in jüngster Zeit nicht unumstritten. Die z. T. be-

trächtliche Etatbelastung drängt die Kommunen und Landkreise zur Überleitung der Dienste in die Trägerschaft des Landes; das Land stellt andererseits die guten Erfahrungen mit den kommunalen Diensten heraus. Eine unveröffentlichte Zusammenstellung von STOBBERG weist für das Jahr 1974 108 Planstellen für *Dipl.-Psychologen* in Diensten der Städte und Landkreise aus.

Beratungslehrer sollen künftig in allen Schulstufen tätig sein, 1974 waren noch keine Beratungslehrer ausgebildet. Ansätze im Rahmen der Lehrerfortbildung des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung sind zu vermerken (vgl. STUCK 1974, S. 178), Planungskommissionen bereiten die Arbeit von Beratungslehrern (etwa in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe) vor.

„Als ein erster kommunaler Modellversuch für Bildungsberatung im Bildungswesen ist die Kölner Zentralstelle für Bildungsberatung und Bildungswerbung zu sehen“ (KOCH 1974, S. 87). Der *Modellversuch* entstand in Weiterführung des (aufgekündigten) schulpсихologischen Dienstes der Stadt Köln, er strebt eine *Integration aller Beratungssparten* an. 1974 waren 23 (!) Psychologen im Modellversuch tätig. Über die Arbeit des Modellversuchs im einzelnen unterrichtet SCHULZE-OLDEN (1972). Weitere Modellversuche laufen in Siegen (*regionales Beratungszentrum*, nicht in eine Schule integriert, Träger: Land) und in Bergisch-Gladbach (Träger: Rheinisch-Bergischer-Kreis): *Fördermaßnahmen in der Grundschule*, Intensivierung von *Diagnose und Therapie* in der Bildungsberatung und ein *Ausbildungskurs für Beratungslehrer* (vgl. dazu Kap. III/5 in diesem Band).

Rheinland-Pfalz

Der *Schulpsychologische Dienst* des Landes Rheinland-Pfalz hat in den letzten Jahren einen raschen Aufbau erfahren. Erst 1970 wurden die ersten „Schulpsychologischen Hauptstellen“ bei den drei Bezirksregierungen eingerichtet, 1974 bestehen daneben 21 „Schulpsychologische Beratungsstellen“ mit je 1 Psychologen und 1 Verwaltungsangestellten. 1974 waren ferner 25 Psychologen auf der Basis von Werkverträgen in Schulen tätig. Die Hauptstellen üben die Fach- und Dienstaufsicht über die Beratungsstellen aus. Ein Stufenplan sieht die Einrichtung von 32 Beratungsstellen mit weiteren 8 Außenstellen vor. Später sollen auch Pädagogen und Soziologen in den Beratungsteams mitarbeiten. Kommunale Dienste bestehen nicht.

Die Konzeption des Schulpsychologischen Dienstes erscheint klar und durchdacht; Einsatz und Ausbildung von Beratungslehrern sind dagegen nicht einheitlich. Neben 80 bereits tätigen Beratungslehrern an Gymnasien werden ab 1972/1974 *Beratungslehrer* systematisch ausgebildet. Die erfolgreiche Teilnahme am Funkkolleg „Pädagogische Psychologie“ gilt als erste Stufe des Weiterbildungsprogrammes, die zweite Ausbildungsphase erfolgt in Blockkursen und Studientagen am Staatlichen Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung. Die bereits tätigen Beratungslehrer an Gymnasien sind ausschließlich in der Oberstufe eingesetzt, sie haben sogenannte Funktionsstellen inne (A 15) und erhalten eine Anrechnung auf ihr Wochendeputat von 4 Stunden.

Eine ständige Arbeitsgemeinschaft für Schulpsychologie ist gebildet; ihr gehören alle Schulpsychologen des Landes an.

Saarland

Im Saarland sind erst Vorarbeiten zum *Aufbau einer Bildungsberatung* und auch zur Einführung von Beratungslehrern im Gange. Ab 1973 ist ein Psychologe beim staatlichen Schulpsychologischen Dienst des Schulamts Neunkirchen in Ottweiler tätig; drei Psychologen arbeiten bei den Schulpsychologischen Diensten der Städte Dillingen und Saarbrücken. Die seit 1972 bestehende Dienstordnung für Schulpsychologen und auch die entsprechenden Passagen des Schulordnungsgesetzes haben somit kaum eine reale Bedeutung.

Schleswig-Holstein

Bildungsberatung in Schleswig-Holstein umfaßt *drei Aufgabenbereiche*: (1) *Information* über das Bildungswesen, (2) *Beratung* (Schullaufbahn- und Studienberatung) und (3) *Einzelfallhilfe* (Schulpsychologischer Dienst); vgl. DUMMER in AURIN u. a. (1973, S. 135). Die acht *Bildungsberatungsstellen* sind bei den unteren Schulaufsichtsbehörden (Schulämtern) eingerichtet. Jeweils ein *Psychologe* ist an den Bildungsberatungsstellen tätig, teilweise unterstützt durch eine Verwaltungsangestellte. In der kommunalen Dienststelle in Lübeck arbeiten zwei Psychologen, ein weiterer Psychologe wird vom Land getragen. In jedem Kreis soll eine Bildungsberatungsstelle eingerichtet werden. An Gesamtschulen sind keine Psychologen eingesetzt. Im Landesschulamt Schleswig-Holstein in Kiel arbeitet ein Psychologe als Fachreferent, ebenso im Kultusministerium. Die Konzeption der Bildungsberatung ist offen für eine Erweiterung der Bildungsberatungsstellen als integrierte Informationsstellen („Bürgerberatung“). Eine zentrale Auftragserteilung an die Bildungsberatungsstellen erfolgt in Ansätzen; die Bildungsberatungsstellen sind an Legasthenieuntersuchungen beteiligt und beraten Lehrer in der Administration und Auswertung von Testverfahren.

Beratungslehrer sind bisher nicht ausgebildet, Pläne sind seit Jahren in der Diskussion (vgl. MUTZEK in AURIN u. a. 1973, S. 120).

Breit gestreut werden an Eltern und Lehrer „Blätter zur Bildungsberatung“; in den Faltsblättern werden Fragen der Hausaufgabenbetreuung, der Leserechtschreibschwäche oder die Verwendung von Schulleistungstests beschrieben. Ein anspruchsvoller *Modellversuch zur Bildungsberatung* ist als kommunale Initiative in Lübeck entstanden. Es soll „ein lebendiger Bezug geschaffen werden zwischen Diagnostik (psychologisch, pädiatrisch), Pädagogik und Verwaltung mit sofortigen schulorganisatorischen, didaktischen und methodischen Konsequenzen auf der Grundlage des Teamgesprächs mit allen Beteiligten“ (STRUBE, zit. nach STUCK 1974, S. 177). Infolge von Schwierigkeiten bei der Finanzierung des Modellversuchs ist der Antrag auf überregionale finanzielle Förderung 1975 vom Land zurückgezogen worden. Zwei weitere Versuchsreihen befassen sich mit der Verbesserung der *Schullaufbahnprognose* und mit der Verminderung der Sonderschulbedürftigkeit.

1.5. Ziele und Implikationen von Beratung

„Bildungsberatung sieht als ihren allgemeinen Anlaß und als ihr allgemeines Ziel die optimale Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit als Individuum und als Teil der Gesellschaft“ – mit diesen Worten umschreibt der Erste Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg (Landtag von Baden-Württemberg 1972, S. 4) das *Ziel von Beratung*. Die Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen formuliert: „Jede Beratungstätigkeit sieht als ihr Ziel die bestmögliche Entfaltung der Persönlichkeit“ (1972, S. 2). Mit beiden Zitaten soll verdeutlicht werden, daß im Mittelpunkt der Beratung jeweils der einzelne steht, an dem sich die Beratung zu orientieren hat. Im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates ist jedoch bereits der Hinweis auf gesellschaftliche Implikationen von Beratung enthalten: „Konflikte zwischen Bedürfnissen der Gesellschaft und individuellen Interessen vermag das Bildungswesen nicht aufzulösen. Sie können jedoch durch Berufsbildungsberatung durchsichtiger gemacht und entschärft werden“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 93). Es liegt auf der Hand, daß durch eine bloße Konfliktreduktion beim Individuum eine Anpassung an gegebene Strukturen erfolgt und daß durch eben diese Anpassung unter bildungsökonomischem Gesichtspunkt Beratung dazu beiträgt, Fehlinvestitionen zu vermeiden. BENZ & CAROLI (1974, S. 45) stellen fest, „daß Beratung ambivalent als Mittel zur Förderung des einzelnen und gleichzeitig als Mittel zur Bewältigung veränderter gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedürfnisse betrachtet werden kann“. Noch einen Schritt weiter geht KÖHLER (1973), der in der Auseinandersetzung mit „Beratung zwischen Anpassung, Aufklärung und Veränderung“ folgert: „Die Arbeitsmarktpolitik setzt die Rahmenziele, sie vermittelt über Arbeitsmarktprognosen, Berufsbildforschung und Beratung die Anforderungen des kapitalistischen Arbeitsmarktes“.

Gesehen werden muß hierbei, daß Diagnose und Beratung nicht wertneutral erfolgen, sondern auf dem Hintergrund einer Gesellschaft. Jede Gesellschaft wird dabei bestrebt sein, für bestimmte Anforderungen die Bestgeeigneten zu bestimmen; keine Gesellschaft wird sich der Möglichkeit begeben, durch Beurteilungen (der Schule, des Vorgesetzten, des Psychologen) eben diesen Bestgeeigneten zu finden – es gibt keine Gesellschaft, die „den Dümmeren“ mit einer Aufgabe betraut, die – etwa – hohe kognitive Leistungen fordert. Wenn gleich so Auslese sich überall und täglich vollzieht, ist zu fragen, inwieweit sich *Beratung* bewußt als *Instrument der Selektion* versteht.

Gerade in jüngster Zeit wurde die Frage neu diskutiert, ob neben den Ergebnissen des Abiturs als Nachweis der schulischen Leistungen noch andere Selektionskriterien für den Hochschulzugang eingeführt werden sollen (vgl. v. HENTIG 1974). Besonders häufig wird hierbei der Bereich der allgemeinen, ggf. fachspezifischen, Fähigkeiten genannt. Eine solche Verwendung von Befunden einer psychologischen Arbeit widerspricht dem Prinzip der Freiwilligkeit, unter dem solche Befunde eigentlich nur erhoben werden können. Ganz besonders trifft

dies auf Befunde aus dem sog. nichtkognitiven Bereich zu: Die Diagnose von Persönlichkeitseigenschaften wie etwa „sozial integriert“ oder „sozial gestört“ kann nur dann erfolgen, wenn Proband und Berater in einem Vertrauensverhältnis stehen. Ein solches Vertrauensverhältnis kann naturgemäß dann nicht aufgebaut werden, wenn Selektionsentscheidungen auf Grund der Befunde getroffen werden – diese Erwartung wird den Probanden dazu motivieren, ggf. auch Aussagen im Sinne der Erwünschtheit zu produzieren, und: wer möchte bescheinigen, daß nur – oder auch nur bevorzugt – „sozial integrierte“ Personen in der Lage sind, im Studium und später im Beruf zu bestehen? *Maxime jeder psychologischen Tätigkeit muß daher das Angebot einer Orientierungshilfe und das Anliegen einer bestmöglichen individuellen Förderung sowie das Ziel, Konflikte beim einzelnen abzubauen, sein.*

1.6. Beratungsbereiche außerhalb von Schulen

Bei der Diskussion um Beratung in der Schule darf nicht vergessen werden, daß diese Begrenzung auf Schule künstlich ist. Mit der Einführung des Begriffs der Bildungsberatung war die Öffnung der bisherigen Schulberatung auf den *vorschulischen* Bereich (vgl. Kap. II/1 im II. Band dieses Handbuchs) und den Bereich der *Weiterbildung* möglich; diese Öffnung ist bereits im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates ausdrücklich genannt. Einem so breiten Verständnis von pädagogisch-psychologischer Beratung hinderlich waren einmal die bereits vorhandenen Gruppierungen berufsständischer Art (Sektion Schulpsychologie (!) des Berufsverbands Deutscher Psychologen) und zum anderen die Aufspaltung der Trägerinstitutionen (Bund, Land, Kommunen, Volkshochschulen), zu- meist auch noch die unterschiedliche Ressortierung innerhalb einer Trägerinstitution. Um eine wirkliche Integration der pädagogisch-psychologischen Beratungsdienste zu erreichen, ist der Weg über einzelne Modellversuche noch zu wenig beschritten; die oben angezeigten Versuche innerhalb des(r) Landes/Stadt Hamburg stellen einen ersten Schritt in dieser Richtung dar – auch hier fehlt freilich die Berufsberatung als eine Institution des Bundes.

Nicht umstritten – auch bei den Autoren dieses Handbuchs, vgl. ROSEMAN & HOFFMANN in Band II – ist andererseits die Aufblähung des Begriffes der Bildungsberatung durch „randständige“ Aufgaben. Bei aller wünschenswerten Bündelung der Aufgaben von Bildungsberatung ist festzustellen, daß zumindest der Aufgabenbereich der *Studentenberatung* (vgl. Abschn. IV im Band II dieses Handbuchs) zu den genuinen Aufgaben einer Bildungsberatung gehören muß – gerade dieses Anwendungsfeld, das in den Empfehlungen der überregionalen Beratergremien immer zur Bildungsberatung im engeren Sinn gezählt wird, steht gegenwärtig in der Gefahr einer isolierten Entwicklung und einer Akzentuierung auf äußere Informationsübermittlung ohne psychologische Begründung (vgl. SANDER 1974).

Auch im Bereich der *Weiterbildung* kann ohne Beratung nur schwer ein geziel-

tes Angebot an die Adressaten herangetragen werden. Denn: „... das unbestimmte Bewußtsein, daß man mehr Bildung braucht, reicht noch nicht aus. Man muß auch wissen, welche Art von Bildung weiterhilft und wo man seine Kenntnisse erweitern soll. Der erste und vielleicht wichtigste Schritt beim Ausbau der ländlichen Erwachsenenbildung wird deshalb in der Einrichtung wohlüberlegter Formen der Bildungsberatung bestehen müssen“ — so die Empfehlung des Arbeitskreises Erwachsenenbildung des Kultusministeriums Baden-Württemberg (1968, S. 86). *Weiterbildungsberatung* fehlt sowohl im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung wie in dem Beschluß der Kultusministerkonferenz zur Beratung in Schule und Hochschule; Modelle für den Aufbau einer Bildungsberatung für Erwachsene werden jedoch diskutiert (PESENDORFER 1974) und in ihren Bedingungen analysiert (AURIN 1973, 1974b).

1.7. Zusammenarbeit mit benachbarten Bereichen

Bildungsberatung und *Berufsberatung* weisen in ihrem Auftrag Berührungspunkte auf. Während die Berufsberatung im Arbeitsförderungsgesetz vom 25. Juni 1969 in den §§ 4 und 26 ausdrücklich als Monopol der Bundesanstalt für Arbeit verankert ist, sind gesetzliche Grundlagen der Bildungsberatung/Schulpsychologie bisher selten. Genau dieser Umstand scheint dafür verantwortlich zu sein, daß der Verwaltungsrat der Bundesanstalt für Arbeit im Jahre 1972 erklären konnte:

„Die zunehmende Differenzierung der Bildungs- und Berufswege sowie die fortschreitende Verflechtung von allgemeiner und beruflicher Bildung haben durch ihre vielfältigen Übergangs- und Wahlmöglichkeiten das Informations- und Beratungsbedürfnis erheblich gesteigert.

In Erkenntnis dieser Sachlage haben sich in letzter Zeit namhafte Persönlichkeiten und Gremien zu der Frage geäußert, wer junge Menschen bei der Planung ihres Bildungs- und Berufsweges beraten soll. Diese Aufgabe wird nach geltendem Recht auf allen Ebenen von der Bundesanstalt für Arbeit wahrgenommen ... Vorstand und Verwaltungsrat (der Bundesanstalt für Arbeit — H. R.) erklären deshalb, daß eine sinnvolle Beratung über die Planung des Bildungsweges und seiner beruflichen Konsequenzen durch die Berufsberatung der Bundesanstalt für Arbeit zu erfolgen hat“ (Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung 1972).

Die Bundesanstalt für Arbeit ist nach § 32 Arbeitsförderungsgesetz gehalten, u. a. mit den Schulen und Hochschulen zusammenzuarbeiten. Die Bewertung dieser Zusammenarbeit ist unterschiedlich. Die Bundesanstalt äußert sich etwa wie folgt (Prospektauszug):

„Berufswahlvorbereitung, Arbeitslehre, Bildungsberatung — das sind aktuelle Probleme, die eine abgestimmte Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung und eine zweckmäßige Abgrenzung für eine sachgerechte Aufgabenwahrnehmung erfordern. Während die Schule allgemein zur Arbeits- und Wirtschaftswelt hinführt, bietet die

Berufsberatung durch ihre berufswahlvorbereitenden Gruppenmaßnahmen und Informationsmittel sowie durch die berufliche Einzelberatung spezielle Hilfen für alle Entscheidungen, die unmittelbar oder später Konsequenzen für die berufliche Entwicklung des einzelnen haben können. Die Berufsberatung baut dabei auf eine bereits bewährte Kooperation mit der Schule auf.“

Kritisch dagegen postuliert KÖHLER (1973): „Das Spannungsverhältnis zwischen Kultusverwaltung (Bildungsberatung) einerseits und Arbeitsverwaltung (Berufsberatung) andererseits wird offenkundig. Die Kompetenzabgrenzung – das Problem wird deutlich an der Frage „integrierter Beratungsprobleme“ – ist so schwierig, daß gesetzliche Klärung notwendig erscheint.“

Tatsache ist, daß im Jahre 1971 eine *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung* zwischen der Kultusminister-Konferenz und der Bundesanstalt für Arbeit abgeschlossen wurde (Kultusministerkonferenz 1971). Hiernach informieren sich die beiden Partner „gegenseitig über Angelegenheiten von gemeinsamem Interesse. Sie streben eine fachliche Abstimmung an. Sie verständigen sich über die praktische Durchführung dieser Rahmenvereinbarung auf verschiedenen Verwaltungsebenen unter Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten. Dazu gehört auch der Austausch von einschlägigen Erlassen und Bekanntmachungen“. Eine gemeinsame Kontaktkommission aus Vertretern der Bundesanstalt für Arbeit und der Ständigen Konferenz der Kultusminister wurde gebildet. Daß es sich bei der gegenseitigen Information nicht um eine gemeinsame Erörterung handeln muß, zeigt die weitere Tatsache, daß die Kultusseite über die einschneidende Einführung der sogenannten Berufsberatung nach Vereinbarung (Wegfall der freien Sprechzeit) im Jahre 1972 lediglich im nachhinein unterrichtet wurde, nachdem die interne Verfügung der Bundesanstalt für Arbeit bereits erlassen war. BENZ & CAROLI (1974, S. 207) resümieren: „Ob allerdings in konkreten Beratungssituationen die vereinbarte Zusammenarbeit gesichert ist, kann als zweifelhaft gelten, da keine institutionelle Verflechtung der beiden Beratungsdienste vorgesehen ist.“ Und: „Es wurde zwar eine Kontaktkommission . . . gebildet. Fraglich ist nur, ob diese Zusammenarbeit auch auf der untersten Ebene zwischen Arbeitsamt und Schule praktiziert wird.“

Die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz mit der Bundesanstalt für Arbeit ist in der Zwischenzeit von vielen Bundesländern auf Landesebene ausgestaltet worden (z. B. Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein), in anderen Ländern wurde die Rahmenvereinbarung im Wortlaut übernommen (Bremen, Rheinland-Pfalz und Saarland), nur in Berlin und Niedersachsen gelten (1974) noch Regelungen, die vor Abschluß der Rahmenvereinbarung getroffen wurden.

Die Zusammenarbeit mit anderen Beratungsdiensten (*Erziehungsberatung, Schulgesundheitsdienst, Jugendamt* etc.) ist zumeist nicht im einzelnen geregelt. „Alle Bundesländer sehen gleichermaßen die Pflicht zur Kooperation mit anderen Beratungseinrichtungen vor. Die Gestaltung der Zusammenarbeit wird jedoch nicht ausdifferenziert. Geregelt ist sie lediglich zwischen Beratungslehrern

und schulpyschologischem Dienst, was nur dadurch möglich ist, daß beide der Kultusverwaltung unterstehen. Die anderen Beratungsdienste sind innerhalb anderer Verwaltungseinrichtungen organisiert. Eine Regelung der Zusammenarbeit könnte nur durch Vereinbarungen der jeweiligen Träger erstellt werden. Da dies bislang — Berufsberatung ausgenommen — nicht geschehen ist, bleibt die Pflicht zur Kooperation lediglich ein Appell“ (BENZ & CAROLI 1974, Seite 211).

Im Zuge eines weiteren Ausbaus der Bildungsberatung müssen praktikable Regelungen gefunden werden. Solange vollintegrierte Beratungsdienste nicht eingeführt sind, werden sich diese Regelungen im wesentlichen auf die Festlegung von Überweisungsmodalitäten beschränken müssen.

1.8. Beratung in der Schule und juristische Fragen

1.8.1. Rechtsgrundlagen von Beratung

Bereits vor einem Jahrzehnt hat HECKEL (1966) zu *Rechtsproblemen* der Schulpsychologie Stellung genommen. Obwohl schon in dieser Abhandlung eine Reihe von wichtigen und ungelösten juristischen Fragen im Zusammenhang mit Beratung in der Schule angesprochen waren, sind ausgesprochene gesetzliche Grundlagen der Bildungsberatung/Schulpsychologie bis heute selten. In aller Regel wird Beratung in der Schule in den einzelnen Bundesländern tätig auf Grund von internen Dienstverordnungen im Sinne von *Verwaltungsrichtlinien*. Ein Überblick über die wichtigsten entsprechenden Regelungen in den einzelnen Bundesländern:

Baden-Württemberg

„Richtlinien für die Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg“ vom 11. 6. 1970 (Amtsblatt Kultus und Unterricht 1970, S. 911) regeln die Tätigkeit der Bildungsberatungsstellen.

Die „Dienstanweisung für Beratungslehrer“ vom 27. 5. 1970 (Amtsblatt Kultus und Unterricht 1970, S. 623) legt die Aufgaben der Beratungslehrer fest. Lediglich ein interner Erlaß des Kultusministeriums Baden-Württemberg aus dem Jahre 1971 bestimmt die Aufgaben der „Diplom-Psychologen für Modellschulen“.

In einer gegenwärtig laufenden Novellierung des baden-württembergischen Schulverwaltungsgesetzes soll ein neu aufzunehmender § 4 o die Bildungsberatung gesetzlich regeln. Der Entwurf hat folgenden Wortlaut:

„§ 4 o

Bildungsberatung

(1) Bildungsberatung ist in allen Schularten zu gewährleisten; sie ist stufenweise auszubauen. Zu ihren Aufgaben gehören insbesondere die Information und Beratung der Schüler und Erziehungsberechtigten über die für die Schüler geeigneten Bil-

- dungsgänge (Schullaufbahnberatung) sowie die Beratung bei Schulschwierigkeiten in Einzelfällen. Die Einrichtungen der Bildungsberatung unterstützen die Schulen und Schulaufsichtsbehörden in psychologisch-pädagogischen Fragen und tragen dadurch zur Weiterentwicklung des Schulwesens bei.
- (2) Die Aufgaben der Bildungsberatung werden unbeschadet des Erziehungs- und Bildungsauftrags der einzelnen Lehrer durch die überörtlich einzurichtenden Bildungsberatungsstellen und an den Schulen vornehmlich durch Beratungslehrer erfüllt.
 - (3) Soweit die Bildungsberatung auf Ersuchen von Schülern oder Erziehungsberechtigten tätig wird, bedarf es für die Untersuchung der Einwilligung der Berechtigten.
 - (4) Beratungslehrer und Bildungsberatungsstellen arbeiten untereinander und mit anderen Beratungsdiensten, insbesondere mit den für die Berufs- und Studienberatung zuständigen Stellen, zusammen.“

Bayern

Eine Bekanntmachung des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus über die Schulberatung an den Schulen vom 19. 4. 1973 (Kultusministerialblatt 1970, S. 525) bildet die Grundlage für die Tätigkeit der bayerischen Beratungslehrer.

Ebenso wurden die Funktionen der Schuljugendberater mit einer „Bekanntmachung über die Dienstordnung für Schuljugendberater“ vom 28. 5. 1969 (Kultusministerialblatt 1969, S. 676) geregelt.

Eine Dienstordnung für Schulpsychologen ist vorgesehen.

Berlin

In neuen „Ausführungsvorschriften über den Schulpsychologischen Dienst an den öffentlichen Schulen des Landes Berlin“ vom 1. 4. 1974 (Amtsblatt 1974, S. 636) werden auf Grund von § 26 Satz 3 des Schulgesetzes für Berlin die Aufgabe, Organisation und Arbeitsweise des Schulpsychologischen Dienstes und der Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst bestimmt.

Bremen

Rechtsverordnungen sind nicht veröffentlicht.

Hamburg

Die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung unterhält die „Dienststelle Schülerhilfe“. Eine besondere Regelung der Tätigkeit der Dienststelle Schülerhilfe ist nicht veröffentlicht. Interne Regelungen bestehen für Beratungslehrer.

Hessen

Die „Dienstordnung für Schulpsychologen“ vom 18. 8. 1971 (Amtsblatt 1971, S. 730) gilt für Schulpsychologen im Bereich aller Schulformen. Durch § 12a des Hessischen Schulverwaltungsgesetzes (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen 1969, S. 55) ist die Verpflichtung zu besonderen Untersuchungen eingeführt: „Soweit zur Vorbereitung einer Entscheidung nach diesem Gesetz schulärztliche oder schulpsychologische Untersuchungen sowie sonderpädagogische Überprüfungen erforderlich werden, sind die Kinder, Jugendlichen und Heranwachsenden verpflichtet, sich untersuchen zu lassen.“

Vorgesehene Regelungen für Beratungslehrer sind noch nicht veröffentlicht.

Niedersachsen

Vorläufige „Richtlinien für den Schulpsychologischen Dienst im Lande Niedersachsen“ sind als interner Erlaß vom 7. 8. 1970 III/1 – 2062/70 verfügt. Eine gesetzliche Regelung steht noch aus.

Nordrhein-Westfalen

Eine Dienstordnung ist nicht erlassen.

Rheinland-Pfalz

„Richtlinien für den Schulpsychologischen Dienst in Rheinland-Pfalz“ sind mit Rundschreiben des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz vom 16. 10. 1972 veröffentlicht (Amtsblatt 1972, S. 502); Grundlegung, Aufgaben, Organisation, Personalstruktur und Verfahren sind angesprochen.

Richtlinien für Beratungslehrer sind vorgesehen. Eine gesetzliche Regelung der Beratung ist im Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz (§§ 15 und 87) erfolgt (Amtsblatt 1974, S. 551).

Saarland

Das Schulordnungsgesetz des Saarlandes vom 27. März 1974 (Amtsblatt 1974, S. 373) legt in § 20 (3) fest: „Der schulpsychologische Dienst ist Angelegenheit des Landes; er ist auszubauen und zu fördern“.

Die „Dienstordnung für Schulpsychologen“ vom 31. 1. 1972 (Gemeinsames Ministerialblatt Saar 1972, S. 150) regelt allgemeine und besondere Aufgaben des Schulpsychologen und bestimmt Verfahrensfragen.

Schleswig-Holstein

Rechtsgrundlage für den Aufbau der Beratung in der Schule ist § 45 des Schulverwaltungsgesetzes, wonach der Kultusminister den unteren Schulaufsichtsbehörden (die im übrigen auch Träger der Sachkosten sind) Aufgaben der Bildungsberatung übertragen kann.

Eine Ausführungsverordnung (im Entwurf: „Richtlinien zum Aufbau der Bildungsberatung in Schleswig-Holstein“) für Bildungsberatung ist noch nicht veröffentlicht.

1.8.2. Psychodiagnostische Untersuchungsverfahren in den Schulen

Die juristische Problemskizze von HECKEL (1966) hat zwar die freiwillige Tätigkeit des Schulpsychologen und die Tätigkeit „auf Anordnung“ diskutiert; die juristischen Probleme, die mit der Administration psychodiagnostischer Untersuchungsverfahren in der Schule unter dem Aspekt des *Schutzes der Persönlichkeit* nach Art. 2, Abs. 1, des Grundgesetzes verbunden sind, wurden jedoch nicht im einzelnen erörtert. Im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Württemberg hat FEHNEMANN 1974 diese Fragen in einem internen Rechtsgutachten zur Mitteilung von Daten und Untersuchungsergebnissen durch Beratungslehrer und Bildungsberater in Baden-Württemberg bereits näher entfaltet; eine ausführliche Behandlung wird demnächst publiziert (FEHNEMANN 1975 vorg.).

Bei einer juristischen Würdigung sind – zumindest – drei Teilfragen zu klä-

ren. (1) Einmal sind die verwendeten Untersuchungsverfahren hinsichtlich ihres Untersuchungsziels zu trennen. Bereits diese Klassifikation der psychodiagnostischen Verfahren ist, insbesondere im Blick auf den konkreten Einzeltest, nicht einfach. Üblicherweise können abgehoben werden: *Leistungstests* (in unserem Anwendungsfeld insbesondere: Schulleistungstests), *Fähigkeitstests* und sog. *Persönlichkeitstests* – wobei in einem weiteren Verständnis von „Persönlichkeit“ natürlich alle genannten Ziele unter diesen Begriff subsumiert werden könnten (zur Abklärung der Begriffe vgl. etwa CHAUNCEY & DOBBIN 1968 oder HILTMANN 1966; vgl. ferner Kap. I/1 im III. Band dieses Handbuchs). (2) Zum anderen ist abzuheben auf die verschiedenen Funktionsträger von Beratung in der Schule, den Diplom-Psychologen, den Beratungslehrer (in allen verschiedenen Spielarten, vgl. oben) und – zumindest für den Teilbereich der Administration von Schulleistungstests – auch den Lehrer selbst. Schließlich ist (3) zu prüfen, ob die Untersuchung auf Anordnung der Schule und im Rahmen des Schulzwecks sowie als Schulveranstaltung erfolgt, oder ob der Grundsatz der Freiwilligkeit gilt.

Je nachdem wie die Voraussetzungen im Einzelfall liegen, ist der juristische Tatbestand anders zu werten. Übergeordnet über alle angeführten Einzelaspekte muß von den verwendeten Diagnostika angenommen werden, daß sie unter fachpsychologischen, insbesondere testtheoretischen Gesichtspunkten zur Diagnose tauglich sind und daß sie fachkundig eingesetzt werden. In der Praxis kommt die psychologisch begründete Beratung in der Schule zwar in aller Regel ohne solcherart differenzierte Begründungen durch eine geeignete Information von Schülern und Eltern, insbesondere auch über die Elternbeiräte, aus – vor allem, wenn Beratung als lediglich Entscheidungen förderndes, aber nicht begründendes Element verstanden wird. Dieses Verständnis von Beratung ist jedoch dann nicht mehr möglich, wenn schulrechtliche Maßnahmen (z. B. Zurückstellung bei der Einschulung, Zuweisung in eine Sonderschule) unmittelbar aus den Untersuchungsbefunden abgeleitet werden. Zum letzten Punkt vgl. auch Kap. III/3 im Band II dieses Handbuchs.

1.8.3. *Schweigerecht und Schweigepflicht*

In einigen der derzeit gültigen Dienstvorschriften für im Schulbereich tätige *Diplom-Psychologen* ist die *Verschwiegenheit des Beraters* unmittelbar angesprochen. In der Dienstordnung für Schulpsychologen des Saarlandes heißt es etwa: „Dienstliche Auskünfte bzw. Mitteilungen im Sinne der Amtshilfe darf der Schulpsychologe nur nach pflichtgemäßem Ermessen erteilen. Auskünfte an nichtamtliche Stellen, z. B. Fachärzte, kann er nur im Einvernehmen mit den Eltern geben“; die Regelung des Landes Rheinland-Pfalz in den Richtlinien für den Schulpsychologischen Dienst lautet: „Die Mitarbeiter der Schulpsychologischen Hauptstellen und Beratungsstellen sind zur Verschwiegenheit über die ihnen in der Ausübung ihres Amtes bekanntgewordenen Tatsachen und Ergebnisse von Einzeluntersuchungen verpflichtet“; das Land Berlin bestimmt in

den Ausführungsvorschriften über den Schulpsychologischen Dienst: „Die bei der schulpsychologischen Tätigkeit anfallenden Daten unterliegen strenger Vertraulichkeit“. Diese und ähnliche Formulierungen, die in einzelnen Ländern (z. B. Baden-Württemberg) aber ganz fehlen, konnten in den zurückliegenden Jahren die bislang ausstehende gesetzliche Regelung der *Schweigepflicht* von Psychologen nicht ersetzen. Die Diskussion über „Schweigepflicht und Schweigerecht der Fachpsychologen“ (BLAU 1973) wurde vielfältig geführt (vgl. auch KAISER 1972).

Durch die Neufassung des § 203 Strafgesetzbuch ab 1. Jan. 1975 (vgl. Bundesgesetzblatt I 1974, S. 469) ist nunmehr jedoch die Verletzung von Privatgeheimnissen dadurch geregelt, daß „Berufspsychologen mit staatlich anerkannter wissenschaftlicher Abschlußprüfung“ ausdrücklich in den Gesetzestext aufgenommen wurden. In der Begründung der Bundesregierung (Bundestagsdrucksache 7/550 vom 11. 5. 1973) wird darauf abgehoben, daß die psychologische Berufsarbeit in Deutschland eine zunehmende praktische Bedeutung erlangt habe und damit dem Psychologen in erheblichem Umfang Privatgeheimnisse anvertraut oder sonst bekannt werden.

Ist damit für die in der Schulberatung tätigen Dipl.-Psychologen eine klare Regelung gefunden, so ist die *Verschwiegenheitspflicht von Beratungslehrern* weiterhin offen. Allenfalls kann auf allgemeine Beamtengesetze zurückgegriffen werden – da Beratungslehrer jedoch in aller Regel ganz unmittelbar in die Linie der Schulaufsicht einbezogen sind und dem weisungsbefugten „Vorgesetzten“ unterstellt sind, scheint dieser Rekurs außerordentlich unbefriedigend. Ein Beispiel aus der Dienstanweisung für Beratungslehrer in Baden-Württemberg mag die Problematik verdeutlichen, denn hier wird expressiv verbis die „gebotene“ Verschwiegenheit im „innerdienstlichen Verkehr“ aufgehoben: „Die Beratungslehrer üben ihre Tätigkeit mit der gebotenen Vertraulichkeit aus. Sie haben in der Regel die Beratungen unter Ausschluß Dritter auszuführen und insbesondere über Tatsachen, die ihnen als Beratungslehrer bekannt werden, Stillschweigen zu wahren. Dies gilt nicht, wenn schwerwiegende Gründe dem entgegenstehen, sowie für den innerdienstlichen Verkehr“ (Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg Kultus und Unterricht 1970, S. 623).

Literaturverzeichnis

- Arbeitsförderungsgesetz vom 25. Juni 1969: Bundesgesetzblatt 1969 I, 582 ff.
- ARNHOLD, W. (Hrsg.), 1975. Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Braunschweig.
- AURIN, K., 1966. Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Untersuchungen zur Bildungsberatung in Baden-Württemberg. Villingen.
- AURIN, K. u. a., 1968. Gleiche Chancen im Bildungsgang. Bericht der Bildungsberatungstellen von Baden-Württemberg über Begabung und Schuleignung in ländlichen Gebieten. Villingen.
- AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung. Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M.

- AURIN, K., 1973. Bildungsberatung: Erfahrungen und Perspektiven. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 4, 277 ff.
- AURIN, K., 1974 a. Bildungsberatung — nur Orientierungshilfe? In: CWIENK, D. & FISCHER, K. G. (Hrsg.), Problem Bildung — Strukturen und Tendenzen. Stuttgart, 137—152.
- AURIN, K., 1974 b. Bildungsberatung — Aufgaben und Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung in Österreich, 7/8, 329 ff.
- BACH, W. (Hrsg.), 1972. Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen. Weinheim.
- BÄRSCH, W., 1972. Zur Konzeption der Hamburger Schulpsychologie. In: BACH, W. (Hrsg.), 279—290.
- BÄRSCH, W. & LEISCHNER, D., 1974. Beratung in der Sekundarstufe II. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Bonn, A 90—A 117.
- BENZ, E. & CAROLI, W., 1974. Beratung in der Schule. Bestandsaufnahme und kritische Analyse. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Freiburg/Brsg.
- Berufsverband Deutscher Psychologen, Sektion Schulpsychologie (Hrsg.), Beratung im Bildungswesen. Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Als Manuskript gedruckt, Frankfurt/M.
- BLAU, G., 1973. Schweigepflicht und Schweigerecht der Fachpsychologen. Neue Juristische Wochenschrift, 2234—2239.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973. Bildungsgesamtplan Band I. Stuttgart.
- Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: Erklärung des Verwaltungsrates der Bundesanstalt für Arbeit zum Standort der Berufsberatung. In: Sozialpolitische Informationen, Jahrgang VI/17 vom 31. 5. 1972.
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Presseinformation 5/73 vom 17. 5. 1973, 53 ff.
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 1970. Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn.
- CHAUNCEY, H. & DOBBIN, J. E., 1968. Der Test im modernen Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat, 1970. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat, 1973. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer. Bonn.
- Deutscher Bundestag: Antwort des Parlamentarischen Staatssekretärs Zander vom 17. 9. 1973 auf die Frage des Abgeordneten Engholm (SPD): Welche Möglichkeiten sieht die Bundesregierung zur Verbesserung der Bildungsberatung — wie sie bei wachsender Differenzierung und Wahlmöglichkeit immer notwendiger und im Bildungsgesamtplan ja auch gefordert wird — beizutragen, und was tut die Bundesregierung, um diese Möglichkeiten zu nutzen? In: Drucksache 7/1014 vom 16. 10. 1973, 41 f.
- FEHNEMANN, U., 1975 vorgesch. Rechtsfragen des Persönlichkeitsschutzes bei der Anwendung psychodiagnostischer Verfahren in der Schule.
- Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.), 1970. Bildungsbericht. Hamburg 119 f.
- Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.), 1973. Jugendbericht 1973 der freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg 41 ff.
- FROMHOLZER, F., 1973. Schulberatung in Bayern. In: SCHORB, O. A. (Hrsg.), Lehrerkolleg Schulberatung. München, A 13—A 20.
- GAUDE, P., 1970. Schullaufbahnberatung: Aufgaben, Probleme, Erfahrungen. Gesamtschule, 1.
- GAUDE, P., 1971. Psychologischer Beratungsdienst in der integrierten Gesamtschule. Gesamtschul-Informationen, Berlin (Pädagogisches Zentrum), 3.

- GÖING, F., 1973. Der Schulpsychologische Dienst in Berlin. In: Der Senator für Schulwesen Berlin (Hrsg.), Informationsdienst Schulwesen 2/73 — Aus der Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes. Berlin.
- HAHN, W., 1975. Bildungsberatung als Element aktiver Bildungspolitik. In: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), V—XII.
- HECKEL, H., 1966. Rechtsprobleme der Schulpsychologie. In: Recht der Jugend. Berlin, 281 ff.
- HENTIG, H. v., 1974. Numerus clausus, Abitur und Alternativen (Teil I). Merkur, 10, 905—921.
- HILTMANN, H., 1966². Kompendium der psychodiagnostischen Tests. Bern und Stuttgart.
- HOFFMANN, M., 1974. Der Beratungslehrer in der Bildungsberatung — Konzeption und Realität. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Bonn.
- HUGHES, P. M., 1971. Guidance and Counselling in Schools. Response to Change. Oxford. (Dt. Übers.: Beratung in der Schule. Stuttgart 1974.)
- INGENKAMP, K. (Hrsg.), 1966. Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim.
- KAISER, E., 1972. Schweigepflicht und Zeugnisverweigerungsrecht der Berufspsychologen. Psychologische Rundschau, 23, 1—9.
- KOCH, B., 1974. Bildungsberatung in der Praxis. Gesamtschul-Informationen, Berlin (Pädagogisches Zentrum), 1, 83—93,
- KÖHLER, G., 1973. Beratung zwischen Anpassung, Aufklärung und Veränderung. In: Studentische Politik, herausgegeben durch die Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn, 6/7.
- KRÖPELIN, E., 1974. Der Beratungsdienst in der Gesamtschule. In: Der Niedersächsische Kultusminister (Hrsg.), Gesamtschule in Niedersachsen I, Hannover, 137—176.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), 1968. Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. Empfehlungen zur Neugestaltung und Koordinierung. Villingen.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), 1975. Bildungsberatung in der Praxis. Aus der Arbeit der Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg. Villingen.
- Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung vom 5. Februar 1971. In: Bundesanzeiger Nr. 64 vom 2. 4. 1971.
- Kultusministerkonferenz: Beschluß zur „Beratung in Schule und Hochschule“ vom 14. 9. 1973. Abgedruckt in: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), 1975, 272—288.
- Landtag von Baden-Württemberg: Erster Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg. Landtagsdrucksache V-6667 vom 5. Mai 1972. Abgedruckt in: Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), 1975, 1—20.
- MARTIN, L. R., 1974. Bildungsberatung in der Schule. Konzeptionen, Praktiken und Erfahrungen in den USA, England und der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn.
- MÜLLER, M., 1973. Die Schulpsychologische Beratungsstelle. Aufbau, Organisation und Arbeitsbeanspruchung der Schulpsychologischen Beratungsstelle Berlin-Spandau von 1959 bis 1969. München.
- REICHENBECHER, H., 1975. Schulberatung in der Bundesrepublik Deutschland. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.).
- REUHLIN, M., 1967. Schul- und Berufsberatung. Tatsachen und Probleme. Weinheim.
- ROEBER, E. C., SMITH, G. E., ERICKSON, C. E., 1974. Schulische Beratungsdienste. Aufbau und Verwaltung. Freiburg/Brsg.
- SANDER, K., 1974. Politiker gefährden Studentenberatung. Psychologie heute, 1, 13—14.
- SCHELLER, W., 1973. Schwierigkeiten mit einem neuen Beruf. Neue deutsche Schule, 23, 579—582.

- SCHULZE-OLDEN, W., 1972. Zwischenbilanz eines kommunalen Modellversuchs: Die Zentralstelle für Bildungsberatung und Bildungswerbung in Köln. Kommunalwirtschaft, 456—460.
- Senator für Schulwesen Berlin (Hrsg.), 1973. Schulentwicklungsplan II für das Land Berlin 1973—1977. Berlin.
- SKOWRONEK, H., 1974. Vorwort zur deutschen Ausgabe von HUGHES.
- STARK, G., 1973. Theorie und Praxis der Leistungsmessung in Gesamtschulen. Frankfurt (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).
- STUCK, W., 1974. Ein Beitrag zum Thema „Schulische Beratung und Schulpsychologische Dienste in der Bundesrepublik“. Die Realschule, 82, 119—124, 176—180.
- WALL, W. D. (Hrsg.), 1956. Die Psychologie im Dienst der Schule. Hamburg.

2. Berufsbildungsberatung in der Deutschen Demokratischen Republik

2.1. Einleitung und Begriffsklärung

Der Begriff „Bildungsberatung“ ist im offiziellen Sprachgebrauch der DDR nicht üblich; statt dessen werden als Oberbegriffe „Berufs- bzw. Studienberatung“ und „Berufsfindung“ für den gesamten Komplex der Maßnahmen und Vorgänge zur Herbeiführung einer „bewußten“ Berufswahl gebraucht. Unter *Berufsberatung* werden, und zwar unabhängig von ihrer institutionellen Bindung, alle von außen auf die Schüler wirkenden Einflüsse verstanden, die ihnen Hilfe und Orientierung bei ihrer Berufswahl sein können und auch sein sollen. Dabei werden dem Begriff „Berufsberatung“ solche Begriffe wie Berufsaufklärung, Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, berufliche Konsultation, Berufslenkung, Berufseignungsprüfung usw. zu- bzw. untergeordnet. Dazu gehören auch die Begriffe Studienaufklärung, Studienorientierung und Studienberatung. Demgegenüber umfaßt der Begriff *Berufsfindung* alle im inneren, d. h. im Bewußtsein der Schüler ablaufenden Prozesse, die ihren individuellen, subjektiven Weg zum Beruf kennzeichnen. Demnach wird der Berufsfindungsprozeß durch solche Begriffe wie Berufswunsch, Berufseignung, berufliche Interessen, persönliche Berufsperspektiven, Berufsentscheidung usw. charakterisiert.¹

Die Berufsberatung in der DDR soll zwei Etappen umfassen, nämlich die Berufsaufklärung und die Berufsorientierung. Bei dieser Gliederung ist jedoch zu beachten, daß die Berufsaufklärung zwar zeitlich vor der Berufsorientierung einsetzt, dann jedoch zu einer ständigen Aufgabe wird, die die Berufsorientierung fundiert bzw. überlagert und auch solche Berufe erfaßt, die nicht der jeweiligen individuellen berufsorientierenden Zielstellung unterliegen.

Die *Berufsaufklärung* soll den Schülern allgemeine Kenntnisse und Zusammenhänge über die perspektivische und strukturelle Entwicklung der Volkswirtschaft sowie der Facharbeiter-, Fach- und Hochschulberufe einschließlich der Berufe der bewaffneten Streitkräfte vermitteln. Insbesondere sollen die Schüler durch die Berufsaufklärung das notwendige Wissen über Inhalt, Charakter, Anforderungen und Perspektiven der volkswirtschaftlich und regional wichtigen Berufe erwerben und auf dieser Grundlage zu einer gesellschaftlich bewußten Berufsentscheidung geführt werden. Die Berufsaufklärung beginnt in der Unterstufe der allgemeinbildenden Schule und wird in der Mittel- und Oberstufe, in den Einrichtungen der Berufsausbildung, in den Fach- und Hochschulen und in den Betrieben fortgesetzt. Die Berufsaufklärung erfaßt also relativ

viele Berufe verschiedener Industrie- und Wirtschaftszweige und erfolgt für alle Schüler einer Klasse gleichzeitig mit einheitlicher Zielstellung.

Demgegenüber soll sich die *Berufsorientierung (Berufslenkung)* auf einzelne Schüler oder Schülergruppen sowie schwerpunktmäßig auf bestimmte Berufsgruppen oder Berufe richten. Die Berufsorientierung hat vor allem das Ziel, die persönlichen beruflichen Interessen der Schüler mit den gesellschaftlichen Erfordernissen so in Übereinstimmung zu bringen, daß die individuellen Voraussetzungen bei den Schülern den jeweiligen beruflichen Anforderungen entsprechen. Dieser Aufgabe dienen vor allem der polytechnische Unterricht, die Arbeitsgemeinschaften, der fakultative Unterricht, bestimmte Weiterbildungsveranstaltungen, Betriebsexkursionen, berufsberatende Foren, die Messen der Meister von morgen sowie die individuellen Beratungen und Konsultationen. Durch die berufsorientierenden Maßnahmen werden die Leistungen der Schüler in Beziehung gesetzt zu den Anforderungen in den Berufen und sollen zur zielgerichteten Kontaktaufnahme mit Arbeitern, Meistern, Ingenieuren und Wissenschaftlern zwecks Kennenlernens entsprechender beruflicher Arbeitsgebiete und Arbeitsplätze führen. Auf diese Weise sollen die Schüler mit den Inhalten, Aufgaben und der Bedeutung der jeweiligen Berufe bzw. der entsprechenden Berufsrichtung sowie mit den weiteren Entwicklungsmöglichkeiten des Berufes bekannt gemacht werden. Die Berufsorientierung der Schüler setzt in der Regel in der Klasse 7 ein und endet mit der bewußten Berufsentscheidung.²

Die Begriffe *Studienaufklärung* und *Studienorientierung* haben entsprechende Inhalte und werden gemeinsam mit den Begriffen *Berufsaufklärung* und *Berufsorientierung* unter dem Oberbegriff *Berufsberatung* subsumiert.

Jede berufs- oder auch studienaufklärende Maßnahme wirkt zugleich berufs- bzw. studienorientierend. Umgekehrt erfüllen auch berufsorientierende Maßnahmen berufsaufklärende Funktionen. Deshalb kann es nach Auffassung der DDR-Pädagogen keine scharfe Trennung zwischen Maßnahmen der Berufsaufklärung und der Berufsorientierung geben. Eine Trennung zwischen berufsaufklärenden und berufsorientierenden Maßnahmen wird seitens der DDR-Pädagogen nur dort für angebracht gehalten, wo ein direkter Bezug zu einer bestimmten Schülerpersönlichkeit hergestellt wird, da dieser Bezug typisch für berufsorientierende, weniger typisch dagegen für berufsaufklärende Maßnahmen ist.³

Wenn in der DDR der Begriff „Berufsorientierung“ synonym mit dem Begriff *Berufslenkung* gebraucht wird, so ist dies nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß in der DDR das Verb „orientieren“ in einer Bedeutung gebraucht wird, die in der Bundesrepublik allgemein nicht üblich ist. So heißt es auch in dem DDR-Duden: „Auf etwas (Akkusativ) orientieren (besser: auf etwas hinlenken, hinarbeiten)“.⁴ Eine solche Bedeutung ist in entsprechenden Wörterbüchern der Bundesrepublik nicht zu finden.⁵

2.2. Die Ziele der berufsberatenden und -lenkenden Maßnahmen

Wie aus den verschiedenen einschlägigen präskriptiven Dokumenten der DDR hervorgeht, gilt als oberstes Ziel aller berufsberatenden und -lenkenden Maßnahmen die Befähigung der Jugendlichen zur bewußten Berufswahl, d. h. zu einer Berufswahl, bei der die gesellschaftlichen Erfordernisse und die persönlichen Interessen in weitgehende Übereinstimmung gebracht werden und im Falle der Diskrepanz die persönlichen Interessen gegenüber den gesellschaftlichen Erfordernissen hintangestellt werden. Diese Zielstellung wird auch in den Dokumenten des VIII. Parteitages der SED durch die Forderung unterstrichen, die Berufsberatung der Schüler weiter mit dem Ziel zu verbessern, die weitgehende Übereinstimmung der persönlichen Interessen mit den gesellschaftlichen Erfordernissen bei der Berufswahl herzustellen.⁶

Ausgehend von der Grunderkenntnis, daß jeder *Kader-Bedarfsplan* letztlich nur über das bewußte Handeln der Menschen erfüllt werden kann, wird die Forderung erhoben, die Jugend so zu erziehen, daß sie die Übereinstimmung zwischen ihren eigenen Interessen und den Interessen der Gesellschaft versteht und ihre Arbeit bewußt in den Dienst aller stellt. Zum Zwecke einer im oben skizzierten Sinne „bewußten“ Berufswahl-Entscheidung aber wird eine entsprechend zielorientierte Erziehung als dringend erforderlich angesehen.

Die *Erziehung zur bewußten Berufswahl* soll insbesondere folgende Ziele verfolgen:

(1) *Erweiterung des beruflichen Gesichtskreises* der Schüler durch exakte Informationen über die Entwicklungstendenzen in den wichtigsten Berufsgruppen und Wissenschaften.

Dazu sollen die Schüler die hauptsächlichen Inhalte und die gesellschaftliche Bedeutung verschiedener Berufsgruppen erfassen und eine gesellschaftlich richtige und begründete Einstellung zu ihrer gewählten Berufsrichtung gewinnen. Dadurch soll verhindert werden, daß sich die Berufswünsche der Schüler nur an äußerlichen und idealisierten Berufsvorstellungen orientieren, z. B. weißer Kittel, moderne Arbeitsräume usw.

(2) Möglichst frühzeitige Erkenntnis und Entwicklung der beruflichen und wissenschaftlichen Neigungen und Eignungen der Schüler.

Wesentliche Zielstellung ist dabei, daß die Vorbereitung der Schüler auf die Berufswahl persönlich bedeutsam wird. Dazu aber wird es als notwendig erachtet, relevante Interessen zu stabilisieren und auch die Freizeitgestaltung der Schüler für berufsberatende Maßnahmen zu nutzen.

(3) *Ausprägung einer sozialistischen Arbeitseinstellung* als wesentliche Voraussetzung für eine solche Berufsentscheidung, die den volkswirtschaftlichen Erfordernissen und auch den Fähigkeiten der Schüler entspricht.

Dazu soll allen Schülern deutlich gemacht werden, daß es vom gesellschaftlichen Standpunkt aus keine guten oder schlechten Berufe gibt, wohl aber in jedem Beruf noch gute und schlechte Arbeiter. Die Schüler sollen erkennen, daß der gesunde Mensch in der Regel für mehrere Berufsgruppen ge-

eignet ist und immer dann ein guter Fachmann wird, wenn er seine Arbeit schöpferisch gestaltet und sie weiter entwickelt.

- (4) Befähigung der Schüler zur Selbsteinschätzung ihrer fachlichen und moralischen Qualitäten im Hinblick auf die beruflichen Grundanforderungen.

Diese Zielstellung gilt deshalb als besonders notwendig, weil viele Jungen und Mädchen die Anforderungen des zukünftigen Berufes an ihr Wissen und Können unterschätzen.

- (5) *Entwicklung einer persönlich vertretenen Berufsperspektive* bereits vor Abschluß der Schulzeit.

Eine solche Berufsperspektive, zu der sich die Schüler als ihrem persönlichen Ziel bekennen, soll in ihrer Bedeutung weit über den einfachen Berufswunsch hinausgehen; sie soll einen Teil des angestrebten sozialistischen Perspektivbewußtseins darstellen und das Ergebnis besonders der ideologischen Erziehung sein. Die Ausprägung der Berufsperspektive wird als das Hauptkettenglied aller Teilziele der Erziehung zur bewußten Berufswahl angesehen.

- (6) Befähigung der Schüler zu frühzeitiger und aktiver Teilnahme an allen Formen und Methoden der Berufs- und Studienberatung.

Da der Berufsfindungsprozeß vielfach Auseinandersetzungen des einzelnen Schülers mit den Bedürfnissen der Gesellschaft auslöst und daher zahlreiche Konfliktmöglichkeiten enthält, sollen die Schüler unter sachkundiger pädagogischer Lenkung befähigt werden, durch ihre frühzeitige und aktive Mitwirkung an der Berufs- und Studienberatung aus persönlicher Einsicht und gesellschaftlicher Verantwortung heraus ihren Platz bzw. Arbeitsplatz beim umfassenden Aufbau des Sozialismus in der DDR zu finden.⁷

In jüngster Zeit, besonders seit dem VIII. Parteitag der SED im Juni 1971, wird der Berufsbildung von Facharbeitern und im Zusammenhang damit auch einer entsprechenden Berufslenkung wieder größere Bedeutung beigemessen. Worum es dabei geht, drückte Margot HONECKER, Minister für Volksbildung der DDR, auf dem VIII. Parteitag der SED so aus: „Genossen! Wir müssen diese Tatsache, daß unsere Schule in erster Linie den hochqualifizierten Facharbeiternachwuchs vorzubereiten hat, mehr in das Blickfeld unserer Arbeit rücken . . . Die Heranbildung von 900 000 hervorragend ausgebildeten Facharbeitern im Fünfjahrplanzeitraum ist von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung unserer gesamten sozialistischen Gesellschaft und ihrer führenden Kraft, der Arbeiterklasse.“⁸

Zugleich sind sich die DDR-Pädagogen darüber im klaren, daß die Jungen und Mädchen, die die 10. Klasse, zum Teil aber auch schon die 8. Klasse verlassen, mit ihrer „bewußten“ Berufswahl zugleich ihre erste größere staatsbürgerliche Entscheidung treffen und daß diese bewußte, d. h. vor allem *gesellschaftlich motivierte Berufswahl* ein wesentliches Kriterium für die erfolgreiche Arbeit der DDR-Pädagogen zur Verwirklichung einer sozialistischen Bildung und Erziehung, insbesondere zur *Herausbildung eines DDR-spezifisch sozialistischen Bewußtseins* darstellt.

Aufgrund der auf dem VIII. Parteitag der SED geäußerten Kritik wurde am 6. März 1972 die „Orientierung zur weiteren Verbesserung der Berufsberatung durch die Betriebe, Kombinate, Einrichtungen, Genossenschaften und Ausbildungsstätten sowie durch die Organe für Berufsbildung und Berufsberatung der Räte der Kreise und Bezirke“⁹ veröffentlicht. Diese Direktive ist vor allem darauf gerichtet, die Berufsberatung und -lenkung durch die Betriebe, Kombinate, Einrichtungen und Genossenschaften, Ausbildungsstätten und Organe für Berufsbildung und Berufsberatung der Räte der Kreise und Bezirke weiter zu verbessern, und zwar mit dem Ziel, durch eine langfristige, kontinuierliche und koordinierte Berufsaufklärung und Berufsorientierung bei den Schülern die Bereitschaft herbeizuführen, entsprechend den volkswirtschaftlichen Erfordernissen die benötigten Facharbeiterberufe zu ergreifen, und dazu eine möglichst weitgehende Übereinstimmung der persönlichen Interessen der Schüler mit den gesellschaftlichen Erfordernissen bei der Berufswahl zu erreichen. Vor allem soll der Anteil der Jugendlichen besonders für solche Ausbildungsberufe erhöht werden, die der Lösung besonders wichtiger Aufgaben in der materiellen Produktion und der Versorgung der Bevölkerung dienen, aber auch für Berufe der bewaffneten Streitkräfte der DDR. In den Mittelpunkt der zu verbessernden berufsaufklärenden und berufsorientierenden Arbeit wird die Aufgabe gestellt, die Schüler bereits frühzeitig von der Notwendigkeit zu überzeugen, in ihrer überwiegenden Mehrheit als sozialistische Facharbeiter in der materiellen Produktion tätig zu sein und in ihrem Beruf eine hohe Meisterschaft zu erreichen. In diesem Prozeß soll die Erziehung zur Liebe zur Arbeit und dabei zur Achtung jeder Arbeit sowie zur Achtung des gesellschaftlichen Eigentums einbezogen werden.¹⁰

Einen besonderen Raum nimmt dabei die *Gewinnung von Jugendlichen für Berufe der bewaffneten Streitkräfte* ein. Die Betriebe und Genossenschaften sollen in Zusammenarbeit mit den Oberschulen und in ihren eigenen Bildungseinrichtungen stärkeren Einfluß auf die Aneignung militärpolitischer Kenntnisse und den Erwerb vormilitärischer Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie auf die Erhöhung der physischen Leistungsfähigkeit nehmen. Ziel der dabei zu leistenden ideologischen Überzeugungsarbeit soll es sein, die Schüler aufzuklären „über Wesen, Ziel und Inhalt der Militärpolitik der DDR und der Staaten der Warschauer Verteidigungscoalition, über die Notwendigkeit einer festen Waffenbrüderschaft mit der Sowjetarmee und den anderen sozialistischen Bruderarmeen als einer wichtigen Garantie für die Sicherung der gemeinsamen sozialistischen Sache“ sowie über die Ziele, die der Westen mit seiner angeblichen „Kriegspolitik“ verfolgt.¹¹

Eine besondere Bedeutung für die Neugestaltung der Berufsberatung kommt jedoch den vor allem durch die Automatisierung bewirkten *Veränderungen in der Berufs- und Qualifikationsstruktur* zu. Nach Auffassung der DDR-Berufspädagogen führt die Automatisierung der Produktion nicht zu einer sprunghaften Veränderung der Arbeitskräftesituation in der DDR. Als allgemeingültig wird vielmehr angenommen, daß die Automatisierung zwar Arbeits-

plätze eliminiert und bisherige Berufstätigkeiten in einzelnen Bereichen der Industrie, der Landwirtschaft, des Handels, des Dienstleistungssektors usw. teilweise und verschiedengradig oder sogar völlig verdrängt, daß zugleich aber auch neue Arbeitsplätze und Berufsmöglichkeiten geschaffen werden, allerdings in der Regel in anderen Wirtschaftszweigen, vor allem im Bau, in der Instandhaltung und Reparatur der automatischen Maschinen, Apparate, Geräte und Einrichtungen usw., und mit oftmals ganz anderen Berufsanforderungen. Hieraus resultiert auch die Forderung nach wesentlich erhöhter *beruflicher Disponibilität* der Berufstätigen. Andererseits soll jedoch berücksichtigt werden, daß die Automatisierung sich meist über einen längeren Zeitraum erstreckt und sich schrittweise vollzieht, in manchen Arbeitsbereichen sogar nur in geringem Umfang möglich ist. In der DDR wird es daher als vordringliche und auch mögliche Aufgabe angesehen, die Berufstätigen im Rahmen der berufsbezogenen Aus- und Weiterbildung systematisch auf die neuen Anforderungen vorzubereiten und für die Jugendlichen im Rahmen der Allgemeinbildung bereits während der Schulzeit einen entsprechenden, vor allem theoretischen Bildungsvorlauf zu schaffen.¹²

Die durch die wissenschaftlich-technische und ökonomische Entwicklung bedingten Veränderungen in der Berufs- und Qualifikationsstruktur machen es mehr denn je notwendig, Bildungsumwege, spontane Fluktuationen der Arbeitskräfte, unvertretbare Wartezeiten in der Aus- und Weiterbildung sowie vor allem vorzeitige Lösungen von Lehrverträgen weitgehend zu vermeiden; denn alle diese Vorgänge bedeuten erhebliche Bildungsverluste und damit wachstumsmindernde Faktoren. Als Hauptgrund für die Lösung von Lehrverträgen wird seitens der DDR-Pädagogen vor allem mangelnde Lern- und Arbeitseinstellung der Lehrlinge angegeben, die insbesondere darauf zurückgeführt wird, daß sowohl in den allgemeinbildenden Schulen als auch während der Berufsausbildung die geforderte sozialistische Arbeitseinstellung bei den Schülern noch nicht den Forderungen gemäß als eine bedeutsame politisch-moralische Qualität herausgebildet werden konnte. In dieser mangelhaften Arbeitseinstellung der Lehrlinge spiegeln sich aber auch indirekt die Versäumnisse der bisherigen Berufsberatung bzw. Berufslenkung wider. Diesen Erscheinungen soll eine *komplexe Bildungs- und Berufsberatung*, die von der allgemeinbildenden Schule über die berufliche Ausbildung bis zur ständigen Weiterbildung der Werk tätigen reicht und sich an den Erfordernissen der wissenschaftlich-technischen Revolution orientiert, entgegenwirken. Eine solche komplexe Bildungs- und Berufsberatung aber erfordert ein operatives Zusammenwirken von Schule, Betrieb, Elternhaus und Staatsapparat, also die Entwicklung eines umfassenden Systems zur langfristigen Berufsberatung und Berufsfindung.

2.3. Aufgaben und Verantwortung des Schuldirektors und des Lehrers für Berufsberatung

Das Schwergewicht bzw. die Hauptverantwortung für die politische und pädagogische Einflußnahme auf den Berufsfindungsprozeß der Schüler in der DDR liegt bei den allgemeinbildenden Schulen, insbesondere bei den *zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen*, die entsprechende berufsaufklärende und berufsorientierende Maßnahmen durchzuführen haben. Grundlage für die Planung und Organisation dieser berufsberatenden und berufslenkenden Arbeit der allgemeinbildenden Schulen sind die in der *Verordnung über die Berufsberatung*¹³ und die in der Schulordnung¹⁴ festgelegten Aufgaben und Verantwortlichkeiten. Ein besonderes Maß an Verantwortung wird dabei den Direktoren der allgemeinbildenden Schulen übertragen.

Die Direktoren der allgemeinbildenden Schulen sind für die Einbeziehung der Berufsaufklärung und Berufsorientierung in die unterrichtliche und außerunterrichtliche Bildung und Erziehung der Schüler verantwortlich. Die Grundlage für die Berufsaufklärung und Berufsorientierung an den allgemeinbildenden Schulen bilden die Informationen der *Organe für Berufsbildung und Berufsberatung der Räte der Kreise* sowie der Betriebe, der Leithochschulen, der Wehrkreiskommandos und der Volkspolizeikreisämter über die Entwicklung der gesamten Volkswirtschaft der DDR, über die ökonomische Entwicklung der jeweiligen Region, über die Entwicklung der Wissenschaften und der Berufs- und Qualifikationsstruktur, über die Studienmöglichkeiten an den Hoch- und Fachschulen sowie über die Berufe der bewaffneten Streitkräfte.

Zur Durchsetzung der Ziele der langfristigen Berufsberatung sollen die Direktoren der allgemeinbildenden Schulen mit den Betrieben, den Organen der bewaffneten Streitkräfte, den gesellschaftlichen Organisationen und den Jugendärzten zusammenarbeiten. Außerdem haben sie in Zusammenarbeit mit den Betrieben und Genossenschaften dafür Sorge zu tragen, daß die Anforderungen der Berufe und deren gesellschaftliche Bedeutung sowie die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten mit den Schülern und Eltern besprochen werden. Dazu sollen sie in Verbindung mit den Klassenelternaktivs und der Kommission Berufsberatung des Elternbeirates Vorträge und Aussprachen mit Vertretern der Betriebe und Genossenschaften, Leithochschulen und der Organe der bewaffneten Streitkräfte organisieren. Ab der 6. Klasse sollen die Ergebnisse der Berufsberatung mit den Klassenleitern, Fachlehrern, den Klassenelternaktivs und der *Kommission Berufsberatung des Elternbeirates* systematisch ausgewertet und daraus spezielle Maßnahmen zur Herbeiführung einer möglichst weitgehenden Übereinstimmung der Berufswünsche der Schüler mit den jeweiligen gesellschaftlichen Erfordernissen und Möglichkeiten abgeleitet werden.¹⁵

Der Direktor wird dabei durch den *Lehrer für Berufsberatung* unterstützt. Die Stellung des Lehrers für Berufsberatung an der Oberschule und seine Aufgaben sind in der zweiten Durchführungsbestimmung zur Verordnung über die Ver-

besserung der Arbeitskräfte lenkung und Berufsberatung¹⁶ sowie in der Schulordnung¹⁷ umrissen. Danach soll der Lehrer für Berufsberatung als Beauftragter des Direktors alle wesentlichen Maßnahmen der Berufs- und Studienberatung an der Schule planen und koordinieren. Er ist für die Sicherung eines plangerechten Anteils der Schule bei der Erfüllung der Nachwuchskräftepläne für Facharbeiter-, Fach- und Hochschulberufe verantwortlich. Zu diesem Zweck soll er enge Verbindung zu dem zuständigen Organ für Berufsbildung und Berufsberatung des Kreises halten sowie für einen regelmäßigen Austausch von Informationen und für die Belieferung der Schule mit den erforderlichen berufsaufklärenden Materialien sorgen.

Der Lehrer für Berufsberatung soll im Patenbetrieb der Schule über den polytechnischen Beirat Einfluß auf den polytechnischen Unterricht zwecks Durchführung der in ihm vorgeschriebenen berufsaufklärenden und berufsorientierenden Maßnahmen im Sinne einer Intensivierung des berufsvorbereitenden Unterrichts und der Erhöhung der Wirksamkeit der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Hinblick auf die Berufsfindung nehmen. Er soll insbesondere dafür sorgen, daß zwischen Schule und Betrieb die individuellen berufsorientierenden Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden.

Für die anleitende Tätigkeit des Lehrers für Berufsberatung gelten folgende *Schwerpunktaufgaben*:

- (1) Anleitung der Klassenleiter bei der Erarbeitung des Teils „Berufs- und Studienberatung“ des Klassenleiterplans;
- (2) Anleitung der Fachzirkel zur Ausschöpfung der berufs- und studienaufklärenden und der berufs- und studienorientierenden Möglichkeiten in allen Fächern;
- (3) Anleitung der Pionier- und FDJ-Arbeit;
- (4) Anleitung der schulischen und außerschulischen Arbeitsgemeinschaften;
- (5) Anleitung der Kommission für Berufsberatung des Elternbeirates;
- (6) Zusammenarbeit mit den Betrieben;
- (7) Organisation und Durchführung besonderer berufs- und studienberatender Maßnahmen;
- (8) Anleitung zur Bildungsweglenkung, zur Überführung der Schüler in die Vorbereitungsklassen der Erweiterten Oberschulen, in die Einrichtungen der Abiturstufe und in Lehrverhältnisse sowie zur Sicherung der entsprechenden organisatorischen Aufgaben in den Abgangsklassen;
- (9) Kontrolle der geplanten und durchgeführten berufs- und studienberatenden Maßnahmen sowie Berichterstattung darüber an den Direktor.¹⁸

2.4. Ziele und Formen der berufsberatenden Arbeit auf der Unter- und Mittelstufe

Die Ziel- und Aufgabenstellung der Berufsberatung in der allgemeinbildenden Schule gilt auch schon für die Unter- und Mittelstufe, also für die Klassen 1 bis 6. Allerdings liegt hier das Schwergewicht der berufsberatenden Arbeit auf der *berufsaufklärenden Grundlagenbildung*. Im Rahmen der berufsaufklärenden Grundlagenbildung in der Unter- und Mittelstufe sollen insbesondere folgende *Aufgaben* erfüllt werden:

- (1) das Bewußtmachen allgemeiner Sachverhalte der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und beruflichen Tätigkeiten;
- (2) die Vermittlung wesentlicher Kenntnisse über Aufgabengebiete und Unterscheidungsmerkmale einzelner Industrie- und Wirtschaftszweige;
- (3) die Durchführung von Maßnahmen zum Kennenlernen der örtlichen Wirtschaftsstruktur und ihrer ökonomischen Schwerpunkte;
- (4) die Hinlenkung des Interesses der Schüler auf örtliche wichtige Berufsgruppen durch eine regional bzw. örtlich bezogene Schwerpunktbildung bei der Auswahl der in die Berufsaufklärung einzubeziehenden Berufsrichtungen und Berufe;
- (5) die Schaffung von Vorleistungen für eine Schülerbeurteilung, die den Aspekt der beruflichen Eignung einschließt;
- (6) die Sicherung eines spezifischen Beitrages der Berufsaufklärung zur Persönlichkeitsentwicklung, vor allem zur staatsbürgerlichen Erziehung, zur Arbeitserziehung und zur Erziehung zur Verteidigungsbereitschaft.¹⁹

Bei der Planung und Organisierung der berufsaufklärenden Arbeit in der Unter- und Mittelstufe soll davon ausgegangen werden, daß die Unter- und Mittelstufen-Schüler in ihrer Mehrheit bereits gewisse Berufswünsche hegen, daß sie bestimmte Vorstellungen über Berufe besitzen, daß sie bereits bestimmte berufliche Tätigkeiten kennen, ohne diese in jedem Fall schon den betreffenden Berufen zuordnen zu können, und daß die betreffenden Kenntnisse der Unter- und Mittelstufenschüler meist vom äußeren und zufälligen Erscheinungsbild der Tätigkeiten einzelner Berufsvertreter geprägt sind.²⁰

Ogleich seitens der DDR-Pädagogen durchaus erkannt wird, daß den Berufswünschen der Schüler der unteren Klassen nicht der gleiche Aussagewert beizumessen ist wie denen älterer Schüler, so soll doch die berufsaufklärende Arbeit auf diesen unteren Schulstufen auf bereits vorhandenen beruflichen Interessen aufbauen. Das aber bedeutet, daß die Lehrer der Unter- und Mittelstufe diese Interessen überhaupt erst einmal ermitteln müssen, was auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen dürfte. Denn die von Schülern der unteren Klassen geäußerten Berufswünsche sind meist idealisierte, auf Vorbildwirkung beruhende, noch wenig konkretisierte und vor allem vom äußeren Erscheinungsbild hervorgerufene und daher oft wenig reale Wunschvorstellungen (Kosmonaut, Friedensfahrer, Eiskunstläuferin usw.). Von seiten der DDR-Pädagogen wird jedoch darauf hingewiesen, daß in den auf dieser Schulstufe geäußerten Berufswün-

schen sich bereits eine Bereitschaft zur Arbeit ausdrückt, die als Ansatzpunkt für die berufswahlerzieherische und berufsberatende Arbeit unbedingt ausgenutzt werden soll.

Im Unterricht sollen vor allem der heimatkundliche Deutschunterricht sowie der Werk- und Schulgartenunterricht für die berufsaufklärende Arbeit genutzt werden. Dabei soll entsprechend den in den Lehrplänen gegebenen Möglichkeiten bis zur Klasse 4 der heimatkundliche Deutschunterricht und in den Klassen 5 bis 6 der Werkunterricht im Mittelpunkt der berufsaufklärenden Arbeit stehen. Im Rahmen der *außerunterrichtlichen berufsaufklärenden Arbeit* sollen in erster Linie die Veranstaltungen innerhalb der Tageserziehung, speziell die der Hortgruppen, die Tätigkeit von Zirkeln, Arbeits- und Interessengemeinschaften, die Patenschaftsbeziehungen zu Betrieben und Brigaden sowie die Ferienspiele und die Spezialisten- und Trainingslager genutzt werden.²¹

2.5. Ziele und Formen der berufsberatenden Arbeit auf der Oberstufe

In der Oberstufe der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule, also in den Klassen 7 bis 10, sollen hauptsächlich *zwei Aufgaben der Berufs- und Studienberatung* erfüllt werden. Einmal soll der berufliche Gesichtskreis der Schüler so erweitert werden, daß sich die Schüler aus Sachkenntnis für einen Beruf bzw. eine Studienrichtung entscheiden können. Dabei soll die Berufsaufklärung stärker mit der Studienaufklärung und mit Informationen über die verschiedenen Bildungswege und ihre Besonderheiten verbunden, aber auch eine gewisse Differenzierung der aufklärenden Maßnahmen vorgenommen werden. Diese Differenzierung zielt darauf, leistungsstarke, für die Aufnahme in die Abiturstufe wahrscheinlich geeignete Schüler und deren Eltern in erster Linie über Studienrichtungen und die möglichen weiterführenden Bildungswege, die anderen Schülern dagegen vor allem über Facharbeiter- und ähnliche Berufe aufzuklären. Jedoch auch im Rahmen der Studienaufklärung sollen vor allem Informationen über solche Grundstudienrichtungen vermittelt werden, die in bezug auf die gesellschaftlichen bzw. volkswirtschaftlichen Erfordernisse und damit auch auf die zur Verfügung stehenden Studienplätze Schwerpunkte darstellen, so z. B. über das Lehrerstudium.

Zum anderen soll im Vordergrund aller Bemühungen das Ziel stehen, daß sowohl alle Schulabgänger, die nach Klasse 8 oder nach Klasse 10 ein Ausbildungsverhältnis aufnehmen, sowie alle Übergänger in die Spezialschulen (Spezialklassen) und in die Abiturstufe sowohl ihre persönlichen beruflichen Interessen mit den gesellschaftlichen Erfordernissen des Kaderbedarfs in Übereinstimmung gebracht haben als auch ihre individuellen Voraussetzungen den betreffenden beruflichen Anforderungen entsprechen; dazu ist aber eine intensive, auf die einzelne Schülerpersönlichkeit bezogene, also *individuelle* berufs- bzw. studienorientierende Arbeit erforderlich.²²

Auf der Oberstufe bilden vor allem *Berufsempfehlungen* bzw. *Berufszielemp-*

fehlungen die intentionale Grundlage für die berufsorientierende Arbeit. Eine begründete Berufsempfehlung als berufslenkende Zielstellung soll dazu beitragen, zwischen folgenden drei Seiten eine weitgehende Übereinstimmung herbeizuführen, nämlich zwischen

- (1) den gegebenen und bei optimaler Entfaltung der psychischen und physischen Kräfte der Persönlichkeit prognostisch möglichen und wahrscheinlichen individuellen Voraussetzungen,
- (2) den gegenwärtig und zukünftig an den Ausübenden eines bestimmten Berufes bzw. Angehörigen einer bestimmten Berufsgruppe zu stellenden körperlichen und geistigen Anforderungen sowie
- (3) den gesellschaftlichen Erfordernissen hinsichtlich der qualitativen und quantitativen Verteilung des Nachwuchses auf die Berufe bzw. Berufsrichtungen (Facharbeiter-, Fach- und Hochschulberufe).

Die Erarbeitung von Berufsempfehlungen soll in Gemeinschaftsarbeit erfolgen, bei der der Klassenleiter die Federführung übernimmt. Zur Erarbeitung von Berufsempfehlungen und im Zusammenhang damit auch zur Erarbeitung von Schülerbeurteilungen sollen alle Lehrer der betreffenden Klasse, der Lehrer für Berufsberatung der Schule, die Vertreter der Betriebe und der Abteilung Berufsbildung und Berufsberatung des Kreises sowie die Eltern und Mitglieder der Elternvertretungen herangezogen werden. Erst auf der Grundlage solcher Berufsempfehlungen sollen anschließend alle diejenigen detaillierten Maßnahmen festgelegt werden, die zur Erreichung der betreffenden berufsorientierenden Zielstellung als angemessen angesehen werden.

Der gesamte *Berufsfindungsprozeß* soll so gesteuert werden, daß der Schüler der Oberstufe

- (1) die gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen, die bei einer bewußten Berufswahl erfüllt werden müssen, kennt und versteht (*Erkenntnisaspekt*),
- (2) diese Anforderungen als richtig anerkennt und eine positive Position zu den entsprechenden beruflichen Gegenstandsbereichen einnimmt (*Einstellungsaspekt*),
- (3) diesen Anforderungen entsprechen will und sie für das eigene Verhalten als gültig betrachtet (*Motivationsaspekt*) sowie
- (4) diesen Anforderungen auch genügen kann, d. h. sein eigenes Leistungsverhalten anforderungsgemäß zu entwickeln und zu steuern vermag (*Fähigkeitsaspekt*).²³

Nach Auffassung der DDR-Pädagogen dienen alle Unterrichtsfächer im weitesten Sinne der *Berufsvorbereitung*; denn sie sind alle an der Herausbildung von Leistungs- und Verhaltensdispositionen bei den Schülern beteiligt, die für die spätere Ausübung eines Berufes gewisse Vorleistungen erbringen. Für bestimmte Berufsgruppen haben die einzelnen Unterrichtsfächer jedoch unterschiedliche berufsvorbereitende Bedeutung, so beispielsweise der Mathematikunterricht für künftige Mathematiklehrer oder der Musikunterricht für angehende Musiker. In diesen Sinne üben also alle Unterrichtsfächer eine berufs-

vorbereitende Funktion aus, wobei es jedoch Unterschiede hinsichtlich des Grades der spezifischen berufsvorbereitenden Funktion gibt. In bezug auf ihre berufsvorbereitende Wirkung nehmen die polytechnischen Unterrichtsdisziplinen den ersten Platz ein; denn von ihrem Bildungsgegenstand, nämlich der produktiven Technik, her erbringen sie unmittelbare Vorleistungen für viele Berufe, insbesondere für die produktiven Berufe. Wegen der intendierten berufsspezifisch-berufsvorbereitenden Auswirkungen auf die Mehrzahl der Schüler wird der polytechnische Unterricht auf der Oberstufe seit 1967 auch als „berufsvorbereitender“ *polytechnischer Unterricht* bezeichnet.²⁴

Aufgrund von Schulversuchen und Untersuchungen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Berufsfindung und polytechnischer Bildung gelangte die Forschungsgemeinschaft „Berufsorientierung“ der DDR zu der Erkenntnis, daß der polytechnische Unterricht unter folgenden *Bedingungen* zur Entwicklung beruflicher Interessen und Neigungen sowie persönlich vertretener Berufsperspektiven beitragen kann, nämlich wenn

- (1) ein den Bedingungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts angemessener, methodisch geschickter praktischer und theoretischer Unterricht erteilt wird;
- (2) fachlich und pädagogisch qualifizierte Lehrer und Betreuer hohe, dem körperlichen und geistigen Entwicklungsstand der Jugendlichen angepaßte Forderungen stellen;
- (3) ein angemessener Teil produktiver und damit berufsspezifischer Arbeit von den Schülern geleistet werden kann;
- (4) exakte Lehr- und Lernaufträge die rationelle Nutzung der Polytechnischen Kabinette sichern;
- (5) zwischen Schule, Betrieb und Eltern Zielklarheit und Einheitlichkeit hinsichtlich der berufsorientierenden Einwirkungen auf einzelne Schülergruppen bzw. Schüler bestehen;
- (6) die produktive Arbeit in den 9. und 10. Klassen stärker berufsvorbereitenden Charakter trägt.²⁵

Speziell die *produktive bzw. produktive Arbeit der Schüler* zeitigt dann die gewünschte berufsorientierende Wirkung, wenn

- (1) die Schüler möglichst so in die produktive Arbeit einbezogen werden, daß sie mittelbar oder unmittelbar an der Hauptproduktion des Patenbetriebes teilnehmen können;
- (2) die Arbeit so ausgewählt wird, daß sie der selbständigen, schöpferischen Tätigkeit der Schüler Spielraum gewährt und Erfolgserlebnisse vermittelt;
- (3) in der produktiven Arbeit auftretende Probleme und Widersprüche, die sich beispielsweise aus anachronistischen Zügen der Qualifikationsstruktur usw. ableiten, mit den Forderungen des sozialistischen Aufbaus und der technisch-wissenschaftlichen Revolution konfrontiert werden;
- (4) die Schüler bei der produktiven Arbeit mit qualifizierten Arbeitern zusammentreffen und die Möglichkeit zu Gedankenaustausch und Erfahrungsübernahme erhalten.²⁶

2.6. Aufgaben und Verantwortung der Betriebe und Genossenschaften für die Berufsberatung

Die Leiter der Betriebe und Institutionen sowie die Vorstände der Genossenschaften sind für die Berufsberatung der zukünftigen Facharbeiter, der Fach- und Hochschulkader und der Kader der bewaffneten Streitkräfte einschließlich der Beratung der Berufstätigen zu ihrer ständigen beruflichen Weiterbildung verantwortlich. In diesem Zusammenhang sind sie verpflichtet, auch die Aufgaben der Berufsberatung in die Planung und Leitung des betrieblichen Reproduktionsprozesses und in die Kaderarbeit einzubeziehen, also die für die Berufsberatung erforderlichen Maßnahmen in die jeweiligen Kader- und Bildungspläne aufzunehmen. Zur Durchsetzung der Strukturpolitik und zur Berücksichtigung der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung der jeweiligen Region bei der Berufsberatung ist den Leitern der Betriebe und den Vorständen der Genossenschaften die Aufgabe gestellt, Maßnahmen, Inhalte und Schwerpunkte der Berufsberatung sowie ihre Zusammenarbeit sowohl mit den allgemeinbildenden Schulen als auch mit dem Rat des jeweiligen Kreises abzustimmen. Dazu haben die Leiter der Betriebe und die Vorstände der Genossenschaften dem Rat des Kreises jeweils einen Beauftragten zu nennen, der die planmäßige und systematische Zusammenarbeit des Betriebes bzw. der Genossenschaft mit dem Rat des Kreises auf dem Gebiet der Berufsberatung gewährleistet. Auf Grund der zwischen den Betrieben bzw. Genossenschaften und den Räten der Kreise abzustimmenden Maßnahmen sollen die Betriebe und Genossenschaften die Berufsberatung der Schüler in enger Zusammenarbeit mit den allgemeinbildenden Schulen, mit den Elternvertretungen und mit den gesellschaftlichen Organisationen durchführen.²⁷

Die Maßnahmen der Leiter der Betriebe und der Vorstände der Genossenschaften zur Berufsberatung sollen in die laut Schulordnung mit den Direktoren der allgemeinbildenden Schulen abzuschließenden Vereinbarungen aufgenommen werden. Die *Leiter der Betriebe* und die *Vorstände der Genossenschaften* sollen die allgemeinbildenden Schulen bei der Berufsaufklärung und Berufsorientierung sowie bei der Gestaltung von Jugendstunden und bei der individuellen Beratung der Schüler umfassend unterstützen, und zwar durch

- (1) die Nutzung des in den Betrieben durchgeführten berufsvorbereitenden polytechnischen Unterrichts in der zehnklassigen Oberschule und der wissenschaftlich-praktischen Arbeit in der Erweiterten Oberschule;
- (2) die zielgerichtete berufsberatende Gestaltung von Betriebsexkursionen sowie der Betriebs- und Kreis-Messen der Meister von morgen;
- (3) die Bildung und Durchführung von Arbeitsgemeinschaften und Zirkeln der Schüler in den Betrieben und die Mitwirkung qualifizierter Betriebsangehöriger in relevanten Arbeitsgemeinschaften der Oberschulen;
- (4) das öffentliche Auftreten befähigter Betriebsangehöriger in den allgemeinbildenden Schulen vor Schülern, Eltern und Lehrern sowie in den Wohngebieten (Schuleinzugsgebieten).

Dazu sollen die Betriebe und Genossenschaften den allgemeinbildenden Schulen in Abstimmung mit den Abteilungen für Berufsbildung und Berufsberatung und den Abteilungen für Volksbildung der Räte der Kreise geeignete Materialien zur Berufsaufklärung und Berufsorientierung, insbesondere zur Information über die Entwicklung des betreffenden Industriezweiges und der dafür vor allem erforderlichen Berufe, zur Verfügung stellen.²⁸

2.7. Aufgaben der Räte der Kreise für die Berufsberatung und Berufslenkung

Für die Realisierung der von den Räten der Kreise zu beschließenden Maßnahmen zur regionalen bzw. örtlichen Koordinierung der Berufsberatung und für die Wahrnehmung der staatlichen Kontrolle der Berufsberatung sind die Organe für Berufsbildung und Berufsberatung der Räte der Kreise verantwortlich, die dabei mit den gesellschaftlichen Organisationen zusammenarbeiten sollen.

Die *Organe für Berufsbildung und Berufsberatung der Räte der Kreise* haben dabei insbesondere die Aufgabe,

- (1) die Ergebnisse der Berufsberatung sowie die Erfüllung des Planes der Neueinstellung von Schulabgängern in die Berufsausbildung zu analysieren und sie in Zusammenarbeit mit den Abteilungen Volksbildung der Räte der Kreise, den Schulen, Betrieben und Genossenschaften auszuwerten,
- (2) die Verbreitung der wirksamsten Methoden der Berufsberatung zu sichern,
- (3) mit den von den Leitern der Betriebe und den Vorständen der Genossenschaften benannten Beauftragten für Berufsberatung zusammenzuarbeiten und Maßnahmen zu deren Qualifizierung durchzuführen,
- (4) das planmäßige Zusammenwirken zwischen den Beauftragten für Berufsberatung der Betriebe und Genossenschaften und den für die Berufsaufklärung und Berufsorientierung benannten Lehrern der allgemeinbildenden Schulen zu gestalten,
- (5) die Abteilungen Volksbildung der Räte der Kreise bei der Weiterbildung der für die Berufsaufklärung und Berufsorientierung benannten Lehrer der allgemeinbildenden Schulen und der Fachberater zu unterstützen,
- (6) im Zusammenwirken mit den Betrieben und Genossenschaften, den Wehrkreiskommandos und den Volkspolizeikreisämtern die ständige Information der Abteilung Volksbildung der Räte der Kreise und der Lehrkräfte der Schulen über Probleme der wissenschaftlich-technischen und ökonomischen Entwicklung und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Berufsberatung zu sichern,
- (7) in Zusammenarbeit mit den Abteilungen Volksbildung der Räte der Kreise, den Betrieben und Genossenschaften die planmäßige und aufeinander abgestimmte Zusammenarbeit zwischen Betrieben, Genossenschaften und Schulen zu gewährleisten,

- (8) auf der Grundlage der Perspektivpläne Berufsberatungsschriften und auf der Grundlage der Jahresvolkswirtschaftspläne Lehrstellenverzeichnisse zu erarbeiten,
- (9) die Betriebe und Genossenschaften bei der Gewinnung von Schulabgängern für Abiturklassen in den Einrichtungen der Berufsausbildung zu unterstützen sowie
- (10) die individuelle Beratung von Jugendlichen, Eltern und Werkträgern über Inhalt, Charakter, Anforderungen und Perspektiven volkswirtschaftlich und regional bzw. örtlich wichtiger Berufe und Studieneinrichtungen sowie über Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten zu sichern.²⁹

Demgegenüber haben die *Abteilungen Volksbildung der Räte der Kreise* die Aufgabe,

- (1) die Direktoren der allgemeinbildenden Schulen bei der planmäßigen Entwicklung der Berufsberatung im Bildungs- und Erziehungsprozeß innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu unterstützen,
- (2) die Beurteilung der Ergebnisse der Berufsberatung in den Schuljahresanalysen zu veranlassen,
- (3) in Abstimmung mit den Organen für Berufsbildung und Berufsberatung der Räte der Kreise die Arbeit der für die Berufsaufklärungs- und Berufsorientierung benannten Lehrer zu sichern,
- (4) den Schulen die von den Betrieben, den Genossenschaften, den wirtschaftsleitenden Organen und den Organen für Berufsbildung und Berufsberatung der Räte der Kreise hergestellten Informations- und Anleitungsmaterialien zur Verfügung zu stellen und deren Anwendung zu kontrollieren,
- (5) Erfahrungsaustausch mit den allgemeinbildenden Schulen zur Verallgemeinerung der wirksamsten Methoden der Berufsberatung zu organisieren sowie
- (6) die Einbeziehung der Probleme der Berufsberatung in die Weiterbildung der Direktoren und Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen sowie der Fachberater und Leiter der Kommission für Berufsberatung der Elternbeiräte zu veranlassen.³⁰

Den übergeordneten bzw. zentralen staatlichen und wirtschaftsleitenden Organen werden entsprechende planende, koordinierende und kontrollierende Aufgaben gestellt.

2.8. Langfristige Berufsberatung und kurzfristige Veränderungen der volkswirtschaftlichen Erfordernisse

Berufsberatung, Berufsvorbereitung und Berufslenkung, verstanden als ein Komplex koordinierter Maßnahmen zum Zwecke einer sowohl gesellschaftlich nützlichen und erforderlichen als auch individuell akzeptierten und möglichen Berufswahl bzw. Berufsfindung vor Beginn einer speziellen Berufsausbildung, gewinnen angesichts der zunehmenden Komplizierung und Differenzierung der volkswirtschaftlichen Planung, insbesondere einer langfristigen unter dem Ge-

sichtspunkt der Disponibilität angesetzten Arbeitskräfte- bzw. Nachwuchs-Planung in der DDR stetig an Bedeutung. In der Vorschulerziehung³¹ und auf den verschiedenen Stufen des allgemeinbildenden Schulsystems wird ein breiter Fächer von Maßnahmen vorgeschrieben und zum großen Teil vermutlich auch verwirklicht, die in erster Linie darauf zielen, bei dem Berufsfindungsprozeß, der im Hinblick auf die Beschleunigung der Veränderungen in der Arbeitskräfte- und Berufsstruktur und in den beruflichen Anforderungen immer schwieriger wird, die volkswirtschaftlichen wie auch die individuellen bzw. persönlichen „Reibungsverluste“ möglichst niedrig zu halten.

Die Herbeiführung einer möglichst weitgehenden *Übereinstimmung von volkswirtschaftlichen Erfordernissen, individuellen Neigungen und persönlichen Fähigkeiten* als wesentliche Zielstellung dieser Bemühungen erscheint auf den ersten Blick pädagogisch begründet, ist bei näherer Betrachtung des jeweiligen Akzentes, der bei den einzelnen Maßnahmen gesetzt wird, doch vor allem unter *ökonomischen* Gesichtspunkten zu sehen. Trotz der langfristig angesetzten Maßnahmen ist kaum anzunehmen, daß es bei der überwiegenden Mehrzahl der Jugendlichen gelingt, die geforderte Übereinstimmung in den genannten drei Punkten auch nur annäherungsweise herbeizuführen, ohne dabei den im engeren Sinne *beruflenkenden* Maßnahmen einen deutlichen Vorrang einzuräumen bzw. diese mit entschieden größerem Nachdruck durchzuführen. Völlig unberücksichtigt ist dabei die doch recht naheliegende Möglichkeit geblieben, daß nämlich bei einer bestimmten, nicht zu klein anzusetzenden Anzahl von Jugendlichen zwar die langfristige Hinlenkung auf bestimmte Berufe gelingt, daß dann aber – etwa kurz vor Beginn der Ausbildung in diesen Berufen, auch in den Grundberufen – diese Berufe aus wirtschaftlich-objektiven oder politisch-voluntativen Gründen aus dem Bereich der gesellschaftlich wichtigen Berufe ausscheiden bzw. ausgeschieden werden.

Ein anschauliches Beispiel für solche politisch motivierten, insbesondere auf unrealistischen Fehlprognosen beruhenden, meist ebenso plötzlichen wie einschneidenden Veränderungen in den bildungspolitischen Maßnahmen bildet die jüngst erfolgte *Begrenzung des Zugangs zu den Hochschulen* und zu den zur Hochschulreife führenden Bildungseinrichtungen. Während der Zugang geeigneter Jugendlicher zu diesen Bildungseinrichtungen in der Vergangenheit ständig erweitert worden war, ist in jüngster Zeit hierbei eine deutliche Begrenzung vorgenommen worden. So nahmen 1968 rund 26 800 Jugendliche und jüngere Erwachsene ein Hochschulstudium auf; 1969 stieg diese Zahl auf rund 36 100, 1970 sogar auf rund 41 600. 1971 blieb diese Zahl jedoch im wesentlichen die gleiche, während sie 1972 auf 36 500 und 1973 weiter auf 31 300 gesenkt wurde.³²

In der Direktive des VIII. Parteitages der SED (1971) zum Fünfjahrplan für den Zeitraum von 1971 bis 1975 hieß es dazu recht lapidar: „Die weitere Entwicklung der Hoch- und Fachschulen hat entsprechend den volkswirtschaftlichen Erfordernissen zu erfolgen . . . Die Anzahl der auszubildenden Abiturienten ist in Übereinstimmung mit der Entwicklung des Hochschulstudiums

festzulegen.“³³ Wie diese Formulierungen zu interpretieren sind, hat Margot HONECKER, Minister für Volksbildung, ebenfalls auf dem VIII. Parteitag der SED so ausgedrückt: „Wir müssen diese Tatsache, daß unsere Schule in erster Linie den hochqualifizierten Facharbeiternachwuchs vorzubereiten hat, mehr in das Blickfeld unserer gesamten Arbeit rücken. Manche Formulierungen in unserer Propaganda, beeinflusst von einigen nicht ganz realistischen Prognosen, erweckten zeitweilig den Eindruck, als müßte unsere Schule die Jugend in erster Linie auf das Studium an den Hoch- und Fachschulen vorbereiten.“³⁴

In Zukunft sollen also die Hochschulstudienplätze nicht mehr vermehrt werden. Zugleich soll aber die Zahl der Abiturienten noch stärker vermindert werden, und zwar so, daß jeder der – dann deutlich bevorrechtigten – Abiturienten auch einen Hochschulstudienplatz, wenn auch nicht unbedingt in einer Fachrichtung eigener Wahl, erhalten kann. Das ist sicherlich auch eine Methode, das Problem des „Numerus clausus“ zu lösen bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen – oder aber auf das Ende der 10. Klasse vorzuverlegen, wo auch heute schon die größte Bildungsbarriere im Bildungssystem der DDR besteht. Für diejenigen Abiturienten aber, die nun kein Hochschulstudium aufnehmen können, die jedoch durch entsprechende berufsberatende Maßnahmen langfristig auf ein Hochschulstudium hingelenkt und vorbereitet worden sind, bei denen also zunächst die postulierte Übereinstimmung von gesellschaftlichen Erfordernissen, individuellen Berufswünschen und persönlicher Eignung herbeigeführt worden ist, wird es vermutlich wenig tröstlich sein zu erfahren, daß die „gesellschaftlichen Erfordernisse“, da sie auf „nicht ganz realistischen Prognosen“ beruhten, heute nicht mehr denjenigen entsprechen, die vor kurzem noch als Basis für ihre Berufsberatung und Berufslenkung gedient haben. Wer aber, so darf hier wohl gefragt werden, garantiert allen anderen Jugendlichen, daß die prognostizierten gesellschaftlichen Erfordernisse als wesentliche Grundlage und Determinante ihrer Berufsberatung und Berufslenkung sich am Ende nicht auch als Prognose- und Planungs-Fehlleistungen erweisen?

Die Reduzierung der Neuzulassungen zum Hochschulstudium wirft insofern noch besondere Probleme auf, als die Abiturienten als Absolventen der Klasse 12 der Erweiterten Oberschule keine unmittelbare Ausweichmöglichkeit besitzen, d. h. weder sofort eine Berufstätigkeit aufnehmen noch auf ein entsprechendes Fachschulstudium ausweichen können, insbesondere deshalb nicht, weil ihnen die dafür erforderliche abgeschlossene Facharbeiterprüfung fehlt. Um nun auch diesen – durch eine mehr oder minder langfristige Berufsberatung auf ein Hochschulstudium bestimmter Fachrichtungen vorbereiteten – Abiturienten eine berufliche Ausbildung zu vermitteln, wurde in der *„Anweisung zur beruflichen Qualifizierung von Absolventen der Erweiterten Oberschule, die kein Hoch- oder Fachschulstudium aufnehmen“* bestimmt, daß ihnen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung der Werkstätigen – also nicht im Rahmen der Berufsausbildung Jugendlicher – eine Facharbeiterausbildung, vor allem in Grundberufen, zu vermitteln ist,³⁵ und zwar auf solchen Fachgebieten, die den Fachrichtungen des ursprünglich angestrebten Hochschulstudiums entspre-

chen oder verwandt sind, vor allem jedoch für solche Facharbeiterberufe, in denen ein besonderer Mangel besteht bzw. für die mehr Arbeitskräfte als bisher ausgebildet werden sollen. Damit will man sozusagen „zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen“, allerdings ausschließlich zum Nutzen der Volkswirtschaft, kaum jedoch den Interessen der betroffenen Abiturienten entsprechen.

Diese Notlösung ist nur ein Beispiel für die in jüngster Zeit in der DDR offensichtlich immer häufiger notwendig werdenden Umdispositionen bei der Berufsberatung und vor allem bei der Berufslenkung als Folge relativ kurzfristiger und schwerwiegender Veränderungen der die Berufsausbildung betreffenden volkswirtschaftlichen Kennziffern in den entsprechenden Plänen, wobei die erforderlichen Veränderungen in der Berufs- und Arbeitskräftestruktur und planerische Fehlleistungen miteinander kumulieren. Dabei zeigt sich, daß diese Veränderungen nicht – wie ursprünglich erhofft – im Rahmen der doch recht breit angelegten *Grundberufe* bleiben, sondern diesen Rahmen vielfach weit übersteigen und daß auch in Grundberufen ausgebildete Facharbeiter nicht nur durch eine weitere Spezialisierung innerhalb des gleichen Grundberufes, sondern auch immer häufiger durch eine Ausbildung in einem völlig anderen Ausbildungsberuf, auch Grundberuf – jeweils in der Aus- und Weiterbildung der Werkstätigen – für den tatsächlich möglichen und nötigen Arbeitseinsatz in den Betrieben vorbereitet werden müssen. Für die langfristig angelegte, d. h. spätestens in der 7. Klasse beginnende Berufsberatung und Berufslenkung aber bedeutet dies letztlich die Notwendigkeit einer grundlegenden Änderung sowohl der Zielsetzung als auch der Formen, insbesondere hinsichtlich einer wesentlich größeren Flexibilität beim Reagieren auf die jeweiligen Veränderungen in Bedarf und Planung; denn die derzeitige langfristig angelegte Berufsberatung und Berufslenkung ist unter den Gegebenheiten und Erfordernissen der „wissenschaftlich-technischen Revolution“ und der „zunehmenden wirtschaftlichen Kooperation zwischen sozialistischen wie auch mit nichtsozialistischen Staaten im Weltmaßstab“ offensichtlich nicht in der Lage, die erforderliche Disponibilität der Arbeitskräfte bzw. des Arbeitskräfteeinsatzes zu gewährleisten. Mit einem einmaligen Gespräch mit dem Berufsberater des Arbeitsamtes und kurzfristigen Entschluß unmittelbar vor Abschluß der allgemeinbildenden Schule und Beginn der Ausbildung wird dieses Problem allerdings auch nicht zu lösen sein.

Anmerkungen

¹ Willi KUHRT und Gerold SCHNEIDER: Erziehung zur bewußten Berufswahl. Berlin (O): Verlag Volk und Wissen 1971, S. 34.

² Anm. 1, S. 94 ff.

³ Anm. 1, S. 144 f.

⁴ Der Große Duden. Wörterbuch und Leitfaden der Deutschen Rechtschreibung, 16. Aufl. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut 1969, S. 334.

⁵ a) Der Große Duden, Bd. 1: Rechtschreibung der Deutschen Sprache und der Fremdwörter. 16. erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag des bibliographischen Instituts 1967, S. 501;

- b) Der Große Duden, Bd. 5: Fremdwörterbuch. 2. verbesserte Auflage. Mannheim: Dudenverlag des bibliographischen Instituts 1966, S. 498.
- ⁶ Direktive des VIII. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands zum Fünfjahresplan für die Entwicklung der Volkswirtschaft der DDR 1971 bis 1975. In: Dokumente des VIII. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Berlin (O): Dietz Verlag 1971, S. 120 f.
- ⁷ Anm. 1, S. 57 f.
- ⁸ Protokoll der Verhandlungen des VIII. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, 15. bis 19. Juni 1971, Bd. II (4. und 5. Beratungstag), Berlin (O): Dietz Verlag 1971, S. 79.
- ⁹ Orientierung zur weiteren Verbesserung der Berufsberatung durch die Betriebe, Kombinate, Einrichtungen, Genossenschaften und Ausbildungsstätten sowie durch die Organe für Berufsbildung und Berufsberatung der Räte der Kreise und Bezirke. In: Bildung und Erziehung (Loseblattsammlung), C/II a/19, Bl. 7—10.
- ¹⁰ Anm. 9, Bl. 8.
- ¹¹ Anm. 9, Bl. 9.
- ¹² Anm. 1, S. 34.
- ¹³ Verordnung über die Berufsberatung. Vom 15. April 1970. In: Bildung und Erziehung (Loseblattsammlung), C/II a/19, Blatt 1—6.
- ¹⁴ Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen — Schulordnung. Vom 20. Oktober 1967. In: Bildung und Erziehung (Loseblattsammlung), C/I a/1, §§ 6, 7, 11 und 26.
- ¹⁵ Anm. 13, § 6.
- ¹⁶ Verordnung zur Verbesserung der Arbeitskräfte lenkung und Berufsberatung. Vom 24. August 1961. In der Fassung vom 12. Januar 1968. In: Bildung und Erziehung (Loseblattsammlung), C/II a/21, Blatt 1—3; Zweite Durchführungsbestimmung zur Verordnung zur Verbesserung der Arbeitskräfte lenkung und Berufsberatung. Vom 15. Oktober 1962. In der Fassung vom 31. August 1966. In: Bildung und Erziehung (Loseblattsammlung), C/II a/21, Blatt 7 f.
- ¹⁷ Anm. 14, §§ 20 und 21.
- ¹⁸ Anm. 1, S. 149 f. sowie 152—155.
- ¹⁹ Anm. 1, S. 126.
- ²⁰ Anm. 1, S. 127.
- ²¹ Anm. 1, S. 131.
- ²² Willi KUHRT und Gerold SCHNEIDER: Vorbereitung der Schüler auf ihre Berufswahl. Pädagogik, 27 (1972) 9, S. 817.
- ²³ Ebenda.
- ²⁴ Direktive des Ministers für Volksbildung der DDR zur Einführung und zur Arbeit mit den Lehrplänen für den berufsvorbereitenden polytechnischen Unterricht in den Klassen 7 bis 10 der Oberschulen (einschließlich Vorbereitungsklassen). Vom 30. März 1967. In: Bildung und Erziehung (Loseblattsammlung), C/I c/6, Blatt 1—8.
- ²⁵ Anm. 1, S. 82 f.
- ²⁶ Alfred MEHLHORN: Zur Rolle von Bedingungen und Gestaltung der produktiven Schülerarbeit für die Entwicklung von Berufsperspektiven. In: Wissenschaftliche Zeitschrift des Pädagogischen Instituts Magdeburg, Sonderheft 1968, S. 49 ff.
- ²⁷ Anm. 13, § 3.
- ²⁸ Anm. 13, § 4.
- ²⁹ Anm. 13, § 9.
- ³⁰ Anm. 13, § 10.
- ³¹ Ministerium für Volksbildung: Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Berlin (O): Verlag Volk und Wissen 1967, S. 43 ff.; 100 ff.; 169 ff.; siehe dazu auch Hartmut VOGT u. a.: Vorschulerziehung und Schulvorbereitung in der DDR. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik 1972.

³² Statistisches Jahrbuch 1974 der D. .D. .R. . 19. Jg. Hrsg. v. d. Staatl. Zentralverwaltung für Statistik. Berlin (O): Staatsverlag der DDR 1974, S. 363.

³³ Anm. 8, S. 338 und 386.

³⁴ Anm. 8, S. 79 f.

³⁵ Anweisung zur beruflichen Qualifizierung von Absolventen der Erweiterten Oberschule, die kein Hoch- oder Fachschulstudium aufnehmen. Vom 15. September 1971. In: Bildung und Erziehung (Loseblattsammlung), C/II a/35 (158. Nachtrag), Bl. 1 f.

3. Bildungsberatung in Österreich

3.1. Motive, Zielvorstellungen und gesetzliche Grundlagen

Angesichts der deutlichen Zunahme von Beratungsinstitutionen in den letzten Jahrzehnten fragt man sich mit Recht, ob die Menschheit wirklich so ratlos geworden sei und ob derartige Beratungsinstitutionen diese Ratlosigkeit wirksam mildern könnten. Beratung als persönliche Hilfe in Fragen der Lebensgestaltung, Erziehung, Berufsfindung u. ä. gibt es von alters her. Der Ältere oder Erfahrenere beriet den Jüngeren. Die Struktur der industriellen Gesellschaft mit ihren Attributen der Undurchschaubarkeit, der Anonymität und der überregionalen Verflochtenheit der wirkenden Kräfte, der sozialen Mobilität etc. überfordert den „traditionellen“ Berater in vieler Hinsicht. Eben diese Ursachen steigern aber auch das subjektive und objektive Beratungsbedürfnis. Auf der subjektiven Seite resultiert daraus manchmal das unerfreuliche Extrem der Übererwartung, es werden „konsumfertige“ Ratschläge erwartet, auf der objektiven Seite artet die Notwendigkeit, gewisse Informationen und Empfehlungen an andere Menschen weiterzugeben, in eine nicht immer günstige Aufblähung von Beratungsinstitutionen aus, die dann – wenn sie aufdringlich und manipulatorisch wirken – auf Skepsis, wenn nicht sogar auf Ablehnung stoßen. Bei der Jugend kommt zu dieser Angst vor der Manipulation und dem daraus sich ergebendem Protest gegen das Establishment noch der Mangel an echter Motivation.

Der rasche Wandel der Produktions- und Arbeitsweisen und die Veränderung in der sozio-kulturellen Struktur unserer Gesellschaft bewirkten nicht nur eine größere berufliche und soziale Mobilität, sondern sie führten auch zu Überlegungen bezüglich der Neukonzeption unseres Bildungswesens. Die damit verbundene stärkere Differenzierung unserer schulischen Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten verlangt eine intensivere und effizientere Schul(lauf)bahnberatung.

Die Schaffung neuer Schultypen, neuer postsekundärer Bildungswege und neuer Studienrichtungen im Hochschulbereich, die Errichtung neuer Fachrichtungen in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, aber auch die im Rahmen der Schulversuche zu erprobenden Änderungen der Organisationsform, wie etwa die verschiedenen Arten der Gesamtschule, die Reformversuche auf der Oberstufe der Gymnasien und Realgymnasien sowie die geplanten und z. T. bereits realisierten Änderungen im Bereich der Lehrer- und Erzieherbildung

haben das Ratgeben hinsichtlich der optimalen Schullaufbahn für den einzelnen Schüler ungleich schwieriger gemacht. Eltern und Schüler sind heute nicht mehr in der Lage, dieses stark differenzierte, in permanenter Reform befindliche Bildungssystem zu überschauen, und die richtige, der Begabungs- und Persönlichkeitsstruktur des Kindes adäquate Schullaufbahn zu wählen. Sie bedürfen der Orientierungshilfe. Eine gezielte – aber die Entscheidungsfreiheit des einzelnen wahrende – Bildungsberatung soll auch mithelfen, die teilweise alarmierenden Ausfallquoten an österreichischen Schulen und Hochschulen ohne Niveauverlust zu senken und die große Anzahl der Studienwechsler zu verringern. In vielen Staaten Europas hat man sich daher, in Anlehnung an das amerikanische Beispiel, um den Aufbau eines umfassenden Systems der Bildungsinformation und Bildungsberatung bemüht. Auch in Österreich wurde – diesem internationalen Trend folgend – der Auftrag erteilt, ein Konzept der Bildungsberatung zu erstellen und die Institutionalisierung der Schülerberatung in die Wege zu leiten.

Der § 3 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes 1962 in der Fassung der 4. Novelle, Bundesgesetzblatt Nr. 234, wurde 1971 wie folgt erweitert:

„Das Österreichische Schulwesen stellt in seinem Aufbau eine Einheit dar. Seine Gliederung wird durch die Alters- und Reifestufen, die verschiedenen Begabungen und durch die Lebensaufgaben und Berufsziele bestimmt. Der Erwerb höherer Bildung und der Übertritt von einer Schulart in eine andere ist allen hierfür geeigneten Schülern zu ermöglichen. Schüler und Eltern sind über die Aufgaben und Voraussetzungen der verschiedenen Schularten zu informieren und insbesondere in der 4. und 8. Schulstufe sowie vor Abschluß einer Schulart über den nach den Interessen und Leistungen des Schülers empfehlenswerten weiteren Bildungsweg zu beraten.“

Das Schulunterrichtsgesetz, Bundesgesetzblatt Nr. 139/1974, bestimmt in § 62, daß Einzelaussprachen und gemeinsame Beratungen von Lehrern und Erziehungsberechtigten über den geeigneten Bildungsweg (§ 3 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes) durchzuführen sind. Besondere Veranstaltungen der Schulbahnberatung können gemäß § 64 Abs. 7 lit. a sub. lit. ff. nach Beratung im Schulgemeinschaftsausschuß durchgeführt werden.

Die Wahrnehmung der *Bildungsberatung* im Sinne des § 3 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes ist gemäß § 133 des Schulorganisationsgesetzes Sache des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst und der ihm unterstellten Organe. Zur Bewältigung dieser Aufgaben, die in Zusammenarbeit mit den Referenten für Schulpsychologie-Bildungsberatung zu leisten sind, wurden als eine der ersten Maßnahmen Lehrer der verschiedenen Schularten für eine Mitarbeit in der Schulbahnberatung und Studienwahlvorbereitung weitergebildet. Gewisse Schwierigkeiten ergeben sich aus der Tatsache, daß die Verantwortlichkeit für die verschiedenen Beratungsaktivitäten auf die *Kompetenz* von drei Bundesministerien verteilt ist:

– Bundesministerium für Unterricht und Kunst:

Sämtliche Beratungsaktivitäten, die unmittelbar in den Schulbereich fallen;

- Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung:
Psychologische Beratung und Betreuung von Studierenden im Hochschulbereich, Studienberatung;
- Bundesministerium für soziale Verwaltung:
Information und Beratung über Berufsmöglichkeiten und Berufsaussichten. Der Vollständigkeit halber seien kurz die Beratungsaufgaben des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung und des Bundesministeriums für soziale Verwaltung erwähnt. Vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung wurden selbständige *Studentenberatungsdienste* an den Universitäten in Wien, Graz, Innsbruck und Salzburg sowie an der Hochschule für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften in Linz eingerichtet. Die an diesen Beratungsstellen tätigen Studentenberater (Fachpsychologen) bieten den Studierenden:
 - (1) Orientierungshilfen und Entscheidungsgrundlagen durch eignungsdiagnostische Untersuchungen (Feststellung der Intelligenzstruktur, Analyse der Interessen, Leistungstests, Tests zur Erfassung des Arbeitsverhaltens, projektive Verfahren etc.);
 - (2) Unterstützung bei Überwindung von Studienschwierigkeiten, insbesondere bei beabsichtigtem Studienwechsel oder Studienabbruch, durch individuelle Beratung oder Förderung in Gruppen (z. B. autogenes Training, Lerntechniken, Lernplanung, Verhaltensmodifikation, kreativitätsfördernde Kurse, psychotherapeutische Behandlung durch den Facharzt etc.).
 (Die fachliche Förderung der Studierenden durch Studienberatung obliegt gemäß § 2 Absatz 1 lit. a des Hochschülerchaftsgesetzes vom 12. Juni 1950, Bundesgesetzblatt Nr. 174, der Österreichischen Hochschülerchaft. In der Praxis wird diese Beratungstätigkeit (Inskriptionsberatung, fachbezogene Beratung und individuelle Studienplanung) von anderen Stellen (Institutionsvorständen, Assistenten, Evidenzstellen etc.) ergänzt.)
 Die Beratungsaufgaben des Bundesministeriums für soziale Verwaltung beinhalten die *Beratung bei der Berufswahl* durch Informationen über die Art der Berufstätigkeiten, der Berufschancen und Entwicklungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt (Bedarf, Spezialisierungsmöglichkeiten, Aufstiegschancen etc.) sowie die Feststellung der Eignungsvoraussetzungen.
 Die Beratungstätigkeit des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst erfolgt
 - a) durch *Schulpsychologen* und
 - b) durch *Schülerberater (Beratungslehrer)*.

3.2. Organisationsstruktur und Aufgaben der Schulpsychologie in Österreich

Den Schülern aller Schularten sowie den Lehrern und Erziehungsberechtigten steht ein sich über ganz Österreich erstreckendes *Netz von Schulpsychologischen Beratungsstellen* zur Verfügung. Eine Beratungsstelle betreut einen oder mehrere der 120 österreichischen Schulbezirke. Je nach der Größe des Schulbezirkes,

den geographischen Gegebenheiten und der Anzahl der zu betreuenden Schüler sind an kleinen Beratungsstellen ein bis zwei, an großen Beratungsstellen bis zu 10 Schulpsychologen und das notwendige Hilfspersonal tätig. An den großen Beratungsstellen stehen zum Teil auch teilzeitverpflichtete Ärzte (Psychiater), Spezialisten (Logopäden, Legasthenerlehrer) und Pädagogen für die Übernahme von Führungsfällen zur Verfügung. Derzeit gibt es in Österreich 37 Beratungsstellen mit 75 Schulpsychologen. Im Ausbaukonzept sind als mittelfristiges Ziel 54 Beratungsstellen mit insgesamt 128 Schulpsychologen vorgesehen.

Schüler können auf eigenen Wunsch, auf Ersuchen der Eltern oder auf Grund einer Empfehlung ihres Lehrers an den Beratungsstellen einer schulpsychologischen Untersuchung und Beratung zugeführt oder direkt an der Schule einer Einzel- oder Gruppenuntersuchung unterzogen werden.

In jedem der neun Bundesländer wurde im Rahmen des Amtes der Landeschulbehörde ein erfahrener Schulpsychologe als Landesreferent für Schulpsychologie/Bildungsberatung bestellt. Ihm obliegt die Dienstaufsicht über alle Beratungsstellenleiter und Mitarbeiter seines Bereiches sowie deren Beratung und Betreuung, die Beratung der Landeschulbehörde in allen pädagogisch-psychologischen Fragen, die Betreuung künftiger Schulpsychologen in der Einarbeitungszeit, die Durchführung der vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst übertragenen Forschungs- und Evaluationsvorhaben und ähnliches.

3.3. Aufgabenbereich der Schulpsychologen

3.3.1. Individualberatung (Einzelfallhilfe)

Zum Aufgabenkomplex der Individualberatung gehören

- *Untersuchung und Beratung* auf der Grundlage psychologischer und zum Teil auch pädagogischer Diagnoseverfahren beim Auftreten von *Lern- und Verhaltensstörungen* bzw. Schulschwierigkeiten;
- *Hilfestellung und Betreuung*, soweit sich aus dem diagnostischen Befund dazu die Notwendigkeit ergibt. Nötigenfalls werden die Schüler an andere Beratungs- oder therapeutische Institutionen überwiesen.

3.3.2. Schullaufbahn- und Studienwahlberatung

Hierbei stellen sich vor allem schul- und studieneignungsdiagnostische bzw. prognostische Problemfragen:

- Auf Grund *eignungsdiagnostischer* Einzel- versus Gruppenverfahren und unter Berücksichtigung der bisher gezeigten Schul- oder Studienleistungen, des Arbeitsverhaltens, der Interessen usw. wird der Schüler (Student) unter Anwendung klienten-zentrierter Gesprächsmethoden beraten. Auf Wunsch können auch Eltern in den Beratungsprozeß miteinbezogen werden.

- Besonders wichtig ist die Mitwirkung der Schulpsychologen bei der rechtzeitigen Erfassung jener Kinder, die einer *sonderpädagogischen* Behandlung bedürfen. Der Schulpsychologe berät unter Wahrung des Elternrechtes.

3.3.3. Systemberatung

Hierunter wird die Beratung von Schulbehörden und Lehrern, die Mitwirkung in der Lehrerfortbildung usw. verstanden. So werden Schulbehörden, Schulaufsichtsorgane und Lehrer beim Einsatz von Methoden der pädagogischen Psychologie in der Schule beraten, z. B. über die

- Objektivierung der *Leistungsbeurteilung*;
- Mitwirkung bei der Information der Lehrer über Probleme der *Legasthenie*: Ausbildung und fachliche Betreuung der Legasthenikerlehrer.

Weitere Aufgaben ergeben sich durch die

- Erarbeitung der notwendigen Unterlagen, Verfahren und Strategien für die Bildungsberatung;
- Entwicklung der *Curricula für die Ausbildung der Schülerberater*, Aus- und Weiterbildung und fachliche Betreuung der Schülerberater;
- Mitwirkung bei der wissenschaftlichen Begleitung der *Schulversuche* und ihrer Evaluation unter Leitung der Abt. II des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung;
- Mitwirkung im Rahmen der „Pädagogischen Tatsachenforschung“; der Durchführung periodischer Leistungserhebungen, Untersuchungen zur Klärung pädagogisch-psychologischer Probleme etc.
- Weitergabe gewonnener Erfahrungen und Ergebnisse aus der Beratungstätigkeit an Schulbehörde und Lehrer;
- Mitwirkung bei der fachlichen *Weiterbildung der Lehrer* aller Schularten.

Alle Aktivitäten erfolgen nur auf Ersuchen, über Antrag oder im Einvernehmen mit den zuständigen Schulbehörden. Die *Kooperation* mit anderen pädagogischen oder therapeutischen Institutionen, wie Erziehungsberatungsstellen, Jugendämtern, Instituten für Erziehungshilfe, Kliniken etc., sowie mit den Maturanten- und Berufsberatern der Landesarbeitsämter, den Organen der Hochschülerschaft und den Studentenberatern im Hochschulbereich ist in vielen Fällen unerläßliche Bedingung einer erfolgreichen Bildungsberatung.

3.4. Aufgabenbereich der Schülerberater

Grundgedanke dieser neuen Variante der Schulbahn- und Studienwahlberatung ist die Erfahrung, daß mit Rücksicht auf die Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit der Schüler sowie im Hinblick auf die Motivation, die schul- und studienkundlichen Informationsdarbietungen als kontinuierlicher Prozeß und nicht als einmalige konzentrierte Veranstaltung ablaufen sollen. Da eine punktuelle Information von geringer Wirkung ist, soll der Schüler neben den

informativen Vorträgen und Diskussionen die Möglichkeit haben, öfter seinen Berater aufzusuchen. Hierdurch soll ein individuelleres Eingehen auf die Interessen und die Begabungsrichtung des einzelnen Schülers ermöglicht und die Informationsvermittlung somit ökonomischer und effizienter gestaltet werden.

Es erwies sich somit als notwendig, Lehrer der verschiedenen Schularten mit Teilaufgaben der Bildungsberatung zu betrauen und für die einschlägige Tätigkeit aus- und weiterzubilden. Diese *Schülerberater* üben ihre Informations- und Beratungsfunktionen neben ihrer Unterrichtstätigkeit aus; eine gewisse Stundenanzahl wird ihnen dafür auf ihre Lehrverpflichtung angerechnet.

Der Schülerberater soll die Schüler seiner Schule durch Information und Beratung in die Lage versetzen, die bestehenden Möglichkeiten des Bildungssystems optimal zu nutzen. Er soll es dem einzelnen ermöglichen, eine seiner Begabungs- und Persönlichkeitsstruktur und seinen Interessen adäquate Schullaufbahn bzw. Studienrichtung eigenverantwortlich zu wählen. Entsprechend dem Aufbau und der Struktur des Schulwesens sind die Eingangs-, Übergangs- und Nahtstellen besonders zu berücksichtigen.

Zu den *Aufgaben des Schülerberaters* gehören:

- allgemein-orientierende und individuelle Information von Schülern und Erziehungsberechtigten über Bildungsgänge, deren Eingangsvoraussetzungen, spezielle Anforderungen und Abschlußqualifikationen;
- Einzelberatung hinsichtlich der individuellen Bildungsmöglichkeiten gemäß den Fähigkeiten und Interessen des Schülers;
- Vermittlung von Hilfe bei Lern- und Verhaltensstörungen;
- Kooperation mit anderen Beratungsdiensten;
- Mitwirkung bei der Weiterentwicklung und Verbesserung des Beratungssystems.

Im Konkreten differieren die Funktionen und Aufgaben des Schülerberaters, je nachdem in welcher Schulart er tätig ist. Als Beispiel für einen detaillierten *Arbeitskatalog* werden nachfolgend die Aufgaben *des Schülerberaters* an allgemeinbildenden höheren Schulen (Gymnasien und Realgymnasien) näher präzisiert:

(1) *Information und Beratung der Schüler und deren Eltern*

(a) Allgemein-orientierende Information:

- In den zweiten Klassen (6. Schulstufe):
Information und individuelle Beratung über die an der jeweiligen Schule geführten Formen der allgemeinbildenden höheren Schulen.
- In den vierten Klassen (8. Schulstufe):
Allgemeiner Überblick über die schulischen Ausbildungsmöglichkeiten an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und an anderen weiterführenden Lehranstalten.
- In den sechsten Klassen (10. Schulstufe):
Globaler Überblick über Studien- und schulische Ausbildungsmöglichkeiten nach der Matura, um die Schüler zur Reflexion über die Probleme der Studienwahl anzuregen und um erforderliche Zusatzprüfungen zur Reifeprüfung eventuell durch den erfolgreichen Besuch des entsprechenden Freigegegenstandes vermeiden zu können.
- In den siebenten Klassen (11. Schulstufe):

In 5 bis 6 Abschnitten, über einen längeren Zeitraum verteilt, ausführliche Darstellung der Studienkunde; Kommentierung des Informationsmaterials; Hinweis auf die Möglichkeiten berufsorientierter Weiterbildung für Maturanten (Kollegs, Abiturientenlehrgänge, Akademien, Kurzstudien, Kurse etc.).

– In den achten Klassen (12. Schulstufe):

Vermittlung spezieller Studien- und Ausbildungsinformationen in Form von Referaten und Diskussionen.

(b) Individuelle Beratung im Hinblick auf die Übertrittsmöglichkeiten in andere Schularten. Schulbahnberatung zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen, d. h. Beratung jener Schüler, für die während eines bestimmten Bildungsganges der Übertritt in einen Bildungsgang anderen Niveaus oder anderer fachlicher Ausrichtung in Erwägung gezogen werden kann.

(c) Hinweise auf den „Zweiten Bildungsweg“.

(d) Mitwirkung bei der Planung und Einrichtung von Förder- und Differenzierungsmaßnahmen in Schulen, die eine flexiblere Zuordnung von Schülern zu Bildungsgängen durch ein System von fachspezifischen Niveauekursen (Leistungsgruppen) und/oder Wahlkursen ermöglichen.

(e) Beantwortung von Fragen, einzeln oder in Gruppen, zu jeder Zeit des Schuljahres; Einrichtung einer flexiblen Sprechstunde, in der sich auch die Eltern hinsichtlich der Schulbahnwahl des Kindes Rat holen können.

(f) Durchführung von Einzelberatungen, Hilfe bei der Informationserarbeitung und bei der Lösung von Motivationskonflikten sowie Beurteilung der eignungsmäßigen Voraussetzung. Diese Beobachtung und Beratung der Schüler im Hinblick auf Entscheidungsprobleme bei der Schulbahnwahl und anderen Bildungsmöglichkeiten soll nicht punktuell, sondern permanent erfolgen.

(g) In Verbindung mit Elternvereinen Vorträge bei Schul- und Klassenelternabenden.

(h) Vermittlung von Hilfe bei Lern- und Verhaltensstörungen (besonders bei partiellen Rückständen und bei auffälligen Diskrepanzen zwischen Eignung und Schulleistung etc.).

(2) *Abforderung, Entgegennahme, Verwaltung und Verteilung des Informationsmaterials* sowie der entsprechenden Literatur (eventuell unter Einbeziehung der Schülermitverwaltung).

(3) *Abhaltung von Informationstagen und Führungen*

(a) Mitwirkung bei der Durchführung von Informationsveranstaltungen an Hochschulen.

(b) Durchführung von informativen Führungen in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Verweisung interessierter Schüler der vierten Klassen auf die Informationsveranstaltungen im Rahmen der alljährlichen Informationswoche für die berufsbildenden Schulen.

(4) *Kooperation mit anderen Beratungsdiensten*

(a) Abstimmung mit der Berufsberatung des Arbeitsamtes, Weiterleitung der Schüler an die Berufsberatung in allen Berufs- und Berufseignungsfragen.

(b) Zusammenarbeit mit dem Referat Schulpsychologie/Bildungsberatung beim zuständigen Landesschulrat zur Feststellung der Begabungs- und Interessenstruktur des Schülers und zur Feststellung von Ausschließungsgründen, nötigenfalls Weiterleitung an den Schularzt.

(c) Zusammenarbeit mit therapeutischen Einrichtungen.

(5) *Weiterentwicklung und Verbesserung des Beratungssystems*

(a) Übermittlung von Vorschlägen, Anregungen und Wünschen bezüglich des Informationsmaterials und von Anfragen, betreffend die konkrete Situation an der Schule, an den Landesreferenten für Schulpsychologie/Bildungsberatung.

(b) Übersendung von Erfahrungsberichten an das Bundesministerium für Unterricht und Kunst (im Dienstweg).

(c) Mitarbeit bei der Erfolgsüberprüfung der Beratungsmaßnahmen und bei der langfristigen Revision von Beratungskonzepten.

Voraussetzung für die Betrauung mit der Funktion eines Schülerberaters ist die Absolvierung eines Grundseminars.

3.5. Ausbildung der Schülerberater

Um die Inhalte und die Art des Informationsbedürfnisses der Schüler zu erheben, wurden in den 8. Klassen der allgemeinbildenden höheren Schulen Befragungen durchgeführt. Dieser empirische Ausgangspunkt für die Programmgestaltung bedurfte der Ergänzung durch deduktiv gewonnene Zielvorstellungen. Eine operationale Definition der wesentlichen Lehrziele legt den *Soll-Stand der Seminarteilnehmer am Ende des Grundseminars* fest:

- (1) Die Schülerberater sind nach Abschluß des Seminars maximal zur Beratungsarbeit motiviert.
- (2) Sie praktizieren als Berater die Grundhaltung, nur Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung zu stellen, nicht aber für den Ratsuchenden zu entscheiden.
- (3) Sie können entscheiden, welche Fragen sie selbst zu behandeln imstande sind, beziehungsweise bei welchen Problemen eine Weiterleitung des Ratsuchenden an andere Institutionen oder Personen notwendig ist.
- (4) Sie beherrschen die Beratungstechnik so weit, daß der Ratsuchende mit dem Beratungsergebnis zufrieden ist.
- (5) Sie verwenden das vorhandene Beratungsmaterial richtig, kontrollieren es laufend auf inhaltliche und formale Brauchbarkeit und machen Vorschläge zu dessen Verbesserung oder Ergänzung.

Die *Inhalte der Ausbildungsveranstaltung* lassen sich in folgenden Hauptpunkten umschreiben:

(1) *Informationsvermittlung:*

- (a) Information über Studienrichtungen sowie über nichtakademische Ausbildungsmöglichkeiten für Maturanten, Kommentierung des für die Schüler bereitgestellten Informationsmaterials.
- (b) Immatrikulation, Inskription, Studienbeihilfen und Stipendien, Lebenshaltungskosten, Studentenheime; Hochschulstatistik, Darstellung der Entwicklung der Hörerzahlen, Ursachen der Ausfallquoten etc.
- (c) Bildungsberatung auf der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule.

6. Schulstufe: Formen der allgemeinbildenden höheren Schulen (Gymnasium oder Realgymnasium)

8. Schulstufe: Oberstufenformen der allgemeinbildenden höheren Schulen (z. B. neusprachliches Gymnasium, wirtschaftskundliches Realgym-

nasium, musisch-pädagogisches Realgymnasium etc); Arten der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen.

(d) Berufsaussichten der Hochschulabsolventen und der Maturanten.

(2) *Eignungspsychologie:*

Faktoren der Intelligenz, Leistung, Belastbarkeit und Motivation.

(3) *Psychologische Testverfahren:*

(a) Testtheorie (Gütekriterien, Transformation von Meßwerten, z-Wert, Prozentrang, SW, IQ etc.).

(b) Anwendung standardisierter Schulleistungstests, Administration von Interessentests, die für die Hand des Lehrers geschaffen wurden.

(c) Erstellung informeller Tests.

Die Vorgabe psychologischer Testverfahren, die nicht der Objektivierung der Leistungsbeurteilung dienen (Persönlichkeitstests, Intelligenztests etc.), bleiben dem Fachpsychologen vorbehalten.

(4) *Beratungstechnik:*

Beratungstechnik, die sich in der Einzel- und in der Gruppenberatung bewähren muß, und die durch richtige Erfassung des Wesens der Beratung als Ermöglichung selbständiger Entscheidungen und der Verarbeitung von Informationen über die eigene Person und über die möglichen Studienrichtungen fundiert ist und die von Störfaktoren möglichst freigehalten wird. (Nicht-direktives Beratungsgespräch.)

(5) *Pädagogische Psychologie:*

Weiterbildung im Hinblick auf die Entwicklung des Systems der Schullaufbahnberatung und Studienwahlvorbereitung zu einer allgemeinen Schülerberatung.

Inhalte: *praxisorientierte Entwicklungspsychologie, Lerntheorie* etc. wie z. B. Arten der Lern- und Verhaltensstörung und Möglichkeiten ihrer Behebung, ökonomische Lernmethoden.

(6) *Organisation der Beratung:*

Handhabung des Informationsspeichersystems, Möglichkeiten der Information und Dokumentation für Berater und Ratsuchende, das Ablaufschema der Beratung in einem Schuljahr (Beratungsplan).

(7) *Zusammenarbeit mit anderen Beratungsinstitutionen und Schulbehörden:*

(a) Kooperation mit Schulpsychologen, Studentenberatern, Berufsberatern, Schulärzten und therapeutischen Einrichtungen, um Konfliktsituationen komplexerer Art einer Lösung zuzuführen.

(b) Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht (Landesschul- und Bezirksschulinspektor), den Direktionen, Klassenvorständen und Kollegen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß das vordringlichste Anliegen der Seminare die Aneignung der notwendigen Informationen, das Problem der erforderlichen Informationsübermittlung, die Technik der persönlichen Beratung, die Eignungsfeststellung und die Anwendung pädagogisch-psychologischer Hilfen war.

Mit der Erstellung des Ausbildungsplanes sowie mit dessen Verwirklichung

wurden die Schulpsychologen betraut. Nur im Rahmen der Studienwahlvorbereitung versicherte man sich der Mitwirkung der Studentenberater, da diese bei ihrer Tätigkeit einerseits jene Informationen über Studien und Studienschwierigkeiten gewinnen, die für eine gründlichere Studienwahlvorbereitung der Schüler höherer Schulen notwendig sind, und weil sie andererseits Erfahrungen über die Wirksamkeit der jeweils in den höheren Schulen verwendeten Methoden der Studienwahlvorbereitung sammeln können. Aus diesem feedback lassen sich Hinweise für eine Verbesserung der Methoden und Materialien der Studienwahlvorbereitung ableiten.

Da auch die *Auswahl der Teilnehmer* für diese Seminare von besonderer Relevanz ist, wurden die Schulbehörden gebeten, die Selektion nach folgenden Kriterien vorzunehmen:

- Interesse und Motivation für die Aufgaben der Schulbahnberatung;
- Bereitschaft zum Aneignen und jeweiligen Erweitern des notwendigen Wissens (daher sollten nur Lehrer nominiert werden, die sich freiwillig für diese Tätigkeit melden);
- Die Bereitschaft, sich die Grundhaltung des Beraters anzueignen, nämlich nicht selbst Entscheidungen zu treffen, sondern nur Orientierungshilfe zu geben und gemeinsam mit dem Schüler Entscheidungsgrundlagen zu erarbeiten, um so eine Entscheidung herbeiführen zu helfen;
- positives Vertrauensverhältnis zu den Schülern, damit jeder Schüler, auch der gehemmte, in allen Situationen und jederzeit Rat und Hilfe beim Schülerberater suchen kann;
- gute Kooperation des Schülerberaters mit allen Kollegen des Lehrkörpers (daher sollte die Nominierung nach Möglichkeit in einer Konferenz im Einvernehmen mit dem Lehrerkollegium erfolgen).

Die Auswahl der in Frage kommenden Lehrer wurde in jedem Bundesland im Einvernehmen mit dem zuständigen Landesreferenten für Schulpsychologie/Bildungsberatung getroffen.

3.6. Darstellung des derzeitigen Standes der Bildungsberatung

3.6.1. *Bildungsberatung im Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen*

Aufgaben und Ausbildung der Schülerberater an allgemeinbildenden höheren Schulen wurden oben exemplarisch dargestellt. Derzeit verfügt jede der 302 allgemeinbildenden höheren Schulen über einen Schülerberater, der zumindest an einem Grund- und einem Fortsetzungseminar sowie an diversen Arbeitstagen im Bereich der Landesschulbehörden teilgenommen hat. Im kommenden Schuljahr sollen eigene Arbeitsgemeinschaften für Schülerberater an allgemeinbildenden höheren Schulen gegründet werden, die nicht nur der Kommunikation, sondern auch der Weiterbildung dienen sollen.

3.6.2. Bildungsberatung im Bereich des berufsbildenden Schulwesens

Derzeit sind an den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (technisch-gewerblichen Lehranstalten, kaufmännischen Lehranstalten, Lehranstalten für Frauenberufe, Lehranstalten für Fremdenverkehrsberufe etc.) 200 Professoren (Studienräte u. ä.) und Fachlehrer als Bildungsberater tätig.

3.6.3. Bildungsberatung im Bereich der Hauptschulen

Ab dem Schuljahr 1973/74 wurde die Institutionalisierung der Bildungsberatung im Bereich der Hauptschulen in Angriff genommen. In mehreren Grundseminaren wurde vorläufig aus jedem Schulbezirk ein Lehrer mit den Aufgaben der Schülerberatung an Hauptschulen vertraut gemacht.

3.6.4. Bildungsberatung durch Bildungsinformation

Zur Unterstützung der Informationstätigkeit der Schülerberater gibt das Bundesministerium für Unterricht und Kunst im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung die Schriftenreihe „Studieninformation“ heraus, die alle Schüler höherer Schulen kostenlos erhalten. Während die „Allgemeinen Studieninformationen“ neben einer Übersicht über die Studienmöglichkeiten in Österreich Hinweise auf Zulassungsbedingungen, die Immatrikulation und Inskription, Studienbeihilfen und Stipendien, Studentenheime u. ä. bringen, enthalten die Studienbilder der „Speziellen Studieninformation“ eine detaillierte Darstellung der einzelnen Studienrichtungen. Ebenso wurden verschiedene Informationsschriften über berufsbildende mittlere und höhere Schulen und über andere schulische Ausbildungsmöglichkeiten erstellt und an alle interessierten Schüler und Eltern weitergegeben.

Drei umfassende Informationssysteme, Overheadfolien, Dias, Wandtafeln und Plakate veranschaulichen die vom Schülerberater gebotenen Informationen.

Da der einzelne Schülerberater nicht in der Lage ist, die ständigen Änderungen sowie die neuen Entwicklungen im Hochschulbereich bzw. die Neuerungen auf dem Gebiet der sekundären und postsekundären Ausbildungsmöglichkeiten laufend zu verfolgen, muß er von einer zentralen Stelle ständig mit den neuesten Informationen versorgt werden.

Zur Durchführung dieser Aufgaben wurde im Bundesministerium für Unterricht und Kunst ein Referat für Bildungsberatung errichtet, zu dessen Agenden u. a. auch die Kommunikation der Gruppe der Schülerberater, die Evidenzführung des Personalstandes, die Organisation der Weiterbildung, die Kooperation mit anderen Stellen und die Öffentlichkeitsarbeit gehören.

Die Effektivität dieses Systems der Bildungsberatung muß einige Schuljahre hindurch erprobt und überprüft werden. Auf Grund der gewonnenen Erfahrungen können dann neue Entscheidungen getroffen werden. Durch diese Re-

formbestrebungen soll eine optimale Form der Bildungsberatung gefunden werden, die dem Jugendlichen *Orientierungshilfen* anbieten und die Gefahr persönlicher Fehlentscheidungen wie auch die Fehlleitung und Vergeudung *öffentlicher Investitionen* nach Möglichkeit verringern soll. Die Verwirklichung der Bildungsberatung soll aber nicht nur eine Lebenshilfe für den einzelnen Schüler, sondern auch ein wesentlicher Beitrag zur Realisierung der österreichischen Schulreformbestrebungen sein.

Anmerkung

Dieser Beitrag wurde von Frau Ministerialrat Dr. Margareta SONNLEITNER und einer Arbeitsgemeinschaft erstellt.

4. Bildungsberatung in der Schweiz

4.1. Bildungswesen und Bildungsberatung in der Schweiz

Das Wort „Bildungsberatung“ existiert in der Schweiz offiziell (noch) nicht. Eine von der *Schweizerischen Hochschulkonferenz* (SHK) – dem Koordinationsorgan der schweizerischen Hochschulen – zur Bearbeitung von Fragen der Beratung im höheren Bildungswesen eingesetzte Kommission wollte es 1973 als umfassenden Begriff für alle „Beratungsdienste im Erziehungs- und Ausbildungswesen“ einführen. Sie sah aber davon ab, als im März jenes Jahres eine Neufassung der Bildungsartikel der Schweizerischen Bundesverfassung (Art. 27 und 27^{bis}) in einer Volksabstimmung zwar durch die Mehrheit der Stimmberechtigten des ganzen Landes angenommen, aber von einer knappen Mehrheit der Kantone abgelehnt wurde. Die neue Fassung hätte das „Recht auf Bildung“ gewährleistet und das *Bildungswesen* zu einer „gemeinsamen Aufgabe von Bund und Kantonen“ erklärt. Bisher war das Bildungswesen in der Schweiz – und bleibt es nun vorderhand – dem Grundsatz nach alleinige Sache der *Kantone*, allerdings mit einigen Ausnahmen: Die Bundesverfassung setzt gewisse Rahmenbedingungen für den Primarunterricht und ermöglicht dessen Subventionierung; der Bund sorgt auf dem Weg über die von ihm zu regelnden Zulassungsvoraussetzungen zum Medizinstudium für die Gleichwertigkeit der hierfür in Betracht fallenden Maturitätsausweise; er kann Unterrichtsanstalten auf Universitätsebene führen (Eidgenössische Technische Hochschulen), errichten und unterstützen (Hochschulförderung); er kann Beiträge an die Kantone für ihre Ausbildungsbeihilfen gewähren; er kann Vorschriften über Turnen und Sport erlassen. Vor allem aber erläßt er die Vorschriften über die *berufliche Ausbildung* in Industrie, Gewerbe, Handel, Landwirtschaft und Hausdienst und regelt über die Invalidenversicherung auch *Ausbildung und Umschulung Behinderter*. Die meisten dieser Bestimmungen (außer jenen über die Hochschulen und die Bedingungen des Primarunterrichts) sind erst durch nachträgliche Änderungen in die Verfassung von 1874 aufgenommen worden.

Der Grundsatz der alleinigen Zuständigkeit der Kantone für das Bildungswesen hat es mit sich gebracht, daß das *Schulwesen* in der Schweiz (zum Teil sogar innerhalb einzelner Kantone) recht verschieden organisiert ist. Das gilt schon für äußere Aspekte wie Schuljahresbeginn, Dauer der obligatorischen Schulpflicht, Zeitpunkt und Art der Differenzierung des Schulsystems, Namentgebung der Schulen; es gilt natürlich ebenso für Lehrprogramme, Lehrmittel,

Lehrerausbildung usw. Eine handliche Übersicht findet sich bei EGGER (1972). Was das bedeutet, kann aus den folgenden Zahlen ersehen werden. Die Schweiz, ein Land mit rund 6,4 Millionen Einwohnern, setzt sich aus 25 Kantonen zusammen. Sechs von diesen haben 13 000 (!) bis 50 000 Einwohner, 3 bis 100 000, 6 bis 200 000, 4 bis 300 000, 4 bis 530 000 und nur 2 rund 1 Million Einwohner. Drei dieser Kantone umfassen 2, einer 3 verschiedene Sprachgebiete.

Diese Ausgangslage — Schulwesen (mit einzelnen Einschränkungen und Ausnahmen) Sache der Kantone, Regelung des Berufsbildungswesens und der Invalidenausbildung Sache des Bundes — liefert auch den Hintergrund für die „Bildungsberatung“ in der Schweiz. Es fehlt für diese bis dato eine einheitliche Konzeption oder gar eine einheitliche Regelung. Die Beratungsdienste haben sich zur Hauptsache in den Kantonen und vielfach auch im Rahmen der politischen Gemeinden oder gemeinnütziger Institutionen entwickelt. Dabei hatte und hat der Bund auf verschiedene Zweige des Beratungswesens verschieden starke Möglichkeiten der Einflußnahme, und je geringer diese (gewesen) sind, desto weiter gehen die Regelungen in den einzelnen Kantonen auseinander. Die Kantone ihrerseits haben sich beim Aufbau der Beratungsdienste nur zum Teil an den Lösungen in anderen Kantonen orientiert. Es ist daher nicht möglich, „die“ Bildungsberatung in der Schweiz in Organisation und Planung geschlossen darzustellen. Hier können nur eine Übersicht vermittelt und einzelne charakteristische Züge aufgezeigt werden. Zu diesen dürfte die Rolle der *Fachverbände* gehören, welche vielfach in Ermangelung (oder vorgängig) einer Bundesregelung „von unten her“ für eine gewisse Koordination und Vereinheitlichung gesorgt haben. Bei der folgenden Übersicht müssen wir daher vom Zusammenspiel zwischen Bund, Kantonen und Fachverbänden ausgehen.

4.2. Übersicht über die Beratungsdienste im schweizerischen Bildungswesen

4.2.1. *Berufsberatung Invalidler*

Durch den Bund weitgehend (und einheitlich) geregelt ist die Berufsberatung Invalidler, die als Spezialdienst in 13 interkantonalen Regionalstellen ausgeübt wird. Grundlage bildet das *Bundesgesetz über die Invalidenversicherung* vom 19. 6. 59 mit zugehöriger Verordnung vom 17. 1. 61. Ziel der Beratung ist die Ermittlung der für den Behinderten am besten geeigneten beruflichen Erwerbstätigkeit und die Vermittlung einer entsprechenden beruflichen Erstausbildung (gegebenenfalls auch Neu- oder Weiterausbildung) oder Umschulung bzw. Wiedereinschulung nach Eintritt der Invalidität. Die Kosten der Beratung (sowie die invaliditätsbedingten Mehrkosten einer von der Beratungsstelle vorgeschlagenen Erstausbildung und sämtliche Kosten einer Umschulung) werden durch die für alle in der Schweiz wohnhaften oder erwerbstätigen Personen obligatorische Versicherung getragen.

4.2.2. Allgemeine Berufsberatung

Einen starken Einfluß übt der Bund aus auf die Allgemeine Berufsberatung, deren Organisation jedoch Sache der Kantone ist. Grundlage dazu bildet das *Bundesgesetz über die Berufsbildung* vom 20. 9. 63 mit zugehöriger Verordnung vom 30. 3. 65. Darin werden die Kantone verpflichtet, eine Berufsberatung zu organisieren, die durch sachkundige Personen ausgeübt wird und deren Benutzung freiwillig und unentgeltlich ist. Details der Organisation werden nicht vorgeschrieben; einzig der Unterhalt je einer kantonalen Zentralstelle wird verlangt. Die Beratungsdienste werden durch namhafte Bundesbeiträge (bis zu 50 % der Gehälter der Berater und des Materials für die Beratung) unterstützt, welche durch eine entsprechende Abstufung die Anstellung hauptamtlicher Fachleute lohnender machen. Die Zielsetzung wird im Bundesgesetz (Art. 2) wie folgt umschrieben:

¹ Die Berufsberatung hat in Zusammenarbeit mit den Eltern, der Schule und der Wirtschaft den vor der Berufswahl stehenden Minderjährigen durch allgemeine Aufklärung sowie durch Beratung im Einzelfall bei der Wahl eines den Anlagen und Neigungen entsprechenden Berufes behilflich zu sein. ² Die Berufsberatung steht auch Erwachsenen offen, die keinen Beruf erlernt haben oder ihren Beruf wechseln wollen.

Allgemeine Aufklärung und Beratung im Einzelfall werden in Art. 3 der Verordnung noch näher umschrieben. Die Organisation der Allgemeinen Berufsberatung wird seither in allen Kantonen durch entsprechende gesetzliche Bestimmungen geregelt.

Bei der Neufassung der Bestimmungen in den Jahren 1963–1965 hat sich der Gesetzgeber stark auf die Erfahrungen und Vorschläge des *Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung* (SVB) gestützt, der seit 1902 auf privater Basis die Belange der Berufsberatung in der Schweiz betreut. Er umfaßt nach heutiger Organisation einerseits die Fachgruppen der allgemeinen Berufsberater der deutschen Schweiz, der Behinderten-Berater, der Berufswahlklassenlehrer sowie eine Fachgruppe der Berater der französischsprachigen Schweiz, andererseits als Kollektivmitglieder Behörden und Amtsstellen, Wirtschafts- und Berufsverbände, Institutionen der Sozialen Arbeit und gemeinnützige Vereinigungen sowie als Gönner Firmen, Schulen, Institute und Einzelpersonen. Der Verband führt ein Zentralsekretariat in Zürich, das mit starker finanzieller Unterstützung des Bundes und der Kantone u. a. für die Aus- und Weiterbildung der Berufsberater sorgt, eine *Fachzeitschrift* („Berufsberatung und Berufsbildung“) herausgibt sowie Unterlagen beschafft und verteilt.

4.2.3. Akademische Studien- und Berufsberatung

Die Formulierung von Art. 2 des Bundesgesetzes über die Berufsbildung zeigt, daß bei dessen Erlaß die Akademische Studien- und Berufsberatung nicht explizit berücksichtigt worden ist. Tatsächlich kam der Ausbau solcher Beratungsdienste erst in den sechziger Jahren in einer größeren Zahl von Kantonen in

Gang, wobei zumeist besondere Stellen dafür neu errichtet oder aus der Allgemeinen Berufsberatung herausgelöst wurden. Die Bundesunterstützung auf Grund des Berufsbildungsgesetzes wurde auch auf diese Stellen ausgedehnt, jedoch läßt sich aus dessen Bestimmungen keine Verpflichtung der Kantone zur Wahrnehmung dieser Aufgabe ableiten. Erst das *Bundesgesetz über die Hochschulförderung* vom 28. 6. 68 hat eine solche Verpflichtung stipuliert, allerdings ohne Aufgabe und Organisationsform näher zu bezeichnen. Noch heute führen nicht alle Kantone entsprechende Beratungsdienste. Deren Aufgaben und Zielsetzungen sind nicht durch den Bund, sondern durch die einzelnen Kantone festgelegt worden, wobei, vor allem in den deutschsprachigen Kantonen, die Erfahrungen jeweils schon bestehender Stellen eine starke Ausstrahlung ausgeübt haben. Die Aufgabenumschreibung in den Statuten der *Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung* (AGAB) kann heute, wenn auch noch ohne Sanktionierung durch den Bund, als weithin maßgebend gelten; sie spricht von der „Beratung von Mittelschülern, Studienanwärtern oder Studierenden in Ausbildungs-, Berufswahl- oder persönlichen Fragen“ (wobei „Mittelschüler“ ein in der Schweiz uneinheitlich verwendeter Begriff ist, der aber stets Schüler von Schulen mit Maturitätsabschluß zentral einschließt). Die erwähnte Arbeitsgemeinschaft wurde 1959 gegründet und umfaßt nur die Fachleute aus den Beratungsdiensten selber, einschließlich der Sachbearbeiter für Information, Dokumentation und Forschung; sie verfügt über keine Zentralstelle und keine Bundesunterstützung.

4.2.4. *Studentenberatung*

Das Hochschulförderungsgesetz von 1968 verlangt von jenen acht Kantonen, die eine Hochschule führen, ausdrücklich auch die Organisation einer Studentenberatung, ohne freilich nähere Vorschriften darüber aufzustellen. Solche Stellen sind daher seit dem Erlaß des Gesetzes in sehr verschiedenem Umfang und in recht unterschiedlicher Weise aufgebaut worden. Was immerhin an Einheitlichkeit doch besteht, geht zur Hauptsache auf die „*Neuenburger Thesen*“ zurück, die 1968 auf Initiative der AGAB in einer Konferenz interessierter öffentlicher und privater Organisationen als Rahmenvorschlag für die Studentenberatung erarbeitet wurden. In diesen Thesen wird die Unterscheidung gemacht zwischen *Studentenberatung im weiteren Sinne*, die verstanden wird als „Sammelbegriff für alle an oder bei einer Hochschule bestehenden Informations- und Beratungsstellen“, von der Beratung durch Lehrkörper über Pfarrer, Rechtsberater etc. bis zum Hochschulsekretariat. Sie bilden ein Netz, in dessen Mitte die *Studentenberatung im engeren Sinne* (vor allem als Beratung in persönlichen Fragen) stehen sollte. Beim Ausbau der Studentenberatung haben einige Kantone das Schwergewicht mehr auf das „Netz“, andere mehr auf die „Mitte“ gelegt. Für die Studentenberatung im engeren Sinne sind 1971 durch eine von den Schweizerischen Hochschulsekretären einberufene Kommission noch spezifische Richtlinien erlassen worden.

4.2.5. *Erziehungsberatung und schulpsychologische Dienste*

Weitere Beratungsdienste im Bildungswesen werden vom Bund weder verlangt noch erwähnt. Im Laufe der Jahre haben jedoch die meisten (aber noch nicht alle) Kantone, zum Teil auch Gemeinden, in der einen oder anderen Form schulpsychologische Dienste und Stellen für die Beratung in Erziehungsfragen eingerichtet. Sie sind nur zum Teil gesetzlich verankert. Ausbaustand, Eingliederung und Aufgabenzuteilung sind sehr verschieden, wobei erst noch ein deutlicher Unterschied zwischen der deutschsprachigen und der französischsprachigen Schweiz insofern besteht, als in der letzten diese Beratungsdienste oft sogenannten „medizinisch-pädagogischen“ Dienstleistungsstellen ein- und untergeordnet sind. Die Bestrebung um Vereinheitlichung und Angleichung ging auch hier in erster Linie von den Fachleuten der bestehenden Beratungsdienste, namentlich der 1968 gegründeten *Vereinigung Schweizerischer Schulpsychologen und Erziehungsberater* (VSSE) aus. Die Angleichung war in der deutschsprachigen Schweiz erfolgreicher als in der französischsprachigen, wo die Autonomie der Kantone besonders hochgehalten wird (das gilt auch für die unter Kap. 4.2.3 und Kap. 4.2.4 erwähnten Beratungszweige). Die Vereinigung erließ 1971 „Richtlinien“, in denen erstmals auf schweizerischer Ebene auch eine Zusammenstellung der Tätigkeiten und Aufgaben sowie leitende Gesichtspunkte für eine zweckmäßige Organisation erarbeitet wurden. Als Aufgaben solcher Stellen werden dort erwähnt: psychologische und heilpädagogische Früherfassung, Einschulungsberatung, Abklärung von Leistungs- und Verhaltensstörungen, Erziehungsberatung, Schülerberatung (namentlich in Entwicklungskrisen), Schuwahlberatung und/oder Selektion, Prophylaxe, Mitwirkung bei Schulplanung und Lehrerbildung sowie Bewährungskontrolle und wissenschaftliche Grundlagenforschung. (Wie die AGAB umfaßt auch der VSSE nur die Fachleute aus den Beratungsdiensten selber; Zentralstelle und Bundeshilfe fehlen auch hier.)

4.3. Das Beratungsangebot in den Kantonen

4.3.1. *Öffentliche und private Stellen und Berater*

Kein Zweig der Beratung im Bildungswesen ist in der Schweiz allgemein oder in einzelnen Kantonen ein Privileg öffentlicher Stellen. Das Beratungswesen im Bildungssektor wird in der Schweiz in seiner ganzen Breite (einschließlich der Berufsberatung), wenn auch in verschiedenem Ausmaß, mitgetragen durch private Institutionen und durch Fachleute mit privater Beratungspraxis. Bei bestimmten Fragestellungen ist das Publikum in einzelnen Kantonen darauf angewiesen, in fast allen übrigen Fällen zumindest frei, statt einer öffentlichen Stelle Beratungsdienste in Anspruch zu nehmen, die auf privatrechtlicher Basis angeboten werden. Diese Freiheit besteht allerdings nicht bei der Beratung Invalider, sofern auf eine Übernahme der invaliditätsbedingten Ausbildungs-

kosten durch die Invalidenversicherung Anspruch erhoben wird. Eine weitere Ausnahme bilden die *schulpsychologischen Dienste* dort und in jenen Fällen, wo sie schulische Entscheidungen mittragen helfen (insbesondere bei Schulreifeprüfungen), was allerdings die Ausnahme bildet. In den unter Kap. 4.2.2, 4.2.3 und 4.2.5 genannten Fachvereinigungen sind *private Berater*, sofern sie die verlangten Aufnahmekriterien erfüllen, als Mitglieder zugelassen. Einige von diesen sind auf bestimmte Beratungszweige spezialisiert (gelegentlich auf Grund längerer Praxis an einer öffentlichen Dienststelle), andere übernehmen Beratungs- und Untersuchungsaufgaben verschiedenster Art. Einige der *privaten Schulen*, die es in der Schweiz in großer Zahl gibt, haben Schulpsychologen oder Berufsberater engagiert oder eigene Lehrer für diese Aufgaben spezialisiert. Besonders an konfessionellen Schulen wird der Beratung oft besonderes Gewicht beigemessen.

4.3.2. Organisation der öffentlichen Beratungsdienste in den Kantonen

Es dürfte kaum zwei schweizerische Kantone geben, deren Beratungsdienste in gleicher Weise organisiert sind. Ein „schweizerisches“ Organisationsschema kann daher nicht entworfen werden. Im allgemeinen ist es üblich, daß die Beratungszweige gemäß Kap. 4.2.2 bis 4.2.5 in administrativ voneinander gesonderten Dienststellen organisiert sind (Pkt. 4.2.1 steht ohnehin außerhalb des kantonalen Rahmens), oft verschiedenen Verwaltungsdepartementen (Ministerien) zugeordnet. Dabei werden — wo überhaupt realisiert — Studentenberatung und Akademische Berufsberatung meist in je einer zentralen Stelle pro Kanton (zum Teil in interkantonalen Stellen), Allgemeine Berufsberatung und Schulpsychologische Dienste in größeren Kantonen meist in mehreren räumlich verteilten, selbständig geführten, oft von Gemeinden oder Gemeindeverbänden getragenen Stellen angeboten. Zusammenfassungen zweier bis dreier Beratungszweige in einer gemeinsamen Stelle kommen in unterschiedlichen Kombinationen (wie Berufsberatung und Schulberatung, Allgemeine und Akademische Berufsberatung, Akademische Berufsberatung und Studentenberatung) in einzelnen Kantonen vor. (Nirgends sind jedoch alle vier Zweige administrativ zusammengefaßt.) Gelegentlich — vor allem in kleineren Kantonen — werden einzelne schulpsychologische oder berufsberaterische Aufgaben an private oder gemeinnützige Institutionen oder, mit Übernahme der Kosten im Einzelfall, an private Berater übertragen. Studentenberatungsstellen sind teilweise hochschulintern, teilweise unabhängig von den Hochschulen organisiert. Das gilt sowohl von der Studentenberatung im engeren wie derjenigen im weiteren Sinne. Wo Psychologen ihren Sitz und Wirkungsbereich innerhalb bestimmter Schulen haben (das gibt es, zusätzlich zum zentralen Schulpsychologischen Dienst, vor allem in Genf und Basel), sind sie normalerweise zumindest in fachlicher Hinsicht nicht der Schule unterstellt.

4.3.3. Aufgabenverteilung und Koordination

Charakteristisch für viele öffentliche Beratungsdienste in der Schweiz ist das Fehlen expliziter Aufgabenkataloge. Die Stellen wurden ursprünglich zumeist für die Lösung einer bestimmten, sich praktisch aufdrängenden Aufgabe ins Leben gerufen. In der Folge wurden sie dann teils von außen mit zusätzlichen andern Funktionen betraut, teils haben sie von sich aus weitere, den Fachleuten selber wichtig erscheinende Dienstleistungen übernommen. Das geschah oft von Kanton zu Kanton, ja von Stelle zu Stelle in unterschiedlicher Weise. Am einheitlichsten sind die Pflichtenhefte der Regionalstellen für Invalidenberatung. Die Bundesgesetzgebung weist ihnen einen thematisch geschlossenen Aufgabebereich zu (vgl. Kap. 4.2.1). Auch der Aufgabenkreis der *Allgemeinen Berufsberatung* ist durch Bundesgesetz einigermaßen festgelegt. Die beiden dort erwähnten Hauptaufgaben, die Beratung Minderjähriger (meist Schulaustretender) bei der Berufswahl und die *Laufbahnberatung* Erwachsener, kommen gemäß der Statistik 1973 des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit, nach Abzug der Fälle der Akademischen Berufsberatung, bei nicht viel mehr als drei Vierteln aller Beratungsfälle zum Zuge. Über 10 % machen die *Schulberatungen* aus (Beratungen im Hinblick auf Schulschwierigkeiten während der obligatorischen Schulzeit und Schulwahlfragen); im übrigen sind auch Um- und Nachberatung, z. B. bei Schwierigkeiten oder Wechsel während der Berufslehre, sowie Mittelschülerberatungen zahlreich. Die Fachleute dieses Beratungszweiges bevorzugen daher heute die Bezeichnung „Schul-, Berufs- und Laufbahnberatung“. Noch viel ausgeprägter ist diese Diversität der Aufgaben bei der sogenannten *Akademischen Studien- und Berufsberatung*. Ursprüngliche raison d'être war bei den meisten Stellen die Beratung der *Maturanden* in Studienwahlfragen. Den einmal geschaffenen Stellen wurden aber vielerorts auch Aufgaben der *Schülerberatung an Gymnasien* zugewiesen, zum Teil an höheren Mittelschulen überhaupt (namentlich Beratung und Abklärung bei Schulschwierigkeiten und persönlichen Problemen). Sie übernahmen dann weiter die Beratung von Personen, die sich für den sogenannten *Zweiten Bildungsweg* zur Hochschulreife interessieren, sowie von Mittel- und Hochschulabsolventen in Laufbahnfragen aller Art. Nach Statistik der AGAB (unter Ausschluß der Studentenberatung) betrafen z. B. 1974 rund 30 % der Fälle Maturandenberatungen, rund 35 % Schülerberatungen und rund 17 % Beratungen in Fragen des Zweiten Bildungsweges. Die übrigen Beratungen beziehen sich vor allem auf Laufbahnfragen von Absolventen, einschließlich Studenten. Aus diesen Zahlen wird verständlich, daß auch die Fachleute dieser Sparte die übliche Bezeichnung ihrer Beratungsstellen als unbefriedigend empfinden und heute meist von der „Beratung von Mittelschülern und Studierenden“ sprechen. Die sogenannte Akademische Studien- und Berufsberatung fungiert in den meisten schweizerischen Kantonen als allgemeiner, einen breiten Kreis von Aufgaben umfassender Beratungsdienst für Mittelschüler, andere Studienanwärter, Studierende und Hochschulabsolventen. Es hat sich in ihrer Praxis gezeigt, daß die

verschiedenen Beratungsprobleme, die sich einer mehr oder weniger geschlossenen Gruppe von Ratsuchenden stellen, nicht so leicht auseinanderzuhalten und zu trennen sind. Beratung bei langfristiger Planung, in akuten Wahlfragen, bei auftauchenden Schwierigkeiten, bei persönlichen Problemen usw. werden hier vom gleichen, allerdings irreführend bezeichneten Beratungszweig wahrgenommen. Als sich — zum Teil aus der Akademischen Berufsberatung heraus — um 1970 herum die *Studentenberatung* entwickelte, wurde diese Breite der Aufgaben zum vornherein postuliert. Die *Neuenburger Thesen* von 1968 sagen:

Eine wirksame Beratung muß alle studentischen Fragen und Probleme erfassen, welche einen unmittelbaren oder mittelbaren Bezug zum Hochschulstudium haben. Sie muß deshalb von der studientechnischen Information bis zur Beratung in persönlichen Fragen gehen.

Ein besonders breites Spektrum von Aufgaben wie auch von Ratsuchenden (vom Kleinkind bis zum Jugendlichen) haben die meisten Beratungsstellen im *schulpsychologischen* und *erziehungsberaterischen* Bereich (vgl. Kap. 4.2.5). Gesamtschweizerische Statistiken sind hier nicht erhältlich. Zusammenstellungen einzelner Ämter weisen aber eine Klientel aus verschiedensten Schultypen und Schulstufen (einschließlich Mittelschüler), aus dem Vorschulalter sowie der Zeit der Berufslehre nach. Die Fragestellungen sind vielfältig; selbst berufsberaterische Probleme müssen oft mitbehandelt werden. Auch der VSSE tendiert deshalb zu einer umfassenderen Bezeichnung dieses Beratungszweiges; vorgeschlagen wird der Begriff *Kinder- und jugendpsychologische Dienste*.

Diese Übersicht zeigt, daß die schweizerische Praxis weit entfernt ist von scharfen Abgrenzungen der verschiedenen Beratungszweige gegeneinander oder gar von einem einheitlichen Prinzip ihrer Einteilung. Die Entwicklung war pragmatisch; sie hat zu vielen *Überschneidungen der Aufgaben* geführt. Diese schafften im allgemeinen wenig Schwierigkeiten. Auch die Koordination zwischen den einzelnen Beratungsstellen wird meist von Fall zu Fall geregelt und ist nur selten institutionalisiert. Sie läßt deshalb da und dort noch zu wünschen übrig.

4.3.4. Angebot an Beratern

Da die schweizerische Statistik für die uns interessierenden Fragen wenig hergibt, müssen wir uns mit sehr groben Gegenüberstellungen begnügen. Die Jahrgänge, für die die Bildungsberatung heute vor allem in Betracht fällt, umfassen in der Schweiz gemäß Volkszählung 1970 im Durchschnitt rund 100 000 Personen. Die Altersgruppe 0–9 Jahre (heute 5–14) hatte 1970 einen Bestand von rund 1 Million, diejenige von 10–19 Jahren (heute 15–24) einen solchen von rund 900 000. Diesen potentiellen Ratsuchenden stehen gegenwärtig rund 100 vollamtliche Berater an Regionalstellen für Invalidenberufsberatung, gegen 400 allgemeine Berufsberater an öffentlichen Stellen (davon rund 300 vollamtliche) sowie rund 50 in der Einzelfallberatung tätige Mitarbeiter (davon die Hälfte vollamtlich) sowie rund 20 weitere Fachleute an Akademischen

Berufsberatungsstellen gegenüber. Die Stellen für allgemeine Berufsberatung weisen im Jahr 1973 ein Total von rund 60 000, diejenigen für akademische Studien- und Berufsberatung ein solches von rund 5000 Beratungsfällen nach. Die Zahl der in der Schweiz tätigen Schulpsychologen und Erziehungsberater ist nicht bekannt; als Anhaltspunkt kann allenfalls dienen, daß die Vereinigung der Schulpsychologen (VSSE) in der deutschen Schweiz rund 100 Mitglieder umfaßt. Die 50 akademischen Studien- und Berufsberater kann man auch den knapp 8000 Jugendlichen gegenüberstellen, die gegenwärtig in der Schweiz pro Jahr eine Maturitätsprüfung bestehen (Maturanden); rund 50 000 Studierende an schweizerischen Hochschulen stehen heute 7 vollamtliche Studentenberater (im „engeren Sinn“) zur Verfügung. Alle diese gesamtschweizerischen Verhältniszahlen variieren jedoch von Kanton zu Kanton, teilweise von Ort zu Ort sehr beträchtlich.

4.3.5. Schullaufbahn und Beratungsdienste

Das Kind, das in der Schweiz aufwächst und das Schulsystem durchläuft, wird in den meisten Kantonen bis gegen Ende der obligatorischen Schulzeit normalerweise nur dann mit einem Beratungsdienst in Kontakt kommen, wenn es in Schwierigkeiten oder in eine Situation gerät, die besondere Entscheide (wie die Verfügung von Sonderschulmaßnahmen, die Verschiebung der Einschulung, die Zuweisung in Spezialklassen) erfordert. Nur in einzelnen Kantonen wird es automatisch durch serienweise Abklärungen erfaßt (vgl. Kap. 4.4.1). Es sind die *Schulpsychologischen Dienste* und *Erziehungsberatungsstellen*, die ihm diese Hilfe anbieten. Bei der Auslese im Zeitpunkt, wo sich das Schulsystem differenziert (je nach Kanton beginnt das nach der dritten bis sechsten Schulklasse), werden Beratungsdienste meist auch nur für Sonderfälle beigezogen. Eine *Schullaufbahnberatung*, die de facto einem größeren Kreis von Schülern regulär zur Verfügung steht, kennt nur der Kanton Genf, der die letzten drei obligatorischen Schuljahre (7.–9.) als *Orientierungszyklus* ausgebaut und beratende Psychologen mit ständigem Sitz an den Schulen eingesetzt hat. In der übrigen Schweiz kommt das nur an einzelnen Schulen (etwa in Basel, oder an Privatschulen) vor. Das Kind ohne besondere Probleme oder Schwierigkeiten wird mit größerer Wahrscheinlichkeit zuerst (und sehr oft einzig) mit der *Allgemeinen Berufsberatung* zusammentreffen, die in den meisten Kantonen gegen Ende der obligatorischen Schulzeit die Klassen besucht und anschließend (im schweizerischen Durchschnitt) gegen die Hälfte aller *Schulaustretenden* zur persönlichen Beratung empfängt. Eine Betreuung über längere Zeit vor dem Berufswahlentscheid oder nachher (laufbahnbegleitend) bleibt dabei jedoch Ausnahme. Kinder, die rechtzeitig auf eine Gymnasiallaufbahn hin eingespurt haben, begegnen der Beratung häufig erst vor der Maturität. Hier steht ihnen die *Akademische Studien- und Berufsberatung* zur Verfügung, die ihnen vor allem Hilfen zur Selbstinformation vermittelt. Im schweizerischen Durchschnitt lassen sich nur etwa ein Viertel der *Maturanden* dann auch individuell beraten.

Während der Mittelschulzeit besteht ein erhöhtes Risiko für das Auftreten schulischer Schwierigkeiten, aber auch – dem Alter entsprechend – persönlicher Probleme. Die Inanspruchnahme von Beratung ist im allgemeinen häufiger als in den früheren Schuljahren. Im schweizerischen Gesamtbild liegt hier ein Feld der *Überschneidung* verschiedener Dienstzweige vor. Je nach Ort und Fragestellung werden die *Mittelschüler* von Schulpsychologen, Allgemeinen Berufsberatern, Akademischen Studien- und Berufsberatern oder Beratungslehrern (Basel) betreut. Es gibt einheitliche Regelungen, klare Aufteilungen nach Sachfragen sowie mehr oder weniger unregelmäßige Verhältnisse, wo die Wahl der Beratungsstelle nach Bedarf und bestehenden Beziehungen erfolgt. Auch für die Studenten steht – vor allem dort, wo die *Studentenberatung* sich in erster Linie für Studierende mit Schwierigkeiten und therapeutische Aufgaben bereithält – der Weg zur Akademischen Berufsberatung offen.

4.4. Einige weitere Merkmale der Bildungsberatung in der Schweiz

4.4.1. *Beratungsgrundsätze*

Es gibt im Rahmen der Bildungsberatung nur zwei für die ganze Schweiz gesetzlich festgelegte Grundsätze, welche allerdings bloß für die auf Grund des *Bundesgesetzes über die Berufsbildung* subventionierten Beratungszweige (allgemeine und akademische Berufsberatung) maßgebend sind. Art. 3 dieses Gesetzes bestimmt: „Die Berufsberatung ist freiwillig und unentgeltlich.“ Aus der *Freiwilligkeit* der Berufsberatung läßt sich ableiten, daß sie nicht Selektionsaufträge übernehmen kann. Wenn das dennoch durch vereinzelt Beratungsstellen im Dienste von Betrieben und Schulen geschieht, so gehört es nicht in den Rahmen der Beratungsaufgabe und erzeugt einen Rollenkonflikt. Die Fachvereinigungen wenden sich strikt dagegen. Von den Beratungsstellen für Mittelschüler und Studierende sind in den letzten Jahren verschiedentlich Aufträge zur Übernahme der *Studentenselektion* in Fächern mit kommendem numerus clausus abgelehnt worden. Hingegen engagieren sich Fachleute aus dem Beratungswesen bei der Verbesserung von Selektionsmethoden durch die Schulen selbst. Um diese Frage bemüht sich z. B. seit 10 Jahren eine gemeinsame „Kommission für bildungspsychologische Fragen“ des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) und der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung (AGAB). Ursprüngliches Ziel dieser Kommission bildete die Überprüfung und Verbesserung der *Mittelschulselektion*, insbesondere durch Ergänzung der traditionellen Aufnahmeprüfungen durch Testverfahren. Die Lage ist in dieser Hinsicht etwas anders für die Berufsberater Invaliden (welche verbindliche Verfügungen vorzubereiten haben) und für manche der *Schulpsychologischen Dienste*. In *Einschulungs-* und *Sonderschulungsfragen* können diese in Einzelfällen Entscheidungen mittragen. Zum Teil werden sie auch für verbindliche Serienuntersuchungen eingespannt. Die Fach-

leute dieser Beratungsdienste selber erkennen allerdings die darin liegende Problematik. Auch sie halten sich an den Grundsatz, daß die Beratung in erster Linie im Dienste des ratsuchenden einzelnen (bzw. seiner Angehörigen) steht, durch welche sie freiwillig in Anspruch genommen werden soll.

Die schweizerische Berufsberatung wehrt sich übrigens nicht bloß gegen Selektionsaufträge, sondern auch gegen Formen aktiver *Lenkung*. Sie hat es sich schon früh, in neuerer Zeit aber immer betonter zum Grundsatz gemacht, bei der Beratungstätigkeit in erster Linie von Eigenart und Anliegen der Ratsuchenden und erst dann auch von den Bedürfnissen der *Wirtschaft* auszugehen. Die Anpassung des Individuums an die wirtschaftliche Realität sucht sie auf anderem Wege zu erreichen: durch *Orientierung* statt durch Lenkung.

4.4.2. *Beratung der Institutionen*

Die Bildungsberatung in der Schweiz, soweit bisher verwirklicht, ist der Intention und den Aufgaben nach Beratung der im Bildungsprozeß stehenden einzelnen. Rückmeldungen an die Institutionen über allfällige Schwächen im Bildungssystem erfolgen zwar von Fall zu Fall, sind aber nicht institutionalisiert. Mehrere Fachleute aus der Beratung nehmen zudem am politischen Leben teil (das bei der Größenordnung der schweizerischen Kantone recht gut überblickbar ist). Eine entschiedenerere Wendung der Beratungsdienste in Richtung der *Systemberatung* wurde in den letzten Jahren vor allem von den Studierenden (Verband der Schweizerischen Studentenschaften, VSS) gefordert, aber nur von einer kleineren Zahl von Fachleuten aus der Beratung selber unterstützt. Bis heute stehen Behörden, Schulen und Öffentlichkeit einer solchen Konzeption recht ablehnend gegenüber.

4.4.3. *Beratungsmethoden*

Die verschiedenen Beratungszweige im schweizerischen Bildungswesen verstehen sich fast durchgehend als *psychologische* Dienstleistungen. *Diagnostische Abklärungen* stehen dabei stark im Vordergrund. Sie werden bei der Allgemeinen Berufsberatung wie zum Teil auch bei den Schulpsychologischen Diensten fast routinemäßig angewandt, bei den Regionalstellen für Invalidenberufsberatung nach gegebenen Möglichkeiten. Beim Beratungspersonal dieser Stellen wird Vertrautheit mit psychodiagnostischen Methoden vorausgesetzt. In der Beratung für Mittelschüler und Studierende kommen Tests weniger häufig zur Anwendung. Hier wird das Gewicht – dem Alter der Ratsuchenden entsprechend – vorwiegend auf Methoden der *Gesprächsführung* sowie auf die „Hilfe zur Selbsthilfe“, d. h. auf die Vermittlung von Möglichkeiten zur *Selbstinformation* und Selbstbeurteilung gelegt. Die Erarbeitung und Verbreitung solcher Mittel, namentlich von *dokumentarischen Unterlagen*, die dem Auffassungsvermögen von Mittelschülern angepaßt sind, wird von der akademischen Studien- und Berufsberatung als Anliegen erster Dringlichkeit betrachtet. Psychologische Ge-

sprächsführung und Unterlagenvermittlung spielen – wenn auch in etwas anderer Gestalt – auch bei der allgemeinen Berufsberatung eine große Rolle. Im Rahmen der Beratung der Mittelschüler werden zudem vielfach Methoden der *Arbeitsberatung* angewandt, die von lerntechnischer Instruktion bis zu Versuchen der Motivationsänderung gehen. Im Rahmen der Erziehungs- und Schulberatung sowie der Studentenberatung kommen auch verschiedene Verfahren *therapeutischer* Natur sowie gelegentlich *Gruppenarbeit* zur Anwendung.

4.4.4. *Ausbildung der Berater*

Die unterschiedliche Regelung des Beratungswesens nach Zweigen und Kantonen bringt es mit sich, daß es in der Schweiz keine einheitliche Berater-Ausbildung gibt; auch hier ist das, was an Einheitlichkeit doch erreicht worden ist, vor allem der Initiative der *Fachverbände* zu verdanken, auf die sich der Bund bei seinen Regelungen, wo er solche zu treffen befugt war, gestützt hat. Als Ausweis für die durch das *Bundesgesetz über die Berufsbildung* verlangte *Sachkundigkeit für Berufsberater* gelten heute Ausbildungswege, die den Richtlinien des *Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung* entsprechen. Dieser Verband ist beteiligt an der dreijährigen Berufsberater-Ausbildung am (privaten) Institut für Angewandte Psychologie in Zürich und führt selber in der deutschen wie der welschen Schweiz berufsbegleitende Ausbildungskurse durch. Diese Ausbildungswege, aus denen die meisten allgemeinen Berufsberater zumindest der deutschsprachigen Schweiz hervorgehen, sind von verschiedenen Vorbildungen (z. B. auch von einer abgeschlossenen Berufslehre) her zugänglich und werden finanziell vom Bund stark unterstützt. Daneben geben zwei Hochschulen im Rahmen des Faches Psychologie spezialisierte Diplome für Berufsberatung ab (Fribourg und Lausanne). Der Besitz eines dieser verschiedenen Ausweise ist Anstellungs-Voraussetzung für die Beratung Invalider (vgl. Kap. 4.2.1; die Spezialisierung wird dann berufsbegleitend angeeignet) und Bedingung für die Subventionierung der Gehälter der Berufsberater durch den Bund (vgl. Kap. 4.2.2). Die Kantone sind allerdings frei, weitere Bedingungen zu stellen (zwei von diesen verlangen Hochschulabschluß für die Tätigkeit in der Berufsberatung).

Bei den andern Beratungszweigen ist die Lage anders; es gelten hier kantonale Vorschriften (soweit überhaupt festgelegt). Vor allem sind es die Fachvereinigungen (AGAB und VSSE), die mehr oder weniger einheitliche Voraussetzungen für die Beratungstätigkeit anstreben und für die Mitgliedschaft verlangen. Diese werden von den Kantonen weitgehend (aber noch nicht durchwegs) bei Anstellungen berücksichtigt. Beide Vereinigungen halten für die beratende Tätigkeit einen Hochschulabschluß für unerläßlich, bei den Schulpsychologischen Diensten und der Erziehungsberatung mit Hauptfach Psychologie und zusätzlicher pädagogischer Erfahrung, bei der Akademischen Berufsberatung und der Studentenberatung mit Richtung je nach auszuübenden Funktionen und Zusatzausbildung gemäß Vorbildung und Tätigkeit. Die Problematik besteht jedoch

darin, daß es für Schulpsychologen und Erziehungsberater noch wenig (und recht uneinheitlich aufgebaute), für die Beratung der Mittelschüler und Studierenden noch gar keine geregelten (Zusatz-)Ausbildungsgänge gibt. Es besteht begründete Hoffnung, daß sich bei der Schaffung neuer kantonaler Hochschulen (Aargau, Luzern) diese Situation ändern wird. Eine Ausbildung von *Beratungslehrern* ist bisher ebenfalls nur an einer Hochschule (Basel) verwirklicht worden.

4.4.5. Zentrale Dienste

Charakteristisch für die Bildungsberatung in der Schweiz ist das weitgehende Fehlen zentraler öffentlicher Dienste. Unter Aufsicht einer Konferenz der Regionalstellen besteht in Freiburg eine *Dokumentationsstelle für die Berufsberatung Invaliden* im Einmannbetrieb; der Schweizerische Verband für Berufsberatung führt in Zürich eine vom Bund finanziell unterstützte „Zentralstelle für Berufsberatung“, die mit einem Bestand von rund einem Dutzend Mitarbeitern (einschließlich Sekretariatspersonal) und einer kleinen Filiale in Lausanne eine große Zahl von Aufgaben (vgl. Kap. 4.2.2 und 4.4.4) zu bewältigen hat. Keine solchen Zentralstellen stehen den Beratern für Mittelschüler und Studierende sowie den Schulpsychologen und Erziehungsberatern zur Verfügung. Hier werden die gemeinsamen, die ganze Schweiz betreffenden Aufgaben (wie Erarbeitung und Verbesserung von Informationsgrundlagen und diagnostischen Arbeitsmitteln, Organisation der Weiterbildung, Durchführung von Statistiken, Untersuchungen, Öffentlichkeitsarbeit usw.), koordiniert durch die Fachvereinigungen, im gegenseitigen Austausch von den einzelnen Stellen und Beratern betreut. Bei der bescheidenen Größe der meisten Kantone (vgl. Kap. 4.1) stehen dabei meist nur geringe finanzielle Mittel zur Verfügung. Die mangelnde zentrale Förderung der Grundlagen sowie, daraus folgend, Notwendigkeit und Ausmaß der „Selbsthilfemaßnahmen“ der Fachleute selber können als weiteres typisch schweizerisches Charakteristikum der Bildungsberatung bezeichnet werden.

4.5. Planung

Planung ist im Bildungswesen unter schweizerischen Bedingungen (und besonders gegenwärtig) ein schwieriges Unterfangen; auch war der Schweizer von jeher (und offenbar von Natur aus) ein Pragmatiker und kein Planer. Wie wir sehen konnten, haben sich die Beratungsdienste im schweizerischen Bildungswesen weitgehend „ungeplant“ – jedenfalls ohne umfassende Planung – entwickelt, und es scheint auch jetzt kaum eine Gesamt-Planung zustande zu kommen. Die Stunde wäre zwar günstig, weil die beiden für die Beratung einschlägigen Bundesgesetze (jenes über die Berufsbildung und jenes über die Hochschulförderung) vor einer Revision stehen. Da die *Akademische Studien-*

und Berufsberatung ihrer Eigenart nach zwischen den beiden Gesetzen steht (vgl. Kap. 4.2.3), hat die *Schweizerische Hochschulkonferenz* (SHK) 1972 eine Kommission aller interessierten Kreise zur Klärung der Fragen ihrer künftigen Regelung einberufen. Diese Kommission hat sich, mit Billigung des Auftraggebers und der beigezogenen Fachvereinigungen, aufgeschwungen zum Entwurf einer Art Gesamtkonzeption der Bildungsberatung in der Schweiz überhaupt. Im Dezember 1974 erschien ihr Schlußbericht, der die erste umfassende Besinnung über das Beratungswesen im schweizerischen Bildungssystem enthält. Der Bericht führt aus:

Gelegenheiten, sich fachkundig beraten zu lassen, sollten allen interessierten Personen nicht nur zu bestimmten Zeitpunkten, sondern während des ganzen Ablaufs des Bildungsprozesses — von der vorschulischen Erziehung bis zur Erwachsenenbildung — zur Verfügung stehen (S. 21).

Er postuliert und erläutert „*allgemeine Grundsätze für die Beratung im Erziehungs- und Ausbildungswesen*“, an deren Spitze der Satz steht: „Beratung versteht sich als Hilfe zur Selbstfindung und persönlichen Entscheidung.“ Die andern Grundsätze betreffen Freiwilligkeit, Unentgeltlichkeit, Gewährleistung des Berufsgeheimnisses, Autonomie der Arbeitsweise, Abstinenz von Selektions- und Lenkungsaufgaben, Ausbaustand und leichte Zugänglichkeit, Mannigfaltigkeit der Dienstleistungen und Notwendigkeit der Grundlagenarbeiten, Qualifikation des Fachpersonals, Mitgestaltung der Beratungsdienste durch die direkt Betroffenen, Kommunikation und Wechselwirkung mit den Bildungsinstitutionen sowie Koordination auf kantonaler und gesamtschweizerischer Ebene. (Ähnliche Grundsätze wurden 1971 in den „Richtlinien für die Studentenberatung“ und 1973 in einer „Berufsordnung für Berufsberater“ der Fachgruppe für Allgemeine Berufsberatung des SVB aufgestellt.) Eine Art von Ergänzung zu diesem Bericht bildet die Forderung nach *Schülerberatern* (psychologisch geschulten *Beratungslehrern*), die im 1972 erschienenen Bericht einer auf Vorschlag des *Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer* eingesetzten Expertenkommission (unter dem Titel „Mittelschule von morgen“) erhoben wurde (S. 51).

Die SHK-Kommission schlägt in ihrem Schlußbericht eine gemeinsame Regelung aller Beratungsdienste in einem „Bundesgesetz über die Beratung im Erziehungs- und Ausbildungswesen“ vor. Da jedoch die neuen Bildungsartikel der Bundesverfassung abgelehnt wurden (vgl. Kap. 4.1), die „Bildungseuphorie“ abflaut und die Finanzlage von Bund und Kantonen kritisch geworden ist, sind die Chancen für die Verwirklichung eines solchen Planes recht gering. Die Gefahr ist groß, daß lediglich einige Verbesserungen ins bisherige System eingebaut werden. Hinderlich wirkt sich vor allem der Umstand aus, daß die *Beratung im Schulwesen* der Kompetenz des Bundes weitgehend entzogen ist, während die *Berufsberatung* (von der volkswirtschaftlichen Seite her) durch den Bund geregelt werden kann. Es war Hauptziel des oben erwähnten Berichtes, das Bildungswesen als Einheit zu betrachten und die Beratungsdienste in dessen Bereich als ein Ganzes zu konzipieren, zu regeln und auszubauen, um

die in der Schweiz zwar bestehende, aber in Gesetzgebung und Praxis noch wenig verhärtete Aufspaltung der Beratungsdienste in schulsystem-„interne“ (solche im Hinblick auf den Bildungsweg) und -„externe“ (solche im Hinblick auf die Arbeitswelt) möglichst zu relativieren. Die Beratung der Mittelschüler und Studierenden, die nach schweizerischer Praxis beide Seiten in sich vereinigt (vgl. Kap. 4.3.3), hätte dazu gleichsam das Muster abgeben können. Heute ist die Wahrscheinlichkeit jedoch groß, daß man, wenn überhaupt etwas, nur das fördert, was jetzt schon auf Bundesebene gefördert werden kann, nämlich die Berufsberatung. In dieser Perspektive sieht heute vor allem der *Schweizerische Verband für Berufsberatung* die künftige Entwicklung, wobei verschiedene Varianten des für die Schweiz charakteristischen Zusammenspiels von Bund, Kantonen und Fachvereinigung(en) in Diskussion stehen. Für eine umfassende „Bildungsberatung“ scheint in der Schweiz die Zeit noch nicht gekommen zu sein.

Quellen

Bundesgesetz über die Berufsbildung, vom 20. 9. 1963.

Bundesgesetz über die Hochschulförderung, vom 28. 6. 1968.

Bundesgesetz über die Invalidenversicherung, vom 19. 6. 1959.

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, vom 29. 5. 1874 (mit Änderungen bis 1974).

Die Beratung der Mittelschüler und Studierenden im Rahmen der Beratungsdienste im schweizerischen Erziehungs- und Ausbildungswesen. Schlußbericht der von der Schweizerischen Hochschulkonferenz eingesetzten Kommission für akademische Berufsberatung (1974). *Wissenschaftspolitik, Beiheft 5*.

Die „Neuenburger Thesen“ über die Studentenberatung (1968). *Schweizerische Hochschulzeitung*, 41, Heft 2. (Auch als Sonderdruck erhältlich.)

EGGER, Eugen (1972). *Die Schweizer Schulen*. Eine übersichtliche Darstellung der kantonalen Schulverhältnisse für Schulbehörden, Berufsberater, Lehrer und Eltern. Verlag Paul Haupt, Bern.

Eidgenössisches Statistisches Amt (1974). *Statistisches Jahrbuch der Schweiz*, 82, Birkhäuser, Basel.

Fachgruppe für allgemeine Berufsberatung (1974). *Berufsordnung für Berufsberater*, vom 30. 11. 1973. *Berufsberatung und Berufsbildung*, 59, 146—149.

Mittelschule von morgen (1972). *Bildungspolitik*, Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 58.

Konferenz Schweizerischer Hochschulsekretäre (1971). *Richtlinien für die Studentenberatung*.

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufsberatung (1966). *Auf dem Weg zum Studium*. Betrachtungen über Aufgaben, Methoden und Probleme der akademischen Berufsberatung in der Schweiz. Verlag Zentralsekretariat für Berufsberatung, Zürich.

Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für akademische Berufs- und Studienberatung (1970). *Statuten*.

Vereinigung Schweizerischer Schulpsychologen und Erziehungsberater (1971). *Richtlinien*.

Univ. Bibl.
München

5. Berufsbildungsberatung in Frankreich

5.1. Das Schulsystem

5.1.1. Gliederung des Schulsystems

Das französische Erziehungssystem kennt folgende Unterteilungen:

- (1) Eine *vorschulische Periode* für Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren. Die Zahl der Kinder, die eine solche freiwillige Vorschule (*école maternelle*) besuchen, steigt mehr und mehr an, so daß sich alle Fünfjährigen bereits in dieser Schule befinden. Ziel dieser Vorschule ist es, Benachteiligungen der Kinder aus soziokulturell deprivierten Familien zu kompensieren und damit zu einer Erhöhung der Chancengleichheit beizutragen.
- (2) Eine Periode der Schulpflicht, die bis zum vollendeten 16. Lebensjahr reicht (Erlaß vom 6. Januar 1959) und den *ersten Zyklus der Sekundarstufe* (*Collèges*) enthält.
- (3) Eine Periode nach dem 16. Lebensjahr, die den *zweiten Zyklus der Sekundarstufe* (Gymnasien) und das *Studium an den Universitäten* sowie verschiedene Formen der *Erwachsenenbildung* umfaßt.

Es wird sich jedoch im weiteren zeigen, daß die angegebenen Altersbegrenzungen in der Realität nicht so präzise eingehalten werden, wie es auf Grund dieser chronologischen Darstellung des Schulsystems zu vermuten wäre.

An den freiwilligen Vorschulunterricht schließt sich der Besuch der *Elementarschule* an. Er dauert 5 Jahre (Vorbereitungskurs und Elementarkurse 1 und 2, mittlere Kurse 1 und 2). Für geistig behinderte Kinder sind sog. „Nachhilfeklasse“ („*classe de perfectionnement*“) eingerichtet worden.

Nach Abschluß der Elementarschule wechseln alle Schüler über in das *Collège der Sekundarstufe* C. E. S. (*Collège d'enseignement secondaire*). Diese Institution stellt den ersten Zyklus der Sekundarstufe dar. Ihr Besuch dauert 4 Jahre, wovon die beiden ersten Jahre (6. und 7. Schuljahr) eine Beobachtungszeit darstellen. Obwohl alle Schüler den gleichen Unterricht erhalten, werden Sonderkurse für solche Schüler durchgeführt, die einen Kenntnisrückstand aus der Elementarschule mitbringen. Zu Beginn des 8. Schuljahres treten zu den bisherigen Fächern als Wahlfach eine Fremdsprache (Latein, Griechisch oder eine zweite lebende Sprache) und ein technologischer Unterricht (*enseignement de technologie*) hinzu.

Andererseits können aber Schüler mit dem notwendigen Kenntnisstand zu die-

sem Zeitpunkt auch in ein *technologisches Collège* eintreten, um dort in 3 Jahren einen *Berufsabschluß* zu erreichen. Eine weitere Möglichkeit stellt der Wechsel in berufsvorbereitende Klassen dar. Die Mehrzahl dieser Schüler ist dann bereits 15 Jahre alt, oft sogar noch älter. Auch an den Collèges der Sekundarstufe gibt es spezielle Klassen für geistig behinderte Schüler, die aus den Nachhilfeklassen der Elementarschulen kommen und nicht in andere Klassen integriert werden können.

Am Ende des 9. Schuljahres können die Schüler ihre Schulausbildung beenden oder an einem *Gymnasium* (Lycée) fortsetzen. Der Besuch des Gymnasiums dauert 3 Jahre und wird zum Ende des 12. Schuljahres mit der *Reifeprüfung* (baccalauréat) abgeschlossen. Ab der 11. Klasse kann zwischen verschiedenen Zweigen gewählt werden; z. B. bestehen Zweige für Philosophie und Geisteswissenschaften, Mathematik und Physik, Agrarwissenschaften und Technik, Informatik usw. Die Abiturienten können nach der Reifeprüfung in (den Gymnasien angeschlossenen) Vorbereitungsklassen in 2 Jahren die Fachhochschulreife erwerben, sich während 2 Jahren an einem Gymnasium für das Diplom des höheren Technikers vorbereiten oder die *Universität* besuchen, um dort das Diplom für das höhere Lehramt zu erwerben.

Schüler, die nicht das Abitur anstreben, können am Ende der 9. Klasse in ein *technisches Collège* überwechseln, um dort nach 2 Jahren ein Diplom für einen qualifizierten Beruf zu erlangen, wobei sie zwischen ca. 40 Berufen wählen können. In diesem Collège befinden sich auch die Schüler, die bereits nach der 7. Klasse aufgenommen wurden.

Das staatliche Schulsystem in Frankreich wird ergänzt durch zahlreiche Privatschulen, deren Schüler die vom Ministerium für Erziehung durchgeführten staatlichen Prüfungen ablegen müssen, um ein Diplom zu erwerben. Etwa $\frac{1}{6}$ der Elementar- und Sekundarstufenschüler besuchte beispielsweise 1972–73 Privatschulen.

5.1.2. Die Verwaltungsorganisation

Die Schulverwaltung in Frankreich ist gekennzeichnet durch *Zentralisation*. Prinzipielle Entscheidungen gelten für das gesamte Gebiet Frankreichs. Zuständig für die Gesetzgebung und den Etat ist das Parlament; die Lehrkräfte an Vorschulen und Schulen der Elementar- und Sekundarstufe werden durch das Erziehungsministerium beschäftigt. Die Lehrkräfte sind 25 Rektoren unterstellt, die jeweils einen Schulbezirk (in etwa vergleichbar dem Oberschulamt) leiten, der eine unterschiedliche Zahl von Départements umfaßt. Der Inspekteur des Schulbezirks ist Vorgesetzter aller Bildungseinrichtungen dieses Départements, zu denen auch die *Bildungsberatungsstellen* zählen. Jedes Département ist in verschiedene Schulgebiete (secteurs scolaires) unterteilt, mehrere Schulgebiete bilden ein „District“. Alle Schüler der Elementarstufe besuchen die Sekundarstufe ihres „Gebietes“. Die Schüler, die nach der 9. Klasse die Sekundarstufe verlassen, gehen in das Gymnasium des Districts. Bei speziellen Ausbildungs-

richtungen, besonders den technologischen, müssen die Schüler oft weite Wege zur Schule in Kauf nehmen. Dieses Netz der schulischen Einrichtungen wird auch als „carte scolaire“ bezeichnet. In welcher Weise die einzelnen schulischen Einrichtungen beschaffen sind, ist abhängig von:

- (1) der Anzahl der Schüler beim ersten Zyklus der Sekundarstufe und dem allgemeinen Unterricht des zweiten Zyklus’;
- (2) den ökonomischen Bedingungen bei Institutionen der technologischen Ausbildung (technologisches Abitur, Berufsausbildung usw.).

Wir werden sehen, daß die „carte scolaire“ von großer Bedeutung für die Bildungsberatung ist.

5.2. Die Bildungsberatungsstellen

5.2.1. Die Organisation der Bildungsberatungsstellen

Die Bildungsberatung ist von Anfang an (Erlaß vom 22. September 1922) dem *Ministerium für Erziehung* unterstellt gewesen. Diese Entscheidung ist außerordentlich wichtig, weil damit dem erzieherischen Aspekt der Vorrang eingeräumt und die Beratung auf das Wohl des einzelnen Schülers hin angelegt wird. Eine solche Entscheidung impliziert allerdings nicht die weltfremde Verleugnung der ökonomischen Erfordernisse. Mit der Zuweisung von Berufsausbildungsplätzen ist das *Arbeitsministerium* betraut, das durch die Vermittlung der Arbeitsämter ein Monopol besitzt. Bereits seit 1922 ist eine Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der Bildungsberatung und denen der Arbeitsvermittlung festgelegt. Diese *Kooperation* wurde niemals aufgehoben und erst jüngst erneut bestätigt (Erlaß vom 7. Juli 1971). Dieser Erlaß definiert die Organisationen und Institutionen, die mit der Bildungsberatung für die Sekundarstufe beauftragt sind, gleichzeitig wurde diesen Einrichtungen die Verantwortung für andere Gruppen von Jugendlichen und Erwachsenen übertragen.

5.2.1.1. Nationale Institutionen

Mit der Verwaltung und Amtsführung der Einrichtungen der Bildungsberatung ist eine spezielle Abteilung des Ministeriums für Erziehung betraut. Sie umfaßt eine Planungsabteilung sowie zwei Referate und ist für die Erarbeitung der politischen Richtlinien und für die Verwaltung der zur Verfügung stehenden Mittel zuständig. Ein direkt dem Minister für Erziehung unterstellter *Generalinspekteur* erarbeitet Anregungen, übt Kontrollfunktionen aus, informiert, berät und widmet sich besonders der Definition der Ziele, der Einleitung von Aktionen und der Evaluation der vorliegenden Resultate.

5.2.1.2. Regionale Institutionen auf der Ebene der Schulbezirke

Den Einrichtungen eines Schulbezirks steht ein *Rektor* (Inhaber eines Doktors) vor. Als fachmännischer Berater des Rektors fungiert ein „Leiter der Bil-

dungsberatung“, dessen Aufgaben vor allem in der Planung, Forschung und Sammlung von solchen Informationen, die für eine effiziente Politik im Bereich des Schulbezirks notwendig sind, bestehen.

Der *Leiter der Bildungsberatungsstellen* fördert und koordiniert sowohl die Aktivitäten der Bildungsberatungsstellen als auch der Einrichtungen der Sekundarstufe. Er sorgt für die Kooperation mit anderen Ämtern (z. B. dem Arbeitsamt, Verwaltungen der Landwirtschaft, der Präfektur des Gebietes usw.) sowie solchen Organisationen, die zur Verbesserung der Beratung und einer günstigen Eingliederung des Jugendlichen in das Berufsleben beitragen können (z. B. Handelskammern, Handwerkskammer, Syndikate usw.). Der Dienst des Schulbezirkes erstellt ferner Dokumentationen und Arbeitsmittel (z. B. Probearbeiten, Verfahren zur Leistungsbeurteilung usw.), die den Bildungsberatungsstellen zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus regt er die ständige Weiterbildung der Mitarbeiter an. Damit liegt die Hauptaufgabe des Bildungsberatungsdienstes des Schulbezirks vor allem darin, eine möglichst effektive Bildungsberatung zu garantieren. Er ist sozusagen als Motor der Bildungsberatung anzusehen.

5.2.1.3. Institutionen auf Départements-Ebene

Der Leiter der Einrichtungen auf Départements-Ebene ist der *Inspekteur des Schulbezirkes* (häufig ein früherer Gymnasialprofessor, immer eine ehemalige Lehrkraft). Er wird durch den *Inspekteur der Bildungsberatung* (immer ein ehemaliger Bildungsberater) unterstützt, der die Funktionen des fachlichen Beraters ausübt und auf dem Niveau des Départements die Tätigkeit des Dienstes des Schulbezirkes fortsetzt.

In jeder Aufsichtsbehörde des Schulbezirkes wurde ein spezieller Dienst eingerichtet (Erlaß vom 12. Januar 1973), der die Aufnahme der beratenen Schüler in verschiedenen Einrichtungen vorbereitet und bei seiner Tätigkeit vom Inspekteur der Bildungsberatung unterstützt wird. Die verschiedenen Inspektoren der Bildungsberatung eines Schulbezirkes nehmen an fachlichen Arbeitsgemeinschaften teil, die in Kooperation mit dem Leiter des Schulbezirkes durchgeführt werden. Auf diese Weise entsteht ein *Arbeitsteam*, dessen einzelne Mitglieder jeweils besondere Aufnahmen übernehmen.

5.2.1.4. Einrichtungen auf lokaler Ebene

Die *Bildungsberatungsstelle* hat ihren Sitz am Hauptort des Distrikts. Sie hat folgende *Aufgaben*:

- den Schülern die Eingliederung in das Schulleben zu erleichtern,
- ihnen zu einer ihren Fähigkeiten angemessenen Schullaufbahn zu raten,
- die Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu fördern,
- ihnen bei der Berufswahl zu helfen und diese Wahl mit den Bedürfnissen des Staates und der Entwicklung des ökonomischen und sozialen Wachstums in Einklang zu bringen.

Darüber hinaus beteiligt sie sich an der Beratung der Studenten.

Die Bildungsberatungsstelle steht der schulischen und nicht-schulischen Öffentlichkeit offen und arbeitet mit den Organisationen zusammen, die für die Eingliederung der Jugendlichen zuständig sind (z. B. Arbeitsamt). An der Spitze der Bildungsberatungsstelle steht als *Direktor* ein Bildungsberater mit mindestens 5jähriger Berufserfahrung. Jeder *Bildungsberater* betreut 1000 Schüler des 1. Zyklus' der Sekundarstufe. Verwaltungsfachleute unterstützen die Arbeit der Bildungsberater, zur medizinischen Betreuung sind jeder Beratungsstelle Ärzte assoziiert. Die Arbeit der Bildungsberatungsstelle wird verfolgt durch einen aus Repräsentanten anderer Verwaltungen, der Wirtschaft und sozialer Institutionen zusammengesetzten Rat, der notwendige Hilfen liefert und Rat bei auftretenden Problemen erteilt.

Zur Zeit bestehen 435 staatliche Bildungsberatungsstellen und 136 Zweigstellen mit 2248 Direktoren und Bildungsberatern (die Zahl der Stellen hat sich in 10 Jahren verdoppelt). Neben den staatlichen können auch private Bildungsberatungsstellen eingerichtet werden, von denen es etwa ein Dutzend gibt. Der Ausbau der Bildungsberatungsstellen soll mit dem Ziel erfolgen, daß in jedem der 431 Schulbezirke eine Bildungsberatungsstelle zur Verfügung steht (z. Z. haben 18 Distrikte weder eine Bildungsberatungs- noch eine Zweigstelle auf ihrem Gebiet).

5.2.1.5. Das staatliche Amt für Information über Unterricht und Berufe (L'office national d'information sur les enseignements es les professions) (O. N. I. S. E. P.)

Die oben beschriebenen Strukturen werden durch das *Staatliche Amt für Information über Unterricht und Berufe* ergänzt. Diese, direkt dem Erziehungsministerium unterstellte Institution, hat die Aufgabe, Dokumentationen zur Information der Jugendlichen über Schul- und Berufsausbildungsmöglichkeiten zu erarbeiten und somit die eigentliche Bildungsberatung zu erleichtern.

In jedem Schulbezirk besteht ein regionaler Ausschuß dieses staatlichen Amtes. Dieser Ausschuß, dem auch der Leiter der Bildungsberatung des Schulbezirkes angehört, ist dem Rektor weisungsgebunden.

Die einschlägigen *Informationen* werden auf vielfältige Weise vermittelt. So werden Broschüren über die Organisation des Sekundarstufenunterrichts, Möglichkeiten der Berufsausbildung und entsprechender Beratung an Schüler und Eltern ausgegeben. Über Fragen des Universitätsstudiums wird ebenso informiert wie über die Arbeitsmarktlage in den verschiedenen Berufen. Lehrer und Bildungsberater erhalten Schriften und Dokumentationen, die ihnen bei der praktischen Arbeit helfen sollen. Ähnliche Dokumentationen werden einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Ziel dieser Aktionen ist es, die Jugendlichen dazu anzuhalten, sich selbst notwendige Informationen zu beschaffen.

Schließlich wurde innerhalb des staatlichen Amtes ein *Forschungsdienst* geschaffen, das „Centre d'Etudes et de Recherches sur les qualifications“. *Aufgaben* dieses Zentrums sind:

- Analyse der verschiedenen Berufsbilder;
- Untersuchung der Veränderung der Anforderungsprofile auf Grund der technischen Entwicklung;
- Anpassung der Unterrichtsmethoden an die bestehenden Bedürfnisse.

5.3. Aufgaben der Bildungsberatung

Die Schulpflicht dauert bis zum vollendeten 16. Lebensjahr (Erlaß vom 6. Januar 1959). Ein Erlaß zur Reform der staatlichen Erziehung aus der gleichen Zeit führt erstmals den Begriff *Beratung* im Kontext des Unterrichts ein und ersetzt damit den traditionellen Begriff der Auslese. Darin dokumentiert sich das *Bestreben, jedem Schüler die pädagogische Form anzubieten, die seiner Persönlichkeitsentfaltung am ehesten entgegenkommt*. Die *Berufsvorbereitung* wird ab einem Alter von 14 Jahren angeboten und nochmals am Ende des 1. Zyklus' der Sekundarstufe. Dabei erweist sich eine *enge Kooperation von schulischer Beratung und Berufsberatung* als dringend erforderlich, denn die Erfahrung hat gezeigt, daß es nicht möglich ist, eine schulische Beratung vorzunehmen, die nicht die Konsequenzen für die Berufsberatung impliziert. Daraus erwuchs auch die Konzeption, die Schulausbildung so zu organisieren, daß sie dem Übergang in das Berufsleben Rechnung trägt. Entscheidungen über die Bildungsrichtung ohne Berücksichtigung ihrer Konsequenzen können zu durchaus unbeabsichtigten Folgen führen. Dieser *Integration von schulischer Beratung und Berufsberatung* standen die Schwierigkeiten entgegen, die sich ergaben einerseits aus den Tendenzen der Lehrkräfte, vorwiegend in Kategorien des Schulerfolgs bzw. -versagens zu denken, andererseits aus der mangelnden Information der Lehrer über die Berufe. Das führte zu der Bildung von Arbeitsteams, den sog. „Klassenräten“. Ein solcher Klassenrat besteht aus den Lehrern der Klassen, zwei Elternvertretern und zwei Schülervertretern der Klasse. Hinzu tritt als weiterer Fachmann der Bildungsberater.

Wir kommen nun zu der doppelten Aufgabe der Bildungsberatungsstelle:

- (1) Sie arbeitet eng mit den schulischen Institutionen zusammen, um die Schüler so gut wie möglich zu beraten.
- (2) Sie steht weitgehend der Öffentlichkeit zur Verfügung und bietet all denen Hilfen, die sie benötigen (z. B. Schülern, Studenten, jungen Erwachsenen im Berufsleben usw.).

5.3.1. Die Arbeit in der Schule

Als Zusammenfassung sei der Artikel 1 des Dekrets vom 7. 7. 1971 zitiert:

„Die Bildungsberatungsstellen haben folgende Aufgaben:

- die Information und Beratung der Schüler in einem andauernden und erzieherischen Prozeß so zu organisieren, daß ihre Anpassung an das Schulleben erleichtert wird;

- für die Schüler jene Unterrichtsform zu wählen, die ihren Fähigkeiten am meisten entgegenkommt;
- zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit beizutragen und ihnen zu helfen, ihre Berufswahl zu treffen. Dabei soll diese Wahl im Einklang stehen mit den Bedürfnissen des Staates und dem wirtschaftlichen und sozialen Wachstum.“

5.3.2. Die Beratung der Studenten

Der gleiche Erlaß umreißt die Aufgaben der Bildungsberatung hinsichtlich der *Studienberatung*.

„... sie kann die Studenten informieren, um ihnen die Orientierung zu erleichtern und sich um ihre Bewerbung an den Universitäten kümmern.“

Diese Aufgaben können in zweierlei Weise erfüllt werden, nämlich entweder durch die gesetzlich vorgeschriebenen Studienberatungsstellen an den Universitäten selbst oder durch eine Bildungsberatungsstelle außerhalb der Universität.

5.3.3. Die Beratung der Öffentlichkeit

Im erwähnten Erlaß heißt es:

„... sie stellt sicher, daß die schulische und nicht-schulische Öffentlichkeit angehört und informiert und, wenn nötig, beraten wird.“

Damit wird die Bildungsberatungsstelle zu einer Institution, die sich weitgehend dem Leben der Stadt öffnet und darauf eingestellt ist, auf alle Anfragen und Anregungen der Öffentlichkeit zu reagieren. In praxi dokumentiert sich diese Öffentlichkeitsarbeit durch die Erstellung psychologischer Gutachten, aber auch durch die Einrichtung von Lesesälen, in denen Informationsmaterial zugänglich gemacht wird.

5.3.4. Arbeitsvermittlung für Jugendliche

Schließlich „arbeitet die Bildungsberatungsstelle mit den Stellen zusammen, die mit der Vermittlung von Jugendlichen beauftragt sind“. Dies bedeutet enge Zusammenarbeit mit den Arbeitsämtern, denen u. a. notwendige Informationen über den erstmals eine Stellung suchenden Schüler geliefert werden. Darüber hinaus werden Statistiken über die Arbeitsplatzvermittlung sowie statistische Unterlagen über Schüler in der Berufsausbildung, über Schulabgänger mit und ohne Berufsabschluß usw. ausgetauscht.

Ein zukünftiger Lehrling, der eine Lehrstelle antreten will, muß eine Stellungnahme der Bildungsberatungsstelle vorlegen. Diese Stellungnahme erfolgt nach einer individuellen Prüfung, die sich besonders auf die Fähigkeiten bezieht, die bei der angestrebten Ausbildung erforderlich sind. Hinzu tritt eine Bescheinigung des Arztes der Bildungsberatungsstelle, eines Amtsarztes oder des schulischen ärztlichen Dienstes.

5.4. Der Beratungsprozeß

Durch den Erlaß vom 12. 2. 1973 ist der Beratungsvorgang in drei Abschnitte eingeteilt:

- die vorbereitende Phase (Beobachtung und Informationssammlung),
- die Ausarbeitung der Bildungsempfehlung,
- die Eingliederung des Schülers.

Diese neue Form der Bildungsberatung gilt für die Klassen des 1. Zyklus' der Sekundarstufe (6.–9. Schuljahr) und das 1. Jahr des 2. Zyklus' (10. Schuljahr).

Der Ablauf der Beratung soll am *Beispiel der 9. Klasse* dargestellt werden.

5.4.1. Die vorbereitende Phase

Die über den Schüler seit seinem Schuleintritt gesammelten Informationen (Noten, Schulschwierigkeiten usw.) werden ergänzt durch die Anwendung verschiedener Testverfahren und einer Exploration.

Die „Vorbereitungsphase“ beginnt mit dem Anfang des 9. Schuljahres. Es bildet sich ein Team aus Lehrern, Schulleiter, Bildungsberater usw., das versucht, sukzessive zu einem angemessenen Bild über den zu beratenden Schüler zu kommen. Dieses Team stellt ein Programm auf, das den Ablauf der Beratungsprozeduren, Verteilung und Verarbeitung von Informationsmaterial usw. festlegt. Zusätzlich können Repräsentanten weiterführender schulischer Einrichtungen, Vertreter öffentlicher oder privater Institutionen oder des Arbeitsamtes, Berichte ehemaliger Schüler, der Eltern usw. herangezogen werden. Darüber hinaus werden angeboten: Betriebsbesichtigungen, Besuch von Ausstellungen, eintägige Mitarbeit in einem Betrieb usw.

Ziel dieser Phase ist es, den Schüler zu *informieren* und zu *aktivieren*, so daß er in die Lage versetzt wird, eine persönliche Entscheidung zu treffen. Selbstverständlich erfordert dieses Vorgehen ein gut eingespieltes Team von Beratern.

5.4.2. Ausarbeitung der Bildungsempfehlung

Am Ende des ersten Trimesters werden die Eltern eingeladen, damit man ein Bild über ihre Intentionen hinsichtlich der weiteren Schulbildung ihres Kindes gewinnt. Dabei werden den Eltern Informationen geliefert, die ihnen eine fundierte Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten ihrer Wünsche erleichtern sollen. Die Bildungsberatung hat außerdem die Aufgabe, die Schüler mit den Absichten ihrer Eltern vertraut zu machen. Diese vorläufige *Entscheidung der Eltern* ist nicht bindend, vielmehr kann sie auf Grund des Dialoges mit Lehrern und Bildungsberatern revidiert werden.

Die *Ziele* (intentions) der Bildungsberatung werden von der Verwaltung erstellt. Diese liefert statistische Unterlagen über die Kapazität der weiterführenden staatlichen Einrichtungen und über die Zahl der vorhandenen Berufs-

ausbildungsplätze. Während für eine allgemeine Weiterbildung die Kapazitäten der entsprechenden Institutionen meist ausreichen, muß in der Berufsbildung für eine Anpassung an das Angebot der vorhandenen Ausbildungsplätze gesorgt werden. Außerdem ist auch die weitere Bedarfsentwicklung des Arbeitsmarktes zu berücksichtigen.

In einer zu Beginn des Jahres stattfindenden Konferenz teilt der Schulleiter den Lehrern des 9. Schuljahres alle verfügbaren Informationen über die Bildungsberatung des kommenden Jahres mit: zu erwartende Schülerzahlen, Übertrittsrate, Eingliederung der Schüler außerhalb der jetzigen Schule usw.

Das zweite Trimester ist dem Dialog zwischen den Eltern, Schülern, Lehrern und Bildungsberatern gewidmet. Der Bildungsberater gewinnt dadurch ein eingehendes Bild vom Schüler. Am Ende des zweiten Trimesters formuliert der Klassenrat die vorläufige *Bildungsempfehlung*, die sowohl die Art der Weiterbildung enthält als auch den Zweig, in den der Schüler eingewiesen werden könnte.

Vom Beginn des dritten Trimesters an teilen die Eltern ihre endgültigen Wünsche mit. Der Schulleiter kennt damit nur die Wünsche der Eltern und die Vorschläge des Klassenrates. Stimmen Vorschlag des Klassenrates und Elternwunsch überein, oder akzeptieren die Eltern den Vorschlag, dann wird er zur Entscheidung. Der Schulleiter gibt die Entscheidung bis zum 15. Mai den Eltern bekannt.

Wenn nach allen Bemühungen *keine Übereinstimmung* mit den Eltern zustande kommt, dann können die Eltern folgende Wege beschreiten:

- den Schiedsspruch einer Appellationskommission des Distrikts einholen,
- den Schüler zu einer Prüfung durch den Inspekteur des Schulbezirks anmelden.

Das Widerspruchsverfahren wurde bisher selten angestrengt. Die Prüfung durch den Inspekteur könnte als überflüssig erscheinen, da ja daneben die Appellationskommission besteht. Aber die Erfahrung ist zu kurz, als daß man jetzt schon dem einen oder anderen Verfahren den Vorzug geben könnte.

5.4.3. Phase der Eingliederung

Die Eingliederung der Schüler erfolgt unter Verantwortlichkeit des Inspektors des Schulbezirkes, der die Bildungsempfehlung und das Angebot der weiterführenden schulischen Einrichtungen in Übereinstimmung bringen soll. Bei dieser Arbeit unterstützt ihn eine Kommission, der der Inspekteur der Bildungsberatung und alle Leiter der weiterführenden vorher besuchten Schulen angehören.

Der *Antrag der Eltern* enthält Art und Zweig der gewünschten Ausbildung und die gewünschte Eingliederung (Schule, Art des Unterrichts, ggf. Motive der Wahl). Dazu kommt die *Bildungsempfehlung* und die *Schulakte*, die Hinweise besonders auf Schulleistungen und Fähigkeiten des Schülers enthält, sowie der *Bericht des Bildungsberaters* und *des Arztes*. Die Maßnahmen der Eingliederung

rung berücksichtigen die von den Eltern bestimmte Rangreihe der Zweige oder speziellen Ausbildung, dadurch soll gewährleistet werden, daß der Schüler die von den Eltern gewünschte Berufsausbildung erhält.

Ein „Rat für Bildungsberatung des Départements“, dem der Inspekteur des Schulbezirkes vorsteht, wird zweimal jährlich einberufen, um die Ergebnisse der Aktivitäten der Bildungsberatung und der Eingliederung zur Kenntnis zu nehmen.

Das beschriebene Verfahren wird bei anderen Schuljahrgängen nach dem gleichen Prinzip, aber sehr stark vereinfacht durchgeführt, vor allem dann, wenn der Schüler weder Schulzweig noch die Schule verläßt.

5.5. Bildungsberatung als Teamarbeit

Die Rolle des Bildungsberaters hat sich in den letzten 20 Jahren beträchtlich weiterentwickelt. Am wichtigsten ist die Entwicklung der Bildungsberatung zu einer Arbeit im Team. Dies wird durch die Machtbefugnisse, die dieses Team hat, charakterisiert: *Es ist der Klassenrat, der die Entscheidung über die Weiterbildung für jeden Schüler in der Klasse trifft, nicht mehr der einzelne Lehrer.* Es ist eine Macht, die in einem liberalen Rahmen ausgeübt werden und dem Betroffenen das Recht geben soll, sich zu artikulieren und ihm im Rahmen des Dialoges die Möglichkeit bietet, an der Entscheidung, die ihn betrifft, teilzunehmen. Der Schüler selbst muß lernen, sich mit Entscheidungen über die Schul- und Berufsausbildung zu befassen, Informationen zu sammeln und zu analysieren, seine Mängel zu konstatieren und sich persönlich einzusetzen. Er muß auch lernen, die Konsequenzen seiner Wahlen hinsichtlich der ökonomischen Situation abzuschätzen. Dieses intensive Eingehen auf die Probleme und Wünsche der Schüler wird erleichtert durch die Arbeit in einem Team aus Schulleitern, Lehrern und Bildungsberatern. Gerade der Bildungsberater ist dank seiner Ausbildung geeignet, hier für eine fruchtbare Kooperation zu sorgen.

5.6. Allgemeine Prinzipien der Bildungsberatung

Einige Prinzipien bestimmen das Verhalten der Bildungsberater und der Bildungsberatungsstellen. Für Entscheidungen über Art und Schulbildung und die Berufswahl ihrer Kinder sind die *Eltern* verantwortlich, obwohl mehr und mehr auch die Kinder selbst daran beteiligt werden. Erfolg oder Mißerfolg in Schule und Beruf sind von vielen unbekanntem Faktoren abhängig. Die Bildungsberatung hat daher die Aufgabe, die Eltern und Schüler zu informieren und zu beraten, wobei aber kein Zwang ausgeübt werden soll. Nur in einem Falle trifft die *Bildungsberatungsstelle* eine Entscheidung: Eine Lehre kann nur begonnen werden, wenn eine Stellungnahme der Bildungsberatungsstelle vorliegt.

5.6.1. Das Prinzip der Kostenfreiheit

Die Inanspruchnahme der staatlichen Bildungsberatungsstellen ist kostenfrei. Auch die privaten Beratungsstellen versuchen eine kostenfreie Beratung; sie erhalten dafür staatliche Subventionen oder Unterstützung von anderen Gesellschaften.

5.6.2. Das Berufsgeheimnis

Für die Inspekture der Bildungsberatung, die Direktoren der Bildungsberatungsstellen (öffentliche oder private) und die Schulleiter gilt das Berufsgeheimnis ebenso wie für die Bildungsberater. Verstöße werden mit Gefängnis- und Geldstrafen geahndet.

5.6.3. Kontinuierliche Beratung

Bildungsberatung muß als ein fortlaufender Prozeß angesehen werden. Dies führt zu einer Entschärfung jener Situationen, in denen schulrelevante Entscheidungen getroffen werden müssen. Jede Entscheidung ist dann ein Glied in einer Kette; die Bedeutung punktueller Entscheidungen wird reduziert, da sie jederzeit korrigiert werden kann. Der Betroffene ist nicht ein für allemal festgelegt, er hat tatsächlich die Möglichkeit, jederzeit zu wechseln.

5.6.4. Weiterbildung

Durch die Entwicklung der letzten Jahre und besonders seit dem Gesetz vom Juli 1971 über die Weiterbildung sind verstärkt Möglichkeiten geschaffen worden, sich im Rahmen seiner Berufstätigkeit weiterzubilden. Für Jaques DELORS, einen der Initiatoren dieser Weiterbildung, wurde sie eingerichtet, „um den Menschen in die Lage zu versetzen, allen Veränderungen zu begegnen; um gegen die Chancenungleichheit zu kämpfen und einigen eine zweite und dritte Chance zu geben; und die ökonomische Effektivität durch besser ausgebildete Berufstätige zu erhöhen. Dennoch ist dies nicht das wichtigste. Die Ziele der dauernden Weiterbildung reichen weiter. Auf der einen Seite zielt sie darauf ab, eine Veränderung der Erziehungspolitik zu provozieren, indem sie mehr den gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnissen entgegenkommt. Auf der anderen Seite möchte sie jedem helfen, sich aus der Falle zu befreien, in der er von einer Massengesellschaft gefangengehalten wird, die durch seelenlose Strukturen und einem Ökonomismus, dessen Versagen immer eindrucksvoller wird, bestimmt wird“.

„Das Wesentliche“, so schließt er, „ist nicht, die Qualität der Erziehung zu verbessern. Man muß die Beziehung zwischen dem Menschen und der Erziehung ändern, seine Chancen, sich zu bilden, verlängern, ihm das Bedürfnis vermitteln, mehr zu wissen, zu kompensieren und sich zu ändern.“ Es ist deshalb nicht

verwunderlich, wenn eine größere Zahl jüngerer Leute die Bildungsberatungsstellen besucht, um dort die effektivste Art und Weise zu erfahren, wie sie die ihnen neu gebotenen Möglichkeiten nutzen können.

5.7. Die Mitarbeiter (Ausbildung, Qualifikation, Funktionen)

Zu den Mitarbeitern der Bildungsberatungsstellen zählen:

- (1) die *Fachspezialisten* (Leiter der Bildungsberatungsstelle und Bildungsberater);
- (2) die *Verwaltung* (Verwaltungsfachleute der Universität, Sachbearbeiter, Schreibkräfte usw.);
- (3) das *medizinische Personal*.

Es existiert außerdem eine Gruppe von Inspektoren der Bildungsberatung (im Prinzip ein Inspekteur pro Département. Alle, außer den Medizinern, sind Beamte.

Die *Bildungsberater* müssen ein *Zertifikat* besitzen, das durch eine Prüfung erworben wird, an der die in der Ausbildung stehenden Berater teilnehmen können, wenn sie eine zweijährige Ausbildung an einem Bildungsberatungszentrum vollendet haben. Eine solche Ausbildung ist zur Zeit an 8 *Ausbildungszentren* (Paris, Lille, Strasbourg, Besancon, Caen, Lyon, Bordeaux, Marseille) möglich. Dieses Zertifikat kann bei einer 2. Prüfung von Kandidaten erworben werden, die ein äquivalentes Diplom besitzen. Die Besetzung erfolgt gewöhnlich mit Bildungsberatern der ersten Prüfung. Kandidaten der zweiten Prüfung werden angenommen, wenn die Stelle nicht voll besetzt werden konnte. Die Prüfungsaufgaben sind für die erste und zweite Prüfung dieselben, sie werden durch eine einzige Jury gestellt, die unter der Leitung des Inspektors général de l'instruction publique steht.

5.7.1. Die Ausbildung der Bildungsberater

Zur Prüfung, die über die Zulassung zur Ausbildung als Bildungsberater entscheidet, werden zwei Gruppen von Kandidaten zugelassen:

- (1) Studenten, die ein Universitätsdiplom nach 2 Jahren Studium erlangt haben;
- (2) Lehrkräfte und Verwaltungsfachleute, die das Abitur besitzen und 5 Jahre praktisch gearbeitet haben.

Diese *Aufnahmeprüfung* umfaßt zwei Teile:

- die schriftliche Prüfung;
- ein Gespräch mit der Jury über die allgemeine Ausbildung, die früheren Beschäftigungen und die Motivation des Kandidaten.

Die Bedeutung, die dem Gespräch beigemessen wird, an dem die Kandidaten nur nach der bestandenen schriftlichen Prüfung teilnehmen können, ist beträchtlich.

Die *schriftliche Prüfung* umfaßt folgende Teile:

- allgemeine Kenntnisse (in Form eines Fragebogens erfaßt);
 - eine Prüfung in Psychologie;
 - eine Prüfung über ökonomische Kenntnisse;
 - einen Test, der die Fähigkeiten zum schlußfolgernden Denken erfassen soll.
- Die angenommenen Kandidaten (zur Zeit 200 pro Jahr) werden auf die 8 Ausbildungszentren verteilt. Sie sind von diesem Zeitpunkt an (wenn sie es nicht schon vorher waren) Beamte und verpflichten sich für 10 Jahre.

Die Ausbildungszentren arbeiten im Rahmen einer Übereinkunft zwischen dem Minister für Erziehung und dem Präsidenten der betreffenden Universität. Eine Bildungsberatungsstelle wird bestimmt, die mit der Universität zusammenarbeitet und die praktische Ausbildung sicherstellt. Der Unterricht, der zum *Zertifikat des Bildungsberaters* führt, umfaßt 720 Stunden im Jahr:

- theoretische Kurse,
- praktische Arbeiten,
- Praktika.

Die *Inhalte* sind durch ein staatliches Programm definiert und zu folgenden Titeln zusammengefaßt:

I. Kenntnisse über das *Individuum*

1. Entwicklungsbiologie
2. Psychologische Physiologie
3. Allgemeine Physiologie
4. Allgemeine Pathologie und Psychiatrie
5. Allgemeine Psychologie
6. Psychologische Methoden
7. Differentielle Psychologie
8. Sozialpsychologie
9. Klinische Psychologie und Psychopathologie
10. Kinderpsychologie

II. Kenntnisse über das *Erziehungssystem*

1. Analyse des Erziehungssystems
2. Das Schulsystem in Frankreich
3. Implizite Faktoren der Bildungsberatung
4. Die individuellen Prozesse der Bildungsberatung
5. Die Funktion und Rolle des Bildungsberaters im Erziehungsprozeß
6. System und Dienste der Bildungsberatung
7. Organisation und Gesetzgebung der Bildungsberatung in Frankreich
8. Pädagogik
9. Initiierung pädagogischer Forschung in Verbindung mit der Praxis

III. Ökonomisches und soziales *Milieu*

1. Demographie
2. Wirtschaftswissenschaften
3. Soziologie und Sozialpsychologie
4. Soziologie und Berufskunde
5. Studium der Institutionen und der Gesetzgebung

IV. Die *Information*: ihre Funktionen, ihr Inhalt, ihre Methoden, ihre Techniken

Methoden und Techniken

1. Sammlung und Ausarbeitung der Dokumentation
2. Adaptation der Dokumentation an bestimmte Situationen
3. Analyse der Forderungen und Bedürfnisse hinsichtlich der Information
4. Verteilung der Information – Anstoß für moderne Techniken der Information
5. Information und psychologische Intervention

Methoden der Bildungsberatung

1. Beobachtung, Beurteilung und psychologisch-pädagogische Intervention
2. Funktionen der Beziehungen des Bildungsberaters
3. Lösungsversuch von Problemen der Bildungsberatung eines gegebenen geographischen Gebietes
4. Die Beratung

V. *Statistik*

1. Jahr: Deskriptive Statistik, Inferenzstatistik
2. Jahr: Normalverteilung zweier Variablen, Vertrauensgrenzen, Testen von Hypothesen, Korrelationsstatistik usw.

Diese *Ausbildung* ist vor allem *multidisziplinär* und *berufsbezogen*. Der junge Bildungsberater muß von dem Zeitpunkt an, an dem er seinen Titel erhält, die volle Verantwortung für eine Bildungsberatung übernehmen können. Die Ausbildungsstätten für die Bildungsberatung bieten kein akademisches Studium, aber die Vorbereitung auf einen Beruf. In vielen Punkten ähnelt diese Ausbildung mehr der eines Arztes als der für das höhere Lehramt. Ein wichtiger Teil der Ausbildung geschieht als gelenkte Arbeit: Das ist fast immer bei den Fächern unter den Punkten *Information* und *Methoden der Bildungsberatung* der Fall. Nach den zwei Jahren Ausbildung unterziehen sich die Studenten einer Prüfung, wie sie weiter oben beschrieben wurde. Die Kandidaten, die die Prüfung bestanden haben, kommen als Praktikant an eine Bildungsberatungsstelle. Am Ende des Praktikums werden die Praktikanten durch einen vom Minister bestimmten Inspekteur beurteilt und werden dann entweder fest angestellt oder müssen ein neues und letztes Praktikum für die Dauer eines Jahres absolvieren, oder sie werden entlassen.

Die Leiter der Bildungsberatungsstellen werden aus denen, die auf der Beförderungliste stehen, ausgewählt. Sie müssen mindestens 30 Jahre alt sein und mindestens 5 Jahre Berufserfahrung als Bildungsberater haben.

Die Inspekteure der Bildungsberatung werden durch Prüfungen, die den Leitern und Bildungsberatern, die mindestens 30 Jahre alt sind und 5 Jahre Berufserfahrung haben, offenstehen, ausgewählt. Der Prüfungskandidat wird auf Grund einer schriftlichen Prüfung zur mündlichen und praktischen Prüfung zugelassen. Letztere bestimmen das Prüfungsergebnis, vor allem die praktische Prüfung: Der Kandidat kommentiert vor dem Prüfungsausschuß einen Bericht, den er nach einem Besuch einer Bildungsberatungsstelle verfaßt hat.

Als Fachberater des Inspektors des Schulbezirkes innerhalb seines Département spielt der Inspekteur der Bildungsberatung eine wichtige Rolle für den Ablauf der Information, Beratung und Eingliederung, wie er oben beschrieben wurde. Er ist immer dem Leiter der Bildungsberatung des Schulbezirkes zugeordnet und nimmt an der Ausarbeitung der Politik der Bildungsberatung, die durch den Rektor definiert wird, teil.

Die Inspektoren der Bildungsberatung können zu Inspektoren der technischen Ausbildung und dann auch zu Leitern der Bildungsberatung des Schulbezirkes ernannt werden.

5.7.2. Die Verwaltungsfachleute

Das Personal der verschiedenen Dienste des Ministeriums (Rektorat, Aufsichtsbehörden des Schulbezirkes) oder der schulischen Einrichtungen (Colléges, Gymnasien) unterscheidet sich nicht. Es muß sich jedoch an den ganz speziellen Rhythmus der Bildungsberatungsstellen anpassen. Es übernimmt die klassischen Verwaltungsaufgaben: Sekretariat, Verwaltung der Akten der Beratenen, die Führung der Statistiken und mehr spezielle Aufgaben, wie etwa ein medizinisches Sekretariat sie hat. Dies alles wird durch den saisonbedingten Rhythmus der Aktivität der Bildungsberatungsstellen bestimmt.

5.7.3. Die medizinischen Mitarbeiter

Die Bildungsberatungsstellen profitieren von der Mitarbeit der Ärzte. Diese sind keine Beamte; sie arbeiten auf Honorarbasis. Die vom Rektor des Schulbezirkes ernannten Ärzte werden je nach Bedarf zu Sitzungen für eine, zwei oder dreieinhalb Stunden herangezogen. Einige von ihnen, die sich einer Zusatzausbildung unterzogen haben, sind Fachärzte für die Bildungsberatung.

5.7.4. Die Weiterbildung der Mitarbeiter

Im Rahmen des Gesetzes über die Weiterbildung vom Juli 1971 hat das Ministerium für Erziehung in den Jahren 1972–73 und 1974 Veranstaltungen für die Weiterbildung der Mitarbeiter der Bildungsberatung in 13 und dann in 18 Schulbezirken durchgeführt. Diese Veranstaltungen werden im Jahre 1975 im endgültigen Rahmen, der durch das Dekret vom 27. Juni 1973 geschaffen wurde, durchgeführt, um die Anwendung des Gesetzes sicherzustellen.

Der Minister hat dazu folgende allgemeine Themen formuliert:

- Es soll eine Vervollständigung der Ausbildung sichergestellt werden, die es den Bildungsberatern ermöglicht, ihren neuen Aufgaben und den neuen Kreisen der zu Beratenen gerecht zu werden (z. B. Studenten, jungen erwachsenen Berufstätigen usw.).
- Die Kooperation zwischen den Bildungsberatern und ihren Partnern (Lehrer, Eltern der Schüler, Verwaltungs- und Arbeitsamtspersonal) soll verbessert werden.

5.8. Bisherige Entwicklung der Beratungstätigkeit

Das Bildungsberatungssystem umfaßt zur Zeit (private Dienste nicht eingeschlossen): 345 Bildungsberatungsstellen mit 136 Zweigstellen. In den Bildungsberatungsstellen sind folgende Fachleute beschäftigt: 403 Direktoren und 2091 Bildungsberater, insgesamt 2494 Beschäftigte, zu denen 400 Bildungsberater, die noch in der Ausbildung stehen, hinzugezählt werden müssen.

Jedes Jahr liefern die Bildungsberatungsstellen der zentralen Verwaltung Statistiken, die über ihre Aktivitäten Auskunft geben. Als *Beratene* werden alle angesehen, die folgenden Untersuchungen unterzogen worden sind:

- Gruppenuntersuchungen (Fähigkeitstests, Wissenstests, Interessenfragebogen),
- individuellen Untersuchungen,
- medizinischen Untersuchungen,
- Explorationen.

Jeder Beratene wird nur einmal im Laufe eines Schuljahres gezählt. Nicht zu den Beratenen gerechnet werden alle,

- die eine einfache Auskunft eingeholt oder die Dokumentation der Bildungsberatungsstelle benutzt haben,
 - die an Gruppensitzungen zur Informationsvermittlung teilgenommen haben.
- Folgende Tabelle gibt Aufschluß über die Entwicklung der Beratungsfälle.

Tabelle 1: Globale Entwicklung der Beratungszahlen

1941	1946	1951
63 370	142 312	270 000

Schuljahr	Zahl der Beratungen	Zunahme (absolut)	Zunahme (in Prozent)
1956/57	357 508	–	–
1957/58	402 007	+ 44 499	+ 12 %
1958/59	440 971	+ 38 964	+ 10 %
1959/60	532 419	+ 91 448	+ 21 %
1960/61	636 705	+ 104 286	+ 20 %
1961/62	744 803	+ 108 098	+ 17 %
1962/63	778 707	+ 33 904	+ 6 %
1963/64	766 253	– 12 454	– 2 %
1964/65	821 595	+ 55 342	+ 7 %
1965/66	871 936	+ 50 341	+ 6 %
1966/67	897 996	+ 26 060	+ 3 %
1967/68	958 712	+ 60 716	+ 7 %
1968/69	845 842	– 112 870	– 12 %
1969/70	882 306	+ 36 464	+ 4 %
1970/71	948 731	+ 66 425	+ 7 %
1971/72	1 006 179	+ 57 448	+ 6 %
1972/73	1 078 554	+ 72 375	+ 6 %

Anm.: In den Zahlen sind die Privatschüler enthalten, auf die etwa 4 bis 5 % entfallen.

Zu diesen in der Tabelle 1 aufgeführten beratenen Schüler müssen noch hinzugezählt werden: 782 000 Personen, die an Veranstaltungen der Bildungsberatungsstellen teilgenommen haben und 525 136 Personen, die von den Bildungsberatungsstellen eine Auskunft erhalten haben, sei es mündlich, telefonisch oder schriftlich.

5.9. Beratungsmethoden

Die Methoden, die bei der Beratung eingesetzt werden, sind auf den verschiedenen schulischen Niveaus unterschiedlich und abhängig von der Beratungssituation. *Gruppenuntersuchungen* werden im 5. oder 6. Schuljahr, im 9. und in bestimmten Fällen im 7. Schuljahr durchgeführt. Die Ergebnisse werden in der Regel mit den Lehrkräften im Rahmen des Klassenrates oder eines speziellen Kolloquiums diskutiert. Die *individuellen* Untersuchungen schließen immer ein Gespräch des Ratsuchenden mit dem Bildungsberater ein. Ergänzend können bei der individuellen Untersuchung andere psycho-diagnostische Verfahren und eine medizinische Untersuchung hinzutreten.

5.10. Ausblick

Eine effiziente Bildungsberatung bedarf gründlicher empirischer Untersuchungen. So ist es notwendig, sich intensiv um eine Erfassung der *Determinanten von Schul- und Berufserfolg* zu bemühen. Ferner sind, und darauf verweist z. B. REUHLIN ausdrücklich, Verbesserungen der *Beurteilungstechniken* sowie die Entwicklung von Beurteilungsinventaren dringend erforderlich, denn die Ergebnisse der Schülerbeurteilungen bilden letztlich die Grundlage für die Information, Beratung und Eingliederung der Schüler. Aber auch die *schulischen Lehrinhalte* und *Unterrichtsformen* müssen Gegenstand kritischer Reflexion werden. Dies ist besonders deswegen wichtig, weil in Frankreich Schulsystem und Bildungsberatung sehr eng miteinander verknüpft sind. Damit hängt die Verbesserung der Bildungsberatung unmittelbar vom Fortschritt des Schulsystems ab. Hinzutreten sollte aber auch eine Neuorganisation des Arbeitslebens, denn eine Berufsberatung ist nur dort sinnvoll, wo dem einzelnen sich auch de facto die Möglichkeit bietet, seine Fähigkeiten im Beruf zu entfalten und Zufriedenheit zu finden.

Literaturverzeichnis

- ARON, R., 1962. Dix-huit leçons sur la société industrielle. Paris.
BENEDETTO, P., P. CLERC, D. COURGEAU, F. VALLOT. Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. Travaux et documents de l'INED, tome II, cahier nr. 64.

- FOURASTIE, J., 1972. Les jeunes devant l'emploi. Paris.
- GIRARD, A., H. BASTIDE, G. POURCHER, 1963. Enquête nationale sur l'entrée en 6ème et la démocratisation de l'enseignement. In: Population, janvier-mars.
- LEVY-LEBOYER, C., 1974. Orientation des adultes et formation permanente. Droit social, nr. 7—8 juillet, 325—328.
- PARMENTIER-BELOUX, M., 1963. Médecine d'orientation scolaire et professionnelle. Paris.
- REUHLIN, M., 1971. L'orientation scolaire et professionnelle — collection «Que sais-je?» Paris.
- ROUSSELET, J., 1974. L'allergie au travail. Paris.
- VIMONT, C., 1960. La population active. Paris.
- VINCENT, G., 1974. Le peuple lycéen. Paris.

Revue et articles:

- Le travail indépendant «les amis de Sèvres». 1, avenue Léon-Journault 92310 Sèvres nr. 3, 1974.
- L'initiation au monde «les amis de Sèvres». 1, avenue Léon-Journault 92310 Sèvres nr. 2, 1974.
- L'orientation scolaire et professionnelle. Revue trimestrielle rédaction I.N.O.P. 41, rue Gay-Lussac, Paris V.
- Recueil des lois et règlements de l'Education — «Information et orientation» I.N.R. D.P. 1974.
- Work in America. Cambridge: Massachussets Institute of Technology 1973.
- Guide pratique pour l'information et l'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement public de second degré. ONISEP 1974.

6. Bildungsberatung in Belgien

6.1. Historischer Überblick

Studien- und Berufsberatung gehörten in Belgien zu den ersten Anwendungsgebieten der Psychologie. Sie repräsentieren auch heute noch die wichtigsten Arbeitsbereiche für diplomierte Psychologen und Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftler, da unser Land über eine relativ große Zahl von Schul(laufbahn)- und Berufsberatungsstellen verfügt.

Die erste *Berufsberatungsstelle* in Belgien wurde Anfang dieses Jahrhunderts errichtet. Eine weitere Initiative wurde später, nach dem ersten Weltkrieg, von den Christlichen Jungarbeitern ergriffen, um den jungen Arbeitern die Wahl ihrer Berufsrichtung zu erleichtern. Im Jahre 1936 wurde der erste Königliche Erlaß vom Unterrichtsministerium bekanntgegeben; dieser regelte den Aufbau und die Tätigkeit der staatlich anerkannten und geförderten Berufsberatungsstellen. Bereits damals benötigten die Stellen eine bestimmte Anzahl von Diensträumen und mußten über eine gewisse medizinische und psychotechnische Ausrüstung sowie über einen Berufsberater, Inhaber eines außerhalb der Universitäten erstellten Befähigungsnachweises, verfügen. Erst nach dem zweiten Weltkrieg wurde ein vierjähriges Universitätsstudium eingeführt, das mit einem staatlich anerkannten Zertifikat für Berufsberatung abgeschlossen werden kann. Es sei angemerkt, daß die belgischen Universitäten noch vor dem zweiten Weltkrieg höhere Studiengänge in Pädagogik eingerichtet hatten, wo sich Wissenschaftler wie DECROLY und BUYSE ausgezeichnet haben.

1949 wurden, neben den Berufsberatungsstellen, die *centres psycho-médico-sociaux* (PMS) errichtet. Die Aufgabe dieser *Psychologisch-Medizinisch-Sozialen Zentren* besteht darin, innerhalb des staatlichen Schulwesens die kontinuierliche Schullaufbahnberatung zu sichern und psychologischen, medizinischen und sozialen Schwierigkeiten der Schüler vorzubeugen. Ein Königlicher Erlaß vom 13. August 1962 (immer noch in Kraft) regelt den Aufbau der *centres psycho-médico-sociaux* und der *offices d'orientation scolaire et professionnelle* (Schul- und Berufsberatungsstellen). Diese beiden Beratungsdienste können vom Staat oder von den Provinzen, den Gemeinden sowie von privaten Organisationen, namentlich konfessionellen, eingerichtet werden. Dieses Gesetz ist — im Vergleich zu dem anderer Länder, die eine systematische Laufbahnberatung und -lenkung der Schüler durchführen — ohne Zweifel eines der differenziertesten. Es birgt allerdings Mängel in sich, die eine künftige Reform beachten sollte.

6.2. Gegenwärtige Aufgaben der centres psycho-médico-sociaux und der offices d'orientation scolaire et professionnelle

Die centres und offices haben den Auftrag, Schulbehörden und Eltern bezüglich der Studien- und Berufsorientierung (ihrer Kinder) zu beraten. Er betrifft:

- (1) die Schüler der 6. (letzten) Grundschulklasse und die der weiterführenden Schulen;
- (2) die Schüler im Kindergarten und der Grundschule, sofern ein begründeter Antrag des Schulmedizinischen Dienstes vorliegt oder wenn Eltern im Interesse von Schülern anfragen, die auf Grund eines Gutachtens des Schulleiters nicht über die notwendigen kognitiven und nicht-kognitiven (z. B. affektiven) Voraussetzungen verfügen, um dem allgemeinen Unterricht mit Gewinn folgen zu können.

Man muß hervorheben, daß dieser zweite Auftrag erst 1970 genehmigt wurde. Vorher beschränkte sich der Auftrag im Grundschulwesen – außer der Schullaufbahnberatung während der 6. Klasse – auf eine Untersuchung derjenigen Schüler, die einen schulischen Rückstand über zwei Jahre aufwiesen, oder derjenigen, die nur ein Jahr zurücklagen, die jedoch – laut einer Erklärung des Schulleiters – wiederum Gefahr liefen zu versagen.

Die centres PMS haben zusätzlich die Aufgabe einer gesundheitlichen und psychologischen Betreuung der Schüler solcher Schulen, mit denen sie einen Arbeitsvertrag geschlossen haben. Die offices d'orientation arbeiten eher auf individuellen Antrag hin; sie haben nicht die Aufgabe der kontinuierlichen Beratung einer ganzen Schülerpopulation, jedoch können sie bei der kontinuierlichen Schullaufbahnberatung der Untersuchten mitarbeiten. Zusätzlich führen sie für die Handwerkskammern Untersuchungen bei Lehrlingen durch und beraten auch Erwachsene, z. B. in Fragen der beruflichen Umschulung.

Es besteht somit, wenigstens für die centres PMS, die Möglichkeit einer kontinuierlichen Beratung während der gesamten Schulzeit, um Schul- und Anpassungsschwierigkeiten vorzubeugen.

6.2.1. Beratungsmethoden

Das Gesetz unterscheidet verschiedene Beratungsmethoden:

- die *Begutachtung* (l'expertise): eine psychometrische Teiluntersuchung, die wenigstens drei Testprüfungen umfaßt;
- die *Grunduntersuchung* (l'examen de dépistage): eine Untersuchung, die diejenigen Schüler identifizieren soll, die von einer Beratung oder einer individuellen Untersuchung profitieren könnten. Diese Untersuchung enthält eine Erfassung der mentalen Leistungsfähigkeit, der Interessen und der Motive durch mindestens dreistündige Gruppentests, eine Erhebung der sozialen Bedingungsvariablen (der Familiensituation, der Haltungen zu schulischen und sozialen Bezügen usw.) sowie eine medizinische Untersuchung. Diese Untersuchung ergänzt die allgemeine schulärztliche Untersuchung;

- das *Anlegen einer individuellen Akte* (la mise au point individuelle du dossier);
- die *Einzeluntersuchung* (l'examen individuel): diese Untersuchung hat die Analyse von Einzelproblemen zum Ziel; sie beinhaltet außer der durchgeführten Grunduntersuchung eine Erfassung der differentiellen Fähigkeiten mittels individueller Prüfverfahren, die problemzentrierte Anwendung von Orientierungs- und Persönlichkeitsverfahren, ein Interview mit den Eltern und dem Ratsuchenden selbst, eine eventuelle Information über Arbeitsmarkt und Schulsysteme;
- die *Sonderfalluntersuchung* (l'examen spécialisé): eine umfassende Untersuchung eines behinderten Kindes, die neben den in der Einzeluntersuchung verwendeten Verfahren eine spezifische medizinische Untersuchung, spezifische Prüfungen zur Feststellung der Leistungsfähigkeit des Behinderten, projektive Verfahren sowie geeignete Interviews umfaßt;
- die *psychologische Beratung* (la tutelle psychologique): d. h. die Einleitung von Maßnahmen bezüglich des Ratsuchenden, der Eltern und Schulen, die sich ergeben aus den Grunduntersuchungen beim Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen, aus den Untersuchungen zwecks Schullaufbahnberatung am Ende jeder Stufe der weiterführenden Schulen und aus der durch Schulunangepaßtheit notwendigen Einzeluntersuchung.

Diese verschiedenen Tätigkeiten des Beratungspersonals bilden die Grundlage für eine Deputatsberechnung nach Leistung; dabei wird die Einzeluntersuchung als Leistungseinheit betrachtet.

6.2.2. Minimale Leistungen

Die centres PMS müssen 3000 Schüler betreuen und eine minimale Jahresleistung von 500 Einzeluntersuchungen erbringen. (Das Minimum von 3000 Schülern wird auf 1500 herabgesetzt, wenn im Umkreis von 25 Kilometern kein anderer centre oder office desselben Netzes – staatlicher, provinzieller, kommunaler oder privater Organisation – besteht.) Die offices haben einen kantonalen Grundschulinspektionsbezirk zu betreuen und mindestens 600 Einzeluntersuchungen pro Jahr durchzuführen.

6.2.3. Personal

Das Beratungspersonal der centres und offices umfaßt Leitende Berater, Berater (meistens Lizentiate der Psychologie oder der Erziehungswissenschaften), Sozialarbeiter und Krankenpflegerinnen, die hauptamtlich beschäftigt sind. Es werden auch nebenamtlich arbeitende Ärzte herangezogen. Das Personal kann durch freie Mitarbeiter ergänzt werden. Die Leitung der centres und offices muß unabhängig von der Leitung der Schulen und von allen Einrichtungen, welche die berufliche Ausbildung, die Stellenvermittlung, die gesundheitliche, soziale oder erzieherische Beratung sichern, sein.

6.2.4. *Andere Bestimmungen*

Die centres und offices verfügen über ausschließlich ihnen vorbehaltene Räumlichkeiten. Dazu gehören Büroräume für die verschiedenen Mitglieder des Personals, ein Wartezimmer, ein Raum für die psychologischen Untersuchungen und Reihenräume für die medizinischen Untersuchungen, falls der centre diesbezüglich kein Abkommen mit einem Zentrum der Vorsorgemedizin getroffen hat.

Eine minimale medizinische und psychologische Ausrüstung ist durch Gesetz festgelegt. Eine angemessene Dokumentation über Schule und Beruf, den Aufbau des Bildungswesens, die Zulassungsbedingungen zu den Berufen und den Arbeitsmarkt muß von den centres und offices bereitgestellt werden.

Andere Regelbedingungen sind: Unentgeltlichkeit der Leistungen; Verbot jedweder medizinischen Therapie; schriftliche Zustimmung der Eltern oder der volljährigen Ratsuchenden; zu treffende Maßnahmen müssen durch Untersuchungsbefunde begründet und auf Studien- und Berufsberatung sowie die psychologische Beratung der Ratsuchenden beschränkt bleiben; Durchführung der Maßnahmen ist freiwillig; Mitteilung der Resultate an die Eltern oder (mit deren Einwilligung) an Dritte; Berufsgeheimnis; Verbot politischer Propaganda und der Konkurrenz der Dienststellen untereinander.

Die Mitglieder des Beratungspersonals in den centres und den staatlichen offices sind an eine Satzung gebunden und haben eine Praktikantenzeit von zwei Jahren.

6.2.5. *Zuschüsse*

Der Staat bewilligt den anerkannten centres und offices Gehalts-, Betriebs- und Ausstattungszuschüsse.

6.2.6. *Anmerkungen*

Auf wallonischer bzw. flandrischer Ebene existiert ein die centres und offices verschiedener Organisationsnetze repräsentierender Oberrat der Schul- und Berufsberatung. Seine Aufgabe besteht darin, bestimmte Gutachten auszustellen und Anfragen des Erziehungsministers zu beantworten.

Die centres und offices werden vom nationalen Erziehungsministerium kontrolliert. Die Arbeit der in den Beratungsdiensten Angestellten sowie das Jahresprogramm und der jährliche Tätigkeitsbericht müssen in bestimmten Verwaltungsakten festgehalten werden.

Seit 1971 hat die Gesetzgebung die Einrichtung spezialisierter centres PMS zur *Betreuung des Sonderschulwesens* möglich gemacht. Diese Beratungsdienste betreuen ausschließlich Sonderschulen, insgesamt mindestens 1000 Schüler pro Beratungsdienst. (Diese Zahl kann auf 500 herabgesetzt werden, wenn im Umkreis von 25 Kilometer kein anderer spezialisierter centre desselben Organisa-

tionsnetzes besteht.) Sie sichern die Betreuung und die spezialisierte Berufsberatung der (physisch, geistig, charakterlich, sozial) behinderten Schüler in Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Personal der in unserem Land zahlreichen Sonderschulen.

Es sei noch angemerkt, daß es in unserem Lande einige privatdienstliche Stellen und Psychologen gibt, die in einigen großenstädtischen Zentren psychologische Untersuchungen und Laufbahnberatung durchführen. Der größte Teil der Beratungsarbeit wird jedoch von den vom belgischen Staat organisierten oder subventionierten centres PMS sowie den Schul- und Berufsberatungsstellen (offices d'orientation scolaire et professionnelle) geleistet.

6.3. Prinzipien und Arbeitsmethoden

Das Ziel unserer Beratungsstellen ist, *die Entwicklung der Schüler hinsichtlich Schulanpassung und Berufsorientierung durch eine kontinuierliche Beratung zu fördern und den psychologischen, medizinischen und sozialen Schwierigkeiten, die diese Entwicklung behindern können, vorzubeugen*. Dieses Tätigkeitsprinzip steht im Dienst des Individuums und der Entfaltung seiner Möglichkeiten; es trägt zugleich auch zum persönlichen Erfolg in der Gesellschaft bei. Vorrangiges Ziel ist nicht die Anpassung des Individuums an die wirtschaftlichen Erfordernisse. Es besteht vielmehr darin, *den einzelnen zu selbständigen und bewußten persönlichen Entscheidungen zu befähigen*, die die Gesellschaft von ihm fordert.

Die Berufsberatung wird nach und nach in die *kontinuierliche Beratung* während der Schulzeit integriert. Unsere Methode ist *interdisziplinär*. Beratung erfordert Zusammenarbeit, wobei jeder — psychologischer Berater, Sozialhelfer(in), Arzt und Krankenschwester — die zum Verständnis der Anpassungs- und Orientierungsprobleme notwendigen Informationen beiträgt und an der Beratung für Schüler, Eltern und Erzieher mitwirkt.

Die Arbeit liegt in einem *Schnittpunkt von Beziehungen*. Der centre analysiert und vermittelt die Beziehungen zwischen dem Kind und seinen Eltern, dem Kind und den Erziehern, den Erziehern und den Eltern, dem Individuum und der Gesellschaft.

6.3.1. Vielfältigkeit der Aufgaben

Die centres und offices haben auf den verschiedenen Ebenen des Schulwesens vielfältige Aufgaben individueller oder kollektiver Art.

- (1) Im *Vorschul- und Grundschulunterricht*: Untersuchung der Anpassungsschwierigkeiten im Kindergarten und beim Übergang in die Grundschule, bei Versagen und schulischer Minderleistung, Verhaltensstörungen, Schullaufbahnberatung am Ende des Grundschulbesuchs u. ä.
- (2) Im *weiterführenden Unterrichtswesen*: Untersuchung der Anpassungsschwie-

rigkeiten beim Übertritt und während der Sekundarschulzeit, Laufbahnberatung am Ende der unteren Stufe und beim vollständigen Studienabschluß an den weiterführenden Schulen, Information über Studium und Berufe, Beitrag zur pädagogischen Tatsachenforschung usw.

- (3) Im *Sonderschulwesen*: Aufnahme und Beratung der behinderten Schüler und ihrer Eltern, Beitrag zur Unterrichtsmittelforschung u. dgl. m.

6.3.2. *Beratungsprobleme*

Die Schwierigkeiten, die bei den Schülern auftreten, sind komplex und teilweise abhängig vom Alter und Bildungsniveau (Klassenstufe). Es seien hier nur die wichtigsten aufgezählt: psycho-motorische, sensorische, neurologische, endokronologische Störungen und Fehler; Schwierigkeiten in der intellektuellen Entwicklung, Lernstörungen im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen sowie in den (Fremd-)Sprachen; Charakterstörungen, affektive Störungen und Hemmnisse hinsichtlich der Sozialbeziehungen innerhalb der Familie, der Schule usw.; Probleme pädagogischer Methodik; Fehlorientierungen angesichts der Interessen und kultureller Faktoren u. ä.

6.4. Kritische Bemerkungen und Zukunftsperspektiven

Die Aktivität der centres und der offices in Belgien begegnet bestimmten Schwierigkeiten, die jedoch durch die gegenwärtigen Reformbestrebungen des Unterrichtsministeriums allmählich überwunden werden könnten. Die Aufgabe unserer Beratungsstellen bestand ursprünglich in der Schullaufbahnberatung, vorab beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe. Es wurde jedoch deutlich, daß die Ursachen vieler Anpassungs- und Schullaufbahnschwierigkeiten im Basisunterricht, namentlich im Primarschulunterricht, liegen. Unsere Aufgabe, Schüler bereits im Grundschulunterricht zu untersuchen und zu beraten, ist teilweise schon erfüllt. Es sind jedoch weitere Anstrengungen notwendig, um die persönlichen und kulturellen Benachteiligungen in den ersten Lebensjahren zu verhindern bzw. sie zu verringern. Der *Grundschulunterricht* ist der geeignete Ort, um den Schwierigkeiten früh vorzubeugen und die Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln.

Die Gesetzgebung hat dazu geführt, daß auf bestimmten Schulstufen Massenuntersuchungen, insbesondere Gruppenuntersuchungen im Sinne der „Grunduntersuchung“ und Schullaufbahnberatung durchgeführt werden. Diese Untersuchungen werden aber zu wenig durch individuelle Untersuchungen und persönliche Beratung ergänzt. Institutionelle Isolierung und unverständliche Fachsprachen sollten vermieden werden. Um unsere Tätigkeit durch regelmäßige *zwischenmenschliche Beziehungen* mit den Jugendlichen, den Eltern und den Erziehern bzw. Lehrern zu integrieren, sorgen wir besonders für eine verstärkte Anwesenheit der Mitglieder unseres Teams in den Schulen. Außerdem müssen

wir, ohne den Beratungsstellen therapeutische Aufgaben zuweisen zu wollen (die therapeutische Behandlung von Kindern und Erwachsenen, die pathologische Störungen aufweisen, fällt in den Kompetenzbereich psycho-hygienischer und therapeutischer Einrichtungen), allmählich über die eigentliche Diagnosestellung hinaus in enger Verbindung mit den Eltern und Lehrern *erzieherische und pädagogische Maßnahmen* erarbeiten.

Schließlich muß die Schullaufbahnberatung der Jugendlichen in den weiterführenden Schulen mehr und mehr in eine kontinuierliche Hilfe bei der *Berufswahl* übergehen. Die Berufswahl stellt, wie es der letzte internationale Kongreß über Schul- und Berufsberatung 1973 in Québec in Erinnerung brachte, einen kontinuierlichen Prozeß dar. Die Berufswahlreife ist das Ergebnis eines spezifischen Reifungsvorganges mit eigenen Sequenzen, wie SUPER nachwies. Die gelegentliche Berufsberatung, die in unserem Land bei weitem den zu stellenden Anforderungen nicht genügt, muß mehr und mehr dazu übergehen, die Entwicklung zur Berufswahlreife zu *aktivieren*, indem die jungen Leute – einzeln oder in der Gruppe – dabei unterstützt werden, die Fähigkeit zur Bewertung von Lebenserfahrungen und zum Treffen von Entscheidungen im sozialen Leben zu entwickeln. Diese Tätigkeit impliziert in gleicher Weise eine Veränderung bestimmter Zielsetzungen der Schule, wobei das Beratungsteam durchaus als verändernde Kraft auftreten kann.

Die *Information* der Jugendlichen über Studium und Beruf muß ebenfalls verbessert werden. Die Beratungsstellen sollten über Dokumentationen zum Schulsystem, zu den Anforderungen in den einzelnen Berufen und der Entwicklung des nationalen und regionalen Arbeitsmarktes verfügen. Zur Erstellung solcher Dokumentationen müßten ggf. datenverarbeitende Anlagen (EDV) herangezogen werden.

Diese neuen Anforderungen an die schon relativ gut entwickelten Beratungsstellen unseres Landes verlangen selbstverständlich zusätzliche finanzielle und personelle Aufwendungen sowie eine noch stärkere Förderung der Ausbildung des Personals und der wissenschaftlichen Forschung im Bereich des Beratungs- und Bildungswesens.

7. Bildungsberatung in Holland

7.1. Einführung: Das niederländische Schulwesen

7.1.1. Aufbau und Organisation

Wenn man die Situation der Bildungsberatung in Holland verstehen will, sind gewisse Vorkenntnisse über das holländische Bildungswesen notwendig. Wir wollen es hier skizzenhaft beschreiben und gleichzeitig einen Eindruck von den bevorstehenden Änderungen vermitteln.

Die Schulpflicht beginnt im sechsten Lebensjahr, aber die meisten Kinder (über 95 %) treten im vierten Lebensjahr in den Kindergarten ein. Kindergarten und Grundschule sind getrennt und nicht, wie z. B. in den angelsächsischen Ländern, in einer einzigen Organisation zusammengefaßt. Nach zwei Jahren Kindergarten tritt das nun schulpflichtige Kind in eine Grundschule ein, die für alle sechs Jahre dauert.

Darauf folgt die Sekundarstufe, die vier, fünf oder sechs Jahre umfassen kann, je nach dem, ob der Schüler nun eine Berufsschule, eine „mittlere allgemeinbildende Schule“ (4), eine „höhere allgemeinbildende Schule“ (5) oder ein „Athenäum“ bzw. ein „Gymnasium“ (6) besucht. Die beiden letzten Schultypen führen zur Universitätsreife. Daneben gibt es eine Art von Gesamtschulen, in welchen mehrere Sekundarformen zu einer Organisation zusammengeschlossen sind, ohne daß die Verschiedenheit ihrer Curricula aufgehoben wäre.

Daraus folgt, daß eine der für seine Zukunft wichtigsten Entscheidungen im Leben eines Menschen im elften Lebensjahr getroffen werden muß. Wie in Deutschland werden die Schüler zu Jahrgangsklassen mit einem bestimmten Programm zusammengefaßt; in bezug auf das Sitzenbleiberelend unterscheiden sich also die beiden Systeme nicht.

Die Organisation der Sekundarstufe hat ihre heutige gesetzliche Form seit 1968; damals trat ein neues Gesetz für die Sekundarbildung (meistens „Mammothgesetz“ genannt) in Kraft. Eine der Neuerungen bestand in der Einführung einer Eintrittsstufe, des sogenannten „Brückenjahres“, welches für alle Schularten dasselbe Programm haben und es möglich machen sollte, eine Fehlentscheidung nach einem Jahr zu korrigieren. Dies ist in der Praxis nie erreicht worden, denn identische Programme gibt es höchstens auf dem Papier.

Ein letztes Charakteristikum betrifft den Unterschied zwischen öffentlichen und nichtöffentlichen (d. h. meistens konfessionellen) Bildungsanstalten. Seit 1919

gelten dieselben finanziellen Maßstäbe für die beiden Kategorien von Schulen, und sie werden auf gleiche Art aus der öffentlichen Kasse (also von der Landesregierung) finanziert. So hat sich eine Situation entwickelt, in der grosso modo die Schulen zu je einem Drittel aus römisch-katholischen, protestantischen und öffentlichen (d. h. konfessionell nicht gebundenen) Schulen bestehen. Dies hat auch Folgen gehabt für die Entwicklung der Bildungsberatung.

7.1.2. Reformbestrebungen in den Niederlanden

Sind die Schulen Spiegel der Werte, welche in der Gesellschaft gelten? Ich meine, daß die Schulen meistens konservative Tendenzen zeigen und hinter der Entwicklung der Gesellschaft zurückbleiben. Am Beispiel des niederländischen Bildungswesens ist das ohne Mühe nachzuweisen. Demokratie ist einer der anerkannten Werte unserer Gesellschaft, auch in dem Sinne, daß edukative Chancengleichheit für jedes Kind gewährleistet werden soll. Die Schulorganisation aber zeigt noch immer den selektiven Kastenaufbau, der für das liberale 19. Jahrhundert typisch war. Doch die soziale Herkunft der Schüler änderte sich, und die Zahl der Studenten wurde immer größer. Zusammen mit der Bevölkerung änderte sich auch die Art der notwendigen Fördermaßnahmen. Viele Schulen verloren einen Teil ihrer Rigidität und versuchten, ihren Schülern zu helfen, die Schwierigkeiten zu überwinden, auf die sie wegen ihrer Herkunft nur mangelhaft vorbereitet waren. Wieder andere aber fürchteten den Zerfall der Maßstäbe und hielten die Gaußsche Kurve für das beste Kriterium in bezug auf den Erfolg des Unterrichts. Die holländische Schule hat sich immer auf die Schulfächer konzentriert und kognitive Leistungen am höchsten eingeschätzt. „Allgemeinbildung“ war das Schlagwort.

Ein holländischer Schüler auf der Sekundarstufe kann elf oder zwölf Fächer in seinem Programm vorgeschrieben haben; die meisten sind kognitiver Art oder wollen den Erwerb von Fertigkeiten erzielen, wie z. B. Fremdsprachen. Die Ziele sind selten operational definiert, d. h. in Verhaltenskategorien ausgedrückt; die Leistungskriterien sind darum meistens arbiträr.

Da die Diskrepanz zwischen dem Stand der Bildungstheorie und der aktuellen Bildungspraxis groß ist, kann es nicht überraschen, daß deutlich nach Änderung verlangt wird: Solche Impulse manifestieren sich auf vier Gebieten:

(1) Änderung der Organisation des Bildungswesens:

Hier gibt es zwei Bewegungen, die sich im Grunde ergänzen:

a) die „longitudinale“. Sie hält die heutigen Barrieren zwischen Vorschule (Kindergarten) und Grundschule, zwischen Grundschule und Sekundarschule für unnötig und schädlich. Jede Barriere verursacht Übergangsprobleme; diese können vermieden werden. Als Reifungsprobleme können sie in einem kontinuierlichen Lernprozeß in einer Schule ohne Jahrgangs- und Klassenschranken ohne zuviel Mühe gelöst werden. Die 4- bis etwa 15jährigen Kinder sollen also in eine einzige Schulorganisation einbezogen werden;

b) die „zusammenfassende“. An die Stelle des überkommenen Systems von se-

parierten Schulen unterschiedlicher akademischer Wertung und sozialer Herkunft der Schüler soll eine komprehensivere Organisation treten, die ein Ort der sozialen Gemeinschaft und der edukativen Chancengleichheit sein und zur flexiblen Wahl des Unterrichtsstoffes anregen soll; mindestens die Mittelschule für 11- bis 15jährige soll so gestaltet werden wie etwa die deutsche Gesamtschule.

(2) *Änderung der Bildungsinhalte:*

Kognitive Leistung soll nicht mehr allein ausschlaggebend sein. Ein wertvolles Glied der Gesellschaft ist, wer über soziale und affektive Fertigkeiten verfügt, weltoffen ist und bereit, sich zu engagieren.

Für die Schulen bedeutet das, daß sie andere Inhalte akzentuieren muß als früher. Soziale und politische Bildung nehmen nun eine wichtige Position ein. Die traditionelle Art, Geographie, Geschichte, Biologie zu unterrichten, würde verschwinden zugunsten einer integrierten „Exploration der Welt“, besonders auf der Ebene der Grundschule. Kreativität in Malerei und Musik, Selbstaussdruck im Drama sind jetzt wichtige Teile des Curriculums.

Auf der Sekundarstufe hat man die Zahl der Fächer eingeschränkt; man prüft nur noch in höchstens sieben Fächern. Vom dritten oder vierten Jahr an gibt es Möglichkeiten der Fächerwahl.

Es gibt auch (allerdings nur wenige) Schulen, in denen man versucht, das Bildungsgut durch Projektarbeit zu vermitteln.

(3) *Änderung der Didaktik:*

Obleich in den meisten Schulen die traditionelle Didaktik noch immer großen Einfluß ausübt, kann doch gesagt werden, daß der holländische Lehrer nicht unbeeinflusst geblieben ist von neuen didaktischen Entwürfen und Erkenntnissen der modernen Lernpsychologie. Hier sind auch die Pädagogischen Zentren zu nennen, die im nächsten Kapitel behandelt werden. Es gibt aber Unterschiede. Der Einfluß neuerer Einsichten macht sich auf der Elementarstufe stärker bemerkbar als auf der Sekundarstufe. Er ist auch größer z. B. in Mathematik als in Geschichte. Die Lehrerbildung, obgleich aus pädagogischer und didaktischer Sicht noch immer mangelhaft, hat doch den Weg zur didaktischen Variabilität geöffnet, zur Gruppenarbeit, zur Differenzierung und Individualisierung, und sogar von Team Teaching ist ab und zu bereits die Rede. Auch die Befragung der Studenten ist mehr und mehr üblich geworden und der Widerstand gegen objektive Leistungstests hat stark nachgelassen.

(4) *Der Ruf nach Bildungsberatung:*

Konfrontiert mit Änderungsprozessen auf allen Ebenen, fühlt man in den Schulen ein wachsendes Bedürfnis nach Bildungsberatung. Beim Übergang zur Sekundarstufe und während des Brückenjahres stellt der Entscheidungszwang eine Reihe von Problemen: Die Lehrer sind nicht auf deren Lösung vorbereitet.

Doch nicht nur die Schüler haben Probleme. Auch die Lehrer brauchen Rat. Neue didaktische Arbeitsweisen, Fragen der Lehrstoffauswahl, der Diagnostik und der Beurteilung von Schülern verunsichern den Lehrer; denn während

seiner Ausbildung an den Universitäten hat er sich mit anderen, disziplingebundenen fachwissenschaftlichen Fragen beschäftigt.

Die Situation der Beratung im Zusammenhang mit der Berufswahl ist ein wenig günstiger. Hier gibt es „Schuldekane“, d. h. Lehrer, die jede Woche einige Stunden für die Berufsberatung zur Verfügung stehen. Ein offenes Problem bleibt dennoch, wer beide, Schüler und Lehrer, bei ihrer Arbeit unterstützen kann.

7.2. Instanzen der Bildungsberatung

Auf dem skizzierten Hintergrund gesehen, mag es klar sein, daß es in den holländischen Schulen eine Bildungsberatung im Sinne des amerikanischen „guidance and counseling“ nicht gibt. In unserem Bildungswesen gibt es aber einige Instanzen, die die Situation etwas entschärfen:

7.2.1. *Pädagogische Zentren*

Seit vielen Jahren gibt es eine Anzahl von Instituten, die für die allmähliche Reform des Unterrichts an allen Schulen einer Kategorie sorgen. Ursprünglich wurden für jede Schulart (Elementarschule, Berufsschule usw.) spezielle Zentren eingerichtet. Außerdem waren sie nach holländischem Muster unterschieden nach den drei „Säulen“: katholisch, protestantisch, öffentlich. Vor einigen Jahren sind die speziellen Zentren als Abteilungen in allgemeine Zentren eingefügt worden, so daß es jetzt nur noch drei solche Zentren gibt: für jede „Säule“ eines.

Anfangs, als es noch keine regionalen Ämter gab, haben diese Zentren bei der didaktischen Erneuerung des Unterrichts eine wichtige Rolle gespielt. Die Lehrer wurden in Kursen ausgebildet und dazu angeleitet, die neuen Techniken in der eigenen Klasse anzuwenden. Mit Bildungsberatung für Schüler haben sie sich nicht beschäftigt. Jetzt haben diese Zentren vornehmlich koordinierende Aufgaben und leiten exemplarische Projekte.

7.2.2. *Regionale und lokale Beratungsämter*

Seit etwa zehn Jahren gibt es regionale und lokale Beratungsdienste. Bereits damals verfügten einige Städte (z. B. Enschede, Den Haag) über Institute, die an den lokalen Schulen tätig sind. In verschiedenen Städten und Regionen existierten auch bisher Stellen, die psychologische und ärztliche Hilfe für Schulkinder leisteten. In den letzten Jahren sind daraus und daneben manche Beratungsdienste entstanden (jetzt mehr als 30), die 1) die Arbeit an den Schulen pädagogisch und didaktisch unterstützen und 2) Schüler mit Erziehungs- und Lernproblemen diagnostizieren und ihnen helfen sollen.

Dank dieser Beratungsdienste, die intensiv mit den Schulen zusammenarbeiten, konnten die oben genannten Pädagogischen Zentren ihre Aktivitäten einschränken und verlagern. Ein wichtiges Charakteristikum ihrer Organisation ist das Durchbrechen des überkommenen Säulensystems. Fast jeder Beratungsdienst ist für alle Schulen des Bezirks da, seien sie konfessionell oder nicht. Dadurch wird auch die Kommunikation zwischen den Schulen verschiedener Konfessionen gefördert.

Bis jetzt arbeiten die Beratungsdienste vornehmlich im Elementarbereich und eben dort haben sie selten die Möglichkeit einer intensiven Unterstützung. Auf der Sekundarstufe wird nur wenig getan.

7.2.3. Berufswahlberatung

Außerhalb der Schulen kann man sich vor allem in den Büros für Berufswahlberatung Auskunft holen. Die Mehrzahl dieser Büros wird finanziell unterstützt vom Arbeitsministerium; aber es gibt auch einige Institute, welche auf kommerzieller Basis operieren. Die meisten Aktivitäten beziehen sich auch hier auf den Elementarbereich, daneben auf die Sekundarstufe. Es wird mit Gruppentests, aber auch mit Einzeltests und Beratungsgesprächen gearbeitet.

7.2.4. Beratung innerhalb der Schule

Aus dieser Übersicht ergibt sich, daß es auf der Elementarstufe mehr Möglichkeiten der Beratung gibt als auf der Sekundarstufe. Man darf aber daraus nicht schließen, daß im Bereich der Vor- und Grundschule das Optimum geleistet werde. Wir sind weit davon entfernt. Doch im Vergleich dazu ist die Situation auf der Sekundarstufe noch viel schlimmer. Eine externe Beratung ist hier kaum möglich und die interne Beratung mangelhaft entwickelt. Es gibt eine kleine Zahl von Pädagogen und Psychologen, die (zumindest teilweise) in Sekundarschulen arbeiten. Doch die meisten Schulen verfügen nicht über solche Möglichkeiten. An den niederländischen Schulen übernimmt meist ein sogenannter *Schuldekan* (Beratungslehrer) die Funktion des Berufsberaters im Sekundarbereich.

Dies ist eine Notlösung. Man mußte Lehrer finden, die den Schülern dabei helfen, die Wahl der Fächer auf ihre Berufswünsche abzustimmen. Es zeigte sich bald, daß solche Beratung und entsprechende Information der Eltern nur möglich sind, wenn der Beratende entsprechend ausgebildet ist. Auch dann noch müssen solche Funktionen genau definiert werden. Man beschränkte sich jedoch auf ein sehr mangelhaftes „in-service training“. Die Situation der Beratung auf der Sekundarstufe ist also unbefriedigend. Die Schuldekane sind überlastet und schlecht auf ihre spezielle Aufgabe vorbereitet. Die wichtigsten Fragen der Schüler können sie nicht beantworten, denn sie haben weder den Auftrag, noch die Ausbildung, noch die Zeit, sich diesen Fragen zu widmen. Es gibt aber einige Hoffnung für die Zukunft.

7.3. Perspektiven der Bildungsberatung in den Niederlanden

Der Schuldekan, der seine Arbeit ernst nimmt (und das gilt für die meisten), wird mit einer Vielfalt von Problemen konfrontiert, die den Bereich der Berufsberatung weit übersteigen. Probleme im Zusammenhang mit Drogenabhängigkeit, psychischer Instabilität, Neigung zum Selbstmord, Sexualität usw. gehören dazu. Ein Kurs von 5 bzw. 8 Tagen in Berufsberatung (so steht es heute) befähigt nicht dazu, solche Probleme zu bewältigen und ein Minimum an Beratung zu vermitteln.

Seit einigen Jahren gibt man sich daher Mühe, die Situation der Beratung zu verbessern. Ob das erreicht werden soll durch Erweiterung des Arbeitsfelds im Rahmen des „Schuldekanats“, oder ob, wie z. B. in Schweden, besondere Bildungsberater ausgebildet werden, ist noch offen. Jedenfalls ist es notwendig, die Berater adäquat auszubilden.

Dabei darf man nicht aus dem Auge verlieren, daß auch sonst die Schularbeit sich verändert. Manche Lehrer bemühen sich um das Wohl ihrer Schüler auch außerhalb des eng schulischen Bereiches. In vielen Schulen hat jede Klasse einen „Mentor“, der den Entwicklungsprozeß der einzelnen Schüler genau beobachtet. Dadurch wird die Bildungsberatung an vielen Stellen einen spezielleren und koordinierenden Charakter haben müssen. Denn man darf den Lehrer nicht auf seine rein unterrichtliche Arbeit einschränken und sein pädagogisches Engagement frustrieren.

Als wichtige Aufgabe gilt jetzt die adäquate *Ausbildung der Berater*. Für die Schuldekane an den Athenäen und Gymnasien und an der höheren allgemeinbildenden Schule gibt es einen fünftägigen Kurs während einer Periode von sechs Monaten, der an einem zentralen Ort im Lande stattfindet. Die übrigen Schuldekane besuchen einen achttägigen Kurs während eines Jahres, welcher in der Akademie für Berufsberatung in Tilburg organisiert wird; dieser bildet hauptsächlich Assistenten für die Büros für Berufsberatung aus. Dank des starken Engagements der Dozenten und Studenten haben diese Minimalkurse doch eine gewisse Effektivität. Aber die Kapazität der Kurse ist beschränkt. Und angesichts der täglichen Probleme der Schuldekane reichen sie nicht aus.

In die *Lehrerausbildung* an den Universitäten ist die Bildungsberatung bis jetzt nicht integriert worden. Es gibt aber Pädagogen und Psychologen, die auf die Beratungsarbeit vorbereitet sind. Sie sind meistens in den lokalen und regionalen Beratungsdiensten zu finden, wo sie spezielle diagnostische und sonderpädagogische Aufgaben erfüllen. An der Universität Amsterdam gibt es außerdem eine in der Ausbildung aktive Abteilung für Arbeitspsychologie.

An der Universität Utrecht wird jetzt unter der Leitung des Verfassers eine Abteilung eingerichtet, die Lehrer zu Bildungsberatern ausbilden soll. Hier werden ab August 1975 Lehrer, die einige Jahre Berufserfahrung haben, während eines Jahres an mindestens zwei Tagen in der Woche an einem Kurs teilnehmen. Je nach Wunsch werden sie sich spezialisieren können für Bildungsberatung in der Anfangsphase der Sekundarstufe (etwa 12- bis 15jährige Schü-

ler, „Mittelschule“, „Gesamtschule“) oder in der Schlußphase der Sekundarstufe (15jährige Schüler und ältere). Die erste Gruppe wird sich außer mit allgemeinen Problemen der Bildungsberatung auch mit Curriculumentwicklung, Didaktik und Fächerwahl beschäftigen, die zweite Gruppe wird sich mehr mit Problemen der Fächerwahl für das Examenspaket und mit Berufsberatung befassen. Außerdem wird die speziellere Adoleszenzproblematik in ihrem Programm besonders berücksichtigt. An erster Stelle wird also die Hinführung zur Beratungsarbeit stehen.

In der niederländischen Bildungspolitik ist die Bildungsberatung immer noch Gegenstand der Diskussion. Doch sollte man Entscheidungen über Art und Weise der Bildungsberatung nicht mehr lange ausweichen. Im laufenden Prozeß der Veränderungen an unseren Schulen brauchen wir Bildungsberater, die für hilfeschuchende Schüler bereitstehen und zugleich die Lehrer beraten können, damit die Schule ihren Schülern nicht unnötig Schwierigkeiten in den Weg legt. Solche Bildungsberater wollen wir an der Universität Utrecht ausbilden.

Langer Reden kurzer Schluß: Bildungsberatung im eigentlichen Sinne gibt es bis jetzt in den niederländischen Schulen nicht. Es gibt aber Ansätze, die, wie wir hoffen, in wenigen Jahren zu einer gut ausgebauten Bildungsberatung führen.

8. Bildungsberatung in Luxemburg

8.1. Institutionen

Es sind vor allem vier Einrichtungen, die sich ganz oder teilweise mit Schullaufbahn- resp. Bildungsberatung in Luxemburg beschäftig(t)en. Für keine besteht bis jetzt, außer einem offiziellen Gründungsparagrafen, eine genauere gesetzliche Regelung ihrer Funktionen oder Arbeitsweisen.

8.1.1. Nationaler Dokumentations-, Schul- und Berufsberatungsdienst

Der „Service national de documentation, d'orientation scolaire et de préorientation professionnelle“ (Ministerieller Beschluß vom 3. April 1967) verstand seine Aufgabe vor allem als *zentraler Informationsdienst* über bestehende Schullaufbahnen und als Dokumentationsstelle über postsekundäre Bildungsmöglichkeiten im Ausland.¹ Außer dieser Dokumentationssammlung, der relativ systematischen Verbreitung des Materials (Informationstagungen, Broschüren u. ä.) und einigen, sporadisch – fast als Kuriosum – angebotenen, kaum interpretierten Testuntersuchungen über Begabung und Interessen, hat diese administrative Stelle zur Lösung kritischer Einzelfälle im Bereich der Bildungsberatung wenig tun können und auch das allgemeine Problem der Bildungsberatung nicht spürbar durch ihre Informationsaktivität dynamisiert. Es fehlten Planungskonzepte und vor allem Studien zum Problem.

Immerhin wurde vom Erziehungsministerium im Laufe der Jahre die systematische und kontinuierliche *Datenerhebung* aller Schüler vorangetrieben und damit eine objektivere Bildungs(beratungs)politik erst möglich gemacht.

8.1.2. Psychologischer Dienst der Pädagogischen Hochschule

Der seit über 10 Jahren funktionierende „Service de psychologie de l'Institut Pédagogique“ (Pädagogische Hochschule in Walferdingen) hat wohl dem Bildungsberatungsproblem, wie anderen psychologisch-pädagogischen Fragen, die stärksten Impulse gegeben. Die im Team (Psychologen, Psychiater, Heilpädagogen usw.) arbeitende offene Erziehungsberatungsstelle lieferte vor allem ein „*klinisches*“ *Arbeitsmodell* für spätere Bildungsberater (vielfach frühere Mitarbeiter des „Service de psychologie“).

Das Bemühen, die Frage jedes Ratsuchenden in seinem persönlichen, sozialen und medizinischen Kontext zu erhellen, führte dazu, auch Einschulungs-, Umschulungs-, Schulübergangs- und Schullaufbahnprobleme nicht einfach als isolierte Fragen oder Informationsprobleme zu betrachten, sondern als etwaige Teilprobleme oder Teilmotive einer größeren sozio-persönlichen, momentan kritischen *Gesamtsituation* aufzufassen.

Beraten im Hinblick auf ein Schulproblem heißt dann, daß man neben der Eignungsdiagnose die vom Gesamtkontext gegebenen Hilfsmöglichkeiten abzuschätzen und vor allem zu mobilisieren versucht, um diesem und späteren kritischen Schul- und Entwicklungsmomenten besser begegnen zu können. Fallen diese möglichen Unterstützungsmomente weg (Lernhilfe, positive Verstärkung, emotionale Stabilität des Lehrers, medikamentöse Behandlung, psychologische Hilfe zur Konfliktbewältigung, Verständnis und Mitarbeit der Eltern usw.), dann können auch die psychologische Eignungsdiagnose und die beste Information keine optimale Orientierung geben.

Bildungsberatung – soll sie jedem, auch dem „*kritischen*“ Fall zugute kommen – fordert demnach Zusammenarbeit und Mithilfe aller Betroffenen (Lehrer, Eltern, Schüler, Schulsystem und -organisation) und vor allem Bereitstellung verschiedenartiger Therapieansätze (medizinische, (lern)psychologische, pädagogische usw.).

Auch in wissenschaftlicher Hinsicht war das „Institut Pédagogique“ vielfach wegweisend, vor allem durch eine 1969 auf breiter Basis unternommene Follow-up-Studie über Zusammenhänge zwischen Wahl in weiterführende Schulen, Eignung, soziale und geographische Herkunft der Schüler.

8.1.3. *Psychologischer Dienst und Schulberatung*

1968 wurden durch Gesetz² die „Services de psychologie et d'orientation scolaires“ geschaffen.

8.1.3.1. Anfänge

Aus sehr bescheidenen zeitlichen und materiellen Anfängen haben diese, im Prinzip einem bestimmten Schultyp (Gymnasium) zugeordneten, „Services“ sich allmählich zu half-time jobs und mehr für die Verantwortlichen entwickelt. Darüber hinaus dienen sie als Modell für schulpsychologische Dienste in anderen weiterführenden Schultypen.

Die relativ reibungslose Einführung und Anerkennung ihrer manchmal recht verschiedenen Arbeitsleistungen ist wohl darauf zurückzuführen, daß die ersten verantwortlichen Leiter immer auch Professorenkollegen waren, mit Hauptfach Psychologie. Es wurde von den Schulleitern als wichtig empfunden, daß auch „ihr Schulpsychologe“ für ein paar Wochenstunden wenigstens noch unterrichtete und so den Kontakt mit der schulischen Alltagsrealität bewahrte. Darüber hinaus schien, angesichts neuer Schulreformen und -programme, neuer Bildungs- und Gesellschaftshorizonte (ca. seit 1968), eine psychologische Schul-

beratung vielen deshalb sinnvoll, weil sie gemeinsam mit Lehrern und Eltern Verantwortung übernimmt in bezug auf Anpassung, Erziehung, Schullaufbahnberatung, Disziplin usw. Eine Reihe von Studien (über Intelligenz, Schulleistung und Versagen im luxemburgischen Schulsystem) hatte auf die Notwendigkeit schulpсихологischer Dienste und weiterer Untersuchungen hingewiesen.

8.1.3.2. Arbeitsweise

Abgesehen von dem bedeutsamen gemeinsamen Merkmal der *Milieuintegriertheit*, des hautnahen Kontaktes des Schulpsychologen mit „seiner“ Schule (er nimmt teil als eventueller Ratgeber im Klassenrat, Disziplinarrat, ist vor allem „Kollege“ usw.) führte das Fehlen richtungsgebender Anweisungen zu unterschiedlichen Akzentsetzungen.

(1) *Klinisch geschulte Berater* betonen vorrangig die Wichtigkeit einer freien, offenen, vom Ratsuchenden selbst gewünschten Hilfestellung (sie lehnen obligatorische Beratung ab) sowie die Notwendigkeit seriöser individueller psychologischer Untersuchungen in diesen Fällen, deren Zahl auf die Dauer wohl sehr abhängig ist von der Diskretion, vom Können, von der Vertrauenswürdigkeit des Beraters und vom Mitverständnis des schulischen Milieus. Aus dieser eher „klinischen“ Sicht verstehen sie Bildungsberatung, wie alle sonstige psychologische Beratung, als *Problembewußtmachen* und gegebenenfalls als *Therapievorschlagn* und viel weniger (wenn überhaupt) als einfaches *Beraten* des „Spezialisten“ auf Grund testpsychologischer (Massen)untersuchungen. Das Mitteilen der „Untersuchungsergebnisse“ wird dann auch hier zum Diskussionsansatz, zum Beginn eines („therapeutischen“) Gespräches, zum Beginn einer vielleicht kontinuierlicheren, persönlichen Kontaktaufnahme, wo im Falle mehr „administrativer“ und „passiver“ *Beratung* das Mitteilen den eigentlichen Abschluß bildet.

Intensive *Individualberatung* bei Schulproblemen trägt dazu bei, wichtige Dimensionen des Bildungsberatungsproblems besser zu erkennen, z. B.:

- daß das von einer Familie empfundene *Bedürfnis nach Bildungsberatung* in engem Zusammenhang mit ihrer sozialen Aufstiegs motivation oder ihrer schon erfolgten sozialen Integration steht und es schwierig ist, vielen Benachteiligten, Schulversagern und Zögernden zu helfen, weil sie selbst und ihr Milieu nicht „mitmachen“ wollen oder/und können, oder weil gerade denen, die einen „Rat“ besonders nötig hätten, der Mut, das Vertrauen, die Dynamik fehlt, von sich aus Rat zu suchen;
- daß organisierte *Schullaufbahnberatung* oft zu spät kommt, da die Familie, aus ihrem sozialen und persönlichen Kontext heraus, oft schon für das Kleinkind die schulische Zukunft mitvorbereitet und geplant hat;
- daß Eltern und Schüler weniger Information brauchen (oder anzunehmen bereit sind) als tatsächliche Hilfe und Kontaktbereitschaft bei den überaus häufigen *Lern- und Anpassungsproblemen*, die sich für ihr Kind in der von ihnen gewählten Schule stellen können. Die Bereitschaft zum Wechsel in einen anderen, „niedrigeren“ Schultypus etwa, ist meistens äußerst gering;

- daß schulische Beratung nie so eng gefaßt und geplant werden darf, daß sie den „*schwierigen*“ Fällen nicht begegnen könnte (etwa weil sie nur Schullaufbahnberatung anböte);
- daß zur Lösung der meisten Schullaufbahn- und Anpassungsprobleme die Schule und die Lehrer selbst mitwirken müssen: durch *Bereitstellung von* (gratis) Lernhilfen, von Übergangsmöglichkeiten und -erleichterungen, durch bessere *psychologisch-pädagogische Ausbildung der Lehrer*, durch *Differenzierung im Unterricht* und vor allem durch *Kontaktbereitschaft zu den Eltern* ihrer Schüler;
- daß Schulpsychologie selbst sich ständig um die Verbesserung dieser Kontakte bemühen, selbst „mitmachen“ und vielleicht das oft forcierte Rollenspiel des *außerschulischen Spezialisten* ablehnen soll: eine Defensivhaltung, die wohl manchmal verständlich ist, jedoch sich selbst und der Schule immer wieder ein Alibi für ungelöste Probleme liefert.

(2) Systematische *Gruppentests* werden an einigen Schulen bevorzugt angeboten. Angesichts der (noch) nicht befriedigenden schulischen Vorhersagevalidität der uns bekannten Instrumente ist es äußerst problematisch, sich bei individueller Beratung hauptsächlich auf solche Testdaten zu stützen. Vieles deutet nach unseren Erfahrungen darauf hin, daß zum Beispiel *underachiever* systematisch in einigen Gruppentestverfahren (etwa PSB von HORN) unterschätzt werden und ihre HAWIE-Intelligenz höher liegt.

Es muß wohl ausdrücklich vor einem leichtfertigen Gebrauch und mehr noch vor der unreflektierten, die Persönlichkeit eines Schülers reduzierenden *Mitteilung* der Einzelresultate an die Lehrer gewarnt werden. Es dürfte auf der Hand liegen, daß die Interpretation solcher Daten in vielen Fällen erst durch individuelle Nachuntersuchungen gesichert werden kann und demnach auch solche, offensichtlich leicht und ökonomisch zu gewinnende und auszuwertende Resultate in die Hand des Fachmannes gehören und nicht in einen eventuellen Schülerbeobachtungsbogen.

Wo solche Untersuchungen direkt zur Schullaufbahnberatung (beispielsweise nach der 3. Gymnasialklasse) der einzelnen Schüler verwendet wurden, wurde „korrekterweise“ in jedem Einzelfall erst nach eingehendem Gespräch mit dem Schüler (oder dessen Eltern) und zusätzlich auf Grund der schulischen Leistungen ein Rat abgegeben.

Gruppenuntersuchungen (z. B. einer Klasse) mögen, besonders wenn sie nicht „automatisch“ stattfinden, sondern auf Wunsch (der Lehrer, der Schüler oder der Eltern) durchgeführt werden, sehr brauchbare Mittel zur Zusammenarbeit oder zur Kontaktaufnahme sein. Schließlich können sie eine nicht zu unterschätzende *Kontrollfunktion* teststatistischer Art ausüben, indem sie Teileichungen, Validitätsüberprüfungen u. ä. ermöglichen sowie für den Lehrer brauchbare Schulklassenvergleichsdaten liefern.

8.1.4. Psychologisch-medizinisch-pädagogische Kommission

Einige der im Primarschulsektor arbeitenden „Commissions psycho-médico-pédagogiques“ (Erziehungsberatungsstellen mit multidisziplinärem Teamwork und Schwerpunktarbeit im Bereich der Förderklassen und des „Differenzierten Unterrichts“) haben versuchsweise in einigen größeren Gemeinden des Landes (zuerst seit 1969/70 in Düdelingen) *systematische Schullaufbahnberatung* für alle Schüler der 6. Grundklasse angeboten.

Wenn auch hier wiederum meistens nur kollektiv getestet wurde, so sei dennoch hervorgehoben, daß erst nach Besprechung jedes Falles mit dem Lehrer des Kindes sowie mit dessen Eltern ein Vorschlag für den Besuch dieser oder jener weiterführenden Schule gemacht wird. Eltern und Lehrer brachten dieser Form der *Entscheidungshilfe* im kritischen Moment viel Interesse entgegen (um 80 % Teilnahme seit 3 Jahren).

Wir erlauben uns dennoch, auf die Grenzen solcher momentanen und streng auf ein Problem (Schullaufbahnberatung) hin ausgerichteten Interventionen hinzuweisen: Auf der einen Seite können sie eine bis dahin vernachlässigte Ausbildung nicht (quasi rückwirkend) verbessern, um jetzt eine eventuell höhere *Bildungsprognose* zu gestatten (somit sanktionieren sie das durch Schule, Familie und Schüler zustande gekommene Leistungs- und Kenntnissniveau), auf der anderen Seite können sie auch kaum später auftretenden Schwierigkeiten jetzt schon entgegenwirken, weil ihnen die dazu benötigte diagnostische und therapeutische Struktur und Kontinuität fehlen.

Die Erkenntnis, „daß die Schulpsychologie nicht in einem isolierten Problem oder einer einzelnen Frage aufgehen darf“ (J. SCHOOS) und Bildungsberatung jedem Schüler während seiner gesamten Schulkarriere, vom Kindergarten an, *kontinuierlich* geboten werden müsse, erbrachte einen von den Psychologen angeregten und von der Privatbeamtenkammer Luxemburgs unterbreiteten Gesetzesentwurf zur Einführung einer „orientation scolaire systématique“.³ Im ganzen gesehen sind Zielsetzung (das Kind in seiner schulischen Entwicklung psychologisch und pädagogisch lenken⁴, Ratschläge erteilen, die vornehmlich einen Hilfe- und Beistandscharakter haben⁴, die Persönlichkeit des Kindes vorrangig vor allen sozialen und ökonomischen Erwägungen betrachten⁵), Zusammensetzung des Arbeitsteams (ein Psychologe, ein Sozialhelfer, ein Pädagoge und ein Psychiater) und Arbeitsweise (Zusammenarbeit auf allen Ebenen, Dokumentengeheimnis⁶) ganz eindeutige Zeichen für eine eher *klinisch* gedachte Ausrichtung, auch wenn aus sozialen Überlegungen heraus⁷ diese Bildungsberatung *systematisch* und *obligatorisch* gewollt wird.⁴

Daß diese „commissions“ *ambulant* eine Population von (maximal) 1500 Schülern betreuen sollen, daß sie also die Kinder in den Schulen aufsuchen müssen, ist nicht unbedingt ein Vorteil und wird vielleicht hie und da eher zu Spannungen als zur Zusammenarbeit mit den Lehrern führen.

8.2. Gegenwärtige Situation

Es ist nicht uninteressant zu beobachten, wie eine politische Neuorientierung (wie sie seit 1974 in Luxemburg besteht) die Bildungsfrage und vor allem das *Bildungsberatungsproblem als Politikum* in den Vordergrund der öffentlichen und offiziellen Diskussion stellt. Spätestens jetzt wurde den seit etwa 5 Jahren in Gymnasien tätigen Schulpsychologen und/oder Schullaufbahnberatern klar, wie schnell ihre Arbeitsbedingungen durch politische Wünsche oder schulische Umstrukturierungen sich verändern können, wie ihre Aufgaben von anderen und vom Schulsystem eingeengt werden können, wie rasch auch der psychologische Dienst am einzelnen und an der Schule als schulpolitisches Instrument (miß)verstanden werden kann. Letzteres – *Einsatz der Psychologie als Mittel zum sozialpolitischen Zweck* – hängt wohl auch damit zusammen, daß Psychologie sich heute (wiederum) „aufdrängt“ oder so sehr durch ihre Untersuchungen über sozial-psychologische Zusammenhänge in einen aktuellen Kontext hineingestellt wird, daß sie sogar oft dieselbe Terminologie benutzt wie der Mann im Wahlkampf (etwa Chancengleichheit, Schulversagerproblem, soziale Erziehung, produktives Denken, kreatives Lehren, Objektivität des Unterrichts und der Schulnotengebung, Leistungsschule und -gesellschaft, Situationsanalyse, Probleme der Begabungsreserven, der Begabtenförderung usw.). Wie sehr sozialpolitische Akzente und Zielsetzungen den Rahmen erwünschter und ermöglichter Bildungsberatung abgrenzen, möge eine kurze Analyse einiger aktueller politischer Schlagwörter verdeutlichen⁹:

- Aufklärung, *Information*, Dialog sollen mehr denn je als allgemeines politisches Instrument eingesetzt werden und strukturverändernd in allen gesellschaftlichen Bereichen wirken. Auf die Schule bezogen erwartet man, daß eine Reihe von Informationsmaßnahmen (wie die Schaffung eines „Office national d'information et d'orientation scolaires et professionnelles“, eines „Service de l'orientation scolaire“, wie auch „Schaubilder, gezeichnetes Material, aber auch Ratschläge kompetenter Mitarbeiter des Erziehungsministeriums“) die „Emanzipation“, den „Dialog mit Schülern und Eltern“, die „positive Orientierung der Schüler“, die „notwendige Orientierungshilfe“, die „gleichen Bildungschancen“¹⁰ u. dgl. m. liefern werden.
- *Chancengleichheit* als anderes Schlagwort und als betonte Zielsetzung rückt vor allem der Schule, dem Schulsystem, der Schülerselektion, den Lehrern, den Programmen, Methoden und Bildungswegen auf den Leib. Systematische, obligatorische, einheitlich durchgeführte, auf psychometrische, „objektive“ Daten sich stützende Bildungsberatung wird vorläufig als eines der großen Mittel zur Erreichung der Chancengleichheit angesehen.
- *Wirtschaftlichkeit* erscheint als ebenso wichtiges, politisch aktuelles Aktionsprinzip, das für den Aufbau einer „neuen“ Schule und eines Bildungsberatungssystems wohl Konsequenzen hat. Allein schon weil sie wirtschaftlich belasten, sind die steigenden schulischen Mißerfolge im postprimären Unterricht für den Erziehungsminister alarmierend. „Hohe Mißerfolgsquoten kann

sich unser Land aus wirtschaftlichen und demographischen Gründen nicht mehr leisten“ lautet seine allererste Feststellung in der schon zitierten offiziellen Broschüre. Der Wunsch nach möglichst weitgehender Reduzierung der schulischen Zweifelsfälle und der „Nachexamina“ wurde ausgedrückt mit der Erwartung an die Bildungsberater, hier auch klarer entscheiden zu helfen.

Noch stärker einbezogen wird die Aktivität künftiger Bildungsberatung durch neueste, bereits durchgeführte oder geplante Schulreformen. Die Abschaffung des Examens für die mittlere Reife in den Gymnasien wird¹¹ den „Services de psychologie et d'orientation scolaires“ die erste offizielle Regelung einer ihrer Tätigkeiten bringen: *systematische Schullaufbahnberatung* für alle Schüler der 3. Gymnasialklasse (Altersgruppe 15–16)¹². Der dem Abschlußzeugnis obligatorisch beigelegte „Avis d'orientation“ stützt sich sowohl auf die Schulresultate wie auch auf die Beobachtungen des verantwortlichen Leiters des „Service de psychologie et d'orientation scolaires“ (Testresultate, Fragebögen, Interviewdaten). Er wird vom Klassenrat (Lehrer und Schulleiter) als unverbindliche Empfehlung formuliert, die den Entscheid (allein auf Grund der Schulnoten gefällt) weiter „präzisiert“: ob der Schüler das Gymnasium weiterbesuchen soll, welche spezialisiertere Bildungswege er wählen soll . . .

Als „nur“ Schullaufbahnberatung bringen diese Bestimmungen dennoch einen ganz entscheidenden offiziellen Einzug oder *Einbezug der (Test)psychologie in die Schule*, der nicht ohne Konsequenzen für das Bild, die Arbeitsweise und die Rolle der Schulpsychologie und des Schulpsychologen (als offizieller, administrativer Schullaufbahnberater?) sein wird.

Im Sinne der geplanten „*Orientierungsschule*“ (ein Programmbegriff, der Maßnahmen wie verlängerte postprimäre Einheitsstufen, vielfältige Übergangsmöglichkeiten, „Gesamtschule“ oder Schulprogramm und -strukturänderungen vorsieht) ist der Grad des Einbezugs der Psychologie in die „internen“ Angelegenheiten der weiterführenden Schulen (besonders des Gymnasiums) manchen noch viel zu gering. Ihnen schwebt(e) eine „*Orientierungsschule*“ vor, die sich primär dem Schüler anzupassen habe und wo Entscheidungen über Aufnahme in bestimmte Klassen sich nach dem „Bild des Schülers“ (der Schulnoten und seiner Persönlichkeit, seiner Situation, Begabung und Interessen) zu richten haben. Daten solcher Art, systematisch, obligatorisch und einheitlich erhoben, könnten die in Verdacht geratene Aussagekraft der Schulnoten doch „korrigieren“ (!)

Im gleichen Bildungspolankontext „Positive Orientierung statt negative Selektion“¹³ werden „standardisierte Prüfungen“ an Stelle von Examina und andererseits auch häufig die Aufstellung kontinuierlicher Schülerbeobachtungsbögen (mit schulischen und psychologischen Daten, jedem Lehrer zugänglich) gefordert. Einheitlich durchgeführte Tests sollten Vergleichsmöglichkeiten zwischen Schülern, Klassen, Schulen und Lehrern ermöglichen, gleiche Chancen erbringen, „wissenschaftlich“ die Schule in Frage stellen und somit struktur- und milieuverändernd wirken.

8.3. Ausblick

Es wird wohl äußerst schwierig sein, aus all den besprochenen Ansätzen, Erfahrungen und aktuellen politischen Zielsetzungen heraus ein Bildungsberatungskonzept zu finden, das sowohl soziopolitischen Wünschen, Erwartungen der Eltern, Lehrer und Schüler, Vorstellungen der Psychologen und realen Bedürfnissen einigermaßen gerecht wird. Alle Richtungen werden wohl auch in naher Zukunft irgendwie vertreten bleiben, wie immer auch offizielle Strukturpläne aussehen, weil bestimmte Arbeitsweisen, besonders in diesem Gebiet, auch von bestimmten Persönlichkeiten und von historischen Entwicklungstendenzen geprägt werden.

Dennoch dürfte man ziemlich sicher für die Zukunft folgende Grundstruktur erwarten. Bildungsberatung wird wohl, relativ unabhängig voneinander, von zwei Einrichtungen an der Basis betrieben werden:

– den *commissions médico-psycho-pédagogiques*, zuständig vor allem (auch wenn das Prinzip einer allen Problemen und Ratsuchenden offenen Erziehungsberatungsstelle gilt) für die Primarschule, den Hauptschulunterricht bis zur Erfüllung der Schulpflicht mit 15 Jahren und für den „differenzierten Unterricht“ (Spezialklassen für Behinderte, Förderklassen).

Ihre Arbeitsweise hat als ganz eindeutigen Schwerpunkt die psychologische, medizinische und soziale *Individualberatung*. Sie verstehen ihre Aufgabe dennoch nur im Sinne einer sehr engen und persönlichen Zusammenarbeit mit den Lehrern, jedesmal wenn es um Schulprobleme geht. Systematische, allen Schülern zu bestimmten Zeitpunkten (vor der Einschulung, beim Übergang in weiterführende Schulen usw.) angebotene (Minimal)beratung ist vorgesehen. Die Ambitionen der Psychologen laufen aber auch dann noch darauf hinaus, daß der *diagnostischen Tätigkeit* weniger, der „*therapeutischen*“ aber desto mehr Raum geboten werde. Der „Service de psychologie“ von Walferdingen hat jetzt schon in therapeutischer Hinsicht ein breites psychopädagogisches Angebot und gilt als Modell.

Die „commissions“ arbeiten auf *regionaler* Basis (betreuen eine größere Gemeinde oder einen Kreis). Eltern dürfen jedoch frei irgendeine Dienststelle beanspruchen.

Die „*commission médico-psycho-pédagogique nationale*“ koordiniert bereits seit Jahren die Arbeit der einzelnen regionalen „commissions“. Hier werden für Primarschüler, bei Versetzungen in Spezialklassen etwa, Entscheidungen getroffen. Präsident dieser nationalen Kommission ist der Oberschulinspektor des Landes. Er wird für die *Bildungsplanung* und für alle zu besprechenden Maßnahmen, die für individuell gemeldete Fälle nach eingehender Untersuchung vorgeschlagen werden, von einem Team (bestehend aus Psychologe, Arzt, Sozialhelferin usw.) unterstützt;

– den „*Services de psychologie et d'orientation scolaires*“, die als schulpсихologische Dienste wahrscheinlich in jedem Schulgebäude weiterführender

Schulen geschaffen werden (Population um je 1000 Schüler). Die meisten Gymnasien besitzen schon einen solchen Dienst. Ihre Arbeitsweise und Zusammensetzung (bis jetzt Ein-Mann-Betriebe) werden gegenwärtig sehr hart diskutiert. Sie stehen im politischen Erwartungsfeld der Chancengleichheit, der Ökonomie des Bildungswesens, der geplanten „Orientierungsschule“ usw. Eine rein „psychologische“ Funktion (Beratung der auffälligen Schüler, Individualdiagnose und -beratung auf Wunsch) wird als bei weitem ungenügende, nur „karitative“, eigentlich nicht direkt soziale Arbeit angesehen, weil nur eine relativ kleine Anzahl der Schüler und nicht alle von solchen Hilfestellungen profitieren (wollen). Demnach besteht die Tendenz, (angepirangerte) sozial diskriminierende Unzulänglichkeiten der Schule als Ausgangspunkt für psychologische ad-hoc Lückendienste zu nehmen.

Einige Chancen dürfte unser Vorschlag haben, den „services de psychologie et d'orientation scolaires“ eine dreifache Funktion zuzuerkennen:

- eine „psychologische“, welche Einzeluntersuchung und -beratung im Hinblick auf Erziehungs- und Milieuthérapie betriebe, wobei sicherlich eng mit den Lehrern, Eltern, einem part-time Psychiater und Sozialarbeiter zusammenzuarbeiten wäre. Die *psycho-hygienische* (Klein-)Arbeit schließt wohl nicht aus, daß auch sonstige „Lückendienste“ (Schullaufbahnberatung kollektiver Art etwa) geleistet werden können, brächte aber unserer Meinung nach eine den psychologischen Bedingungen der Schulschwierigkeiten und Anpassungsprobleme gerechtere Akzentsetzung und eine tiefergehende Aktion;
- eine „pädagogische“, welche für die von Lehrern, Eltern und Psychologen gemeldeten Schüler *schulische* „Nachhilfe“ organisiert, anregt und auswertet (Lerngruppen, Einzelhilfe, „learning behavior therapy“, programmiertes Lernen, Gruppengespräche mit Eltern und Lehrern lernschwieriger Schüler usw.). Die Arbeit könnte einen eminent dynamischen, milieuthérapeutischen und wissenschaftlichen Charakter haben, indem sie etwa Untersuchungen über Versager, über Niveaunklassen, Umschulungsprobleme anregt, durchführt und entsprechende Ergebnisse mitteilt;
- eine „informativische“, welche die von zentraler Stelle aus, dem „Office National d'Information et d'Orientation“, gelieferte *Dokumentation* (über Schulsystem, Übergänge, Berufe, Universitätsstudien im Ausland) im richtigen Moment „an den Mann bringt“, situationsgerecht zusammenstellt und verbreitet.

Von ausschlaggebender Bedeutung dürfte die enge *Zusammenarbeit* der Verantwortlichen für jene Funktionen sein, um so eine Aufsplitterung gemeinsamer Probleme zu vermeiden und Ratsuchende nicht noch ratloser zu machen, indem verschiedene Stellen verschiedene, oft widersprüchliche, Ratschläge erteilen und dem Frager so die schwere Arbeit der *Synthese* selbst überlassen.

Es ist vorgesehen, die Arbeit der verschiedenen „Services de psychologie et d'orientation scolaires“ durch einen 1968 schon vorgesehenen „Centre de psychologie et d'orientation scolaire“ (dessen Arbeitsweise man sich analog der

„commission nationale“ denken könnte) sowie durch das „Office National d'Information et d'Orientation“ zu koordinieren. Zu diskutieren bliebe noch, inwieweit solche Stellen nicht die unbedingt notwendige Planung, Anregung und Finanzierung der *Bildungsforschung* in Luxemburg übernehmen könnten.

Anmerkungen

- ¹ Luxemburg besitzt keine vollständigen Universitätsausbildungsmöglichkeiten.
- ² Gesetz vom 10. Mai 1968 über Bildungsreform.
- ³ Gesetzesentwurf, der am 9. Oktober 1974 dem Erziehungsminister vorgelegt wurde.
- ⁴ Article 1er.
- ⁵ Aus dem „Exposé des Motifs“.
- ⁶ Article 8.
- ⁷ Siehe den „commentaire des articles“.
- ⁸ Article 3.
- ⁹ Da bis jetzt keine, die Aufgaben und Funktionen betreffende, Regelung der 1968 durch Gesetz geschaffenen „Services de psychologie et d'orientation scolaires“ besteht und der ganz klare Wille zur Festsetzung und „Uniformisierung“ der Arbeitsweisen dieser, weiterführenden Schulen zugeordneten Beratungsstellen jetzt da ist, dürften die im folgenden skizzierten Akzente in etwa die Richtung und den Horizont künftiger Diskussionen um das Bildungsberatungsproblem umreißen.
- ¹⁰ Zitate aus „Information et Orientation Scolaires no 1/1974 Bulletin édité par le Ministère de l'Education Nationale“. Die Einzelzitate, ihrer Satzrahmen des gerafften Überblicks wegen beraubt, sind nach Bemühen nicht bewußt sinnfälschend in einen ihnen etwa fremden Zusammenhang gestellt worden.
- ¹¹ Artikel 9, 10 und 11 eines Gesetzesprojektes (Dezember 1974) über die Aufnahme-modalitäten aus der dritten in die vierte Gymnasialklasse.
- ¹² In Luxemburg besuchen alle Kinder während 6 Jahren (Alter 6–12) gemeinsam die Grundschule. Dann erst werden sie in weiterführende Schulen aufgeteilt (Gymnasium, Mittelschule, Berufsschule, Handwerkerschule). Im Gymnasium stehen nach 3 Jahren allgemeiner Bildung („klassischer“ oder modern-sprachlicher Richtung) 4 verschiedene auf das Abitur hinführende Bildungszweige zur Wahl: ein naturwissenschaftlicher, ein mathematischer, ein sprachlich-literarischer und ein wirtschaftlicher Zweig.
- ¹³ Titel von „Ein ‚tageblatt‘-Gespräch mit Staatssekretär Guy LINSTER über die Abschaffung des Passage-Examens“. Tageblatt vom 14. 11. 74.

9. Berufsbildungsberatung in Skandinavien

9.1. Geschichtlicher Hintergrund

Bildungsberatung ist in Skandinavien, wie in der übrigen Welt, eine ziemlich neue Angelegenheit. Die ersten Versuche in dieser Hinsicht wurden auf dem Gebiet der Berufsberatung unternommen, und selbst in diesem Bereich haben die wichtigsten Entwicklungen eigentlich erst nach dem zweiten Weltkrieg stattgefunden. So wurde z. B. in Dänemark das erste Gesetz über Berufsberatung am 31. 3. 1953 verabschiedet, das dann am 1. 10. 1955 in Kraft trat. Allerdings begann die organisierte Berufsberatung ihre Tätigkeit in Dänemark schon im Jahre 1917, als das Arbeitsamt in Kopenhagen eine Abteilung für Berufsberatung zugeordnet bekam.

In *Finnland* gründeten sich die ersten Versuche organisierter Berufsberatung auf das Gesetz über Arbeitsvermittlung vom Jahre 1936, in dem das Sozialministerium beauftragt wurde, in Zusammenhang mit der öffentlichen Arbeitsvermittlung eine spezielle Abteilung für Arbeitsvermittlung und Berufsberatung für Jugendliche zu errichten. Die erste Abteilung dieser Art wurde denn auch schon im Jahre 1937 als Abteilung des Arbeitsamtes in Helsinki gegründet. Diese Berufsberatungsstelle blieb jedoch bis in die fünfziger Jahre ohne Nachfolger und am Ende der sechziger Jahre existierten erst zwölf kommunale Berufsberatungsstellen in ganz Finnland.

Auch in *Norwegen* und in *Schweden* konnte sich die Bildungsberatung erst nach dem zweiten Weltkrieg entwickeln. Und so wie in Dänemark und in Finnland war es auch in diesen beiden Ländern die Berufsberatung, der man zuerst Aufmerksamkeit schenkte.

Schwedens erstes Gesetz über Berufsberatung stammt vom Jahre 1947 und ist, wie auch in Norwegen, nur als ein Teil des Gesetzes über Arbeitsvermittlung anzusehen, in dessen siebentem Paragraph es u. a. heißt, daß im Zusammenhang mit der Arbeitsvermittlung Möglichkeiten zur Berufsberatung geschaffen werden sollen, deren Aufgabe es sei, in Fragen der Berufswahl und Ausbildung mit Ratschlägen und Informationen zu helfen und die Ausbildung und Arbeitsanpassung des Individuums zu fördern. Außerdem sollte Berufsberatung nach dem Gesetz sowohl im Zusammenhang mit der Arbeitsvermittlung als auch ohne sie einzurichten sein und ein Teil der Unterrichts- und Erziehungsarbeit werden, die die Schulen und die anderen Institutionen und Organisationen ausüben.

An diesem Gesetz wird schon die Tendenz erkennbar, die sich heute auf dem Bildungsberatungssektor mehr und mehr durchsetzt, daß nämlich auch die Schulen ihren Beitrag zur Bildungsberatung von Jugendlichen zu leisten haben. Anfänglich wurde an den Schulen nur Berufsberatung in Form von Informationsvorträgen und dergleichen erteilt. In den letzten fünf bis zehn Jahren hat man jedoch eingesehen, daß das Problem so nicht zufriedenstellend zu lösen ist, sondern daß die Schulen ihre Schüler im Zusammenhang mit deren Zukunftsproblemen stärker unterstützen sollten. Die Überlegungen hierzu führten zu der Schlußfolgerung, daß es notwendig sei, an den Schulen neben der Berufsberatung eine sogenannte Schul- und Bildungsberatung einzurichten. Schulberatung wurde zwar schon früher an den Schulen durchgeführt, davon profitierten jedoch hauptsächlich die Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Seit etwa zehn Jahren haben auch die anderen Schüler Gelegenheit, sich beraten zu lassen. In Schweden z. B. wurde im Mai 1970 die Studien- und Berufsberatung gesetzlich zu einem festen Bestandteil der Schultätigkeit erhoben. In Finnland wird die Schul- und Studienberatung das erste Mal offiziell im Rundbrief Nr. 2775 der Schulbehörde vom 7. April 1967 erwähnt. Schon früher, und zwar schon ab 1964, war Berufsberatung an den privaten und staatlichen Realschulen obligatorisches Fach. An den Gymnasien begann man damit im Jahre 1964 und an den Volks- und Gesamtschulen im Jahre 1969. Für das Fach Berufsberatung wurde jedoch meistens nur eine Wochenstunde zur Verfügung gestellt, und zwar nur in der letzten Klasse. Außerdem beschränkte sich der Unterricht fast ausschließlich auf Berufsberatung und umfaßte meistens nur Informationsvorträge über verschiedene Berufsmöglichkeiten und dergleichen; nur im Bedarfsfalle konnten die Schüler sich z. B. testen lassen. Im Rundbrief von 1967 dagegen wird die Notwendigkeit von Schul- und Studienberatung das erste Mal betont, so daß die Schüler seitdem die Möglichkeit haben, sich z. B. bei der Fächerwahl oder beim Erwerb einer besseren Studientechnik usw. beraten zu lassen. Darüber hinaus wird den Lern- und Anpassungsschwierigkeiten jetzt mehr Aufmerksamkeit geschenkt als früher. In *Dänemark* wurde schon in dem Berufsberatungsgesetz von 1953 darauf hingewiesen, daß alle Schüler vom siebten Schuljahr an in dem Fach Berufsberatung unterrichtet werden sollten. Wie jedoch in der Untersuchung von Kai SØRENSEN über die Berufsberatung an den zwölf Kopenhagener Schulen vom Juni 1972 gezeigt wird, bestehen hierbei an den verschiedenen Schulen recht große Unterschiede. Dieser Umstand ist größtenteils darauf zurückzuführen, daß im Gesetz und im darauf aufbauenden Berufsberatungsgesetz von 1961 keine feste Stundenzahl für dieses Fach eingeräumt wurde. So hängt es entweder vom Schulleiter oder von den Lehrern ab, inwieweit das Fach an den Schulen unterrichtet wird. Kai SØRENSEN kommt zu dem Schluß, daß diese Sachlage unbedingt einer Änderung bedarf. Bevor jedoch diese Änderung gesetzlich durchgeführt werden kann, sind Versuche notwendig, die die Richtung der Änderung zeigen sollen. Zu diesem Zweck sind in Dänemark in den letzten Jahren neben dem Versuch von Kai SØRENSEN an den Schulen auch andere

Versuche mit Schul- und Berufsberatung durchgeführt worden. Alle diese Untersuchungen haben gezeigt, wie wünschenswert gründliche Schul-, Studien- und Berufsberatung an den Schulen ist. In dem Vorschlag des Kultusministeriums zur zwölfjährigen Ausbildung vom April 1973 wird denn auch die Notwendigkeit von Schulberatung betont, deren Aufgabe vor allem sein sollte, den Schülern bei den persönlichen Schwierigkeiten in Wahlsituationen und dergleichen zu helfen.

In *Norwegen* wurde erstmals 1956 in einer Mitteilung des sogenannten Versuchsrates über solche Versuche an den Schulen Schulberatung genannt. Damals sah man jedoch einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Schulberatung und Berufsberatung, und Schulberatung diente in erster Linie der Auswahl von Schülern für die verschiedenen Studiengänge innerhalb der Schule.

Seit Ende 1950 herrscht reges Interesse an Berufs- und Schulberatung in den Schulen. Im Gesetzentwurf vom 1. Oktober 1957 wird auch der Wunsch geäußert, daß die pädagogisch-psychologische Beratung an den Schulen einen festen Platz bekommen sollte und daß es dabei vor allem darauf ankomme, dem einzelnen Schüler bei seinen Anpassungsschwierigkeiten zu helfen. Meistens sind es jedoch nur die behinderten Schüler, denen diese Einrichtung etwas nützt. In den Planungen von 1960 wird allerdings darauf hingewiesen, daß es sich bei der Schul- und Berufsberatung eigentlich um zwei verschiedene Gebiete handelt und daß alle Schüler das Recht sowohl auf Schul- als auch auf Berufsberatung haben sollten. Dennoch wurde in dieser Hinsicht wenig unternommen. Positiv ist zu bewerten, daß die Berufsberatung an den Schulen von nun an einen festen Platz bekam. Da für den Berufsberatungsunterricht an den Schulen jedoch keine eigenen Unterrichtsstunden erteilt wurden, entsprach der Erfolg dieses Planes nicht den Erwartungen. Erst im Jahre 1965 wurde die Stundenzahl für die Schul- und Berufsberatung für die drei letzten Klassenstufen der Schule festgesetzt und mehr Wert als bisher auf die pädagogische Beratung gelegt, so daß die Schulberater seitdem verpflichtet sind, allen Schülern u. a. bei den Anpassungsschwierigkeiten sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule behilflich zu sein und sie außerdem bei der Fächer- und Kurswahl zu beraten.

Im Jahre 1969 ist man auf dem Wege zur besseren Schulberatung einen Schritt weiter gekommen, denn seither arbeiten neben den Schulberatern an den Schulen sogenannte *Schulsoziologen*, deren Aufgabe es eher ist, die Schulforschung für Schüler günstiger zu gestalten als den Schülern bei ihren Anpassungsschwierigkeiten zu helfen, was durchaus als positive Entwicklung zu bewerten ist.

9.2. Heutige Situation

9.2.1. Dänemark

9.2.1.1. Gesetzgebung

Die Berufsberatung gründet sich in Dänemark auf ein Gesetz vom 3. Mai 1961, in dem es u. a. heißt, daß man unter der Berufsberatung die Hilfe versteht, die einem einzelnen bei der Ausbildungs- und Berufswahl geleistet wird. Nach dem ersten Paragraphen des Gesetzes soll diese Hilfe allen Altersklassen zur Verfügung stehen und ebenso aus kollektiver wie aus individueller Berufsberatung bestehen. Der erste Paragraph des Gesetzes bestimmt weiterhin, daß bei dieser Hilfeleistung auf persönliche Interessen und Voraussetzungen des einzelnen sowie auf zukünftige Möglichkeiten auf dem in Frage kommenden Berufssektor Rücksicht genommen werden muß.

Detaillierte Richtlinien über die Verwirklichung von Berufsberatung wurden im Frühling 1965 von der Arbeitsdirektion veröffentlicht. Die Beratung soll dem einzelnen Einsicht in seine eigenen Voraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten vermitteln, ihm Auskunft über die bestehenden Berufs-, Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten geben und ihm außerdem bei seiner Berufsentscheidung behilflich sein. Auch an die Hilfe zur besseren Anpassung an das Arbeitsmilieu ist hierbei zu denken.

Bei dieser *individuellen Berufsberatung* soll nach den Richtlinien das beratende Gespräch eine entscheidende Rolle spielen. Der Ratsuchende soll jedoch nicht auf irgendeine Weise gelenkt, sondern dazu angeregt werden, selbst Verantwortung für seine Entschlüsse zu übernehmen. Bei der Beratung sollen vor allem biologische Voraussetzungen, Ausbildung und Erfahrung, sowohl die allgemeine Begabung als auch die Sonderbegabungen, Interessen und Charaktereigenschaften sowie das Lebensmilieu berücksichtigt werden. Informationen über diese verschiedenen Faktoren erhält man von den verschiedensten Seiten: von den Eltern, von der Schule, vom Schulpsychologen, vom Schularzt, vom Arbeitgeber, von Arbeitspsychologen oder von anderen Personen, die Kontakt mit dem Ratsuchenden gehabt haben.

Unter *kollektiver Berufsberatung* versteht man nach den Richtlinien dagegen die Formen von Berufsberatung, die kollektiv durchgeführt werden können und deren Zweck die Vorbereitung auf die Berufs- und Ausbildungswahl ist. Diese Art von Berufsberatung wird vor allem an den Schulen sowie an anderen Institutionen, u. a. in den Rehabilitationszentren, in den Jugendämtern usw., praktiziert.

Für die Volksschule und für das Gymnasium gilt das Schulgesetz von 1958 und für die Jugendschule — d. h. die Fortbildungsschule für Jugendliche mit Volkschulabschluß — das Jugendschulgesetz von 1960. Alle diese Gesetze verpflichten die öffentlichen Berufsberatungsstellen, den Schulen nach Bedarf bei der Beratungstätigkeit Hilfe zu gewähren, bestimmen aber nicht genauer, wie Be-

rufsorientierung an den Schulen einzurichten sei und welchen Umfang sie dort haben solle. In Dänemark existieren schon seit langem sogenannte *schulpsychologische Dienststellen*, in denen Schülerberatung erteilt wird. Diese Stellen befassen sich jedoch größtenteils mit den behinderten Kindern; zum Teil profitieren auch Grundschüler davon. Im Bedarfsfalle können Gymnasiasten sich ebenfalls an diese Stellen wenden.

9.2.1.2. Organisation

Die zentrale Leitung der öffentlichen Berufsberatung liegt bei der Arbeitsdirektion. Der von der Arbeitsdirektion ernannte Berufsberatungsrat dient der Arbeitsdirektion bei der Verwirklichung des Berufsberatungsgesetzes als beratende Instanz. Zu diesem Rat gehören neben dem von der Arbeitsdirektion ernannten Vorsitzenden 16 Mitglieder, die das Schulwesen und den Arbeitsmarkt vertreten.

Die Aufgabe dieses Rates ist es, die allgemeine Entwicklung im Bereich der Berufsberatung zu beobachten sowie Vorschläge zu den notwendigen Maßnahmen in diesem Bereich vorzubereiten und außerdem sowohl dem Arbeits- als auch dem Kultusministerium und anderen Institutionen bei Bedarf in den Angelegenheiten der Berufs- und Bildungsberatung Hilfe zu leisten. Der Rat soll u. a. zur Wahl und zu den Ausbildungsproblemen des Personals Vorschläge machen und außerdem die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Institutionen, die etwas mit der Bildungsberatung zu tun haben, fördern.

Die Berufs- und Bildungsberatung an den Schulen ist dem Kultusministerium unterstellt, wo ein sogenannter Schulinspektor für diese Angelegenheiten zuständig ist. Seine Aufgabe ist es u. a., die Zusammenarbeit zwischen den Berufsberatungsangestellten an den Schulen einerseits und den Sozial- und Jugendämtern sowie der Gefangenenfürsorge andererseits zu gewährleisten.

Am 1. April 1972 waren 139 Berufsberater an den Arbeitsämtern tätig, von denen 50, vor allem Volksschullehrer, Berufsberatung nur als Teilzeitbeschäftigung ausübten.

9.2.1.3. Verschiedene Formen der Tätigkeit

Der Berufsberatungsdienst wird von verschiedenen Personenkreisen in Anspruch genommen. Bei den Erwachsenen sind es vor allem die Frauen, die in das Berufsleben zurückkehren wollen, Berufslose, die sich eine Ausbildung wünschen, Jugendliche, die sich nach dem Militärdienst ausbilden lassen wollen, Personen, die infolge der allgemeinen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt ihren früheren Beruf verloren haben sowie die Behinderten und die Gefangenen. Dies wird ihnen ermöglicht durch das Arbeitsamt, das mit den Rehabilitationszentren, mit der Sozialfürsorge, den Jugendämtern, den Jugendclubs, der Mütterfürsorge sowie mit der Gefangenenfürsorge zusammenarbeitet.

Für die Durchführung von Berufsberatung an Schulen gab es bisher mehrere Möglichkeiten. Den Schülern wurde entweder schriftliches Informationsmaterial über verschiedene Berufe gegeben, oder aber sie und ihre Eltern wurden

kollektiv oder individuell vom Klassenlehrer oder vom Berufsberater über verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten mündlich beraten. Auch sogenannte Studienbesuche und Praktika (eine Stunde pro Woche) bei verschiedenen Firmen und Institutionen wurden veranstaltet. Ebenso gibt es an den Handels- und Haushaltsschulen Berufsberatung, aber nur in begrenztem Ausmaß und ohne feste Stundenzahl. Dasselbe gilt für andere Berufsschulen.

Als *Studienberater* an Universitäten sollten einerseits die Fachberater, andererseits die eigentlichen Studienberater arbeiten. Die Fachberater sollen den Studenten bei allen die Fächerwahl und das Studium betreffenden Problemen helfen. Die Studienberater dagegen sollen vor allem für die individuelle Beratung sorgen.

9.2.1.4. Ausbildung der Berufs-/Bildungsberater

Für die Ausbildung der *Berufsberater* ist die Arbeitsdirektion zuständig, die früher Kurse von acht- bis vierzehntägiger Dauer für die Berufsberater organisierte. Seit 1966 gibt es eine einjährige Ausbildung für diesen Beruf. Es existieren jedoch keine Bestimmungen darüber, welche Ausbildung ein Berufsberater haben soll; meist ist es so, daß die Halbtagsbeschäftigten Volksschullehrer sind und daß einige von den Ganztagsbeschäftigten akademische Abschlußexamen haben, andere wiederum entweder Soziologen oder sogenannte Sozialberater sind.

Die *Sozialberater*, die teilweise auch auf dem Gebiet der Schul- und Berufsberatung vor allem als Berater von Klassen- und Beratungslehrern an den Schulen, aber auch in der Mütter- und Gefangenenfürsorge sowie in den Rehabilitationszentren als Erwachsenenberufsberater arbeiten, haben eine dreijährige Ausbildung an der Hochschule zu absolvieren. Die Ausbildung umfaßt Gebiete wie Sozialrecht, Familien- und Zivilrecht, Volkswirtschaft, Statistik, Sozialpolitik, Psychologie, Psychiatrie, Sozialmedizin, Kriminologie, Soziologie, Sozialberatung, Methodik usw.

Die Ausbildung zum *Schulpsychologen* wird an der Pädagogischen Hochschule absolviert und dauert etwa fünf bis sechs Jahre. Schon seit 1969 gehört ein obligatorischer Sonderkurs von 10 Stunden über Ausbildungs- und Berufsorientierung zur Berufsausbildung der Volksschullehrer, und im Jahre 1970 wurde versuchsweise ein Jahreskurs mit sechs Unterrichtsstunden über Schulberatung an den dänischen Pädagogischen Hochschulen eingeführt. Zur Ausbildung der Schulberater an den Gymnasien wurde im Jahre 1971 ein dreimonatiger Grundkurs vorgeschlagen, der Fächer wie Psychologie, Beratungstechnik, Ausbildungssoziologie und -ökonomie, Ausbildungs- und Berufsorientierung umfaßt.

Für die *Studienberater* an den Universitäten sowie für die Berufsberatungslehrer an den Jugendschulen gibt es keine offiziellen Studiengänge.

9.2.1.5. Aktuelle Probleme

Schul- und Studienberatung wird in ganz Skandinavien erst seit etwa zehn Jahren praktiziert. Aus diesem Grunde ist das Personalproblem dieses Sektors noch nicht ausreichend gelöst. Auch in Dänemark ist hier noch einiges zu tun. Bevor die Studiengänge für Schul- und Studienberater festgesetzt werden können, müssen die Aufgabenbereiche dieser Berufe näher definiert werden.

Vorläufig hat man das Ganze so organisiert, daß die verschiedenen Schulberater sich nach einem gemeinsamen Grundstudium in den speziell für sie wichtigen Gebieten spezialisieren können. Das Grundstudium besteht aus Fächern wie individuelle und kollektive Beratung, Ausbildungs- und Berufskunde, soziale und medizinische Fächer. Im Bereich der individuellen Beratung werden u. a. Beratungsmethodik, -ethik, Ausbildungs- und Berufswahlpsychologie, Entwicklungspsychologie und Soziologie gelehrt.

Es herrscht Einigkeit darüber, daß die Schulberater in der Zukunft mit einer länger andauernden Ausbildung rechnen müssen, denn in einem drei Monate währenden Kursus kann der vielfältige Wissensstoff, der von einem Schulberater bei seiner Tätigkeit verlangt wird, nicht bewältigt werden.

9.2.2. *Finnland*

9.2.2.1. Gesetzgebung

(1) Berufsberatung soll Informationen über die Anforderungen und Aussichten in verschiedenen Berufen geben und dafür sorgen, daß die Schulungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten in den verschiedenen Berufssparten dem Publikum allgemein bekannt sind.

(2) Berufsberatung soll den Individuen helfen, ihre Eignungen und andere Vorbedingungen zu verschiedenen Berufen zu erkennen. Sie soll beraten beim Planen der Schulung und beim Berufswechsel.

(3) Berufsberatung soll den Individuen bei der Verwirklichung ihrer beruflichen Pläne behilflich sein. Sie soll somit auch die Arbeitsvermittlung der Jugendlichen als ihre Aufgabe betrachten.

(4) Berufsberatung soll auch durch Nachkontrolle und weitere Beratung den Erfolg im Beruf sichern.

(5) Berufsberatung der Schuljugend sollen das Arbeitsministerium und das Kultusministerium in enger Zusammenarbeit organisieren.

Die Kreisarbeitsämter sind u. a. dazu verpflichtet:

- lokale Berufsberatung nach dem örtlichen Bedarf zu organisieren,
- die Schulbehörden bei der Durchführung von Berufsberatung zu unterstützen,
- den Berufsschulen bei der Schülerwahl (Fach- bzw. Berufszweig) zu helfen,
- die Entwicklung in den verschiedenen Berufsbereichen zu beobachten sowie für die Arbeitsvermittlung von Jugendlichen zu sorgen.

Nach dem Realschulgesetz gehört Berufsberatung an den staatlichen Realschu-

len versuchsweise seit 1958 zu den Schulfächern. Seit 1964 ist dieses Fach auf der letzten Klassenstufe dieser Schulform obligatorisch.

An den Gymnasien ist Berufsberatung meist in Form von freiwilligen Informationsveranstaltungen schon seit dem Jahre 1958 durchgeführt worden.

Die Volksschule ist seit 1958 verpflichtet, zusammen mit den dafür zuständigen Behörden den Schülern bei der Berufswahl zu helfen sowie Pläne zum eigentlichen Berufsunterricht auszuarbeiten. Seit 1968 ist Berufsberatung Schulfach.

9.2.2.2. Organisation

Die erste Berufsberatungsstelle wurde in Finnland im Jahre 1937 zusammen mit dem Arbeitsamt in Helsinki gegründet. Im Jahre 1961 wurde die Berufsberatung verstaatlicht und dem Berufsberatungsamt im Arbeitsministerium unterstellt. Die Aufgabe dieses Berufsberatungsamtes ist es, die Pläne für die Erweiterung von Berufsberatung zu entwerfen, das bei der Berufsberatung nötige Material zu verfertigen, die Statistiken über die Berufsberatung und Arbeitsvermittlung zusammenzustellen und für die Ausbildung der Berufsberater zu sorgen.

Der von dem Staatsrat ernannte Berufsberatungsrat leistet dem Arbeitsministerium in allen Angelegenheiten der Berufsberatung Hilfe. Zu diesem Berufsberatungsrat gehören neben dem Vorsitzenden 19 Mitglieder aus dem Schulwesen, aus der Arbeitswelt und aus dem Sozialministerium. Der Vorsitzende des Rates sowie der größte Teil der Mitglieder sind Vertreter des Schulwesens. Nach dem Gesetz von 1964 sollen die Berufsberater *Psychologen*, die Arbeitsvermittler wiederum *Soziologen* sein. Von dem Leiter eines Berufsberatungsamtes erwartet man, daß er vor seinem Amtsantritt wenigstens zwei Jahre als Berufsberater tätig gewesen ist.

Im Verlaufe des Jahres 1973 wurde die Tätigkeit der Berufsberatung erweitert, so daß sie jetzt überall im Lande möglich geworden ist. Am 1. März 1973 wurde außerdem die gesamte Organisation erneuert: An diesem Datum begann nämlich eine neue sogenannte Arbeitsmarktdirektion ihre Tätigkeit.

9.2.2.3. Verschiedene Formen der Tätigkeit

Berufsberatung wird in Finnland an allen Schulen durchgeführt: an den Haupt-, Gesamt-, Real-, Berufs- und Volkshochschulen sowie an den Gymnasien und an den Universitäten.

An den Hauptschulen werden in den beiden letzten Klassen, an den Realschulen in der letzten Klasse jährlich 30 bis 35 Stunden der Berufs- und Schulberatung zur Verfügung gestellt. An den Gesamtschulen wiederum werden die Schüler der beiden letzten Klassenstufen jährlich insgesamt 40 bis 45 Stunden lang über die verschiedenen Berufs- und Studienmöglichkeiten unterrichtet. An den Gymnasien werden nur Informationsveranstaltungen zwecks Studienberatung arrangiert, und zwar 3 bis 5 Stunden in der Obersekunda, 6 bis 10 Stunden in der Unterprima und 8 bis 12 Stunden in der Oberprima pro Jahr. Diese Informationsveranstaltungen sind seit 1967 für alle Schüler obligatorisch.

Seit Anfang 1969 wird Berufs- und Studienberatung an den Haupt- und Gesamtschulen und seit 1964 an den Realschulen als Schulfach unterrichtet. 2 bis 4 Stunden von den 30 bis 35 Stunden im Jahr müssen zur Einführung in die Berufswahl verwendet werden. Seit 1969 existieren für die Gesamtschule Bestimmungen über den *Schulberatungsdienst* an dieser Schulform. Darin wird festgelegt, daß neben der ausschließlichen Berufsorientierung sowohl die erzieherische als auch die studientechnische Beratung in den Beratungsbereich aufgenommen werden sollen. Die erzieherische Beratung soll durch die ganze Schulzeit hindurch erteilt werden, und der Schwerpunkt dieser Beratungsform liegt in den beiden ersten Klassenstufen; auf der 5. und 6. Klassenstufe wird am meisten Wert auf die studientechnische Beratungsform gelegt. Auf den zwei letzten Klassenstufen wird vorwiegend auf die Berufsorientierung geachtet.

An den Gymnasien wird Berufs- und Schulberatung nicht als Schulfach gelehrt, es werden nur Informationsstunden veranstaltet. In der Obersekunda werden diese 3 bis 5 Stunden ganz der Orientierung über Schulfächer und effektive Studienmethoden und -techniken gewidmet. In der Unterprima sollen die Schüler die verschiedenen Berufe kennenlernen, in der Oberprima wiederum werden sie über die jeweiligen Hochschulkapazitäten in den einzelnen Fachbereichen sowie über die Beziehungen zwischen Studienfach und späterer beruflicher Laufbahn informiert.

An den Volkshochschulen sieht die Studien- und Berufsberatung nicht viel anders aus als an den Gymnasien. An den Berufsschulen dagegen beschränkt sich die Berufsberatung auf das Auswählen der Schüler für die verschiedenen Lehrgänge.

An den Universitäten wird *Studienberatung* erst seit etwa zehn Jahren praktiziert. Schon im Gymnasium wird den Schülern schriftliches Material über verschiedene Universitätsstudiengänge verteilt, aber auch nach dem Schulabschluß wird ihnen von den Studentenschaften und Universitäten verschiedenes Informationsmaterial nach Hause geschickt. An der Universität werden am Anfang des jeweiligen Semesters in den verschiedenen Fächern Informationsveranstaltungen organisiert.

Auch die *Erwachsenen* können in Situationen geraten, in denen sie an Um- bzw. Weiterbildung denken müssen und somit auf Hilfe eines Berufsberaters angewiesen sind. Wer infolge eines Unfalls seinen ehemaligen Beruf nicht mehr ausüben kann, muß umgeschult werden. Auch die Hausfrauen, die um ihrer Kinder willen ihren Beruf für eine gewisse Zeit aufgegeben haben und in das Berufsleben zurückkehren wollen, können Hilfe eines Berufsberaters brauchen. Der Berufsberater gibt ihnen Informationen über verschiedene Berufe und über verschiedene Um- und Weiterbildungsmöglichkeiten und führt im Bedarfsfalle auch psychologische Untersuchungen durch. Jede Berufsberatungsstelle hat z. B. einen Berufsberater mit spezieller Ausbildung, der eigens die Behinderten betreut. Für die Beratung von Behinderten sorgen die Arbeitsämter und die Berufsberatungsstellen in Zusammenarbeit mit den Sozialämtern, Rehabilitationszentren usw.

9.2.2.4. Ausbildung der Bildungsberater

Von dem auf dem Bildungsberatungssektor arbeitenden Personal sind vor allem Berufsberater, Schulberater, Studienberater, Schulpsychologen, Schulsoziologen sowie verschiedene Arbeitsvermittler zu nennen.

Die *Berufsberater* sind meist ausgebildete Psychologen, d. h. sie müssen Psychologie als Hauptfach und entweder Erziehungswissenschaft oder Soziologie als Nebenfach studiert haben. Außerdem müssen die Studenten, die später als Berufsberater arbeiten wollen, schon während der Studienzzeit eine gewisse Zeit als Praktikanten an einer Berufsberatungsstelle arbeiten. Dieses Praktikum gehört als obligatorischer Teil zum Studium. Als gewisse Einübung in den Beruf gelten auch die Sonderkurse, die an der Universität für Berufsberatungsstudenten stattfinden. Nach dem Abschlußexamen sind die Berufsberater außerdem verpflichtet, an dem vom Ministerium vorgeschriebenen Sonderkurs für Berufsberater teilzunehmen. Als Vorbedingung für die Teilnahme an diesem Kurs gilt eine wenigstens einjährige Tätigkeit an einer Berufsberatungsstelle. Außer diesem Kurs werden hin und wieder sogenannte Ergänzungskurse arrangiert, deren Zweck es ist, die Berufsberater u. a. in der Interviewtechnik, Testmethodik usw. weiterzubilden.

Die *Arbeitsvermittler* sind gewissermaßen Helfer der Berufsberater. Sie haben entweder eine soziologische oder eine entsprechende Ausbildung zu absolvieren und sollten außerdem wie die Berufsberater regelmäßig an Weiterbildungskursen teilnehmen.

Seit Herbst 1971 werden an zwei Universitäten des Landes *Schulberater* in einem einjährigen Kursus ausgebildet. Eine Untersuchungskommission, die die Schulbehörde am 22. September 1971 beauftragte, die Schul- und Studienberatungslage an den Schulen zu untersuchen, schlägt in ihrem Bericht vor, die Ausbildung der Schulberater auf diesem Sektor so zu erweitern, daß diese Beratergruppe ein volles akademisches Studium zu absolvieren hat, und zwar so, daß zu ihren Studienfächern wenigstens ein Fach aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften, der Soziologie oder der Psychologie hinzukommt.

An den Universitäten arbeiten sogenannte *Studienberater* im Beratungsdienst. Die Studienberater der Studentenschaften sind meist ältere Studenten, die im Verlaufe des Studiums ihre Erfahrungen über verschiedene das Studium betreffende Probleme gesammelt haben und auf Grund dieser Erfahrungen den jüngeren in vieler Hinsicht gute Ratschläge geben können. Die Ausbildung der Studienberater ist im großen und ganzen der Ausbildung der Schulberater für Gymnasien ähnlich. Von den Studienberatern wird demzufolge in der Zukunft ein volles Universitätsstudium in den erziehungswissenschaftlichen oder psychologischen Fächern verlangt, dem eine Spezialausbildung folgen soll.

Die Tätigkeit eines *Schulpsychologen* beziehungsweise eines *Schulsoziologen* wird zur Zeit erst an ein paar Schulen versuchsweise erprobt. So ist an etwa zehn höheren Schulen seit 1971 ein Schulsoziologe tätig. Im allgemeinen übt jedoch im Augenblick ein Schulberater auch die Tätigkeit eines Schulsoziologen aus, was allerdings nicht wünschenswert erscheint.

Die *Schulpsychologen* sollen im Rahmen eines normalen Universitätsstudiums der Psychologie die Möglichkeit zur Spezialisierung auf dem Gebiet der Schulpsychologie bekommen. Außerdem sollte ein dreimonatiges Praktikum auf dem schulpsychologischen Arbeitsfeld als obligatorischer Teil zum Studium gehören. Nach der Diplomprüfung sollte außerdem noch ein 2–3monatiger Spezialkursus für Schulpsychologen absolviert werden.

Für die Ausbildung der *Schulsoziologen* schlägt die Untersuchungskommission ein Universitätsstudium mit Soziologie im Hauptfach vor, zu dem außerdem eine etwa dreimonatige praktische Schulung kommen sollte. Diese Ausbildung wäre nach der Ansicht der Kommission als Grundausbildung zu betrachten. Die Spezialausbildung sollte u. a. aus dem Kennenlernen der schulischen Tätigkeit, d. h. der Lehrpläne und der Lehrmethoden bestehen.

9.2.2.5. Aktuelle Probleme

Die Einführung des Fächerwahlsystems an den Gymnasien bringt neue Probleme auch im Bereich der Schul- und Studienberatung mit sich, da beim Inkrafttreten der neuen Lehrpläne die Schüler in größerem Maße als heute vor das Problem der Fächerwahl gestellt werden und somit mehr als heute die Hilfe eines gutausgebildeten Beraters brauchen. Die Ausbildung der Berater ist also auch von diesem Standpunkt aus noch genau zu überdenken. In solchen neuartigen Schulen werden die Schüler mehr als bisher individuelle Beratung nötig haben; vor allem ist mit einem großen Bedarf an guten Schulpsychologen zu rechnen, da die freie Fächerwahl die Schüler sicherlich psychisch mehr als die herkömmliche Schule belasten wird.

Mit der Erweiterung der Tätigkeit ist aber auch die Erweiterung des Personals und darüber hinaus des für die Beratungsarbeit nötigen Materials verbunden. Außerdem ist es für den Beratungsdienst von großer Wichtigkeit, Arbeitsmarktprognosen zur Verfügung zu haben, was zur Zeit wegen des Personalmangels in diesem Bereich nicht in genügendem Maße der Fall ist.

9.2.3. *Norwegen*

9.2.3.1. Gesetzgebung

Das grundlegende Gesetz für Berufsberatung in Norwegen ist das Arbeitsvermittlungsgesetz vom 27. Juni 1947, das später mehrmals geändert worden ist. Die letzte Änderung fand am 8. März 1963 statt. Nach dem Gesetz soll der Staat öffentliche Arbeitsvermittlung und Berufsberatung organisieren und bei der Berufswahl, bei der Ausbildung und bei der Anpassung an das Arbeitsleben Hilfe leisten.

Die verschiedenen Aufgabenbereiche der Berufsberatung sind in den Richtlinien für Berufsberatung und Arbeitsvermittlung vom 20. Januar 1964 veröffentlicht. Die Berufs- und Schulberatungsaufgaben an den Schulen sind in den Lehrplänen und Richtlinien für die Berufsberatung an den Schulen näher definiert worden.

An den sogenannten Jugendschulen (die höheren Stufen der 9jährigen Grund-

schule) arbeiten *Schulberater* im Beratungsdienst. Lehrpläne für den Berufsberatungsunterricht existieren nur für diese Schulform. In diesen Lehrplänen werden u. a. die Stundenzahl und das Ziel des Unterrichts näher bestimmt. In der siebten Klasse werden die 10 vorgesehenen Stunden für Berufsorientierung verwendet, in der achten Klasse sind 25 Stunden für die Darstellung der psychologischen Voraussetzungen der verschiedenen Berufe gedacht, und in der neunten Klasse sollen 15 Unterrichtsstunden der Klärung von Eignungen dienen. Außerdem sollen den Schülern auf dieser Klassenstufe Informationen über Ausbildungsmöglichkeiten und praktische Berufsorientierung vermittelt werden. Am 1. Juni 1971 bestanden in Norwegen 72 Schulpsychologische Beratungsstellen, an denen insgesamt 188 Schulpsychologen arbeiteten. An den Schulen waren zu derselben Zeit ungefähr 500 Schulberater tätig.

9.2.3.2. Organisation

Berufsberatung ist in Norwegen der Arbeitsdirektion unterstellt, die die Berufsberatungstätigkeit leitet. Die detaillierten Richtlinien werden vom Kommunal- und Arbeitsdepartement erlassen. In der Arbeitsdirektion sorgt eine speziell für Berufsberatung und Arbeitspsychologie gegründete Behörde für die Berufsberatungsangelegenheiten.

Für die Berufsberatungsorientierung an den verschiedenen Schularten ist das Kultusministerium zuständig (Grundschulrat und Gymnasialrat). Als ratgebendes Organ dient ein sogenannter Berufsberatungsrat, in diesen Rat sollen demnächst auch Repräsentanten aus dem Arbeitsleben aufgenommen werden.

Auf der regionalen Ebene waren in den Bezirksarbeitsämtern am Anfang des Jahres 1974 88 Berufsberater und 18 Psychologen tätig.

9.2.3.3. Verschiedene Formen der Tätigkeit

In Norwegen wird, wie in allen anderen skandinavischen Ländern, Berufsberatung sowohl Erwachsenen als auch Jugendlichen erteilt. In schwierigen Fällen ist man auf die Hilfe eines Psychologen angewiesen. Ein Psychologe führt auch alle bei der individuellen Beratung möglicherweise notwendigen Tests durch. Im Jahre 1972 wurde in 33 300 Fällen *individuelle* Beratung erteilt.

Informationsmaterial, Filmvorführungen, Vortragsveranstaltungen oder Berufsorientierungskurse dienen der *kollektiven* Berufsberatung. So wurden z. B. 1972 23 Berufsorientierungskurse in 15 verschiedenen Städten für Frauen arrangiert. Diese Kurse dauerten meist 4 bis 6 Tage. Unter anderem wurden Filme über Frauen im Berufsleben gezeigt und außerdem Informationsmaterial an die Teilnehmer verteilt.

An den Grundschulen wird neben dem theoretischen Unterricht praktische Berufsberatung erteilt. Meistens können die Schüler der achten und der neunten Klassenstufe zwei Wochen lang einen Beruf in der Praxis ausüben. Diesem Zweck dienen aber auch sogenannte Informationsbesuche bei verschiedenen Firmen. Individuelle Beratung wird das ganze Schuljahr hindurch erteilt. In normalen Fällen ist für diese Form von Beratung der Schulberater zuständig und

nur in den Fällen, wo psychologische Hilfe notwendig ist, greift entweder ein Berufsberater von der Arbeitsvermittlungsstelle oder ein Psychologe von dem arbeitspsychologischen Büro in den Beratungsdienst ein. Psychologische Tests können vom Berufsberater oder von Psychologen durchgeführt werden.

Im Jahre 1972 wurden in den meisten Provinzen berufsorientierte Vorträge für Gymnasiasten veranstaltet. Normalerweise führt ein Berufsberater diese Veranstaltungen durch. In einzelnen Fällen sind jedoch auch Studenten und Vertreter verschiedener Berufsbereiche daran beteiligt.

Auch in Norwegen wird das Gymnasium reformiert, die größere Fächerwahl-freiheit zwingt zu intensiverer Beratung. Aus diesem Grunde sollen die Gymnasien nach der Ansicht des Gymnasialrates eigene Schulberater bekommen, die für den Beratungsdienst an ihren Schulen zuständig wären. Auf der ersten Klassenstufe sollte beim Schulbeginn Schulorientierung und speziell Orientierung über die Beratungsarbeit gegeben werden, danach Orientierung über Studienziele verschiedener Fächer, schriftliche Information über verschiedene Studiemöglichkeiten, Fachkombinationen, Einblick in die eigenen beruflichen Möglichkeiten usw. Auf der zweiten Klassenstufe sollte dann Beratung über Arbeitsmethoden folgen. Auch müßte die Fächerwahl für das letzte Schuljahr mit den einzelnen Schülern durchgesprochen werden. Auf der letzten Klassenstufe sollte an berufsbezogene Information gedacht sowie die Zulassungsfristen zu den Universitäten usw. bekanntgegeben werden.

Auch die eigentliche Berufsorientierung sollte nach den Vorschlägen des Gymnasialrates ihren Platz im Unterrichtsprogramm der Gymnasien bekommen. Die Schüler sollten einen Überblick über Berufsleben, Arbeitsmarkt und Ausbildungsmöglichkeiten bekommen. Sie sollten lernen, realistische Entschlüsse zu fassen. Auf der letzten Klassenstufe sollten die Schüler schriftliche Information über verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten und Berufe bekommen und die Möglichkeit haben, an Filmvorführungen oder Vorträgen teilzunehmen und sich testen zu lassen.

Auch die Schüler an Berufsschulen brauchen Beratung, etwa über Weiterbildungsmöglichkeiten. Außerdem sind einige von diesen Schülern in ihrer früheren Schulzeit sogenannte schwierige Fälle gewesen. Es könnte also durchaus möglich sein, daß sie auch in ihrer jetzigen Schule in Konflikt mit ihrer Umwelt geraten und demzufolge Beratung benötigen. Die Vorschläge zur Berufsberatung an Berufsschulen ähneln dem Vorschlag, der zur Erneuerung des Beratungsdienstes an den Gymnasien gemacht worden ist.

Studienberatung findet ebenfalls an den Universitäten statt. Im Jahre 1971 war z. B. an der Universität Oslo ein Berufsberater einen Tag pro Woche beschäftigt.

9.2.3.4. Ausbildung der Bildungsberater

Die *Berufsberater* haben meistens eine pädagogische, psychologische oder soziologische Universitätsausbildung, der eine ein- bis zweijährige praktische Arbeit folgt.

Die Ausbildung sieht nach den neuen Bestimmungen wie folgt aus: einem dreimonatigen Einführungskursus folgt eine einjährige praktische Arbeit, an die sich ein Abschlußkurs von dreimonatiger Dauer anschließt. Diese Ausbildung gilt als Grundausbildung und berechtigt zur Ausübung eines Arbeitsvermittlerberufes. Dieser Grundausbildung folgen verschiedene Kurskombinationen, u. a. im Berufsberatungsbereich. Die Ausbildung wird mit einem vier- bis sechswöchigen Berufsberaterkursus abgeschlossen.

Für *Schulsoziologen* ist eine vollwertige soziologische Ausbildung vorgeschrieben.

Die Schulberater, Kontaktlehrer und Berufsorientierungslehrer gehören eigentlich alle zu der Berufsgruppe *Schulberater*, die von der Grundausbildung her meist Lehrer sind. Dieser Grundausbildung folgt eine einjährige Schulberaterausbildung, auch mit praktischer Arbeit im Beratungsdienst an den Schulen.

9.2.3.5. Aktuelle Probleme

In Norwegen wird der Beratungsdienst demnächst auch die Gymnasien, Universitäten usw. umfassen. Außerdem besteht die Tendenz, individuelle Beratung zu erweitern. Auch im Bereich der Beratung von Erwachsenen ist eine Expansionstendenz zu beobachten. Damit diese zusätzlichen Aufgaben wenigstens zufriedenstellend bewältigt werden können, braucht man immer mehr Personal. Erst wenn dieser Mangel an Personal behoben ist, wird man die Dauer der Ausbildungslehrgänge in diesem Bereich verlängern können. Bevor jedoch die Studienziele und die Studienzeit des Schulberaterstudiums festgesetzt werden können, müssen die Aufgabenbereiche dieses Berufes noch näher definiert werden.

9.2.4. Schweden

9.2.4.1. Gesetzgebung

Die gesetzlichen Grundlagen für die Berufsberatung wurden in Schweden schon im Arbeitsvermittlungsgesetz von 1947 geschaffen. Danach ist die Berufsberatung u. a. auch ein Teil der Unterrichts- und Erziehungsarbeit.

Im Lehrplan fürs Gymnasium von 1970 heißt es z. B., daß es eine der Aufgaben der Schule sei, allen Schülern nach Möglichkeit und unabhängig vom Wohnort oder von anderen äußeren Umständen einen reellen Zugang zu verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten zu verschaffen. Zu diesem Zweck soll die Schule Studien- und Berufsberatung vermitteln.

Die Schule soll nach dem Lehrplan aber auch für die Gleichberechtigung der Männer und Frauen in der Familie, auf dem Arbeitsmarkt sowie im Gemeinschaftsleben eintreten und dafür sorgen, daß die Schüler lernen, ihre eigene Meinung zu den bestehenden Verhältnissen zu bilden.

Die Schüler sollten durch den Unterricht auch gute Kenntnisse über das Arbeitsleben erwerben, um sich nach dem Schulabschluß besser in das Arbeitsleben eingliedern zu können. Sie sollten auch lernen, auf Veränderungen im Berufs- und

Ausbildungssektor gefaßt zu sein. Spezielle Verantwortung soll die Schule für die Schüler tragen, die aus physischen, psychischen oder aus irgendwelchen anderen Gründen Schwierigkeiten in der Schule haben. Auch die Eltern sollten nach dem Lehrplan für das Gymnasium über verschiedene Ausbildungswege nach dem Abitur sowie über die Entwicklungstendenzen dieser Schulform informiert werden.

Für die Grundschule gelten im allgemeinen dieselben Bestimmungen wie für das Gymnasium. In dem Grundschul Lehrplan von 1969 heißt es u. a., die Grundschule habe die Aufgabe, die Schüler auf ihre künftige Ausbildung und ihre Aufgabe im Arbeitsleben vorzubereiten. Konkrete Erfahrungen in Form von Studienbesuchen und Arbeit in den verschiedenen Berufsbereichen schon während der Schulzeit können als eine Art Beratung dienen.

Die Studien- und Berufsberatung kann, auf lange Sicht gesehen, auch zur rationelleren Ausnützung der Mittel der Gemeinschaft beitragen, indem sie Fehlinvestitionen in der Berufsausbildung vermeiden hilft, die auf unklaren oder falschen Vorstellungen über eigene Interessen und Veranlagungen, über den Ausbildungsinhalt sowie über die Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt beruhen. Die Studien- und Berufsberatung kann dazu beitragen, daß ein Gleichgewicht besteht zwischen Ausbildungswahl und Arbeitsmarkt, indem sie z. B. auch über weniger bekannte Berufe informiert.

Die Reichstagsempfehlung von 1971 sieht vor, daß die neuen Regelungen auf dem Berufs- und Studienberatungsgebiet an den Gymnasien innerhalb des Schuljahres 1973/74 teilweise und dann im Schuljahr 1974/75 vollständig in Kraft treten. Nach der Empfehlung sollen dann an den Gesamtschulen und an den Gymnasien sogenannte Berufsberatungsspezialisten tätig sein, von denen jeder für etwa 750 Schüler verantwortlich ist. Diese Spezialisten sollen nach den Empfehlungen eine einjährige Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen in Malmö, Stockholm und Umea erhalten.

9.2.4.2. Organisation

Für die zentrale Planung und Leitung der Berufsberatungsarbeit sorgt die Arbeitsmarktdirektion und vor allem das ihr unterstellte Berufsberatungsbüro. Dieses Berufsberatungsbüro ist in zwei Abteilungen gegliedert, von denen die eine für die Leitung, für die Tätigkeitsbereiche der Berufsberatung sowie für die Ausbildungsfragen der Berufsberater zuständig ist, während die andere vor allem das Informationsmaterial für die Arbeitsvermittlungsbüros und für die Schulen bereitstellt.

Die Generaldirektion für das Schulwesen ist für die Schul-, Studien- und Berufsberatung im schulischen Bereich verantwortlich. Die zentrale Planung im Beratungsbereich an den Schulen ist ihre Aufgabe. Darüber hinaus gibt sie den verschiedenen Schulinstanzen Anweisungen und verteilt Material, Fernseh- und Radioprogramme usw.

Neben der Generaldirektion für das Schulwesen ist auch die Arbeitsmarktdirektion verantwortlich für die Bildungsberatungsarbeit an den Schulen. Ihre

Aufgabe ist es, an der zentralen Planung teilzunehmen sowie den Arbeitsmarktinstanzen Anweisungen über die Beratungstätigkeit zu geben, die an dieser Arbeit an der Schule beteiligt sind.

Als zentrale Koordinierungsstelle zwischen der Generaldirektion für das Schulwesen und der Arbeitsmarktdirektion fungiert ein sogenannter Berufsberatungsrat. Zu diesem gehören Vertreter der Arbeitsmarktdirektion, der Generaldirektion für das Schulwesen sowie des Universitätskanzleramts und des schwedischen Kommunalverbandes. Mit dem Berufsberatungsrat ist eine Referenzgruppe eng verbunden, in der sowohl die Arbeitgeber- als auch die Arbeitnehmerseite sowie Studierende und die Eltern vertreten sind.

Außer dem Berufsberatungsrat und der Referenzgruppe gehören zu der zentralen Organisation des Bildungsberatungsbereiches sogenannte hearing-Gruppen sowie ein Redaktionskomitee. Mitglieder von hearing-Gruppen sind Vertreter verschiedener Lehrerorganisationen, Schülergruppen sowie spezieller Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen.

Für die Durchführung des Studien- und Berufsberatungsprogramms sind seit 1973, also seit der Einführung der neuen Organisation der Studien- und Berufsberatungsarbeit, die Schulen zuständig. Einiges verbleibt jedoch auch jetzt noch dem Arbeitsmarktpersonal. So sollen die Arbeitsämter zusammen mit den Schulen kollektive Berufsorientierung sowie Praktika durchführen. Sie sollen auch an der individuellen Studien- und Berufsberatung beteiligt sein. Hier gilt es vor allem, den Schülern zu helfen, die die Schule zur genaueren Beratung in die Arbeitsämter geschickt hat oder die selber ein Gespräch mit einem Berufsberater vom Arbeitsamt wünschen. Auch die Durchführung von notwendigen psychologischen Tests obliegt dem Personal der Arbeitsämter.

Auf der regionalen Ebene plant der Landesausschuß Informations- und Fortbildungstätigkeit im Studien- und Berufsberatungsbereich. Dieser Ausschuß ist auch für die regionale Zusammenarbeit auf diesem Gebiet verantwortlich. Er sorgt dafür, daß die damit zusammenhängenden Fragen durch das Landeskomitee behandelt werden.

Der Landesarbeitsausschuß ist in Zusammenarbeit mit den Schulen für die Planungsarbeit der Berufsberatungsinstanzen des Arbeitsvermittlungsbüros zuständig, etwa für die Pläne zur Weiterbildung des Schulpersonals auf dem Beratungsgebiet, sowie ab 30. Juni 1974 auch für die Erteilung von Aufgaben an die Berufsberatungslehrer im Arbeitsvermittlungsdienst.

Für die Koordinierung und Planung auf der lokalen Ebene im Bildungsberatungsbereich sorgen einerseits die einzelnen Schulen und andererseits die Kreisarbeitsämter und die lokalen Arbeitsvermittlungsstellen.

Der Berufsberater, in Schweden Studien- und Berufsberatungskonsulent genannt, plant, organisiert und führt u. a. unter der Leitung des Schulleiters das Studien- und Berufsberatungsprogramm in der Schule durch. Er delegiert bestimmte Aufgaben an die Mitwirkenden, trägt die zu behandelnden Angelegenheiten vor, protokolliert die Beschlüsse bei den Konferenzen, arrangiert Studienbesuche und ist verantwortlich für das Beratungsmaterial in der Schule.

9.2.4.3. Verschiedene Formen der Tätigkeit

Die Studien- und Berufsorientierung besteht in Schweden in allen Schulformen, von der Grundschule bis zur Universität und Erwachsenenbildung. Bei den *Erwachsenen* sind es hauptsächlich die Arbeitsvermittlungsstellen oder die Arbeitsämter, die die Berufsberatung erteilen. Auch an die Generaldirektion für das Schulwesen kann der Erwachsene sich im Bedarfsfalle wenden, wenn er Informationen über Ausbildungsmöglichkeiten braucht, aber auch die Studien- und Berufsorientierungskonsulenten können ihm bei seinem Anliegen behilflich sein.

An den verschiedenen Schularten hat sich die *Bildungsberatungsarbeit* in ungefähr gleicher Form entwickelt. Schon im 6. Grundschuljahr beginnt man mit dem Studien- und Berufsorientierungsunterricht, der sowohl aus individueller als auch aus kollektiver Beratung besteht. Die *kollektive* Studien- und Berufsorientierung an den Schulen gehört zu den obligatorischen Schulfächern und wird meist im Zusammenhang mit der Soziologie gelehrt. Als Lehrmittel werden u. a. verschiedene Radio- und Fernsehprogramme, Dias, Filme sowie eigens für diesen Zweck veröffentlichte Bücher oder Broschüren verwendet. Auch verschiedene Vortragsveranstaltungen und Elternkonferenzen dienen diesem Zweck. An dem kollektiven Studien- und Berufsorientierungsunterricht an den Schulen sind sowohl das Schul- als auch das Arbeitsamtspersonal beteiligt. Vom Schulpersonal sind der Leiter, der Berufsberatungslehrer an den Grundschulen sowie der Studien- und Berufsorientierungskonsulent an den Gymnasien für die Studien- und Berufsorientierung verantwortlich. Die Hauptverantwortung für diese Arbeit trägt der Schulleiter. Im übrigen sorgen die Berufswahllehrer an der Grundschule und die Studien- und Berufsorientierungskonsulenten an den Gymnasien dafür, daß die kollektive Berufsorientierung an den Schulen ordnungsgemäß durchgeführt wird.

Praktische Arbeitsorientierung ist als Ergänzung der theoretischen kollektiven Berufsorientierung anzusehen. Die praktische Berufsorientierung ist für alle Schüler der 8. Klasse und der 9. Klasse obligatorisch und umfaßt auf der 8. Klassenstufe 3 Studienbesuche und auf der 9. Klassenstufe ein Berufspraktikum von zweiwöchiger Dauer. Dieses Berufspraktikum kann bis auf 36 Tage pro Schuljahr verlängert werden, falls der Schüler dies wünscht. Dadurch sollen die Schüler zu aktiven Erkundungen während und nach der Schulzeit angeregt werden. Damit die Schüler einen besseren Einblick in das Berufsleben bekommen können, ist das *Berufspraktikum* nicht auf ein Berufsgebiet eingeschränkt worden, sondern die Schüler können ihre Eindrücke durch Berufspraktika in zwei oder drei gewünschten Berufen sammeln.

Die *individuelle* Beratung ist nicht obligatorisch. Die Schule soll jedoch dafür sorgen, daß alle Schüler die Möglichkeit zur individuellen Beratung haben. Dafür, daß dies wirklich geschieht, sorgt an dem Gymnasium der Studien- und Berufsorientierungskonsulent und an der Grundschule der Berufsberatungslehrer. Ihre Aufgabe ist es, den Schülern bei den individuellen Ausbildungsplänen zu helfen und sie im Bedarfsfalle zu den Spezialisten in den Arbeitsvermitt-

lungsstellen und in den anderen Institutionen zu schicken. Dort werden auch psychologische Tests durchgeführt, die die Eignung ermitteln sollen. Dies ist einzig und allein die Aufgabe der Arbeitspsychologischen Institute, die entweder private Institute oder aber Abteilungen der Arbeitsamtsdirektion sind. Mit Hilfe von psychologischen Tests werden vor allem Begabung, das allgemeine intellektuelle Funktionsniveau, die Interessen und die beruflichen Vorstellungen sowie die Persönlichkeit des Klienten erfaßt.

Zur Ermittlung von Begabung etwa werden standardisierte Tests angewendet und die Ergebnisse nach einer neungradigen Skala mit sog. Normalverteilung bewertet. Ein Profil, das die folgenden Faktoren enthält, wird aufgestellt: sprachliches Verständnis, Wortflüssigkeit, logische Begabung, räumliche Vorstellung, Wahrnehmungsschnelligkeit, numerische Begabung. Um das intellektuelle Niveau zu bestimmen, werden die schriftlichen Tests oft durch individuelle mündliche Tests vom Wechsler-Typus ergänzt. Für Schwachbegabte und Hirngeschädigte können auch Spezialtests eingesetzt werden.

Zur Beurteilung der theoretischen Leistungsfähigkeit werden kenntnis- oder erfahrungsbezogene Tests verwendet. Zur Überprüfung der praktischen Fähigkeit werden vor allem psychomotorische Prozesse, aber auch manuelle Geschicklichkeit kontrolliert. Die Leistungen werden im Verhältnis zu Gruppen mit der entsprechenden Ausbildung oder Bildungsstufe oder aber unter Beachtung der Berufsgruppe bewertet.

Für die Ermittlung von Interessen sind Gespräche und verschiedene Interessen-Inventare sowie Wertschätzungsfragebögen, wie Berufsregister oder das paarweise Vergleichen verschiedener Berufe, von Bedeutung. Aber auch die sozialen und finanziellen Verhältnisse, die Lebensverhältnisse, das Alter und das Geschlecht des Klienten werden hierbei berücksichtigt.

Die Beschreibung der persönlichen Merkmale wiederum gründet sich auf die Interpretation der Anamnese und das beobachtete Verhalten in Gesprächs- und Testsituationen und, in wechselndem Grade, die Interpretation von projektiven Tests und sog. Persönlichkeitsfragebogen.

Studienberater gibt es an den Universitäten sowohl in der zentralen Verwaltung als auch in den einzelnen Fachinstituten. An jedem Universitätsort hält ein Berufsberater in der Regel an einem oder an mehreren Tagen in der Woche Sprechstunden ab. Auch kollektive Informationsseminare usw. werden an der Universität veranstaltet. Die Studenten können sich aber auch direkt an die jeweiligen Arbeitsvermittlungsstellen wenden, wenn sie individuelle Beratung wünschen.

9.2.4.4. Ausbildung der Berater

Für die Durchführung des neuen Beratungsprogramms sind die sogenannten Studien- und Berufsorientierungskonsulenten, in Schweden kurz *syo-konsulent* genannt, verantwortlich. Da dieser Beruf noch neu ist, ist noch nicht endgültig klar, welche Ausbildung diese SYO-Experten haben sollten. Vorläufig ist es jedoch so, daß die SYO-Berater ein akademisches Studium zu absolvieren haben

und ein dem englischen B. A.-Examen (Bachelor of Arts) entsprechendes Examen ablegen.

Da diese SYO-Experten in Zukunft auf einem breiten Arbeitsfeld, das die verschiedenen Schultypen bis zur Universität und die kommunalen Arbeitsvermittlungsstellen umfaßt, arbeiten werden, hat man versucht, dies bei der Planung des Studiums zu berücksichtigen. So zählen zu den Studienfächern Sozial- und Arbeitsmarktpolitik, Soziologie, Volkswirtschaft, Politik, Erziehungswissenschaften, Arbeitsmarktlehre, Studien- und Berufsberatungslehre, Persönlichkeits- sowie Gruppenpsychologie, Beratungstheorie und -praxis sowie praktische Übung in dem administrativen Bereich, in dem u. a. die Kenntnisse auf dem Gebiet der Schulverwaltung, Konferenztechnik, Büroarbeit usw. vervollkommnet werden.

Das Studium besteht aus Vorlesungen, Gruppenarbeiten und Seminaren. Die Studienbesuche spielen beim Studium eine große Rolle, so auch die verschiedenen Praktika. Interview- sowie Beratungstechniken werden in der Praxis sowohl auf der individuellen als auch auf der kollektiven Ebene eingeübt, ebenso Redetechnik und Gebrauch von technischen Hilfsmitteln. Als Ziel des Studiums gilt es, den Studenten möglichst in allen später in ihrem Beruf auftretenden Bereichen bestmögliche Kenntnisse zu vermitteln.

Wenn auch die SYO-Experten im Schuljahr 1974/75 mit ihrer Arbeit an allen Schultypen begonnen haben, so behalten jedoch die Berufswahllehrer ihre Positionen, sofern sie sich nicht zum SYO-Experten ausbilden ließen, bei. Die *Berufswahllehrer* sind Lehrer im Hauptberuf und haben sich für ihre Tätigkeit als Berufswahllehrer in einem von der Generaldirektion für das Schulwesen und von der Arbeitsmarktdirektion gemeinsam veranstalteten fünfmonatigen Lehrgang ausbilden lassen. Dieser Lehrgang beinhaltet Fächer wie Arbeitsmarktpolitik, Berufsberatungstechnik, individuelle und kollektive Berufsberatung.

In den Arbeitsämtern und Arbeitsvermittlungsstellen gibt es außerdem Berufsberater. Für ihre Ausbildung ist die Arbeitsmarktdirektion zuständig. Meist ist es so, daß die Berufsberater teils durch ihre praktische Arbeit bei den Arbeitsvermittlungsstellen, teils durch die von der Arbeitsmarktdirektion veranstalteten Kurse für ihre Arbeit ausgebildet werden. Zu den Kursfächern zählen u. a. Interviewtechnik, psychologische Untersuchungstechnik, Technik kollektiver Information, Berufsberatungstechnik, Berufswahllehre, Ausbildungspolitik, Arbeitsmarktlehre.

Die *Schulkuratoren*, die auf der sozial-medizinischen Ebene der Schulberatung tätig sind, sind meist Soziologen von Beruf. Die Psychologen, die für die schulpsychologische Arbeit in den Schulen zuständig sind oder aber in den privaten arbeitspsychologischen Instituten bzw. in den arbeitspsychologischen Abteilungen der Arbeitsmarktdirektion die bei der Berufsberatung erforderlichen psychologischen Tests durchführen, haben ein volles (akademisches) Psychologie-Studium absolviert.

9.2.4.5. Ausblick

Das neue SYO-Programm, das Studien- und Berufsberatungsprogramm, wird seit dem Schuljahr 1974/75 an allen Schulen praktiziert. In Zukunft soll es auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung ausgedehnt werden. Es ist daher notwendig, die Ausbildung der SYO-Experten zu verbessern oder so zu erweitern, daß sie auch auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung ihren Beruf ausüben können. Ferner erscheint es wünschenswert, daß die Universitäten ihren Beratungsdienst erweitern und zu einer festen Einrichtung werden lassen.

Um genauere Untersuchungsergebnisse erzielen zu können, müssen die Methoden und die Hilfsmittel weiterentwickelt werden, die zur Ermittlung von Begabungen, Interessen usw. benötigt werden. Auch an die Herstellung von reichhaltigem aktuellem Informationsmaterial ist hierbei zu denken. Vor allem gilt es aber, die wissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet zu fördern.

9.3. Zusammenfassender Überblick

Die Bildungsberatung in Skandinavien gründet sich ursprünglich auf die von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) im Jahre 1949 bekanntgegebene Empfehlung über Berufsberatung. Aus diesem Grunde hat sich die Bildungsberatung überall in den skandinavischen Ländern in ähnlicher Weise gestaltet, wenn sich auch einiges wegen der speziellen Bedürfnisse der jeweiligen Länder unterschiedlich entwickelt hat.

Organisatorisch ist die Bildungsberatung in allen skandinavischen Ländern einerseits dem Arbeitsministerium bzw. der Arbeitsmarktdirektion und andererseits dem Kultusministerium unterstellt. Für die öffentliche Berufsberatung sorgt das Arbeitsministerium oder eine entsprechende Institution. Für die Bildungsberatung an den Schulen und Universitäten dagegen ist das Kultusministerium zusammen mit dem Arbeitsministerium zuständig.

In allen Ländern existiert ein sogenanntes Koordinationsorgan, dessen Aufgabe es ist, die Zusammenarbeit zwischen dem Schulwesen einerseits und der Arbeitsmarktdirektion andererseits zu fördern.

In allen skandinavischen Ländern wird als *Aufgabe* der Berufs- bzw. Bildungsberatung die Beratung sowohl der Jugendlichen als auch der Erwachsenen verstanden. Am umfassendsten ist die Beratungsarbeit an den schwedischen Schulen ausgebaut, wo jetzt in allen Schulformen sowohl Studien- und Berufsorientierung als auch Schulberatung erteilt werden. In den anderen skandinavischen Ländern beschränkt sich der Beratungsdienst mehr oder weniger auf die Studien- und Berufsorientierung.

Die *Ausbildung* verschiedener Berater sieht in den einzelnen Ländern recht unterschiedlich aus. Die höchsten Anforderungen stellt man an die Berater in Finnland, wo man von den meisten Beratergruppen ein mehrjähriges Universitätsstudium verlangt, und selbst von den Schulberatern an den Gesamtschulen wird wenigstens ein einjähriges Universitätsstudium erwartet.

Trotz der mehr oder weniger großen Unterschiede in dem Bildungsberatungsbereich, scheinen zwei große Probleme im Hinblick auf die Zukunft für alle Länder gemeinsam zu sein: Einerseits besteht in allen Ländern die *Tendenz zur Erweiterung der Beratungstätigkeit* und andererseits bereitet das *Ausbildungsproblem* der Bildungsberater den Verantwortlichen noch viel Kopfzerbrechen. Da in dem Berufs- und Bildungsberatungsbereich in Skandinavien enge Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Ländern besteht, ist zu erwarten, daß sich die Formen der Beratungstätigkeit in Zukunft in ganz Skandinavien mehr und mehr angleichen werden, soweit dies wegen der speziellen Bedürfnisse der einzelnen Länder möglich erscheint.

Literaturverzeichnis

- Arbejdsdirektoratet, 1972. Arbejdsdirektoratets årsmelding 1972, Oslo.
- Arbejdsdirektoratet, 1974. Arbejdspsykologiske kontorer i Norge — prover som er i bruk, Oslo.
- Arbejdsdirektoratet, 1972. Langtidsprogrammet 1974—1977. Yrkesrettledning, Oslo.
- Arbejdsdirektoratet, 1972. Yrkesrettleings organisasjon, Oslo.
- Arbejdsdirektoratet, 1971. Yrkesrettleiingen i Norge, Oslo.
- Arbejdsdirektoratet, 1970. Den offentlige erhvervsvejledning i Danmark, København.
- Arbejdsdirektoratet, 1973. Erhvervskartoteket, København.
- Arbejdsdirektoratet, 1971. Studie og erhvervs valget. Orientering for gymnasiet og HF, København.
- Arbejdsdirektoratet, 1972. Studie og erhvervs valget. Orientering for gymnasiet og HF, København.
- Arbejdsdirektoratet, 1973. Studie og erhvervs valget. Orientering for gymnasiet og HF, København.
- Arbejdsdirektoratet, 1972. Valget i 2. real, København.
- Arbejdsdirektoratet, 1965. Retningslinier vedrørende den offentlige erhvervsvejlednings virksomhed i henhold til erhvervsvejledningsloven af 3. Maj 1961, København.
- Arbejdsdirektoratet, 1972. Arbejdsdirektorens beretning om arbejdsformidlingen og arbejdsløshedsforsikringen, København.
- Arbejdsdirektoratet, 1974. Erhvervsvejledning. Valg af uddannelse og erhverv, København.
- Arbetsmarknadsstyrelsen, 1973. Arbetspsykologisk tillämpning inom arbetsmarknadsverket, Stockholm.
- Arbetsmarknadsstyrelsen, 1970. Die Berufsberatung in Schweden, Stockholm.
- Arbetsmarknadsstyrelsen, 1973. Handledning för användningen av koncentrerad anlags undersökning (KA), Stockholm.
- Arbetsmarknadsstyrelsen, 1972. Praktiska råd och anvisningar för de obligatoriska förstatesten inom anlagsundersökningen, Stockholm.
- Arbetsmarknadsstyrelsen, 1973. Redovisning av svar pa enkät (dnr Y 25/1972) till de arbetspsykologiska instituten angående det instrumentella underlaget för personlighetsbeskrivningen i anlagsundersökningen, Stockholm.
- Arbetsmarknadsstyrelsen, 1973. Råd och anvisningar för de praktiska proven inom anlagsundersökningen, Stockholm.
- Arbetsmarknadsstyrelsen, 1973. Vocational Guidance in the Labour Market Administration Memorandum from the Vocational Guidance Division 1973, Stockholm.

- Arbetsmarknadsstyrelsen, 1973. Yrkesvägledningen inom arbetsmarknadsverket, Stockholm.
- Arbetsmarknadsstyrelsen, 1969. Yrkesvägledningen i Sverige, Stockholm.
- AURIN, Kurt u. a., 1968. Gleiche Chancen im Bildungsgang. (Bildung in neuer Sicht, Schriftenreihe des Kultusministeriums B.-W., Reihe A, Nr. 9), Villingen.
- AURIN, Kurt; GAUDE, Peter; ZIMMERMANN, Kurt (Hrsg.), 1973. Bildungsberatung, Frankfurt am Main.
- Danmarks Radio, 1971. Ny Start, København.
- Directorate of Labour, 1971. Vocational Guidance in Norway, Oslo.
- Erhvervsvejledningsrådet, 1972. Betaekning om etablering af fælles uddannelse i studie- og erhvervsvejledning, København.
- Fællesudvalget mellem Erhvervsvejledningsrådet og Folkeskolens Læseplanudvalg, 1973. Uddannelse og Erhverv Katalog 1973—74 København.
- Fællesudvalget mellem Erhvervsvejledningsrådet og Folkeskolens Læseplaudvalg, 1973. Valg i 7. Skoleår, København.
- Forsøksrådet for skoleverket, 1969. Forsøk og reform i skolen. Rådgivning i skolen, Oslo.
- Forsøksrådet for skoleverket, 1972. Den Høgre Skolen. Yrkesorientering for gymnasiaster, Oslo.
- Forsøksrådet for skoleverket, 1973. Forsøksnytt. Rådgivning i reformgymnaset, Oslo.
- Forsøksrådet for skoleverket, 1972. Informasjon om forsøksarbeid. Rådgivning i reformgymnas og 2-årige kombinerte grunnkurs, Oslo.
- HELLER, Kurt; DEMEL, Erika; SCHORRE, Gudrun, 1969. Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten. In: Kultusministerium Baden-Württemberg: Forschungsergebnisse und Materialien zum Hochschulgesamtplan I Baden-Württemberg, Villingen.
- JØRGENSEN, A. Søgård, 1970. Nogle holdepunkter vedrørende erhvervsorienteringens placering i undervisningsplanen samt oprettelse af stillinger som kontaktlærer (skolevejleder) og konsulent for erhvervsorientering, København.
- JÜTTNER, Egon, 1970. Der Kampf um die schwedische Schulreform, Berlin.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, 1973. St. meld. nr. 66. Om den videre utbygning og organisering av høgre utdanning, Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, 1973. Ot. prp. nr. 29. Om å trekke tilbake Ot. prp. nr. 5 (1972—73) om lov om gymnaset. Om å legge fram ny proposisjon om lov om gymnaset, Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, 1973. Ot. prp. nr. 56. (1972—73) Om lov om endring i lov av 14. mars 1964 nr. 2 om revisjon og revisorer m. v., Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, 1972. St. meld. nr. 85 (1972—73) om forsøksverksemda i skoleverket 1971 og 1972, Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet, 1972. Yrkesorientering i ungdomsskolen. Håndbok for lærere, Oslo.
- Københavns kommunale skolevæsen, 1973. Rådgivning i skolen, København.
- Kokeilu- ja tutkimustoimisto, 1972. Lukion oppilaan ohjauksen työryhmän muistio, Helsinki.
- Kouluhallitus, 1972. Ryhmäkirje N^o 6914. Kokeiluperuskoulun yläasteen ammatinvalinnanohjauksen yhdysopettajan tehtävät sekä tehtäväjako yhdysopettajan ja luokanvalvojan kesken, Helsinki.
- Kouluhallitus, 1972. Ryhmäkirje no. 4314, 4970. Ammatinvalinnanopetus ja ammatinvalinnanohjauksen yhdysopettajan toiminta valtion oppikouluissa, Helsinki.
- Kouluhallitus, 1972. Ryhmäkirje N^o 5216. Ammatinvalinnanopetus ja ammatinvalinnan yhdysopettajan toiminta kansakouluun kuuluvassa keskikoulussa, Helsinki.
- Kouluhallitus, 1972. Kouluhallituksen 7. 2. 1972. asettaman työryhmän muistio amma-

- tinvalinnanopetuksen ja yhdysopettajatoiminnan tilanteesta ja lukuvuodeksi 1972—1973 tarvittavista toimenpiteistä, Helsinki.
- Kouluhallitus, 1972. Yleiskirje N^o 1896. Peruskoulun opinto-ohjaajana toimivan opettajan opetusvelvollisuuteen kuuluvat tehtävät, Helsinki.
- Kouluhallitus, 1972. Yleiskirje N^o O 2437. Opetusvelvollisuuteen luettava työvelvollisuus, Helsinki.
- Kulkulaitosten ja yleisten töiden ministeriö, 1967. Ammatinvalinnanohjaus Pohjoismaissa, Helsinki.
- Ministry of Education, 1972. Problems of Long-Term Economic Planning in Denmark 1970—1985: Education, Copenhagen.
- Ministerium für Kirche und Unterricht, 1969. Das norwegische Schul- und Bildungswesen, Oslo.
- MOCKRAUER, Franz, 1962. Die schwedische Erwachsenenbildung und der Staat, Stuttgart.
- MULTIMÄÄKI, Kaarlo, 1973. Ammatinvalinnanohjaus, Helsinki.
- ORRING, Jonas, 1968. Die Schule in Schweden, Stockholm.
- Planlaegningsrådet for de Højere Uddannelser, 1967. Skitse for udbygningen af de højere uddannelser i tiden indtil 1980, København.
- Planlaegningsrådet for de Højere Uddannelser, 1973. Rapport om de videregående uddannelsers forskningstilknytning, København.
- Skolöverstyrelsen, 1973. Aktuellt från skolöverstyrelsen. Skolväsendet, Stockholm.
- Skolöverstyrelsen, 1972. Att välja 72/73 studieväg, Stockholm.
- Skolöverstyrelsen, 1973. Studie- och yrkesorientering (syö) i svenskt skolväsen, Stockholm.
- Skolöverstyrelsen, 1973. Utbildnings samhället 73/74, Stockholm.
- Skolöverstyrelsen, 1971. Utbildning år 2000, Stockholm.
- STENHOLM, Britta, 1970. Education in Sweden, Stockholm.
- Suomen yliopillaskuntien liitto, 1967. Opiskelu yliopistoissa ja korkeakouluissa, Helsinki.
- Swedish Ministry of Education and Cultural Affairs, 1973. Forms of Governance for the Educational System in Sweden, Stockholm.
- The National Swedish Board of Education, 1973. The SYO consultant — a new development in upper secondary school, Stockholm.
- The National Swedish Board of Education, 1971. Normal Syllabus for Study and Vocational Guidance Basic Course ab 40 Points, Stockholm.
- The Swedish Board of Education, 1971. The new Practical Vocational Orientation ("PRYO"), Stockholm.
- The National Swedish Board of Education, 1970. Summary of PM worked out in the Ministry Education Re Study and Vocational Orientation, Stockholm.
- The Swedish Educational Commission, 1973. Higher Education, Stockholm.
- Työvoimaministeriö, 1971. Ammatinvalinnanopetus. Yhdysopettajan käsikirja, Helsinki.
- Työvoimaministeriö, 1972. Ammatinvalinnanohjauksen yhteistyötoimikunnan mietintö, Helsinki.
- Työvoimaministeriö, 1973. Ammatinvalinnanohjaus työvoimaministeriössä, Helsinki.
- Työvoimaministeriö, 1972. Mitä keskikoulun jälkeen, Helsinki.
- Undervisningsministeriet, 1973. Udkast til forslag til folketingsbeslutning om 12 års uddannelse for alle, København.
- Undervisningsministeriet, 1973. Udkast fra en arbejdsgruppe om 12 års uddannelse for alle, København.
- Undervisningsministeriet, 1960. Betaenkning vedrørende Folkehøjskolen nr. 261, København.
- Undervisningsministeriet, 1960. Det Nye Gymnasium, betaenkning nr. 269, København.

Undervisningsministeriet, 1973. Uddannelse nr. 9, København.

Undervisningsministeriet, 1960. Undervisningsvejledning for Folkeskolen, betænkning nr. 253, København.

WIDMEIER, Hans Peter, 1967. Begabung und Bildungschancen. Eine Veröffentlichung der OECD.

10. Bildungsberatung in den Vereinigten Staaten von Amerika

10.1. Der amerikanische School Counselor

Bildungsberatung in der Schule hat sich in den Vereinigten Staaten seit ihren Anfängen um die Jahrhundertwende aus einer Teilzeitfunktion von Lehrern und Schulleitern mehr und mehr zu einem hauptamtlich ausgeübten Beruf entwickelt. In ihm waren bereits 1965 neben 18 360 *Beratungslehrern*, d. h. Teilzeitberatern mit mindestens 6 Wochenstunden Beratungstätigkeit, insgesamt 23 220 *hauptamtliche Bildungsberater* beschäftigt, die mit geringen Ausnahmen aus dem Lehrerstand hervorgegangen sind (ARMOR 1969, S. 51). Seither ist die – allerdings von Schule zu Schule und von Staat zu Staat erheblich variierende – Berater-Schüler-Quote in den High Schools von damals durchschnittlich 1 : 631 (ARMOR 1969, S. 52; CONANT 1967) deutlich verbessert worden. SHERTZER & STONE (1971, S. 120) nennen für 1968/69 die Zahl 1 : 430. Das von CONANT und anderen geforderte optimale Verhältnis von 1 : 250 wird allerdings nur an wenigen High Schools erreicht (ODELL 1973). In der Praxis bedeuten diese Zahlen, daß an der normalen Sekundarschule in den USA mehrere Mitglieder des Kollegiums, zumeist hauptamtlich, mit Aufgaben der Bildungsberatung beschäftigt sind. Darüber hinaus sind, besonders in den letzten 15 Jahren, School Counselors mehr und mehr auch im Primarbereich eingesetzt worden.

Diese im Vergleich zu anderen Ländern erstaunliche Ausweitung des Beratungsdienstes läßt bereits *zwei Grundprinzipien* der Bildungsberatung erkennen, die in den Vereinigten Staaten allgemein anerkannt sind: (1) *Bildungsberatung* ist nicht ein Notdienst für einzelne besonders beeinträchtigte Schüler oder für bestimmte Übergangs- oder Krisenzeiten, sondern eine *pädagogische Pflicht* gegenüber allen Heranwachsenden und zu jeder Zeit (vgl. z. B. TYLER 1969, S. 20 ff.). (2) Bildungsberatung ist deshalb zunächst nicht Sache zentraler und spezialisierter Beratungsinstitutionen, sondern muß am Ort des Bildungs- und Erziehungsgeschehens selbst stattfinden. Es ist *School Counseling*. Regionale und überregionale Institutionen, wie School Psychological Services, Child Guidance Centers, Mental Health Centers, Social Welfare Services, U. S. Employment Service, Vocational Rehabilitation Centers, sind wichtige spezialisierte Dienste, mit denen der schulische Allgemeinberater kooperiert. Große Schulen gehen darüber hinaus mehr und mehr dazu über, selbst zusätzlich einen Schulpsychologen und/oder einen schulischen Sozial-

arbeiter (Psychiatric Social Worker oder Social Group Worker) zu beschäftigen (SHERTZER & STONE 1971, S. 410 f., 468 ff.; 1974, S. 8 ff.).

Die Aufgaben und Tätigkeiten des School Counselors sind besonders in den High Schools außerordentlich vielseitig. Sie orientieren sich teils an den individuellen Bedürfnissen und Zielsetzungen der Schüler und ihrer Eltern, teils aber auch an schulischen Notwendigkeiten (z. B. Schülergruppierung, Disziplin) und schließlich an den Bedürfnissen der Gesellschaft, was nicht selten methodische Schwierigkeiten sowie inter- und intrapersonale Rollenkonflikte hervorruft. Die gängige, oft als „klassisch“ bezeichnete Dreiteilung des Funktionsfeldes in *Educational*, *Vocational* und *Personal* Counseling stellt daher nur eine von verschiedenen möglichen Gliederungsweisen dar, zudem eine relativ äußerliche. Viele Berater stimmen daher dem oft zitierten Grundsatz zu: „School counseling is always educational *and* vocational *and* personal“. Andere neigen dazu, den persönlich-emotionalen Aspekt als den fundierenden anzusehen: „Counseling is always personal“. Dennoch erscheint es sinnvoll, der traditionellen und in vielen amerikanischen Darstellungen benutzten Gliederung zu folgen.

Die durchschnittliche *Verteilung der Arbeitszeit des School Counselors auf die genannten Haupttätigkeitsfelder* läßt sich verdeutlichen mit den Ergebnissen der Befragung einer repräsentativen Stichprobe von 2230 Bildungsberatern aus allen Teilen der USA aus dem Jahre 1965 (ARMOR 1969, S. 4, 56; in Prozent):

	Junior High	Senior High	Total
<i>Educational</i> counseling einschließl. College counseling	42	57	52
<i>Vocational</i> counseling	11	20	17
<i>Personal</i> („Therapeutic“) counseling	42	23	29

Wegen des inneren Zusammenhangs der Beratungsfunktionen darf allerdings der Aussagewert dieser Zahlen nicht überschätzt werden. Auch ist die mit ihnen angedeutete Schwerpunktverteilung keinesfalls allgemeingültig und statisch. Vielmehr stellen diese Durchschnittszahlen eine Momentaufnahme aus einer bis heute sehr wechselvollen Geschichte der amerikanischen Bildungsberatung dar, die um die Jahrhundertwende mit Aufgaben beruflicher Beratung begann, später mehr und mehr mit Aufgaben der Schullaufbahn- und College-Beratung betraut wurde und, u. a. infolge der „Mental-Health-Bewegung“ besonders seit dem 2. Weltkrieg, auch die individualpsychologische Betreuung der Heranwachsenden übernahm.

Reformen des amerikanischen Bildungssystems, Veränderungen in der Arbeitswelt, politische Entwicklungen, die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Theoriebildungen haben diese Schwerpunktverteilung und die in den einzelnen Funktionsbereichen angestrebten Ziele, die Organisationsformen, die benutzten Verfahren usw. fortlaufend beeinflusst. Insofern spiegelt die Geschichte der amerikanischen Bildungsberatung die Kulturgeschichte der USA in diesem Jahr-

hundert wider. Einander widersprechende Bestrebungen, Fraktionsbildungen unter den Bildungsberatern, die sich z. T. mehr als Erzieher, z. T. mehr als Diagnostiker, z. T. mehr als Therapeuten fühlen, sind von daher verständlich (vgl. MARTIN 1974a, S. 34–61).

10.2. Schullaufbahnberatung

10.2.1. *Das Arbeitsfeld: eine Schule mit individuellen Laufbahnen*

Ein bestimmter Typ von traditionellen Gesamtdarstellungen amerikanischer Bildungsberatung (vgl. etwa JONES 1945) setzt an bei den *Bedingungen, Notwendigkeiten, Bedürfnissen* („needs“), die zur Einführung des umfassenden Counseling-Dienstes geführt haben und seither ständig beratende Hilfe für die Schüler erfordern. Hier werden z. B. die Industrialisierung, die Spezialisierung und Mobilität in der Berufswelt, die Urbanisierung, die Veränderung in der Struktur und den Beziehungen innerhalb der Familie, die Lockerung religiöser Bindungen („the loss of old certainties“; TYLER 1969, S. 7 f.) sowie die Bedrohung der gesunden geistigen, emotionalen und sozialen Entwicklung der Jugendlichen in der modernen Welt genannt.

So wichtig jedoch alle diese und andere Merkmale der amerikanischen Gesellschaft, wie der Industriegesellschaften unseres Jahrhunderts überhaupt, für die Entstehung von Beratungsinstitutionen sind, so richtig ist andererseits – was amerikanische Guidance-Spezialisten häufig nicht beachten –, daß sie alle nicht unmittelbar und zwingend zur Einführung schulischer Bildungsberatung amerikanischen Ausmaßes führen. Solange andere Industriestaaten mit im übrigen ähnlichen Bedingungen wie in den USA an vertikal gegliederten Schulsystemen mit wenigen standardisierten Schullaufbahnen festhielten, wurden in ihnen schulische Guidance-Aufgaben fast ausschließlich durch Auslese, Versetzung, Lenkung, Entlassung, also durch administrative Akte, gelöst. Beratungshilfe blieb weitgehend auf die Krisen- und Übergangssituationen der Berufssuche, der Erziehungsschwierigkeiten und der sozialen Notlagen beschränkt. Der Vertreter der amerikanischen High School wird freilich die Frage stellen, ob solche vertikal gegliederten Schulen mit wenigen Gleisen den oben genannten Bedingungen entsprechen können. Deutlich ist: Professionelle *Bildungsberatung* in der Schule bekommt erst ihren vollen Sinn in einem Schulsystem, in dem Unterrichtsangebot und -organisation auf das *Ziel der Förderung des Individuums durch individuelle Curricula* ausgerichtet sind. Das scheint trivial, gewinnt jedoch eindrucksvolle Bedeutung, wenn man die ganze Fülle der Möglichkeiten ins Auge faßt, die dem Schüler einer amerikanischen High School zum Lernen in akademischen Fächern, zu vorberuflichen Tätigkeiten, zu sozialem Engagement, zu Spiel und Unterhaltung, und das alles heißt: zum Erwerb von Kenntnissen, Qualifikationen, Leistungsdispositionen oder auch zur bloßen Zeitvergeudung und Spielerei, zur Wahl gestellt sind.

Das *curriculare Prinzip der amerikanischen High School* läßt sich recht gut am Beispiel einer relativ kleinen Schule in der Bundesrepublik (Bonn-Plittersdorf) demonstrieren, die unter den erschwerten Bedingungen einer Auslandsschule mit geringer Schülerzahl dennoch die charakteristischen Momente des amerikanischen Sekundarschulangebotes zu realisieren sucht.

Den etwa 230 Schülern und Schülerinnen der Senior-High-School-Klassen 9–12 wurden für das Schuljahr 1974/75 folgende in der Regel mit *fünf Wochenstunden* angesetzten *Jahreskurse* angeboten:

English: 9, 10, 11, 12 (obligatorisch in den unteren 3 Stufen, in 12 ersetzbar durch „One Year of Aesthetics“: Literatur oder Drama oder Kunst oder Musik usw.).

Social Studies: U. S. History (obl. in 11); U. S. Government/Contemporary Problems (obl. in 12); World Regions; World History; Minority studies (1 Semester); Human relations (1 Semester); Sociology (1 Semester).

Foreign Language: French I, II, III, IV; German I, II, III, IV; English as a 2nd Language.

Language Arts (je einsemestrig): Creative Writing; Journalism; Speech; Drama; Black Literature.

Mathematics: General Math; Algebra I; Geometry; Algebra II; Advanced Math; Math V.

Science: Introductory Physical Science; Biology; Advanced Biology; Chemistry; Physics; ISCS.

Business: Typing I; Shorthand I, II; Bookkeeping I; Business Math; Typing II (1 Semester); Business Law (1 Semester); Office Practice (1 Semester); Consumer Education (1 Semester).

Fine Arts: Art I, II, III, IV; Band I, II, III, IV; Chorus I, II, III, IV.

Physical Education: PE in 9 und 10 obligatorisch; Education and Health (für 11 und 12 dringend empfohlen).

Practical Arts For Boys and Girls: Human Ecology (Homemaking; Child Development, Clothing, Creative Foods, Interior Decorating, Stitchery, Bachelor Living etc.) I, II, III, IV;

Industrial Arts (Woods, Power Tools, Metals, Electricity, Plastics etc.); I, II, III, IV; Mechanical Drawing I, II.

Work Experience (Work Study Programme in Various Fields of Work in the Community): In Bonn nahmen im Jahr 1973/74 45 Oberstufenschüler mit festem Kontrakt an einem solchen Praktikum (ebenfalls 5 Wochenstunden 1 Jahr lang) teil.

Ein Hauptcharakteristikum dieses für eine High School durchaus typischen Lehrplans ist zweifellos die Vielfalt des Kursangebotes, das von den akademischen Fächern bis hin zu den gelenkten Praktika, z. B. in Büros, Läden, Werkstätten oder auch in der Schule selbst (Tutorenarbeit!) reicht. In größeren High Schools der USA erreicht die Zahl der akademischen, berufsbezogenen, auf Aufgaben in der Familie und der Gesellschaft, auf Freizeitaktivitäten usw. ausgerichteten Lehrgänge und Kurse nicht selten mehr als 400 (REIMANN 1970; MONSHEIMER 1968). So werden z. B. in der Frankfurter US High School allein für die (integrierten) Jahrgänge 11 und 12 in diesem Jahr (1974/75) 47 Englischkurse angeboten, die sich durch ihre Thematik, erforderliche Lernvoraussetzungen, Leistungsniveau, Abschlußqualifikationen voneinander unterscheiden: 27 literarische Kurse; weiterhin Lehrgänge zur Verbesserung der

Lesefertigkeit, der schriftlichen Darstellung, der freien Rede; Geschäftsendlich, Journalismus, Schöpferisches Schreiben (Kurzgeschichten, Gedichte), Schauspiel, Filmproduktion u. a. m. Die Schüler können nur eben die Kurse absolvieren, auf das Abschlußdiplom hinarbeiten, sich auf die Collegeaufnahme vorbereiten oder sogar schon Collegepunkte erwerben (Advanced Placement).

Ein anderes Merkmal ist die ganz geringe Zahl obligatorischer Veranstaltungen. Für die Graduierung sind in Bonn außer den Veranstaltungen in Englisch und amerikanischer Geschichte (s. o.) nur je 1 Jahr Naturwissenschaft, Mathematik und ein berufsbezogener Jahreskurs vorgeschrieben. Im übrigen gibt es je nach Begabung, Leistungsfähigkeit, Berufsziel usw. (College) zwar Empfehlungen, aber die Schüler (und ihre Eltern) können im Rahmen der schulischen Möglichkeiten doch frei entscheiden, in welchen Kursen sie die weiteren „Credits“ erwerben wollen. Andere Schulen bieten differenziertere Abschlüsse an (z. B. das „Academic Diploma“, das „Commercial Diploma“, das „General Diploma“) mit stärker fixierten Wahlpflichtanforderungen (vgl. z. B. MONSHEIMER 1968, Anhang 7.3 ff.).

Die unterrichtsorganisatorischen Kunstgriffe bestehen in der fast in allen Kursen durchgeführten Auflösung der Jahrgangsklassen sowie in der Übertragung der Fächer und Inhalte in das *Unit-System* (1 Unit = ein fünfstündiger Kurs über ein Jahr). Was unter dem kritischen Blick des an sog. Eliteschulen mit Jahrgangsklassen und durchgehendem Fachunterricht gewöhnten europäischen Betrachters als „Warenhaus der Bildung“ mit unverbindlichem Vielerlei von Lernangeboten erscheint, ist gemeint als ein vielseitiges, jede Interessenrichtung und Begabungshöhe ansprechendes, motivierendes und bildendes Arsenal bedeutsamer Inhalte, die auf Lebensbewältigung gerichtete Qualifikationsmöglichkeiten bieten sollen. Die Integration des Vielerlei in der Person des Lernenden, die Findung der den individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechenden Inhalte und Lehrer, Lerngruppen und Betätigungsmöglichkeiten setzt freilich ein im traditionellen europäischen Schulsystem ungekanntes Maß von Information aller Schüler und Eltern, von Faktensicherung, von Entscheidungshilfe und fortlaufender pädagogischer Betreuung der Lernenden voraus. Dieses für die amerikanische High School zentrale pädagogische Aufgabenfeld ist im wesentlichen dem *School Counselor* vorbehalten.

Die Qualität der Bildungsberatung, speziell der Schullaufbahnberatung, entscheidet also ganz wesentlich mit über das Funktionieren des US-Bildungssystems. So ist es zu verstehen, daß sich andeutende Mängel im Schulsystem, wie sie Ende der fünfziger Jahre vielfach bemerkt wurden (RICKOVER, CONANT u. a.), Anstrengungen zur Verbesserung der Beraterausbildung, der Arbeitsbedingungen, Effektivität usw. der Bildungsberatung zur Folge haben (National Defense Education Act 1958). Daß es dabei zu einer Überschätzung der Möglichkeiten des Laufbahnberaters kommen kann, der Symptome der Ernüchterung folgen, kann die grundsätzliche Bedeutung des schulischen Beratungsdienstes für das Funktionieren der Comprehensive High School nicht in Frage stellen.

10.2.2. Ziele der Schullaufbahnberatung

Eine solche, die Aufgaben aus den äußeren Bedingungen der modernen Gesellschaft und der Unterrichtsorganisation der High School ableitende technokratische Betrachtung wird freilich dem Sinn und der Bedeutung der Bildungsberatung und speziell auch der Schullaufbahnberatung in den Vereinigten Staaten nicht voll gerecht. Dazu bedarf es zumindest eines Rückgangs auf die Ziele, die dem amerikanischen Bildungssystem samt Curriculum und Beratungsdienst zugrunde liegen.

Die Ablösung der privaten, auf die Bedürfnisse der wohlhabenden Schichten eingestellten, realschul-ähnlichen Academies des 19. Jahrhunderts durch die schulgeldfreie, allen Gruppen und allen möglichen Lerninhalten und Qualifikationen dienende *Comprehensive High School* wurde gegen Ende des vorigen Jahrhunderts durch viele Einzelbürger, Politiker, Wissenschaftler, Verbände, Kommissionen vorangetrieben, deren vielfältige Motive als Ziele in die Theorie und Praxis der neuen Schule eingingen (KRUG 1969, 1973). In DEWEYS Schultheorie (*Democracy and Education*, 1916) wie in den berühmt gewordenen „Cardinal Principles“ der Commission on the Reorganization of Secondary Education (National Education Association, 1918; HAHN & BIDNA 1966, S. 167 ff.) lassen sich wesentliche dieser Grundsätze fassen, die gleichermaßen relevant sind für das Curriculum der High School wie für die in ihr integrierte Schullaufbahnberatung.

Das hervorstechende Merkmal der Schulkonzeption DEWEYS ebenso wie der Commission on the Reorganisation of Secondary Education ist das Abgehen von einem überdauernden Bildungskanon, der von dem Lehrer in der Vermittlung nur immer neu verlebendigt, selbst aber nicht in Frage gestellt zu werden braucht und vor dem individuelle Interessen, Anlagen, Bedürfnisse der Lernenden unbedeutend werden, „abgeschliffen“ werden müssen. Nicht also die „Modernisierung“ und Ausweitung des Bildungskanons auf praktisch wirksam werdende Gesundheitserziehung, „Worthy Home-Membership“, Politische Erziehung („Civics“), Berufs- und Arbeitslehre, Freizeiterziehung („Worthy Use of Leisure“) machen das Besondere dieses Sekundarschulcurriculums aus. Alle diese Inhalte und die mit ihnen verfolgten Ziele hätten in einem neuen Bildungskanon ihren Platz finden können, ohne daß die Unterrichtsorganisation wesentliche Änderungen hätte hinnehmen müssen. Was die traditionelle Schule revolutionierte, ist der *individualistische* Zug im amerikanischen Bildungsverständnis, wie er z. B. in DEWEYS Interessen- und Willenslehre (Demokratie und Erziehung, Kap. 10) zum Ausdruck kommt. Die Tatsache, daß alle Bildung im Individuum lebendig gemacht, Leistungen vom Einzelmenschen realisiert und Verantwortung vom personalen Gewissen getragen werden müssen und daß davon auch das Glück der Gemeinschaft abhängt, wird hier verlängert zu dem Grundsatz, daß das angenommene Ziel aller gesellschaftlichen Entwicklung, nämlich technischer, geistiger, moralischer, sozialer usw. Fortschritt, und das Ziel aller individuellen Bildung, nämlich „Growth“, nur bei den individuellen

Interessen, Neigungen, Begabungsdispositionen seinen Anfang nehmen und nur durch freie Wahl der Bildungsstoffe zur höchsten Blüte gebracht werden könne. Die Schule ist also nicht nur Stätte der Vorbereitung auf das spätere Leben, sondern im DEWEYSchen Sinne — schon gereinigtes — Abbild der Welt, die im Sinne der pluralistisch-freiheitlichen Demokratie gedeutet wird.

Daraus folgt nicht nur ein auf dem *Prinzip individueller Schullaufbahnen* aufgebautes Unterrichtsangebot, sondern aus diesem Verständnis von Prozeß und Ziel der Bildung leitet sich direkt auch die *Funktion der Bildungsberatung* ab. Denn die Vermittlung des Bildungsgutes, die Konfrontation des Schülers mit dem fordernden Gegenüber der geistigen Welt, die der Lehrer traditionellerweise leistet, tritt in dieser Konzeption bedeutungsmäßig zurück hinter der Funktion der Interessen- und Begabungsfeststellung, der Information über die möglichen Schullaufbahnen, der „nichtdirektiven“ Beratung und Entscheidungshilfe, die speziell im komplexen System der Comprehensive School aus vielen Gründen der Fachlehrer nicht leisten kann. So liegt die tiefere Begründung der Leistung der Schullaufbahnberater jenseits ihres Beitrags zum reibungslosen Ablauf des Unterrichts in der vom vielfältigen Wahlangebot charakterisierten High School und auch noch jenseits ihrer Hilfe zur Findung des für den einzelnen Lernenden optimalen Curriculums, vielmehr besteht der Anspruch: „Their own program of welfare services is what puts democracy into education“ (STEFFLRE & GRANT 1972, S. 37. Vgl. auch TYLER 1969, S. 26 ff.; MARTIN 1974 a, S. 51 ff.).

10.3. Berufsbildungsberatung

Aus demselben Grund ist die wichtige Funktion, die dem School Counselor im Felde der Berufsbildungs- und Berufsberatung zukommt, nicht allein historisch bedingt, obwohl sich *Vocational Guidance* als erstes der drei klassischen Beratungsgebiete in nennenswertem Umfang herausbildete (um die Jahrhundertwende). Vielmehr führte das Verständnis von Individuum und Gesellschaft, Arbeit und Beruf, Demokratie und Erziehung, wie es von DEWEY repräsentativ für viele Amerikaner formuliert wurde, konsequent zu einer Beauftragung der Schule mit der theoretischen und praktischen Einführung der Heranwachsenden in die Berufs- und Arbeitswelt.

Berufliche Relevanz des Lehrangebotes wird bereits für die Junior High School angestrebt, tritt jedoch in der Senior High School in aller Deutlichkeit zutage. Selbst das Kursangebot im Fach Kunst läßt das erkennen: Außer allgemeinen Einführungs- und Überblickskursen können z. B. jeweils als praktische Jahreskurse mit fünf Wochenstunden erscheinen: Keramik, Malerei, Juwelierkunst, Graphik, Stoffdesign, Architekturzeichnen, Industrie-Design, Individuelles künstlerisches Arbeiten für Fortgeschrittene. Die traditionellen Bildungsfächer sind also meist stark auf die Praxis hin bezogen.

Hinzu tritt eine Fülle von berufsbildenden Kursen, z. B. im „Business Depart-

ment“ (Maschinenschreiben, Kurzschrift, Rechnungswesen, Buchhaltung, Steuerwesen, Versicherungswesen, Geschäftsendlich, Wirtschaftsrecht; die meisten entweder als Semester- oder Jahreskurse oder auch als mehrjährige Kursfolgen) oder im „Industrial Arts Department“ (Technologie, Materialkunde, Industrielle Herstellung, Marketing usw.). Selbst in kleineren Schulen finden sich durchweg Werkstätten, in denen praktische Kurse in Holz-, Metall- oder Kunststoffbearbeitung, Automechanik, Elektromechanik belegt werden können. Die gelenkten Praktika in außerschulischen Ausbildungsstätten wie Fabriken, Handwerksbetrieben, Geschäften, Ämtern usw. (s. o. „Work Experience“) geben jedoch auch dort die Möglichkeit vielfältiger Lernerfahrungen in der Berufswelt selbst. MONSHEIMER (1968) beschreibt eindrucksvoll die Möglichkeiten, die größere Sekundarschulen, besonders vom Typ „Vocational High School“, darüber hinaus bieten.

Daß es sich bei diesem berufsbezogenen Lernangebot nicht allein um eine Hilfe für mögliche „Drop-outs“ handelt, erhellt aus der Tatsache, daß eine bestimmte Anzahl dieser Kurse im allgemeinen zu den (sonst nicht gerade umfangreichen) „Requirements“ für die Graduierung gehört.

Somit wird deutlich, in welchem Umfang in der High School *Aufgaben der Berufsbildungs- und Berufsberatung* anfallen: Jede Kurswahl ist in irgendeiner Weise relevant für den weiteren Ausbildungs- und Berufsweg und den Erfolg darin. Viele Schüler wären in der Vielfalt des Angebotes und der undurchsichtigen Folgen ihrer Wahlentscheidungen von Irrtümern, Fehlentwicklungen, Chancenverlust, Abhängigkeit bedroht, stünden ihnen nicht objektive Information und kompetente Entscheidungshilfe zur Verfügung.

Als wichtigste *Aufgaben des schulischen Beraters* auf diesem Gebiet können genannt werden:

- (1) Vermittlung von Informationen über Berufsfelder und Berufe, Ausbildungsgänge usw. (Careers Library mit Handbüchern, Broschüren, Filmen, Programmen usw.; Groß- und Kleingruppenveranstaltungen mit Schülern, Eltern, Vertretern von Ausbildungsstätten, Verbänden, Betrieben, Arbeitsamt usw.; Arbeitsplatzerkundung u. ä.);
- (2) Erhebung und Sammlung von Daten über Leistungen, Interessen, Handicaps usw. der Schüler (Tests usw., „Cumulative Record“);
- (3) Förderung des Selbstverständnisses, der Berufsreife und Entscheidungsfähigkeit der Schüler durch außerschulische „Try-out Courses“, „Work Experience“, Unterricht, Gruppen- und Einzelberatung;
- (4) Hilfe bei der Suche und der Gewinnung eines Platzes in Ausbildungs- oder Arbeitsstätten (Zusammenarbeit mit der Arbeitsverwaltung, den Aufnahmebüros der Colleges usw.).

Die Schwierigkeiten einer so weitgespannten und verantwortungsvollen Arbeit sind sicher nicht zu übersehen (vgl. MARTIN 1974 a, S. 46 f.).

10.4. Einzelfallhilfe

Das dritte der klassischen Aufgabenfelder des School Counselors wird meist „*Personal Counseling*“, auch „*Emotional Problem*“, „*Therapeutic*“ oder „*Adjustment Counseling*“ genannt. Besonders seit den vierziger Jahren und unter dem Einfluß der Mental Health Bewegung trat dieser Problembereich ins Bewußtsein, und seither ist ihm eine ständig wachsende Bedeutung in der schulischen Beratung beigemessen worden. Weil das individuelle *Beratungsgespräch* „keystone or heart of the guidance program“ ist (SHERTZER & STONE 1971, S. 185), wird der Counselor nicht nur mit der Ratlosigkeit in den Feldern der Schullaufbahn- und Berufswahl konfrontiert, sondern ihm öffnet sich der Blick in mannigfaltige persönliche Probleme der Heranwachsenden, seien sie psychisch oder sozial, inner- oder außerschulisch bedingt. Die verwirrende Vielfalt der schulischen und außerschulischen Möglichkeiten, der Zwang zu Leistung und Erfolg haben nicht selten Störungen zur Folge, die eine Beratungshilfe notwendig machen. Hinzu treten die Konfliktherde der Familie, der Peer-Group, der sozialen Schichten, der ethnischen Gruppen, der Schulklasse, des Lehrer-Schülerverhältnisses, wirtschaftliche und politische Probleme u. ä., die durch die verschiedenen Veränderungen in Schule und Gesellschaft im Laufe der letzten Jahrzehnte zugenommen haben, aber auch mit größerer Gewissenhaftigkeit als früher beachtet werden. Sie wirken in der Regel nicht isoliert, sondern im Einzelfall ist eine jeweils besondere Kombination von Ursachen am Werk, die eine je besondere Weise der Erkennung und Behandlung erfordern. So kommt es zu der Forderung, daß „die Tiefe des Verständnisses und Interesses an der komplexen Persönlichkeit, die charakteristisch ist für die Psychotherapie im besten Sinne, . . . in jedes Beratungsverhältnis integriert sein sollte“ (TYLER 1969, S. 13).

Als *Globalziele* dieser *persönlichen Beratungshilfe* werden gewöhnlich die folgenden genannt: „improved adjustment“, „improved self-concept“, „higher functioning“, „greater happiness“, „greater self-understanding“; und man macht meist darauf aufmerksam, daß „growth“ in diesen Bereichen sich auch oft auf die schulische und berufliche Entwicklung der Schüler auswirke (zum Beispiel bei Underachievement versus Overachievement, Lernschwierigkeiten, Disziplinschwierigkeiten, Schulunlust, fehlendem sozialen Kontakt, Entscheidungsunfähigkeit usw.).

Problemfeld und Zielsetzung machen verständlich, warum mit fortschreitendem Ernstnehmen der Aufgaben in der *Individualhilfe* die schulische Bildungsberatung auch in den Junior High Schools und schließlich in den Elementary Schools ausgebaut wurde. So hat sich in der amerikanischen Pädagogik weithin die Überzeugung durchgesetzt, daß auf allen Schul- und Klassenstufen für den Schüler ein Berater in der Schule erreichbar sein sollte, der nicht zugleich sein Lehrer ist, damit er bei seinen persönlichen Problemen Hilfe findet. Denn daß jeder Schüler solche Schwierigkeiten in seiner Entwicklung durchzumachen hat, wird nicht bezweifelt.

Daß auch „Personal Counseling“ nicht als Beratungshilfe in Not- und Krisensituationen, sondern als für alle Schüler gedachte Erziehungsaufgabe der Schule gemeint ist, kommt beispielsweise in dem Konzept des „Developmental Counseling“ (BLOCHER 1966, DINKMEYER & CALDWELL 1970) zum Ausdruck, zu dem sich viele Counselors der Primarstufe und der Junior High School bekennen. DINKMEYER (1971) nennt vor allem folgende „developmental tasks“ als wichtige *Aufgaben* der schulischen Beratung:

- (1) Learning a sense of self-identity and self-acceptance; developing an adequate self-image and feeling of adequacy.
- (2) Learning a giving-receiving pattern of affection.
- (3) Learning to belong, developing mutuality with others, getting along with peers.
- (4) Learning to become reasonably independent; to develop self-control.
- (5) Learning to become purposeful, to seek the resources and responsibilities of the world, to become involved, and to respond to challenge with resourcefulness.
- (6) Learning to be competent, to master certain tasks, to achieve.
- (7) Learning to be emotionally flexible, to handle feelings, manage aggression, and frustration.
- (8) Learning to make valuable judgements, choices, and accepting the consequences of one's decision.
- (9) Learning to get along with parents and other significant adults.

So fällt also dem School Counselor eine umfassende Erziehungsaufgabe gegenüber allen Schülern zu, die mit dem deutschen Begriff „Einzelfallhilfe“ nicht zutreffend wiedergegeben wird.

Ein besonderes Problem gerade dieses Aufgabenbereiches stellt zweifellos die Abgrenzung gegenüber der Psychotherapie dar. Meist versucht man „Personal Counseling“ dadurch von Psychotherapie abzugrenzen, daß man die Aufgabe des School Counselors als „Erziehungsaufgabe“ gegenüber „allen Schülern“ bei deren „normalen“, „situativen“ oder „entwicklungsbedingten“, „leichteren“, „vorübergehenden“, „begrenzteren“ Problemen ansieht. Die Einzelfälle „ernsterer“, „tieferliegender“, „abnormer“ „character disorders“ (Neurosen und Psychosen) seien Aufgabe der Therapie bzw. der Psychiatrie (vgl. etwa die Zusammenstellung bei SHERTZER & STONE 1971, S. 182 ff.). Allerdings ist man sich durchaus bewußt, daß die Abgrenzung im Einzelfall sehr schwierig sein kann. Daher wird die Notwendigkeit zur Kooperation mit dem außerschulischen Therapeuten und dem Arzt sehr betont. Zum anderen kommt es aber auch zu grundsätzlichen Meinungsverschiedenheiten zwischen verschiedenen Fraktionen der Bildungsberater, von denen die einen sich mehr oder weniger stark von therapeutischen Aufgaben oder sogar von allen privaten Problemen der Schüler zu distanzieren versuchen, während die anderen gerade hier den Schwerpunkt ihrer Arbeit sehen (ARMOR 1969, S. 87 ff.). Diese Fraktionsbildung ist nicht nur bedingt durch persönliche Einstellungen, sondern auch durch unterschiedliche Ausbildungsschwerpunkte hervorgerufen. Selbstverständlich wirken sie sich auch auf die bevorzugten Methoden aus.

10.5. Tätigkeiten und Methoden der schulischen Beratung

10.5.1. Informationsvermittlung

Die Verwobenheit der Aufgabenfelder hat auf der Ebene der in der Praxis verwandten Verfahren zur Folge, daß eine sauber getrennte Zuordnung von Beratungsaufgaben und Methoden nicht möglich ist. Informationsvermittlung ist in allen drei genannten Funktionsbereichen notwendig, auch im „Personal Problem Counseling“, wo beispielsweise das Verständnis für Entwicklungsschwierigkeiten, Sorgen und Konflikte der Heranwachsenden sowie das Wissen um Hilfsmöglichkeiten des schulischen Beratungsdienstes und der außerschulischen Spezialinstitutionen bei Eltern und Lehrern erzeugt werden müssen. Aber auch der Schüler selbst muß wissen, welche Hilfe er bei persönlichen Problemen vom School Counselor erwarten kann.

Besonderes Gewicht bekommen freilich die Verfahren der *Informationsvermittlung* in der Schullaufbahn- und der Berufs- und Berufsbildungsberatung. Hier ist ein breites, vielschichtiges und sich relativ schnell änderndes Wissen zu vermitteln, das von den Voraussetzungen, Inhalten, Zielen sowie schulischen und außerschulischen Konsequenzen jedes einzelnen von oft mehreren hundert Kursen bis zu Voraussetzungen, Ausbildungsmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen, Verdienst- und Aufstiegschancen bzw. zukünftigen Entwicklungen in den einzelnen Berufszweigen und Berufen reicht. Allein die College-Beratung umfaßt ein umfangreiches Wissensgebiet, weil die weit über 2000 den mehr als 40 % der High-School-Absolventen sich öffnenden Colleges sich hinsichtlich ihrer Aufnahmebedingungen, Leistungsanforderungen, Studienangebote, Studienkosten einschließlich der Stipendiumsmöglichkeiten und hinsichtlich ihres für den beruflichen Werdegang nicht unbedeutenden Prestiges erheblich voneinander unterscheiden.

Als wichtige Hilfsmittel stehen dem Counselor Nachschlagewerke über Colleges und andere Bildungsinstitutionen (z. B. O. A. SINGLETARY: „American Universities and Colleges“, „The College Blue Book“; N. M. COHEN: „Vocational Training Directory of the United States“), über Berufs- und Laufbahnbeschreibungen (z. B. das „Dictionary of Occupational Titles“), über Aufnahmebedingungen und Stipendiumsmöglichkeiten (z. B. BROWNSTEIN & WEINER: „How to Prepare for College Entrance Examinations“; S. N. FEINGOLD: „Scholarships, Fellowships, and Loans“), des weiteren Broschüren, Monographien und eine ganze Reihe wissenschaftlicher Zeitschriften (z. B. „Personnel and Guidance Journal“, „The School Counselor“, „Vocational Guidance Quarterly“) zur Verfügung. Diese gedruckt vorliegende Literatur in einer Abteilung der Schulbibliothek oder in speziellen Guidance bzw. Careers Information Centers Lehrern und Schülern zugänglich zu machen, sie auf dem aktuellen Stand zu halten und bei ihrer Benutzung zu helfen, gehört zu den Hauptaufgaben des Counseling Service. Zusätzlich müssen Broschüren, Formulare und Handzettel mit spezielleren Informationen der einzelnen Schule verbreitet werden.

Da jedoch die Schüler in der Regel erst lernen müssen, die für sie wichtigen Informationen zu suchen, zu finden und zu nutzen, liegt der Nachdruck auch dieser Informationsarbeit in Gruppenveranstaltungen (z. B. Semesterkurse, „Home-room“-Veranstaltungen, Informations- und Diskussionsveranstaltungen, wie „Careers Conferences“, „College Days“ usw.) und besonders auch im Einzelgespräch mit dem ratsuchenden Schüler. Die konkrete Kenntnis der Ausbildungsinstitutionen, -wege, -methoden und -mittel erfordert die Veranstaltung von Besuchen, gemeinsamen Tagungen, Konferenzen u. ä. Obwohl die individuelle Beratung sehr zeitraubend ist, wird sie von vielen Counselors als die wichtigste Weise der Informationsvermittlung angesehen, weil nur in ihr der Schüler Antwort auf seine ganz persönlichen Fragen bekommen kann und weil auch der Counselor nur hier das nötige Feedback zur Kontrolle und Korrektur seiner Informationshilfe erhält.

Neuerdings werden auch Computerprogramme (z. B. ECES, d. h. Educational and Career Exploration System, von IBM) zur Lösung der Informationsaufgaben benutzt. Bei alledem wird die Aufgabe und Methodik der Informationsvermittlung weithin nicht naiv als problemlos angesehen. Fragen nach der Möglichkeit der Aktualisierung des Materials, der Lehre des rechten Informationsgebrauchs und der selbständigen Informationssuche, des „Timing“, vor allem aber die, wie eine von direktiven Momenten freigehaltene Informierung der Schüler und Eltern möglich sei, werden seit Jahrzehnten diskutiert; Vorschläge werden gemacht, Lösungen erprobt (vgl. z. B. GELATT in RER 1969, S. 141 ff.; LOUGHARY & BOWMAN 1970; NORRIS, ZERAN & HATCH 1966; SHERTZER & STONE 1971, S. 311 ff.; TYLER 1969, S. 79 ff.).

10.5.2. Pädagogisch-psychologische Diagnostik

Die Entsprechung zu der Faktenerhebung und Informationsvermittlung über die Außenwelt in Schule, Ausbildung und Beruf bildet auf der Seite des Schülers die Feststellung seiner Begabung, Interessen, speziellen Fähigkeiten, Leistungen usw. Den Schülern (und ihren Eltern) sollen möglichst objektive, gültige und verlässliche Daten zur Verfügung gestellt werden, damit sie – nach einer oft gebrauchten Wendung – möglichst „realistische Entscheidungen“ treffen können, freilich auch, damit Colleges und andere Ausbildungsstätten möglichst gerecht über die Aufnahme der Kandidaten entscheiden können.

In den USA, wo sehr frühzeitig Kritik an nicht-standardisierten Prüfungen, schul- und klasseninternen Leistungsnoten und der allzu hohen Einschätzung subjektiv empfundener Neigungen, Berufswünsche u. ä. einsetzte, werden wie in keinem zweiten Land genormte Testverfahren, Inventare usw. zur Fundierung der Schullaufbahnentscheidungen, der Wahl von Ausbildungsinstituten und Berufen eingesetzt, und die Durchführung, Feinauswertung und Interpretation der Ergebnisse gehören zu den wichtigsten Aufgaben des School Counselors.

Das bedeutet nicht, daß nicht auch dem Schülerwunsch und vor allem dem Lehrerurteil Rechnung getragen würde. Tatsächlich legen die Counselors bei

der Beratung in Fragen der Wahl von fortgeschrittenen oder „langsamen“ Kursen, von Berufsausbildungsgängen, Colleges usw. erheblichen Wert auf Empfehlungen der Lehrer und die Leistungsnoten (vgl. ARMOR 1969, S. 77).

Tests verschiedener Art haben jedoch als zusätzliche Mittel der Schülerbeurteilung eine so weitgehend anerkannte Bedeutung, daß die Schulen in der Regel überregionalen Testinstituten und -programmen angeschlossen sind (vgl. SHERTZER & STONE 1971, S. 258 ff.). Erzielte Ergebnisse in bekannten Tests erscheinen auf den Abgangszeugnissen vieler Schulen. Als wichtigste *Aufgaben der Testanwendung* durch den Counselor gelten heute nach SHERTZER & STONE (1971, S. 235 f.):

- (1) die Ermittlung „genauer und verlässlicher Informationen über die allgemeine Begabung, die speziellen Fähigkeiten, Interessen und persönlichen Charakteristika jedes einzelnen Schülers, um ihm zum Verständnis seiner selbst zu verhelfen“;
- (2) die Voraussage zukünftiger Leistungen: wahrscheinlicher Erfolg im College, in der Berufsausbildung, im Beruf usw.;
- (3) Entscheidungshilfe bei der Wahl von Kursen, Schullaufbahnen, Wegen und Institutionen der tertiären Bildung und Ausbildung, bei der spezielle Leistungsfähigkeiten und -grenzen, aber auch z. B. unrealistische subjektive Neigungen und angemessene Interessen möglichst klar erkannt werden sollen;
- (4) Diagnose der Entwicklungs-, Lern- und Leistungsschwierigkeiten des Schülers und ihrer psychischen und sozialen Ursachen zum Zweck der Kompensation oder Therapie;
- (5) Evaluation und Verbesserung des Lehrangebots, der Gruppierungsverfahren, der Unterrichtsmethoden und des Beratungsdienstes selbst (siehe auch CAMP 1962).

Zu diesen Zwecken stehen dem Counselor zahlreiche Testverfahren, Inventare, „Q-Sorts“ usw. zur Verfügung (vgl. BUROS 1961). Besonders häufig benutzt werden u. a. (ARMOR 1969, S. 175; SHERTZER & STONE 1971, S. 137 ff.; in Klammern der Bekanntheitsgrad der Verfahren bei ARMORS Stichprobe von School Counselors aus dem Bostoner Raum; arithmetisches Mittel nach einer 4-Punkte-Skala: 1 = „never heard of“, 4 = examined or studied . . . familiar with it“):

- *Intelligenztests* für *Gruppenanwendung* benutzt von 92 % in ARMORS Sample: California Test of Mental Maturity (3.7), OTIS Quick-Scoring Test of Mental Ability (3.9), LORGE-THORNDIKE Intelligence Tests (2.8);
- *Intelligenztests* für *Einzelanwendung* (benutzt von 73 % in ARMORS Sample): STANFORD BINET (3.8); WECHSLER (3.8);
- *Differentielle Fähigkeitstests* (benutzt von 88 % in ARMORS Sample): Differential Aptitude Test (3.6), School and College Ability Test (3.6);
- *Standardisierte Schulleistungstests* (benutzt von 77 % in ARMORS Sample): Iowa Test of Educational Development (3.1), Stanford Achievement Test (3.5), Sequential Tests of Educational Progress (3.3);

- *Verfahren der Persönlichkeitsdiagnose*: (benutzt von 48 % in ARMORS Sample): Minnesota Multiphasic Personality Inventory (2.8), California Test of Personality (2.6), Thematic Apperception Test (2.6), Bell Adjustment Inventory (2.7);
- *Interesseninventare*: Strong Vocational Interest Blanks (3.3), Kuder Preference Record, Vocational Form C (3.9).

Der *Ausbildungsstand der Counselors in der Anwendung von Tests* fußte 1965 nach ARMOR (S. 74) auf durchschnittlich 3.1 bis 3.2 Universitätskursen in „Tests and Measurements“ zuzüglich Kursen in Statistik und empirischen Forschungsmethoden. Die Zahl wird natürlich gesenkt durch die Anzahl von Counselors, die entweder aus Gründen der Spezialisierung im Team nicht mit Tests befaßt sind oder Tests aus grundsätzlichen Erwägungen ablehnen oder vernachlässigen. Dennoch erscheint die Zahl der belegten Kurse in Diagnostik nicht sehr hoch. Daraus u. a. erklärt sich die relativ geringe Benutzung von Persönlichkeitstests (s. o.). Für spezielle diagnostische Aufgaben werden schulpyschologische Dienste herangezogen (vgl. KOWITZ & KOWITZ 1971, S. 156).

Da man sich im allgemeinen in den USA durchaus über die Mängel der einzelnen Testverfahren im klaren ist, vor allem auch die Veränderlichkeit von Intelligenz, Begabung, Interessen usw. in Rechnung stellt, andererseits aber auf die Ermittlung von möglichen Testdaten zur Optimierung der Laufbahnentscheidungen nicht verzichten will, wendet man komplexe Testprogramme zur fortlaufenden Feststellung der Persönlichkeitsdaten an. Typische *Testprogramme* oder auch sog. „Minimalprogramme“ sind verschiedentlich veröffentlicht worden (z. B. STOUGHTON 1959; GOLDMAN 1961, S. 39 f.; SHERTZER & STONE 1971, S. 257; REIMANN 1970).

In der Regel werden wenigstens empfohlen: 1 „Reading Readiness Test“ bei der Einschulung, 4 Intelligenztests (z. B. in der 1., 3., 6., 10. Klasse), 4 Multifaktorielle Begabungstestbatterien (z. B. in der 3., 6., 10., 12. Klasse), 4 standardisierte Leistungstests (etwa in der 2., 5., 8., 10. Klasse), 1 Berufsinteresstest (in der 9. bis 11. Klasse). Weitere Tests, Fragebögen u. ä. werden je nach den schulischen Gegebenheiten und individuellen Bedürfnissen der Schüler angewandt. Ende der 60er Jahre wurde die Zahl der in den Schulen pro Jahr durchgeführten standardisierten Tests auf etwa 200 Millionen geschätzt, d. h. daß der Einzelschüler jährlich etwa 3–5mal getestet wurde (KIRKLAND 1971, S. 303).

Der sinnvolle Einsatz so zahlreicher Testverfahren erfordert natürlich außer der wohlüberlegten Auswahl der einzelnen Instrumente auf Grund genauer Kenntnis ihrer Vor- und Nachteile und außer einem sinnvollen Zeitplan die sorgfältige Abstimmung des gesamten Testprogramms auf die allgemeinen und fachspezifischen Lernziele und Lehrinhalte der Schule. Das erfordert eine intensive Kooperation mit der Lehrerschaft und der Schulleitung. Counselors sind daher Mitglieder wichtiger Gremien der Schulleitung, z. B. des Curriculum-Committees (vgl. MONSHEIMER 1968, Anhang 62 ff.). Auch die Durchführung der Verfahren und die Auswertung, Interpretation und Speicherung der Test-

ergebnisse stellen besondere Anforderungen an den Counselor. Die Testung selbst beansprucht dabei, da sie meist in Gruppen erfolgt, relativ wenig Zeitaufwand; ARMOR (1969, S. 54) ermittelte die Durchschnittszahl von 5,2 % der gesamten Arbeitszeit bei den von ihm befragten Counselors.

Die in der Welt und in der Geschichte beispiellose diagnostische Durchleuchtung aller Mitglieder einer Gesellschaft auf ihre Begabung, Interessen, Leistungen und Charaktereigenschaften hin hat selbstverständlich immer wieder auch Kritik herausgefordert, die eines der bedeutsamsten beruflichen Probleme des School Counselors darstellt. Schon daß die Probanden selbst, die Schüler, den Wert standardisierter Tests als Mittel der Entscheidungshilfe bei Schullaufbahn-, Berufswahl- und Lebensproblemen oft nicht sehr hoch einschätzen (vgl. z. B. NEULINGER 1966), führt zu Schwierigkeiten. Tiefer greift die *Kritik* von Fachleuten. Sie richtet sich vor allem auf:

- (1) die mangelhafte Qualität der bekannten Testverfahren selbst (zu geringe Validität, geringer prognostischer Wert der Ergebnisse, Begrenztheit und Lückenhaftigkeit der Kriterien, Abhängigkeit der Ergebnisse von sozioökonomischem Status und Zugehörigkeit zu ethnischen Gruppen);
- (2) die mangelhafte Kompetenz der Tester (undifferenzierte Verwendung von Tests und fehlerhafte Interpretation der Ergebnisse, besonders Überschätzung der Ergebnisse, Verkenntung der Meßfehler);
- (3) die Beeinträchtigung des Getesteten (unerlaubter Eingriff in Persönlichkeits-sphäre, schematische Abstempelung seiner Leistungsfähigkeit und Festlegung seines sozialen Status', Kontrolle seines Schicksals, Verletzung seiner Selbstachtung, Behinderung seiner Motivation, Kreativität, Originalität);
- (4) die negativen gesellschaftlichen und sozialen Folgen (Reduktion der Vielfalt der Talente, Förderung des Konformismus, Stagnation, Beeinträchtigung humaner Grundrechte, Ungerechtigkeit gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen, Förderung von individuellem Wettbewerb statt sozialer Kooperation).

Als *Folgen dieser Kritik* sind u. a. anzusehen:

- (a) eine gewisse Einschränkung im Gebrauch von Gruppenintelligenztests. (Sie wurden beispielsweise in den US-Schulen in Europa vorläufig abgeschafft);
- (b) Bemühungen um die Intensivierung der Counselorausbildung zur Erhöhung ihrer Kompetenz, zur Förderung ihrer Einsicht in ihre Grenzen und zur Anregung der Kooperation mit Psychologen, Psychiatern usw.;
- (c) Bemühungen um Verbesserung der diagnostischen Verfahren;
- (d) Benutzung der Tests weniger als Grundlage für Lenkung und Auslese, denn als Grundlage für besondere Förderung: „measurement for equal opportunity“ (MUNDAY 1970; vgl. ferner EBEL 1966, BARCLAY 1968, TYLER 1969, NORTON 1970, KIRKLAND 1971, SHERTZER & STONE 1971, 1974, KOWITZ & KOWITZ 1971, SHULTZ & KLEIN 1972).

Die im ganzen etwas gewachsene Zurückhaltung gegenüber der Testanwendung in der Bildungsberatung kommt anscheinend jenen traditionellen Bestrebungen zugute, die die Hauptaufgabe der Counselors mehr in der „*nicht-direktiven*“

Entscheidungshilfe und *persönlich-therapeutischen Beratung* im Sinne von Carl ROGERS oder in der lerntheoretisch fundierten *Verhaltensmodifikation* sensu KRUMBOLTZ sehen (vgl. MARTIN 1974a). Es ist allerdings nicht zu erwarten, daß man in den Bestrebungen zur weiteren Verbesserung der schulischen Beratungsdienste auf die Möglichkeiten verzichten wird, die ein wohlüberlegter und kompetenter Einsatz diagnostischer Instrumente den Beratern, Lehrern und Eltern zur Optimierung ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit und den Lernenden als Mittel der Erkenntnis ihrer selbst und als Entscheidungshilfe bietet.

10.5.3. Weitere Tätigkeitsschwerpunkte

Selbstverständlich muß der Counselor zur möglichst genauen Beurteilung des Schülers seine Ermittlungen durch Tests, Leistungsnoten usw. besonders im problematischen Einzelfall ergänzen durch Verhaltensbeobachtung, Fragebogen, anamnestiche Erhebungen, Fallstudien, soziometrische Erhebungen, Fallbesprechungen mit Lehrern und Eltern. Sie alle besitzen ihre je eigene Problematik.

Als wichtige Grundlage aller Beratungshilfe, ob sie sich direkt an den Schüler wendet oder ihm indirekt im Gespräch mit den Eltern oder mit Lehrern und anderen Personen dienen soll, gilt die Unterhaltung einer „Cumulative Record“-Kartei. In die *Schülerkartei* (bzw. aufwendigeren Faltkarten, Umschläge usw.) werden alle wichtigen Daten über den Schüler und seine schulische und z. T. außerschulische Entwicklung eingetragen (persönliche, familiäre Daten; körperliche Entwicklung, Krankheiten usw.; Schulbesuch, Noten, Lehrerbeurteilungen; Testergebnisse; Persönlichkeits- und Verhaltensdaten; schulische und außerschulische Aktivitäten, Interessen; u. U. autobiographische Aufzeichnungen usw.). Dieses umfassende Protokoll über die gesamte Entwicklung des Schülers während seiner Schulzeit soll ihm selbst, seinen Eltern, Lehrern und dem ratgebenden Counselor eine wichtige Grundlage für das Verständnis des einzelnen, seiner Stärken, Schwächen, Bedürfnisse für Hilfsmaßnahmen, Schülergruppierungen, Laufbahnentscheidungen, Berufswahl usw. sein.

Aber auch dieses wichtige, praktisch von allen schulischen Beratern in irgendeiner Form benutzte Hilfsmittel ist nicht unumstritten bei Lehrern, Eltern, Schülern, Beratern und Dozenten. Hauptpunkte von Kontroversen sind vor allem der notwendige Umfang der Aufzeichnungen, der Schutz der Intimsphäre des Schülers und seiner Familie, die Sicherung der vertraulichen Informationen gegen Mißbrauch; daher z. B. die Frage, inwieweit Lehrer Zugang zu der Kartei haben sollten (JONES 1945, S. 211 ff.; SHERTZER & STONE 1971, S. 285 ff.; HEAYN & JACOBS 1967; FOLEY 1967; PARDUE, WHICHARD & JOHNSON 1970). Die Lösung dieser Fragen ist für den schulischen Bildungsberater um so wichtiger, als von der Erhaltung des Vertrauens seiner Klienten der Erfolg seiner Arbeit und der Ruf der ganzen Profession abhängt (vgl. ARMOR 1969; COX 1965).

Ein weiterer bedeutsamer Tätigkeitsbereich umfaßt die *Kooperation* mit allen

für die Erziehung und Bildung des Schülers wichtigen Personengruppen: den Eltern, Lehrern, Ausbildern, speziellen Diensten der Beratung, Vermittlung und Hilfe. Vor allem die Planung des Lehrangebotes in Zusammenarbeit mit Schulleitung und Kollegium und die Zusammenstellung der (Fach-, Niveau-, Stütz-) Kurse, für die der Counseling Service nicht selten verantwortlich ist, sind hier zu nennen; ebenso die Unterhaltung eines engen Verhältnisses der Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst, der Sozialbehörde, der Arbeitsbehörde, Colleges und anderen Ausbildungsstätten.

Die wichtigste Tätigkeit des School Counselors unter den genannten und weiteren Aufgaben besteht jedoch in dem, was das Wort „counseling“ im engeren Sinne meint, nämlich im *individuellen Gespräch*, vor allem mit dem Schüler. In ARMORS Stichprobe (1969, S. 54) verwandten die School Counselors nach eigenen Angaben 50,4 % ihrer Arbeitszeit auf diese direkte Beratungsarbeit. Auch in den letzten Jahren häufiger zu hörende Forderungen nach Zeit und Geld sparenden Methoden (vgl. OHLSON 1970; MAHLER 1969; KEMP 1960; HEWER 1968) der *Gruppenberatung* haben wenig daran ändern können, daß es als Indiz eines schlechten Counseling Service gilt, wenn der schulische Bildungsberater weniger als die Hälfte seiner Zeit für *Einzelgespräche* reserviert. Das individuelle Beratungsgespräch wird oft als „heart“ oder „keystone“ der schulischen Bildungsberatung bezeichnet.

In der Tat bildet es in mehrfacher Weise das Zentrum und den Höhepunkt aller Bemühungen des School Counselors. Die persönliche, im angestrebten Idealfall von Vertrauen, Achtung und Offenheit geprägte Begegnung im von den unmittelbaren Bedrohungen durch Schule, Familie, Arbeitswelt möglichst abgeschiedenen Beratungszimmer bildet einerseits den krönenden Abschluß von Informationstätigkeit, Testung, Einflußnahme auf Lehrangebot, Kurseinteilung, Kooperation mit anderen Bildungsstätten und spezialisierten Beratungsdiensten; andererseits ist es Ausgangspunkt für weitere, der jeweiligen Besonderheit der individuellen Problemlage entsprechende Beratungshilfe. Hier vor allem ist der Ort, an dem die Trennung zwischen educational, vocational und personal counseling sich als künstlich erweisen muß, weil für den ratsuchenden Schüler z. B. eine Schullaufbahnfrage auch unter dem Eindruck des von ihr abhängenden Studien- und Berufsweges gesehen und wegen ihrer psychischen, sozialen Ursachen und Wirkungen und den von ihr ausgehenden Bedrängnissen auch als persönlich-emotionales Problem erlebt werden muß. Schließlich ist hier der Ort, wo der Counselor durch die Methode des Beratungsgesprächs den Beweis dafür antreten muß, wie ernst er es meint mit dem von Guidance-Theoretikern und der Berufsorganisation so oft und nachdrücklich betonten Bekenntnis zu Selbstbestimmungskraft und -recht des Heranwachsenden.

Keine andere Beschäftigung des Counselors ist so sehr wie das individuelle Beratungsgespräch von der Konzeption Carl ROGERS geprägt, der wohl nicht so sehr der Erfinder als der eifrigste Verfechter der „nicht-direktiven“ oder besser *klientenzentrierten*, hier: *schülerzentrierten Beratung* gewesen ist. Urteile, Ratschläge, Problemlösungen, Überredungskünste, Lenkung des Ratsuchenden

zu seinem „Glück“ sind als „direktive“ Maßnahmen weithin verpönt (vgl. u. a. ARBUCKLE 1970, TYLER 1969). An ihre Stelle soll die Wirkung dessen treten, was am besten ROGERS in seinen „notwendigen und zureichenden“ Bedingungen wirkungsvoller Beratung und auch als „core of guidance“ immer wieder herausgestellt hat: bedingungslose Wertschätzung des Ratsuchenden, Echtheit und Kongruenz des Therapeuten und empathisches intellektuelles und emotionales Verständnis des Klienten in seiner jeweiligen Schwierigkeit. In einem von diesen Counselor-Variablen bestimmten Gespräch soll der Ratsuchende sein jeweils einmaliges Problem in seinen verschiedenen Aspekten durchdringen, sich auf sein Selbst besinnen, Kräfte, Vertrauen und Verantwortungsbereitschaft für die selbst gefundene Lösung und die selbst getroffene Entscheidung regenerieren (ROGERS 1942, 1951, 1957, 1961, 1962).

In der Realität des schulischen Beratungsgesprächs dürfte allerdings die von der ROGERS-Schule propagierte und außerordentlich gut auf ein in den USA weit verbreitetes, ideologisch beeinflusstes Bild des Menschen passende Methode der Gesprächsführung weniger häufig und konsequent angewandt werden, als viele School Counselors zuzugeben bereit sind – ganz abgesehen davon, daß sich gewisse Counselor-Schulen doch auch zu direktiven Methoden bekennen (vgl. MARTIN 1974a, S. 61 ff.). Zeitgründe, die Eigenart des Ratsuchenden, die jeweilige Problemlage, u. U. auch die Eigenart des Beraters führen zu Formen der Kommunikation (Fragen, Informationsvermittlung, Anregung, Erklärung, Planung usw.), die in der strengen, mehr auf Therapie als auf School Counseling ausgerichteten ROGERS-Methode abgelehnt werden. Das lassen die Berichte der praktizierenden School Counselors erkennen (vgl. ARMOR 1969, S. 88 ff.). Und auch die Theoretiker tragen den praktischen Beratungsproblemen des schulischen Alltags durch pragmatische (vgl. SHERTZER & STONE 1971, S. 220 ff.) oder auch im Ansatz anthropologisch gründlicher fundierte Konzeptionen des Beratungsgesprächs Rechnung (z. B. TYLER 1969; vgl. MARTIN 1974a, S. 80 ff.). Dabei bleibt im allgemeinen die Rogerianische Beschreibung der hilfreichen Beratungsbeziehung, die der NOHLSchen Konzeption des pädagogischen Bezuges teilweise entspricht, anerkannt (CARKHUFF 1969, 1971, 1972). Selbst behavioristisch-lerntheoretisch ausgerichtete Schulen, die seit einigen Jahren stärkeren Einfluß gewinnen (KRUMBOLTZ & THORESON 1969), zollen ROGERS in dieser Hinsicht einen gewissen Tribut.

10.6. Schlußbemerkung

Nach den vorliegenden Indizien wird auch in Zukunft die *Bildungsberatung* im amerikanischen Bildungssystem einen zentralen Platz behalten. Zwar ist der in den 60er Jahren verbreiteten Überschätzung der Möglichkeiten des School Counselors eine gewisse Ernüchterung gefolgt, die die sprunghafte Ausweitung des Beratungsdienstes wieder in ruhigere Bahnen lenkte. Allenthalben werden wissenschaftliche Kontrolle und der Nachweis des Erfolges verlangt.

Jedoch werden die anstehenden kritischen Aufgaben des amerikanischen Bildungssystems, z. B. die Förderung der Kinder aus sozial schwachen Bevölkerungsgruppen, von Farbigen, in ländlichen Gegenden, in den Stadtzentren, die auch in den USA neu diskutierte Frage einer verbesserten beruflichen Bildung, die Jugendarbeitslosigkeit, die ungelöste Drop-out-Problematik, die Drogengefährdung und anderes mehr gerade der Bildungsberatung viel abverlangen. Zur Lösung dieser Aufgaben werden vor allem Flexibilität, eine weitere Steigerung der Qualifikationen, eine Verbesserung der Öffentlichkeitsarbeit der Counselors und ihre Entlastung von Routinearbeit durch „Paraprofessionals“ gefordert (ERPENBACH 1973, ODELL 1973).

Literaturverzeichnis

- ARBUCKLE, D. S., 1970². Counseling: Philosophy, Theory and Practice. Boston.
- ARMOR, D. J., 1969. The American School Counselor. New York.
- BARCLAY, J. R., 1968. Controversial Issues in Testing. Guid. Monogr. Series. Boston.
- BLOCHER, D. H., 1966. Developmental Counseling. New York.
- BUROS, O. K., 1965. The Sixth Mental Measurement Yearbook. Highland Park.
- BUROS, O. K., 1961. Tests in Print. Highland Park.
- CAMP, D., 1962. Uses in Tests. In: McLAUGHLIN, K. F. (Hrsg.), Understanding Testing. Office of Education and Welfare. Washington.
- CARKHUFF, R. R., 1971. The development of human resources. New York.
- CARKHUFF, R. R., 1969. Helping and human relations. Vol. I and II. New York.
- CARKHUFF, R. R., 1972. New directions in training for the helping professions: toward a technology for human and community resource development. The Counseling Psychologist, 3, 12–30.
- CONANT, J. B., 1960. Der gegenwärtige Zustand der amerikanischen High School. Ein erster Bericht an interessierte Bürger, 63–120. In: HENTIG, H. v. (Hrsg.), Die Schule zwischen Bewahrung und Bewahrung. Stuttgart.
- CONANT, J. B., 1967. The Comprehensive High School. A second report... New York.
- COX, R. F., 1965. Confidentiality. Where is Our First Obligation? The School Counselor, 10, 153–161.
- CRONBACH, L. J., 1970³. Essentials of Psychological Testing. New York.
- DEWEY, J., 1964³. Demokratie und Erziehung. Braunschweig.
- DINKMEYER, D., 1971. Developmental Counseling: Rationale and Relationship. The School Counselor, 16, 246–252.
- DINKMEYER, D. & CALDWELL, E., 1970. Developmental Counseling and Guidance. N. Y.
- EBEL, R. L., 1966. The Social Consequences of Educational Testing. In: ANASTASI, A. (Hrsg.), Testing Problems in Perspective, 18–28. Washington, D. C.
- ERPENBACH, W. J., 1973. The Case for Guidance: Testimony Before Congress. Personnel and Guidance Journal, 51, 551–557.
- FOLEY, W. J., 1967. It's Time to Re-examine Confidentiality of Pupil Records. The School Counselor, 12, 92–96.
- GOLDMAN, L., 1967. Information and Counseling: A Dilemma. Personnel and Guidance Journal, 46, 42–46.
- HAHN, R. O. & BIDNA, D. B., 1966³. Secondary Education. New York.
- HEAYN, M. H. & JACOBS, H. L., 1967. Safeguarding Student Records. Personnel and Guidance Journal, 46, 63–67.
- HEWER, V. H., 1968. Group Counseling. The Vocational Guid. Quart., 16, 250–257.
- JONES, A. J., 1945³. Principles of Guidance. New York.

- KEMP, C. G., 1970². *Perspectives on the Group Process: A Foundation for Counseling with Groups*. Boston.
- KIRBY, J. H., 1971. *Group Guidance*. *Personnel and Guidance Journal*, 49, 593—599.
- KIRKLAND, M. C., 1971. The Effects of Test on Students and Schools. *Review of Educational Research*, 41, 303—350.
- KOWITZ, G. T. & KOWITZ, N. G., 1971. *An Introduction to School Guidance*. N. Y.
- KRUG, E. A., 1969, 1973. *The Shaping of the American High School I, II*. London.
- KRUMBOLTZ, J. D. & THORESEN, C. E., 1969. *Behavioral Counseling*. New York.
- LEWIS, M. D. & LEWIS, J. A., 1970. The Counselor and Civil Liberties. *Personnel and Guidance Journal*, 49, 9—13.
- LOUGHARY, J. W. & BOWMAN, C. W., 1970. *Guidance Information Systems. The School Counselor*, 15, 43—48.
- MAHLER, C. A., 1969. *Group Counseling in Schools*. Boston.
- MARTIN, L. R., 1974 a. *Bildungsberatung in der Schule*. Bad Heilbrunn.
- MARTIN, L. R., 1974 b. *Bildungsberatung in der Darstellung ihrer heutigen Vertreter. Bildung und Erziehung*, 27, 479—483.
- MESSICK, S. & ANDERSON, S., 1970. Educational Testing, Individual Development, and Social Responsibility. *The Counseling Psychologist*, 2, 80—88.
- MONSHEIMER, O., 1968. *Erziehung für übermorgen*. Weinheim.
- MUNDAY, L. A., 1970. Measurement for Equal Opportunity. *The Counseling Psychologist*, 2, 93—96.
- NEULINGER, J., 1966. Attitudes of American Secondary School Students Toward the Use of Intelligence Tests. *Personnel and Guidance Journal*, 46, 337—341.
- NORRIS, W., ZERAN, F. R., HATCH, R. N. 1966². *The Informational Service in Guidance*. Chicago.
- ODELL, L. M., 1973. *Secondary School Counseling: Past, Present, and Future*. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 151—155.
- OHLSON, M. M., 1970. *Group Counseling*. New York.
- PARDUE, J., WHICHARD, W., JOHNSON, E., 1970. Limiting Confidential Information in Counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 49, 14—20.
- REIMANN, S., 1970. *Höhere Schule und Hochschule in den USA*. Weinheim.
- RER 1963, 1966, 1969 (Review of Educ. Research. Jeweils April-Hefte zum Thema: Guidance and Counseling).
- RER 1965, 1968 (Februar-Hefte zum Thema: Educational and Psychological Testing).
- ROGERS, C. R., 1942. *Counseling and Psychotherapy*. Boston. (Dt. Übers.: *Die nicht-direktive Beratung*. München 1972.)
- ROGERS, C. R., 1951. *Client-Centered Therapy*. Boston. (Dt. Übers.: *Die klientbezogene Gesprächstherapie*. München 1973.)
- ROGERS, C. R., 1957. The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consult. Psychology*, 21, 95—103.
- ROGERS, C. R., 1961. *On Becoming a Person*. New York. (Dt. Übers.: *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart 1973.)
- ROGERS, C. R., 1962. *The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance*. *Harvard Educ. Review*, 32, 416—429.
- SHERTZER, B. & STONE, S. C., 1971². *Fundamentals of Guidance*. Boston.
- SHERTZER, B. & STONE, S. C., 1974². *Fundamentals of Counseling*. Boston.
- SHULTZ, J. J. & KLEIN, A. E., 1972. Counselor Use of Multifactor Intelligence Tests, or: What Happened? *Counselor Education and Supervision*, 12, 51—56.
- STEFFLE, B. & GRANT, W. H., 1972². *Theories of Counseling*. New York.
- STOUGHTON, R. W., 1959. *The Testing Service: A Design for Programme Development*. State Education Department.
- TYLER, L. E., 1969³. *The Work of the Counselor*. New York.
- WRENN, C. G., 1964⁴. *The Counselor in an Changing World*. Washington.

11. Bildungsberatung in England und Wales

11.1. Der gesellschaftliche und schulische Hintergrund

Wie in den USA so muß auch in England und Wales die gegenwärtige Entwicklung des Beratungswesens im Raum von Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und speziell der schulischen Gegebenheiten gesehen werden. Zwar sind die meist von den englischen Autoren angegebenen allgemeinen Ursachen für Beratungsbedürfnisse von Schülern und Eltern vielen Industrieländern gemeinsam: so die Komplexität und Unübersichtlichkeit der Berufs- und Freizeitwelt, die Urbanisierung und die Lockerung der familiären, religiösen und anderer Bindungen, der schnelle Wandel im technologischen und organisatorischen Bereich, die berufliche und soziale Mobilität, der Druck der wirtschaftlichen Konkurrenz, drohende Arbeitslosigkeit usw. Aber es entspricht der englischen Tradition mit ihren nach dem 2. Weltkrieg verstärkt auftretenden egalitär-demokratischen und wohlfahrtsstaatlichen Tendenzen in besonderer Weise, wenn dort nicht nur die Furcht vor Verschwendung der Talente, sondern vor allem die Sorge um das individuelle Leiden ratloser und verängstigter Kinder und Jugendlicher zum Anlaß verstärkter Bemühungen auf dem Gebiete der Beratung von Schülern, Eltern und Lehrern genommen wurden (CROWTHER Report 1959, NEWSOM Report 1963, DAWs 1972, 1973a, HUGHES 1973, HUNKIN 1973, JONES 1970 u. a.). Hinzu tritt die ebenfalls seit dem 2. Weltkrieg verstärkt aufbrechende Sensibilität gegenüber sozialen Ungerechtigkeiten, die ebenfalls intensivere Beratungsbemühungen begründete (vgl. z. B. DAWs 1972, S. 41 ff.; JACKSON & JUNIPER 1971, S. 14 ff.).

Alle diese Ursachen haben jedoch auch direkt ihren Einfluß auf die seit dem Education Act von 1944 vorgenommenen Veränderungen in der Schule gehabt, die durchweg von Belang für die schulische Beratung sind: vor allem die Verlängerung der Schulpflicht zunächst bis zum 15., seit 1973 bis zum 16. Lebensjahr; die Zunahme des Schulbesuchs durch verstärkte Bildungswerbung; der Ausbau eines zunächst in Secondary Modern Schools, Technical Schools und Grammar Schools, also dreigeteilten, aber nach der Vorstellung der Urheber in seinen verschiedenen Zweigen gleichwertigen Schulsystems; der zunehmende Ausbau der Gesamtschulen (mit heute fast 50 % der Sekundarschüler), der Colleges of Further Education, des beruflichen Bildungswesens; das Abgehen von dem früher als gerecht und wissenschaftlich haltbar angesehenen Schülerlenkungssystem („Eleven-plus“) u. a. m.

Einige weitere beraterrelevante Tendenzen waren bereits im Schulwesen der Vorkriegszeit angelegt und haben seither eine erhebliche Verstärkung erfahren: so vor allem die sehr weitgehende Differenzierung der Schullaufbahnen durch Niveaueurse („streams“, „sets“), Wahlfächer, sehr speziell wählbare Prüfungsfächer; das komplizierte System von Abschlüssen mit teils externen, teils schulinternen Prüfungen (CSE, GCE Ordinary Level und GCE Advanced Level in zahlreichen Fächern- und Fachgebieten); die sehr unterschiedlichen Qualifikationsvoraussetzungen der einzelnen Universitäten und Hochschulen sowie der beruflichen Ausbildungsstätten, der Betriebe usw. Die so gewachsenen Aufgaben der Information, Schüler- und Elternberatung, Entscheidungshilfe, Konfliktberatung usw. mußten im englischen Schulsystem das Verlangen nach verstärkter Betreuung und Beratung auch deshalb auf besonders intensive Weise hervorrufen, weil in ihm seit Thomas ARNOLDS Public-School-Reform (ab 1828) immer wieder die Vorrangigkeit der Persönlichkeits- und Charakterbildung betont worden ist. Der öffentlichen Schule wird als Ganztagsbildungsstätte allgemein ein über das Lehren hinausreichender Erziehungsauftrag zugesprochen, den Lehrern also von Elternschaft und Staat eine umfassende, auch beraterische Wirkung abverlangt (zu Einzelheiten siehe MARTIN 1974a, S. 87 ff.).

Wie in anderen Ländern so ist jedoch das Gesamtfeld der Beratung von Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern nicht auf innerschulische Maßnahmen beschränkt. Vielmehr sind auch in England und Wales seit dem ersten Auftreten eines *Schulpsychologen* im Jahre 1913 (Cyril BURR) die Spezialinstitutionen der Beratung und Therapie fortschreitend entwickelt und ausgebaut worden: vor allem Schulpsychologische Dienste, Erziehungsberatungsstätten, Jugendwohlfahrtseinrichtungen, Jugendarbeitsämter usw. Allerdings erreichen die diagnostischen, therapeutischen und sozialtherapeutischen Bemühungen der zentralen psychologischen Beratungsstätten nicht einmal 1 Prozent der Kinder, obwohl man schätzt, daß mindestens die dreifache Zahl der Heranwachsenden eine solche Hilfe benötigt (DAWS 1973a). Und auch der (im wesentlichen von den Schulbehörden geleitete) Youth Employment Service erreicht die Schüler nur kurzfristig, vor allem in den Krisen- und Übergangszeiten des Schulabgangs bzw. -abbruchs, der Arbeitslosigkeit und der Berufssuche (vgl. u. a. HUGHES 1973, S. 18 ff.; MARTIN 1974a, S. 96 ff.).

Es ist offensichtlich, daß diese außerschulischen Spezialstätten der Beratung nicht jene kontinuierliche, umfassende und jederzeit erreichbare pädagogische „Entwicklungshilfe“ gewährleisten können, die man heute in Großbritannien nicht ohne den Einfluß der amerikanischen Counseling-Bewegung für unerlässlich hält (Schools Council 1968, LYTTON 1969, LYTTON & CRAFT 1971, MILNER 1974).

11.2. Traditionelle Formen schulischer Beratung

Ihrem Auftrag und ihrem Selbstverständnis gemäß haben die englischen Schulleiter und Lehrer sich bemüht, der im Erziehungs- und Ausbildungswesen anwachsenden Ratbedürftigkeit durch Weiterentwicklung der traditionellen Formen der Schülerbetreuung in der sog. *Pastoral Care* zu begegnen. Den Klassenlehrern schon der alten Elementarschulen war nicht nur der Unterricht, sondern auch die Sorge um das persönliche Wohl ihrer Schüler aufgegeben. „In this sense the form teacher . . . intends to work as a surrogate parent, achieving as do parents, a prolonged and deep familiarity with individual children“ (DAWS 1973b, S. 34).

Die Behinderung dieser individuellen Betreuung der Schüler durch die größer werdenden Schulsysteme mit ihrer wachsenden Anonymität und der zunehmenden Spezialisierung und Verwissenschaftlichung des Unterrichts versuchte und versucht man durch angemessen weiterentwickelte Organisationsformen und Rollenverteilungen in der „*Pastoral Care*“ zu überwinden. An die Stelle des Klassenlehrers tritt bei wechselnden Lerngruppen der *Tutor* mit einer besonderen „tutor period“, in der er den ihm anvertrauten Schülern regelmäßig begegnet. Einem ganzen Jahrgang steht darüber hinaus im „horizontalen System“ ein Jahrgangstutor mit Stundenentlastung für Lenkungs- und Beratungsaufgaben zur Verfügung. Diese Organisationsform tritt offenbar immer häufiger an die Stelle des „vertikalen Systems“, in dem große schulische Einheiten nach dem Vorbild der Public Schools in jahrgangsübergreifende „Häuser“ mit jeweils einem leitenden und auch beratenden „House Master“ eingeteilt sind. Zudem ist zu beachten, daß der englische Headmaster selbst oft in der Beratung der Schüler, Eltern und Lehrer eine seiner Hauptaufgaben sieht.

Diese Art der Schülerbetreuung, in welcher auch Testung, Kurszuweisung, Schullaufbahnberatung in den ab der Mittelstufe individualisierten Curricula, Berufsbildungsberatung, schulische Studienberatung, Beratung bei Lernschwierigkeiten und persönlichen Problemen, Kooperation mit Eltern, außerschulischen Beratungsstätten usw. von den Lehrern selbst wahrgenommen werden, stellt noch immer die am weitesten verbreitete Form der *Bildungsberatung* in England und Wales dar (siehe das Beispiel bei MOORE 1970, S. 19 ff.).

Allerdings wird dieses System schulischer Beratung an den meisten Sekundarschulen durch den *Careers Teacher*, auch *Careers Master* bzw. *Mistress*, ergänzt. Seit den 20er Jahren sind solche schulischen *Berufsberatungslehrer* zuerst an den Grammar Schools (vor allem für vorzeitig ausscheidende Schüler), seither mehr in den Modern Schools und Comprehensive Schools tätig. Seit 1959 wurden für solche Lehrer Fortbildungskurse durch das Erziehungsministerium angeboten. Einige Jahre später richteten verschiedene Pädagogische Hochschulen Semesterkurse für *Careers Teachers* ein; aber erst seit Ende der 60er Jahre geben die Schulbehörden Lehrern, die diese Tätigkeit der Sammlung und Ausleihe von berufskundlichen Schriften, der Schüler- und Elterninformation und -beratung in Fragen der Wahl von Ausbildungsstätten und Berufen, der Fest-

stellung von Berufseignung und -interessen, der Zusammenarbeit mit dem Berufsberater des Jugendarbeitsamtes u. a. m. verrichten, Nachlaß vom Deputat ihrer Unterrichtsstunden. Inzwischen gehören die Careers Teachers zu den anerkannten Funktionsträgern der schulischen Beratung, auch wenn den allermeisten von ihnen noch eine gründliche Ausbildung für diese Tätigkeit fehlt. Im Jahre 1969 hat sich eine National Association of Careers Teachers gebildet, die die Professionalisierung, Anerkennung und Förderung der schulischen Berufsberatung mit einigem Erfolg betreibt.

In einer Gesellschaft, die im ganzen für die Ratbedürftigkeit ihrer Jugendlichen aufgeschlossen ist, so daß die „amateurhafte“ (JONES 1970) Beratung durch dafür nicht ausgebildete Lehrer, Tutoren usw. mehr und mehr kritisiert wird, dürfte sich die Stellung des Careers Teachers als eines spezialisierten Beratungslehrers weiterhin festigen, zumal die Übernahme von in den letzten Jahren stark verbreiteten Berufskundekursen seiner Arbeit auch ein Fundament im Unterricht verschafft (Schools Council: Careers Education in the 1970s).

11.3. Die zunehmende Verbreitung von School Counsellors

In dem dergestalt durch Ausweitung der Beratungsaufgaben sowie Intensivierung und Differenzierung der Beratungstätigkeiten bestimmten Funktionsfeld erscheint seit 1965 der *School Counsellor*. Die ersten Angehörigen dieses für Großbritannien damals neuartigen professionellen Beratertyps gingen aus verwandten Beratungsorganisationen hervor, z. B. dem Marriage Guidance Council, in dem zahlreiche Lehrer nach entsprechender Ausbildung ehrenamtlich mitwirken (JONES 1970; HOLDEN 1971, 1973). Anregungen gaben u. a. der NEWSOM Report (1963) sowie die National Association of Mental Health (1963). Von größter Bedeutung für diese neue Bewegung in Richtung auf professionelle schulische Bildungsberatung war jedoch nach Aussagen aller Beteiligten das Beispiel des amerikanischen School Counselors (siehe bes. LYTTON 1969, LYTTON & CRAFT 1971, HUGHES 1973, MILNER 1974).

Unter Mitwirkung amerikanischer Counseling-Wissenschaftler wurden auch die ersten einjährigen universitären Vollzeitstudiengänge für erfahrene Lehrer eingerichtet (in Keele und in Reading 1965). Heute bieten noch einige weitere Universitäten (Bristol, Exeter, Manchester, Swansea; Birmingham, letztere für Studienberater) sowie Pädagogische Hochschulen und Polytechnics solche Studiengänge im allgemeinen für von ihren Schulbehörden bei voller Gehaltszahlung abgeordnete und aus einer großen Zahl von Bewerbern ausgesuchte Counsellor-Kandidaten an.

Durch diese nach der Tradition englischer Graduiertenkurse intensive *wissenschaftliche Ausbildung* werden z. Z. etwa 150 *Counsellors* jährlich herangebildet. Die Gesamtzahl der so Qualifizierten dürfte bald die Zahl 1000 übersteigen. Allerdings sind nicht alle diese Absolventen als Vollzeit- oder Teilzeitberater in den Schulen tätig. Ein erheblicher Prozentsatz von ihnen wurde

„Head of House“, „Head of Year“, „Chief Sixth Form Tutor“ in der traditionellen „Pastoral Care“ (s. o.). Andere stiegen auf zu Schulleitern, Stellvertretenden Direktoren, „Senior Masters“ bzw. „Mistresses“, wo sie jedoch ihre in der Beraterausbildung gewonnenen Kenntnisse und Fähigkeiten meist gut verwenden können. Andere Absolventen bekamen Stellen mit Beratungsaufgaben in Colleges of Further Education, Colleges of Education und Universitäten oder in Erziehungs- und Schulbehörden; einige gingen in die Counsellor-Ausbildung. Nur eine kleine Gruppe der diplomierten Counsellors befindet sich in (meist schulischen) Positionen ohne unmittelbaren Bezug zur Bildungsberatung (ANTONOURIS 1974).

Zu diesen in mindestens einjährigen Vollzeitstudiengängen ausgebildeten Bildungsberatern, von denen z. Z. etwa 3000 Mitglied in der National Association of Counsellors in Education sind, tritt eine größere Zahl von Beratungslehrern, die sich durch Fernstudien und in von den lokalen Schulbehörden angebotenen Kurzlehrgängen auf die schulische Beratungsarbeit vorbereiteten (vgl. z. B. TAYLOR 1971). Besondere geographische Schwerpunkte im *Einsatz von School Counsellors* sind die LEAs Stoke-on-Trent, Devon sowie London.

In ANTONOURIS' Stichprobe von 87 aktiven School Counsellors waren 64 % Männer, 36 % Frauen. 40 der 87 Counsellors arbeiteten vollzeitlich in der Beratung (gelegentlich allerdings mit gewissen Unterrichtsverpflichtungen in „Social Education Subjects“ (z. B.: „Personal Relationships“, „Social Studies“, „Careers Education“, „Moral and Health Education“), die als besonders beratungsrelevant gelten. Weitere 30 Counsellors hatten mehr als die Hälfte ihrer Arbeitszeit für Beratungstätigkeiten zur Verfügung; weniger als die Hälfte ihrer Dienstzeit konnten 16 der 87 Counsellors zur Beratung verwenden (1 Fehlanzeige).

Daß die Comprehensive Schools, wohl wegen der dort vermehrt gegebenen Beratungsaufgaben, aber auch wegen ihrer Aufgeschlossenheit für Innovationen in Erziehung und Unterricht, die Bildungsberatung besonders ernst nehmen, zeigt die Verteilung der genannten 87 Counsellors auf die verschiedenen Schularten: 75 % arbeiteten in Gesamtschulen, 16 % in Secondary Modern Schools, 5 % in Grammar Schools, 4 % in anderen Schulen (ANTONOURIS 1974, S. 165). Diese Zahlen entsprechen weitgehend unserer eigenen Erhebung. Von 36 nach Zufall aus der Gesamtzahl der bis 1973 an der Universität Reading ausgebildeten 253 Counsellors ausgewählten Berater arbeiteten im Mai/Juni 1974 25 (70 %) an Comprehensive Schools, 7 (20 %) an Modern Schools und je zwei an Grammar Schools und Colleges of Further Education.

Außer mit der Schulart korreliert die Neigung zur Anstellung eines diplomierten Bildungsberaters auch mit der Größe der Schule: Bei einer durchschnittlichen Population von 650–700 Schülern pro Sekundarschule in England und Wales (nach DES 1973) arbeiteten 9 von den 36 Beratern unserer Readinger Stichprobe (25 %) in Schulen mit 750–999 Schülern, 21 (58 %) in solchen mit 1000–1249 Schülern, 6 (17 %) in den relativ seltenen Institutionen mit mehr als 1249 Schülern. Das ist verständlich, erstens weil mit der Größe der Schule

in der Regel die Zahl der angebotenen Fächer, Wahl- und Niveaurokurse sowie die der möglichen Abschlüsse steigt; zweitens ist offenbar die Wirksamkeit der Schülerbetreuung durch die Lehrer in großen Schulen geringer als in kleineren; drittens scheinen in den großen Schulen auch aus anderen Gründen psychische und soziale Schwierigkeiten, also sogenannte „persönliche“ Beratungsprobleme, in größerer Zahl und Intensität sichtbar zu werden. Je größer die Schule, um so mehr wünschen und benötigen der Headmaster und die Lehrer Entlastungen im Aufgabenbereich der Informationsvermittlung über die Schule und ihr Curriculum, in der Durchführung der Wahlverfahren und der Zusammenstellung der Wahlfach-, Leistungs- und Stützkurse, in der Kooperation mit Lehrern der Primarschulen, Sonderschulen und anderer Ausbildungsstätten, mit außerschulischen Beratungs- und Therapieinstitutionen usw. sowie in der Gruppen- und Einzelberatung von Eltern und Schülern.

Insgesamt kann man aber keinen einheitlichen Stand in der schulischen Bildungsberatung Englands und Wales' feststellen. Das liegt nicht nur an der unterschiedlichen Größe und Ausprägung der Sekundarschulen, sondern auch an der großen Zahl der relativ unabhängigen lokalen Schul- und Erziehungsbehörden (LEAs) mit ihrer je eigenen Politik gerade auch in dieser Frage. Hinzu kommt als weiterer Grund die Tatsache, daß eine einheitliche englische Konzeption der Bildungsberatung, die sich durch Berücksichtigung der nationalen gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen deutlich von der Theorie und Praxis des Guidance Counseling in den USA abgrenzt, trotz vielfacher Forderungen (vgl. z. B. LYTTON & CRAFT 1971, HUNKIN 1973, MILNER 1974) bisher an den ausbildenden Universitäten noch nicht entwickelt wurde. Testdiagnostisch orientierte Konzeptionen stehen solchen psychoanalytischer, Roge-rianischer, verhaltensmodifikatorischer oder eklektischer Art recht unvermittelt gegenüber (MARTIN 1974a, S. 108–149).

Auch die *praktische Beratungsarbeit* der englischen School Counsellors ist aus persönlichen, institutionellen u. a. Gründen recht unterschiedlich ausgerichtet. Manche schulischen Berater streben eine gleichmäßige Berücksichtigung der klassischen Aufgabenfelder Educational, Vocational und Personal Counselling an (vgl. z. B. RHEAD in HEPPELL 1972). In der Praxis kommt es jedoch, auch wegen der curricularen Bedingungen, der unterschiedlichen sozialen Problemlagen und der schon bestehenden Beratungsangebote der Schulen, oft zu gewissen *Schwerpunktbildungen* bei den Counsellors. Von den 36 von uns befragten Counsellors aus der diese drei Hauptaufgabengebiete ziemlich gleichmäßig berücksichtigenden Readinger Beraterschule hatten sich je 11 (31 %) schwerpunktmäßig mehr der Schullaufbahnberatung oder mehr der Berufsbildungsberatung zugewandt, während 9 (25 %) ihr Hauptaufgabengebiet in der Einzelfallhilfe sahen; 5 versuchten alle drei Gebiete je nach den zeitlich und altersmäßig variierenden Bedürfnissen der Schulgemeinde, im ganzen aber gleichmäßig zu bearbeiten.

11.4. Schullaufbahnberatung

Educational Counselling verfolgt das Ziel, den Schülern die optimale Nutzung der differenzierten schulischen Angebote an Inhalten, Fächern, Qualifikationen und Abschlüssen zu ermöglichen. Dabei möchte man nicht nur ausgehen von Persönlichkeitsmerkmalen wie z. B. Intelligenz, Begabungsstruktur, Motivation bzw. soziokulturell bedingten Faktoren, sondern Beratung soll die dynamischen Momente der persönlichen und sozialen Lernbedingungen förderlich beeinflussen. Dementsprechend wird die Schule von den Beratern meist nicht als ein fixes System der Vermittlung von Lerninhalten und Qualifikationen angesehen, vielmehr wird die Notwendigkeit der Wandlung, der Anpassung von Inhalten, Organisationsformen, Unterrichtsmethoden usw. an die Bedürfnisse der Lernenden und die Erfordernisse der Zeit betont. Schullaufbahnberatung im volleren Sinne des englischen Wortes richtet sich also sowohl auf Förderung der Schüler in der Nutzung der in der Schule gebotenen Möglichkeiten als auch auf die Verbesserung des schulischen „Systems“. Wichtige *Aufgaben des School Counsellors* in diesem Bereich sind daher:

- Information von Eltern und Schülern über die Schule, die angebotenen Fächer, Kurse, Eingangsvoraussetzungen, mögliche Abschlüsse usw. (Handzettel, Broschüren, Elternabende, Gruppenveranstaltungen, Einzelgespräche usw.);
- Leitung und/oder Mitarbeit bei der Kurswahl bzw. -zuweisung, z. B. Durchführung der Wahlverfahren, Zusammenstellung der Lerngruppen auf Grund der bisherigen Leistungen, der Interessen, der erstrebten Abschlüsse, der gewünschten Berufsausbildung usw.;
- Testung von Jahrgängen, Klassen, Einzelschülern zwecks Fundierung der Wahl- oder Lenkungsentscheidungen: 34 von unseren 36 befragten Readinger Diplomanden benutzten im Jahr 1973/74 Tests zu diesem Zwecke (in der Reihenfolge der Häufigkeit der Nennung): Reading Scales (13), Progressive Matrices von RAVEN (10), Differential Aptitude Test / General Test Battery (10), AH4 (apitude) (5), Maths Achievement (3), English Comprehension Achievement (2), Stenographic Achievement (2), Spelling Achievement (1), Non-verbal Aptitude (1);
- Unterhaltung einer möglichst vollständigen Sammlung von Informationen über die Schüler, ihre schulischen Leistungen, die Testergebnisse, die familiären, sozialen, gesundheitlichen Bedingungen ihrer schulischen Arbeit, über die Entwicklung ihrer schulischen und außerschulischen Interessen usw. Diese „Cumulative Records“ gelten als wichtige Grundlage effektiver Beratung (vgl. JACKSON 1973, S. 126 ff.);
- Individual- und Gruppengespräche mit Schülern und Eltern zur Förderung realistischer, d. h. den Fähigkeiten, Neigungen, Studien-, Ausbildungs- und Berufswünschen sowie den schulischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten entsprechenden Schullaufbahnentscheidungen; gegebenenfalls Feststellung von individuellen Lernschwierigkeiten und sozialen Hindernissen, Motivierung, Vermittlung von Lernhilfen usw.;

– Kooperation mit Fachlehrern und Schulleitung (formelle Konferenzen und informelle Gespräche) zwecks Verbesserung des schulischen Angebotes, der Leistungsmessung und der Unterrichtsmethoden, Umstufung von Schülern, Vermeidung bzw. Beseitigung von Störungen und Konflikten usw.

Obwohl im allgemeinen eine „kontinuierliche“ und „globale“ Betreuung der Schüler angestrebt wird (z. B. Schools Council 1968), zwingt die große Zahl der Schüler meist zur Konzentration der Tätigkeit im Educational Counselling auf die Aufnahme und Eingliederung der Neulinge besonders in der untersten Klasse, auf Beratung in der differenzierten Mittelstufe und beim Übergang in die Oberstufe, die durch hochgradige Spezialisierung und daher frühzeitige Festlegung von zukünftigen Studien-, Ausbildungs- und Berufswegen charakterisiert ist.

Die umfassende Zielsetzung der Arbeit im Educational Counselling deuten 26 der von uns befragten 36 Readinger Diplomanden an, die auf die Frage nach dem Hauptziel ihrer Beratungstätigkeit antworteten: „den Schülern zur vollen Entwicklung ihrer Fähigkeiten verhelfen; das Blickfeld der Schüler ausweiten und sie mit der Fülle der Bildungs- und Berufsmöglichkeiten vertraut machen; den Heranwachsenden zum besseren Verständnis ihrer selbst verhelfen“. (Weitere Antworten fielen unter die Typen: „dem Heranwachsenden Rat und Hilfe in Krisenzeiten geben“ (21); „die Unterstützung der Gemeinde und der Eltern für die Arbeit der Schule gewinnen“ (3); einige der Befragten gaben mehrere Antworten.)

11.5. Berufsbildungs- und Berufsberatung

In den im letzten Abschnitt genannten Zielangaben der befragten schulischen Berater wird zugleich der Zusammenhang von Educational und Vocational Counselling (auch: Careers Guidance bzw. Counselling) sichtbar. Das ist teilweise durch die Berufsrelevanz der starken Differenzierung der Schullaufbahnen und der Abschlüsse im englischen Bildungswesen mitbedingt. Daher hat in diesem Bereich der schulische Beratungsspezialist die längste Tradition und eine weitgehend unangefochtene Stellung (s. oben Kap. 11.2: „Careers Teacher“!).

Das Hinausschieben des Pflichtschulalters auf das 16. Lebensjahr, die schwierige Situation auf dem Arbeitsmarkt und das u. a. damit zusammenhängende Verweilen auch nichtakademisch ausgerichteter Jugendlicher (bis zum 17. oder 18. Lebensjahr) auf den Schulen (vorab den Comprehensive Schools) sind einige weitere wichtige Gründe für die Beratungstätigkeit im vorberuflichen und beruflichen Bereich. Daher wächst auch die Zahl der (besonders auf den Gesamtschulen) ab Mittelstufe angebotenen berufsbezogenen Fächer, z. B. an der Thomas Bennett School in Crawley (KÖRNER 1973, S. 251 ff.): Technisches Zeichnen, Maschinenbau, Metallarbeit, Holzarbeit, Rechnungswesen, Wirtschaftslehre, Büropraxis, Hauswirtschaft, Nadelarbeit, Säuglings- und Kinderpflege;

selbst auf dem Oberstufenniveau des General Certificate of Education: Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsgeschichte, Rechtskunde, Rechnungswesen, Sekretärinnenkurs; weitere Einjahreskurse für die Oberstufe in den Schwerpunkten: Verwaltung, Handel, Kunst, Naturwissenschaft in der Industrie, Hauswirtschaft/Pflege. Wenn auch die Anzahl der Wahlmöglichkeiten bei weitem nicht so groß ist wie an vielen amerikanischen Sekundarschulen, so wird doch deutlich, wie wichtig auch in England und Wales schon die angemessene Beratung der Schüler bei der Wahl ihrer Fächer auch im Hinblick auf ihren späteren Beruf ist. Dies gilt auch für die akademischen Fachbereiche wegen der studien- und berufsvorentscheidenden Wirkung der Fächerwahl in der Sixth Form.

Um so wichtiger wird die Einführung von „Careers Courses“ (Berufskunde) schon in der Mittelstufe, woran der School Counsellor, je nachdem, ob ein zusätzlicher Careers Teacher an der Schule vorhanden ist oder nicht, entweder als Planer und Leiter oder als Mitwirkender und Berater beteiligt ist (Schools Council 1972; vgl. MARTIN 1974a, S. 177 ff.).

Als globale *Ziele des Careers Counselling* werden vor allem die folgenden genannt: die Vermittlung eines realistischen Verständnisses der Berufswelt und der dem einzelnen darin offen stehenden Wege und Chancen, aber auch der möglicherweise zu erwartenden Schwierigkeiten; die Förderung der beruflichen Reife der Schüler und die Vorbereitung einer angemessenen und für den Schüler befriedigenden Wahl der weiteren Ausbildungsstätten, des Berufes und ggf. der Arbeitsstelle (d. h. u. a.: Verhinderung von falschen Erwartungen, von Fehlentscheidungen, des Scheiterns in Ausbildung und Beruf); weiterhin die Förderung der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung durch Klärung der eigenen Absichten und Ziele und durch Treffen persönlich verpflichtender berufsrelevanter Entscheidungen; Erziehung zu sozialer Verantwortung (vgl. z. B. DAWs 1972, Schools Council 1972).

Als besonders *wichtige Aktivitäten in diesem Beratungsbereich* ergeben sich daher (zusätzlich zu den auch hier bedeutsamen Tätigkeiten des Educational Counselling):

- Teilnahme an (ggf. Planung, Leitung, Organisation und Durchführung von) Berufskundekursen;
- Sammlung und Bereitstellung von Informationen (Handbüchern, Broschüren usw.) über gegenwärtige und zukünftige Bedingungen in der Arbeitswelt, in Berufen, Ausbildungssystemen, über Qualifikationsvoraussetzungen, Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten usw. (Careers Library);
- Durchführung von Informationsveranstaltungen, Vorträgen (Careers Days, Careers Conventions), Besuchen von Arbeits- und Ausbildungsstätten, Betriebserkundungen usw.;
- Anwendung und Auswertung von Berufseignungstests, Berufsinteressentests, Fragenbögen usw. Unter den von uns befragten 36 Counsellors aus der Readinger Schule hatten 32 im vorausgehenden Schuljahr solche diagnostischen Instrumente eingesetzt: 17 den „Rothwell-Miller-Interest-Blank“ (vgl. JACKSON & JUNIPER 1971, S. 109 ff.), 12 den „APU Occupational Interests

Guide“, 10 den „Connolly Occupational Interests Questionnaire“, 6 den „Crowley Occupational Interests Blank“ von CRAC;

- Einwirkung auf das schulische Curriculum in Konferenzen und informellen Gesprächen mit den Erziehungsbehörden, der Schulleitung, mit Lehrern und Kollegen zwecks Steigerung der Berufs- und Ausbildungsbezogenheit der Fächer, Inhalte, Methoden usw.;
- Gruppen- und Einzelberatung von Schülern (und ihren Eltern) zwecks Information, Entscheidungshilfe in der schulischen Berufsvorbildung und der Wahl von Ausbildungsstätten und Berufen;
- Kooperation mit der Jugendberufsberatung zur optimalen Nutzung von deren Personal, Hilfsmitteln und Kompetenzen.

Als besondere Schwerpunkte dieser Beratungsarbeit im vorberuflichen und beruflichen Bereich gelten die differenzierte Mittelstufe und die Oberstufe; spezielle Zielgruppen sind u. a. die Mädchen, (vor allem: leistungsschwache) Abgänger, behinderte Jugendliche, Farbige (HEPPELL 1972, JACKSON 1973).

11.6. Einzelfallhilfe

Die drängenden Aufgaben in diesem meist Personal Counselling genannten Bereich werden von den englischen Dozenten der Counsellor-Studiengänge und auch von vielen Beratungspraktikern besonders ernst genommen; z. T. werden sie als das Kernstück aller Bildungsberatung angesehen (DAWS 1973a, b; HOLDEN 1971, 1973; JONES 1970; vgl. MARTIN 1973, 1974a). Der Grund dafür ist wohl vor allem darin zu sehen, daß Ratbedürftigkeit auch in Fragen der Kurs- und Fächerwahl oder bei der Klärung der Berufsinteressen und der Entscheidung für eine bestimmte Laufbahn nicht selten einhergeht mit psychischen Problemen und öfters auch bedingt ist durch soziale, z. B. familiäre, Schwierigkeiten. Umgekehrt führen Überforderung, Vernachlässigung, „Overprotection“ usw. durch die Eltern, mangelnder Kontakt in der Klasse oder Altersgruppe ebenso wie Störungen in der physischen oder psychischen Entwicklung oft auch zu Schwierigkeiten im Bereich des Lernens und der Schullaufbahn- und Berufsentscheidung. Dementsprechend variieren die genannten Ziele im Personal Counselling zwischen primär psychischen und sozialen (psychische Gesundheit, Befreiung von Angst, Hemmungen, Unlust, Streß, Minderung von sozialen Spannungen und Konflikten usw.) und solchen, die Störungen im Psychischen und Sozialen mehr als zu beseitigende Hindernisse für das schulische Lernen, die Entwicklung von Leistungsfähigkeit, Kompetenzen, Entscheidungsvermögen usw. betrachten.

Das Aufgabenfeld wirft freilich besondere Probleme auf hinsichtlich der *Grenzen* beraterischen Wirkens durch den Counsellor, der ja in der Regel nicht voll ausgebildeter Diagnostiker und Therapeut ist. Einigkeit besteht weitgehend darüber, daß der Zweck des Personal Counselling „... is prevention of breakdown rather than the rescue of those who are already casualties, and that it

is intended to serve the normally occurring needs of all children and not the psychotherapeutic needs of a disturbed, unhappy few“ (DAWS 1973a, S. 2).

Aber die Unterscheidung solcher „normaler“ Ratbedürfnisse „aller“ Kinder von ernsthaften psychischen Störungen ist im Einzelfall meist nicht leicht. So ergeben sich Kompetenz- und Methodenprobleme, die nur durch eine besonders enge Zusammenarbeit mit Erziehungsberatern, Psychotherapeuten, Psychiatern, Ärzten, Sozialarbeitern usw. zu überwinden sind. Im Zwischenfeld von Erziehung und Therapie wird offenbar die Rogerianische Methode der nichtdirektiven oder klientenzentrierten Gesprächsführung zur behutsamen Exploration der Ratbedürfnisse, ihrer Ursachen und des Grades ihrer Ernsthaftigkeit vielfach genutzt, wenn auch wohl selten in der strengen Form der Gesprächstherapie angewandt (HOLDEN 1971, 1973, JONES 1970, MILNER 1974). Das gilt auch für die Studentenberatung (MARTIN 1973, NEWSOME u. a. 1973).

Schwierigkeiten besonderer Art sind in der „persönlichen“ Schülerberatung dann zu überwinden, wenn die Lehrer durch Überforderung, Fehlbeurteilung, falsche Behandlung usw. von Schülern Mitverursacher von Angst, Hemmungen, Schulunlust, psychischen Störungen usw. sind. Kollegialer Takt und ein ungestörtes Vertrauensverhältnis zu den übrigen Lehrern sowie Verschwiegenheit werden daher als wichtige Voraussetzungen für die fruchtbare Arbeit in diesem Bereich angesehen (ausführlich in MARTIN 1974a, S. 182 ff.). Als wichtige *Aufgaben und Tätigkeiten des „Personal Counsellors“* sind vor allem zu nennen:

- präventive Wirkung: Vermeidung bzw. Beseitigung unnötiger Konfliktursachen und Störungsherde in der Schule, im Curriculum usw. (in Zusammenarbeit mit Schülern, Lehrern, Eltern, Schulbehörde usw.);
- Angebot und Durchführung von individuellen vertraulichen Beratungsgesprächen im sanktionsfreien Raum;
- Gruppenarbeit mit Schülern bestimmter Altersgruppen (z. B. über soziale, psychische, sexuelle usw. Probleme) zwecks Unterrichtung der Schüler, Feststellung von Schwierigkeiten, ggf. kognitiver Bearbeitung (vgl. z. B. JONES 1970, S. 45 ff.);
- Prüfung von Art, Schweregrad und ggf. Ursachen psychischer und sozialer Probleme der Schüler durch Verhaltensbeobachtung, anamnestische Erhebungen, Fragebogen, Tests usw. 25 der von uns befragten 36 School Counsellors (mit dem Diplom der Universität Reading) benutzten im Schuljahr 1973/74 diagnostische Verfahren im Personal Counselling, und zwar vor allem die folgenden: „High School Personality Questionnaire“ (NFER, vgl. JACKSON & JUNIPER 1971, S. 85 ff.; 13mal genannt); „Mooney Problem Check List“ (12mal). Seltener wurden erwähnt: „Rotter Incomplete Sentences Blank“ (3mal), „Bristol Social Adjustment Guide“ (3mal), „Eysenck Junior Personality Blank“ (2mal), „16PF“ 1mal;
- Zusammenarbeit mit Spezialisten der medizinischen, psychiatrischen, psychoanalytischen, psychologischen Diagnose und Therapie (Überweisung, Empfehlung, Fallbesprechung, Supervision, Durchführung angeordneter Therapiemaßnahmen, nachfolgende Kontrollmaßnahmen usw.);

– u. U. Hausbesuche, Besprechung mit Eltern, Geschwistern usw. zur Feststellung und/oder Beseitigung von Störungs- und Konfliktursachen.

DAWS (1973a, S. 7) nennt vor allem drei Gruppen von anfälligen Kindern: „(a) those who will be subject to some special form of stress or risk, such as immigrant and coloured children, the handicapped, the sexually active, children in care, the immature school leaver, the bereaved, etc; (b) those whose capacity for coping with normal stresses is atypically low – that is delicate and dull children; and (c) those whose deviant and delinquent behaviour will bring down upon them the wrath and censure of the rest of us“. Seine Bemerkung, daß in diesem Beratungsfeld Erfolg in vielen Fällen nicht allein von individuellen Beratungsgesprächen erwartet werden kann, sondern daß hier umfassende Aufgaben der Gesundheits-, Sozial-, Sexualerziehung, der moralischen und geistigen Bildung, Freizeiterziehung, vorberuflichen Bildung usw., d. h. Aufgaben der ganzen Schule und (das darf man hinzufügen) der ganzen Gesellschaft anstehen, spiegelt die Erfahrung vieler Counsellors wider, die sich diesem Feld mit besonderem Eifer widmen.

11.7. Zusammenfassung und Schlußbemerkung

Nach längerem angestrengtem Bemühen um eine den modernen Gesellschafts- und Schulbedingungen angemessene Schülerbetreuung durch die Lehrer und Schulleiter wird zur Zeit in England und Wales (ähnlich wie auch in Schottland und Nordirland) ein professioneller Beratungsdienst durch School Counsellors aufgebaut. Amerikanische Einflüsse haben bisher die Theorie und Praxis dieser schulischen Beratung sehr weitgehend geprägt; aber man bemüht sich darum, eine den nationalen Gegebenheiten und Bedürfnissen entsprechende Konzeption zu entwickeln.

Insgesamt erscheint die augenblickliche Lage an den einzelnen Schulen und in den vielen relativ unabhängigen Schulbezirken noch recht uneinheitlich, sowohl im Hinblick auf die Verbreitung von School Counsellors als auch bezüglich ihrer Ausbildung und ihres Auftrags bzw. Arbeitsschwerpunktes. Educational, Vocational und Personal Counselling werden als wichtige Aufgabenbereiche anerkannt, allerdings je nach den örtlichen, schulischen, sozialen oder individuellen Gegebenheiten unterschiedlich intensiv bearbeitet.

Als besondere Aufgaben stellen sich daher beim weiteren Ausbau des Counseling-Systems außer der Überwindung der finanziellen Hindernisse solche der Konzipierung einer genügend umfassenden und einheitlichen Theorie, der Entwicklung und Erprobung von der englischen Schule und Gesellschaft angemessenen Organisationsformen, Methoden, Hilfsmitteln usw., der gründlichen Ausbildung und Fortbildung einer größeren Anzahl von schulischen Beratern, der Lösung der innerschulischen Rollenprobleme, der Fortentwicklung der Kooperation von schulischer und außerschulischer Beratung usw. Damit fallen in den kommenden Jahren den „Local Education Authorities“, besonders aber auch

den Wissenschaftlern und Dozenten der universitären Counsellor-Studiengänge Aufgaben zu, deren Bewältigung über eine befriedigende Lösung der schulischen Beratungsprobleme entscheiden wird.

Literaturverzeichnis

- ANTONOURIS, G., 1974. Subsequent Careers of Teachers Trained as Counsellors. *Brit. Journal of Guidance and Counselling*, 2, 160—170.
- DAWS, P. P., 1972³. A Good Start in Life. CRAC.
- DAWS, P. P., 1973 a. Mental Health and Education: Counselling as Prophylaxis. *Brit. Journal of Guidance and Counselling*, 1, 2—10.
- DAWS, P. P., 1973 b. Pastoral Care, Guidance and Counselling in English Secondary Schools. In: *Paedagogica Europaea VII.*, 34—41.
- Department of Education and Science (DES), 1963. Half Our Future (Newsom-Report). London.
- Department of Education and Science (DES), 1973. Statistics of Education, Vol. I, Schools. London.
- HALMOS, P., 1973⁴. The Faith of the Counsellors. London.
- HEPPELL, R. P., 1972. A Practical Handbook of Careers Education and Guidance. London.
- HOLDEN, A., 1971. Counselling in Secondary Schools. London.
- HOLDEN, A., 1973². Teachers as Counsellors. London.
- HOPF, D., 1970. Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung. Frankfurt/M.
- HUGHES, P. M., 1973². Guidance and Counselling in Schools. Oxford.
- HUNKIN, J., 1973. The Counselling Movement in America and Britain. *Learning for Living*, 12, 10—16.
- JACKSON, R., 1973. Careers Guidance: Practice and Problems. London.
- JACKSON, R. und JUNIPER, D. F., 1971. A Manual of Educational Guidance. London.
- JONES, A., 1970. School Counselling in Practice. London.
- KÖRNER, A., 1973. Die englische Comprehensive School. Bad Heilbrunn.
- LYTTON, H., 1963. School Counselling and Counsellor Education in the USA. N. F. E. R.
- LYTTON, H. und CRAFT, M., 1971. Guidance and Counselling in British Schools. London.
- MARTIN, L. R., 1973. Der Beratungsdienst der englischen Universität Keele. *Analysen*, 3, 33—34.
- MARTIN, L. R., 1974 a. Bildungsberatung in der Schule. Bad Heilbrunn.
- MARTIN, L. R., 1974 b. Bildungsberatung in der Darstellung ihrer gegenwärtigen Vertreter. *Bildung und Erziehung*, 27, 464—468.
- MILNER, P., 1974. Counselling in Education. London.
- Ministry of Education, 1959. 15 to 18 (Crowther Report). London.
- MOORE, B. M., 1970. Guidance in Comprehensive Schools. Slough.
- NEWSOME, A., u. a., 1973. Student Counselling in Practice. London.
- ROWE, A., 1972. The School as a Guidance Community. London.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I., 1973. Die Psychoanalyse in der Sozialarbeit. Stuttgart.
- Schools Council, 1968. Counselling in Schools. Working Paper 15. London.
- Schools Council, 1972. Careers Guidance in Schools. Working Paper 40. London.
- TAYLOR, H. J., 1971. School Counselling. London.
- The Year Book of Education 1955. New York/London.
- VAUGHAN, T. D., 1970. Educational and Vocational Guidance Today. London.
- VENABLES, E., 1971. Counselling. N. M. G. C.

12. Berufsbildungsberatung in der Sowjetunion

12.1. Begriff und Aufgaben der Berufsorientierung

Den Begriff „Berufsbildungsberatung“ gibt es in der Sowjetunion nicht. Er ist aber von seiner inhaltlichen Bestimmung her im Begriff „Berufsorientierung“ enthalten. Darunter werden alle Maßnahmen verstanden, die dazu dienen, dem Jugendlichen eine „freie und bewußte“ Berufswahl zu ermöglichen. Der Begriff einer freien, bewußten *Berufswahl* ist ideologisch zu verstehen. Die Berufswahl wird dann als frei angesehen, wenn sie nicht durch irgendwelche Formen der sozialen und ökonomischen Ungleichheit begrenzt wird, und sie wird in dem Maße bewußt getroffen, wie der einzelne die Bedürfnisse und Anforderungen der Gesellschaft mit seinen eigenen Interessen und Möglichkeiten zur Deckung zu bringen sucht. Dazu soll die Berufsorientierung verhelfen.

Rat und Hilfe für die Berufswahl braucht der Jugendliche vor allen Dingen an drei Abschnitten seines Werdeganges. Die erste Entscheidung hat er mit Abschluß der 8. Klasse im Alter von 15 Jahren zu treffen. Bis zu diesem Zeitpunkt besuchen so gut wie alle sowjetischen Kinder die *allgemeinbildende Schule*. Sie haben sich nun zu entschließen, ob sie nach einem weiteren, zweijährigen Schulbesuch einen mittleren Schulabschluß erwerben wollen, der sie dazu berechtigt, sich um einen Studienplatz zu bewerben. Zu diesem Weg entschließen sich 50 bis 70 % der Schüler. Einen mittleren Schulabschluß können sie auch durch den Besuch einer *Fachschule* erhalten. Hierfür ist in der Regel eine Aufnahmeprüfung erforderlich. In wachsendem Maße vermitteln auch *Berufsschulen* neben einer Facharbeiterausbildung einen mittleren Abschluß. Die derzeit noch bestehenden Möglichkeiten, in einer Berufsschule oder durch eine betriebliche Ausbildung einen Beruf zu erlangen, ohne die allgemeine Bildung fortzusetzen, wird von 5 bis 10 % der Schüler gewählt. Für die nächsten Jahre ist der Übergang zu einer „mittleren Bildung für alle“ vorgesehen. Aber schon jetzt ist die Berufsorientierung am Ende der 8. Klasse eine Berufsbildungsberatung.

Eine zweite Etappe der Berufsorientierung ist mit dem Abschluß der 10. Klasse der allgemeinbildenden *Mittelschule* verbunden. Die Abgänger können sich nun um einen *Hochschulplatz* bewerben, wozu sie sich einem Aufnahmeexamen zu unterziehen haben. Sie können aber auch auf einer *Fachschule* oder *Berufsschule* eine Berufsausbildung aufnehmen oder in eine betriebliche Ausbildung eintreten. Auch in diesem Abschnitt zielt die Entscheidung und darauf vorbereitende Beratung weithin auf eine Berufsbildung.

Schließlich brauchen die Jugendlichen Unterstützung, wenn sie bei der Ausbildung oder am Arbeitsplatz in ihrer Wahl unsicher werden. Maßnahmen, die den daraus entstehenden ökonomischen Mängeln (Fluktuation, Ausfall von Arbeitskräften, Arbeitsunlust u. a.) entgegenwirken wollen, werden unter dem Begriff der Berufsadaption erörtert, sollen hier aber, als nicht unmittelbar zur Berufsbildungsberatung gehörig, ausgeklammert werden.

Unsicherheiten und Unwägbarkeiten bei der *Berufswahl* bestimmen die gegenwärtige Situation. Die darauf reagierenden Maßnahmen der Berufsbildungsberatung werden nur nach einem Einblick in das *Berufswahlverhalten* der sowjetischen Jugendlichen verständlich.

12.2. Das Berufswahlverhalten der Schulabgänger

Sowjetische Untersuchungen zum Berufswahlverhalten Jugendlicher gehen den Lebensplänen, Berufswünschen und -interessen, der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, psychologischen und soziologischen Faktoren und dabei vor allem den Motiven nach, die hinter den Wünschen und Interessen stehen.

Bei aller Komplexität von *Berufswahlmotiven* mögen einige Teilergebnisse aufschlußreich sein, weil sie Tendenzen erkennen lassen. Zunächst fällt die hohe Zahl derer auf, die kein Motiv für ihre Wahl nennen können¹ oder am Ende der 8. oder 10. Klasse noch unentschlossen sind. Als Ursachen für diese oft erörterte Erscheinung werden genannt: zu viele, unterschiedliche Interessen ohne ein zentrales Interesse; kritische Selbsteinschätzung bei mangelhaftem Selbstbewußtsein; emotionale Unausgeglichenheit; Fehlen von Interessen; Sorglosigkeit; ungewisse Vorstellung von Berufen.²

Bei den zahlreichen *Berufswahlmotiven* treten offenbar materielle Aspekte zurück. Sie werden lediglich von knapp 10 % der Befragten genannt³ und erhalten erst im späteren Berufsleben ein Gewicht. Aber auch gesellschaftlich begründete Motive haben mit 20 % nicht die Bedeutung, die angesichts der propagandistischen Einwirkung auf die Schüler zu erwarten wäre. Das Hauptmotiv liegt offenbar beim gesellschaftlichen Ansehen des zu wählenden Berufs. Untersuchungen zum *Berufsprestige* zeigen folgende Rangfolge: 1. Wissenschaftliche Berufe; 2. Berufe in Volksbildung und Gesundheitspflege; 3. Berufe im Transport- und Nachrichtenwesen; 4. Industriearbeiterberufe; 5. Landwirtschaftliche Berufe; 6. Dienstleistungsberufe. Für die Wertung der Berufe ist neben romantischen Vorstellungen von der Tätigkeit des Forschers, Geologen oder Arztes vor allem das Schöpferische entscheidend, das einem Beruf zugeschrieben wird. Arbeiterberufen haftet aber das Vorurteil monotoner, nach Vorschrift ablaufender Tätigkeit an.⁴

Diese Einschätzung der Berufe bestimmt das *Berufswahlverhalten* um so mehr, weil sie auch von jenen Personengruppen geteilt wird, die beratenden Einfluß auf die Jugendlichen haben. Es sind dies, obschon die Zahlen unterschiedliche Auskünfte in der Einzelgewichtung geben, in erster Linie Eltern, Bekannte und

Gleichaltrige, wogegen die *Schule* oder die Lehrer, also diejenigen, die den Vorurteilen entgegenarbeiten dürften, nur ein geringes Gewicht haben.⁵ Verstärkt werden dürften die Vorurteile Erwachsener noch durch den Hang Jugendlicher zu Extremen und zu absoluten Setzungen.⁶

Das *Berufswahlverhalten* entspricht dem *Berufsprestige* so eindeutig, daß bei ihm das gewichtigste Motiv zu vermuten ist. So beabsichtigen 80 % der Abgänger von Mittelschulen ein Hochschulstudium und orientieren sich damit am hohen Prestige der akademischen Berufe. Da aber nur rund jeder 4. Bewerber das Aufnahmeexamen besteht, ist für sehr viele Mittelschulabgänger die Frage der *Berufswahl* erneut gestellt. Der Wahl eines Arbeiterberufs stehen innere Hemmungen entgegen, wie aus den zahlreichen Appellen zu entnehmen ist, das Ansehen der Arbeiterberufe zu heben. Unter besonderer Geringschätzung leiden Bauberufe, landwirtschaftliche Berufe und Dienstleistungsberufe. Daher ist der Nachwuchsmangel hier besonders groß.

Während die persönlichen Enttäuschungen der Jugendlichen bei einer verfehlten Berufswahl und einem Scheitern höhergesteckter Pläne von ŠUBKIN (1975) als nur relativ kurzfristig wirksam eingeschätzt werden⁷, hat der wirtschaftliche Schaden, der aus dem Berufswahlverhalten entspringt, eine erhebliche Bedeutung. Die Maßnahmen einer verstärkten Berufsorientierung und -beratung werden daher in erster Linie ökonomisch begründet und erhalten damit lenkenden Charakter.

12.3. Ökonomische Grundlagen der Berufsbildungsberatung

Eine der negativen Folgen des Berufswahlverhaltens ist die Fluktuation jugendlicher Arbeitskräfte. Unter den *Berufswechslern* stehen 80 % im Alter unter 30 Jahren; fast die Hälfte von ihnen ist nicht älter als 20 Jahre und damit soeben der Schule entwachsen.⁸

Ein weiteres Problem, das aus dem Berufswahlverhalten erwächst, besteht in der *Sicherung des Arbeiternachwuchses*. Um die Berufsbildungsberatung hier wirksam einsetzen zu können, muß freilich eine differenzierte Übersicht über den Nachwuchsbedarf vorhanden sein und zwar sowohl über den regionalen Bedarf wie über den Bedarf im Zusammenhang mit Großvorhaben in wenig besiedelten Gebieten. Während der Bedarf in ländlichen Gebieten übersehbar ist, fehlt es an planmäßigen Bedarfsfeststellungen in Städten und Industriegebieten. Lediglich in den Ostseerepubliken und in Leningrad werden solche Unterlagen erarbeitet und den berufsorientierenden Stellen als Grundlage ihrer Tätigkeit zur Verfügung gestellt.⁹

Nicht weniger wichtig ist eine Prognose über die künftige Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs und über die Entwicklung von Berufen. Hierzu gibt die pädagogische, der Berufsorientierung gewidmete Literatur einige Hinweise. So wird vorausgesagt, daß der geistige Anteil bei Arbeiterberufen wachsen wird, daß der Anteil höherer und mittlerer Lohngruppen steigen wird, daß die Zahl

der Angestellten stärker als die der Arbeiter wachsen wird und daß 1980 die Zahl der im Dienstleistungsbereich Beschäftigten die der Industriearbeiter erreichen wird.¹⁰ Insgesamt wird jedoch der Mangel detaillierter und für die Berufsorientierung brauchbarer Prognosen festgestellt. Es fehle an einer wissenschaftlich begründeten Methodologie und Methodik der Prognostik des Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften.¹¹

Ungeachtet der unzureichenden Planungsgrundlagen werden Planziffern festgelegt, die die Aufnahme in berufsbildende Institutionen regulieren. So sieht der Staatsplan für das Jahr 1975 vor, daß von den 2,6 Millionen Mittelschulabgängern 400 000 in *Hochschulen* und 550 000 in *Fach- und Berufsschulen* aufgenommen werden sollen. Die restlichen 1,65 Millionen treten als Arbeiter in Betriebe ein.¹² Die Diskrepanz zu den Berufsvorstellungen der Schulentlassenen ist offensichtlich. Immerhin findet die Berufsbildungsberatung in diesen Zahlen eine feste Größe.

Zu einer an wirtschaftlichen Belangen orientierten Berufsbildungsberatung gehören auch Berufsbilder, Professiogramme und Methoden, um die Berufseignung festzustellen. Trotz umfänglicher Überlegungen zu diesen Problemen¹³ und zahlreicher Vorschläge befinden sich Kriterien und Methoden einer *Eignungsfeststellung* noch in Diskussion und Entwicklung. Lediglich die medizinisch-physiologische Forschung hat Ergebnisse erbracht, die bereits in Breite angewendet werden.¹⁴ Sonst aber ist die Beurteilung der Berufseignung weithin Aufgabe der Schule (Klassenlehrer, Fachlehrer), deren Aussagemöglichkeiten jedoch, wie noch zu erörtern sein wird, begrenzt sind.

12.4. Maßnahmen der Berufsbildungsberatung

Die berufsorientierenden Maßnahmen sind darauf abgestellt, eine Anpassung der jugendlichen Berufswünsche an die wirtschaftlichen Erfordernisse zu bewirken. Damit haben die im folgenden darzustellenden Maßnahmen eindeutig *lenkenden* Charakter. Alle Veröffentlichungen zum Problem der Berufsorientierung heben diesen Aspekt hervor. Die Fülle der in diese Richtung zielenden Maßnahmen ist beträchtlich; dennoch greifen sie meist nicht systematisch ineinander. Deshalb ist die folgende Darstellung als aneinanderreihende Beschreibung zu verstehen. Die Frage, ob Richtungen auf eine Systematisierung hin sichtbar werden, wird sich aber aufdrängen.

Fülle und Eigenart der Maßnahmen zwingen zu einer Aufgliederung. Sie wird nach institutionellen Gesichtspunkten vorgenommen und nacheinander Maßnahmen der allgemeinbildenden *Schule*, außerschulische Aktivitäten und das Wirken neuerlich geschaffener Institutionen verfolgen.

12.4.1. Maßnahmen der allgemeinbildenden Schule

12.4.1.1. Polytechnische Bildung

Der Schule als dem Hauptträger der Berufsorientierung steht mit dem seit Jahrzehnten erprobten, freilich ständig in Veränderung befindlichen Unterrichtssystem der *polytechnischen Bildung* ein didaktischer Rahmen zur Verfügung, in den sich berufsorientierende Maßnahmen sinnvoll einfügen lassen. In dem auf Wechselbeziehungen zwischen Unterricht und Produktionsarbeit angelegten System sind es vor allem die der Arbeitspraxis gewidmeten Bereiche (Arbeit in Schul- und Betriebswerkstätten, Produktionspraktika), die Einblicke in Produktionsberufe erlauben, den Jugendlichen Gelegenheit zu eigener Erprobung geben, aber freilich auf Produktionsberufe einschränken. Zudem engen die Lehrpläne die Arbeitstätigkeiten stark auf Holz- und Metallbearbeitung ein.¹⁵

Überzeugender wirken landwirtschaftliche Schülerproduktionsbrigaden, deren es im Jahre 1974 rund 40 000 gab.¹⁶ Sofern die Brigaden ein eigenes Feld, eigene Geräte, Gelegenheit zu selbständiger Planung und zu landwirtschaftlichen Versuchen erhalten, fühlen sich viele Jugendliche zu landwirtschaftlicher Arbeit motiviert und wählen ihren Beruf in diesem Bereich. Ähnliches wird von Forst- und Baubrigaden berichtet. In der industriellen Produktion bieten sich hingegen solche Möglichkeiten nicht so leicht. Auf jeden Fall bleibt die Einschränkung auf das Kennenlernen von Produktionsberufen bestehen. Das kann nur zum Teil im Interesse der Berufslenkung liegen. So dürfte auch weiterhin die Kritik gelten, die 1972 auf einer Konferenz geäußert wurde: „Mit Sorge sprachen Redner davon, daß Arbeitsunterricht und Produktionsarbeit manchmal wenig effektiv für die Berufsorientierung sind. Sie unterstrichen den Grundmangel, nämlich die Unvollkommenheit des Unterrichtszyklus. Als Resultat kommt heraus, daß die Schüler Berufe zur Kenntnis nehmen, ohne daß Konsequenzen daraus entstehen. Natürlich trägt der Arbeitsunterricht seinen Wert in sich. Noch wichtiger ist es aber für die Gesellschaft, daß der Arbeits- und Produktionsunterricht einen spürbaren Einfluß auf die *Berufswahl* ausübt.“¹⁷

Anders scheint es dort zu sein, wo Schulen im Zusammenwirken mit Betrieben unter Einbeziehung der für den Wahlpflichtunterricht vorgesehenen Unterrichtsstunden eine Facharbeiterausbildung anbieten. Der Prozentsatz der Schüler, die sich für den erlernten Beruf entscheiden, liegt hoch. Solche Schulen melden auch, daß das *Prestige* von Arbeiterberufen steige.¹⁸ Solche Möglichkeiten, die zudem von den Absichten einer polytechnischen Bildung her nicht unproblematisch sind, hängen jedoch von Umständen ab, die nicht überall gegeben sind. In der Regel sind über den polytechnischen Unterricht hinausreichende Maßnahmen erforderlich.

12.4.1.2. Die Unterrichtsfächer

Bei den naturwissenschaftlichen Fächern mit ihrem Bezug zur polytechnischen Bildung läßt sich einleuchtend nachweisen, daß Fachinhalte oft direkten Bezug

zu Berufen haben. Diese Verbindungen aufzugreifen ist Aufgabe der Fachlehrer. Außerdem geben sich im *Fachunterricht* besondere Interessen und Neigungen zu erkennen, die zu entwickeln und auf Berufsaspekte hinzuwenden sind.¹⁹ Wenn dennoch die Berufsorientierung in den Unterrichtsfächern als das schwächste Glied der Berufsorientierung eingeschätzt wird, dann hat das mehrere Gründe. Vor allem fehlen Lehrplananalysen und wissenschaftlich begründete Einsichten in die Interessenentwicklung. Insbesondere gibt es keine Aufschlüsse über den Zusammenhang von Fachinteresse und Berufswahl. Auch ausgeprägte Interessen dienen dem Jugendlichen nur als grobe Richtung (z. B. der Beruf soll etwas mit Mathematik zu tun haben).²⁰ Das Vorhandensein mehrerer Interessenschwerpunkte kompliziert den Sachverhalt entsprechend. Eine engere, auf künftige Berufstätigkeit hinlenkende Interessenbildung wird daher vom fakultativen Unterricht erhofft.

12.4.1.3. Der fakultative Unterricht

Unter fakultativem Unterricht ist ein Wahlpflichtunterricht zu verstehen, der sich von 2 Wochenstunden in der 7. Klasse zu 6 Wochenstunden in der Abschlußklasse steigert. Der Unterricht ist vor allem Themen gewidmet, die innerhalb der Unterrichtsfächer liegen, aber über die Lehrplananforderungen hinausgehen, so daß die Schüler hier ihre Fähigkeiten und Neigungen erproben und ausweiten können. Eine Auswirkung auf die Ausbildung von Berufsinteressen wird angenommen.

Unmittelbar auf die Berufswahl wirkt sich der fakultative Unterricht dann aus, wenn er für eine schulische Berufsausbildung verwendet wird (vgl. Kap. 12.4.1.1). Darüber hinaus ist in Litauen ein Versuch mit einem fakultativen Kurs „*Berufswahl*“ durchgeführt worden. Der Kurs umfaßte 34 Stunden, von denen 24 Stunden dazu dienten, die Schüler in 21 Berufsgruppen einzuführen. Der Schwerpunkt lag also auf der *Berufsinformation*, wobei Ausbildungsgänge und Informationen über berufsbildende Fragen ausführlich erörtert wurden. Der Unterricht wurde durch Betriebsbesichtigungen, Gespräche mit Vertretern der entsprechenden Berufe, Gespräche mit Berufsschülern und Beratung über einschlägige Literatur ergänzt.

Das Ergebnis des Versuchs, der in 10. Klassen durchgeführt wurde, zeigte im Vergleich zur Ausgangssituation und zu Kontrollklassen eine Erweiterung und Umschichtung der Berufswünsche. Die Zahl derer, die ein Hochschulstudium angestrebt hatten, ging zurück. Dafür fanden sich nun Interessenten für Berufe, die zuvor nicht genannt worden waren (Dienstleistung, Lebensmittelindustrie). Außerdem hatten sich am Ende des Schuljahrs alle Schüler für einen Beruf entschlossen.²¹

12.4.1.4. Einzelmaßnahmen

In dem soeben geschilderten Versuch sind Maßnahmen eingegangen, die oft auch im Rahmen des *polytechnischen Unterrichts* oder des *Fachunterrichts* oder als Einzelmaßnahmen genannt werden. Es sind dies Betriebsbesichtigungen, Ge-

sprache der Schüler mit Betriebsangehörigen, Eltern oder Berufsschülern, Zusammenstellen von Wandzeitungen, Anlegen von Alben, in denen Informationen über Berufe zusammengestellt werden, und Elternabende.

Manche Schulen richten Kabinette für *Berufsberatung* ein, in denen Literatur und Nachschlagewerke, Informationsschriften über die Zulassung zu Fach- und Hochschulen und Werbeschriften von Betrieben ausliegen und Informationsstände zu den verschiedensten Fragebereichen errichtet sind.²² Diese Kabinette werden auch für die Beratung der Eltern genutzt. Schüleraufsätze („Was ich werden will“; „Wie ich mir meinen künftigen Beruf vorstelle“) werden im Unterricht ausgewertet und dienen der Selbstklärung der Schüler und der Information der Beratenden.

Die oft geübte Kritik, daß es an einem System fehle, zielt auf die vereinzelte, sich nicht gegenseitig ergänzende Anwendung solcher Maßnahmen. Vor allem aber bleiben sie, wie alle bisher dargestellten Maßnahmen, von geringem Effekt, wenn sie nicht von einer ständigen Beratung begleitet werden.

12.4.1.5. Beratung

Die Aufgabe der *Beratung* fällt den Klassen- und Fachlehrern zu. Hierfür brauchen sie Unterlagen und Kenntnisse über den Arbeitskräftebedarf, Berufsanforderungen und Eignungsfeststellungen, über Familienverhältnisse, Einstellungen der Eltern, Berufs- und Lebenspläne der Jugendlichen, über Eigenschaften und körperliche Konstitution der Schüler, über ihre Freizeitinteressen, über das Urteil der anderen Fachlehrer, sowie über Aufnahmezahlen, Ausbildungsgänge, Zulassungsbestimmungen von *Hoch-, Fach- und Berufsschulen*. Abgesehen davon, daß den Lehrern oft ein Teil dieser Informationen fehlt, sind sie mit dieser Aufgabe überfordert. Zwar gibt es Vorschläge über Befragungs- und Beobachtungsbögen sowie Kriterienkataloge, die eine Beratung vorbereiten und erleichtern sollen, aber eben diese Ausarbeitungen zeigen durch ihren Umfang, daß die Lehrer wie überhaupt die Schule der *Beratungsaufgabe* nicht gerecht werden können. Vor allem fehlt es an einer entsprechenden Ausbildung der Lehrer.

12.4.1.6. Lehrerausbildung

Eine Möglichkeit, die künftigen Lehrer auf ihre berufsorientierenden Aufgaben vorzubereiten, ist das Angebot von Wahlpflichtkursen. Einen solchen Spezialkurs „Berufsorientierung“ hat die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften ausgearbeitet. In 36 Stunden werden vorzugsweise durch Vorlesungen bei einem geringen Anteil an Seminaren (4–6 Stunden) Aufgaben, Inhalte und Methoden der Berufsorientierung dargelegt. Das Programm fügt sich in den Studiengang insofern ein, als es sich auf die Einsichten anderer Studienbereiche stützt (Politische Ökonomie, allgemeine Pädagogik, Psychologie, Praktika). Es läßt erkennen, daß es eine Lenkung auf Arbeiterberufe hin beabsichtigt.²³

Ein ähnlicher Kurs, der besonders auf die Beratung in ländlichen Gebieten abgestellt und für fortgeschrittene Studenten konzipiert ist, umfaßt 20 Stunden

und wird seit fünf Jahren am Pädagogischen Institut in Bijsk (Sibirien) erprobt. Es wird bekundet, daß die Absolventen dieser Veranstaltung der Aufgabe der Berufsbildungsberatung mit größerer Sicherheit gewachsen sind als ihre Vorgänger.²⁴

Das Pädagogische Institut in Rostov hingegen zieht die planmäßige Eingliederung berufsorientierender Aspekte und Themen in die bereits bestehenden Studienbereiche vor. Zudem räumen die Institute für Lehrerfortbildung des Gebiets Rostov den Fragen der Berufsorientierung einen besonderen Platz ein.²⁵

Als Zwischenergebnis läßt sich hinsichtlich der schulischen Berufsbildungsberatung folgendes festhalten:

- (1) Der Auftrag der allgemeinbildenden *Schule* ist *berufslenkender* Art.
- (2) Bei dem Versuch, alle schulischen Veranstaltungen einzubeziehen, bleibt die *Berufsorientierung unsystematisch*.
- (3) Gewisse systematische Ansätze in Form eines Ineinandergreifens und Sich-Ergänzens von Maßnahmen zeigen sich an der Orientierung an Nachwuchslücken und *Prestigevorstellungen*. Dabei werden Einsichten in das *Berufswahlverhalten* Jugendlicher berücksichtigt (Heranziehen der Eltern, Einbeziehen von Berufsschülern als Informanten u. a.).
- (4) Durch die Ausrichtung an Berufsorientierung und *Berufsinformation* mit propagandistischem Schwerpunkt tritt die *Beratung* in den Hintergrund.
- (5) Daß der Berufsorientierung und *Berufsberatung* eine Berufsbildungsberatung innewohnt, ist deutlich, obwohl das Interesse aller Aktionen über die Berufsbildung hinweg auf den Beruf zielt.
- (6) Angesichts des tatsächlich geringen Einflusses der *Schule* auf die *Berufswahl* – so jedenfalls im Bewußtsein der Jugendlichen – werden außerschulische Maßnahmen erforderlich.

12.4.2. Außerschulische Maßnahmen

12.4.2.1. Komsomol und Betriebe

Ein größerer Komplex außerschulischer Maßnahmen ergänzt die der Schule. So werden etwa als Hauptformen der Arbeit des sowjetischen Jugendverbandes, des *Komsomol*, genannt: Versammlungen, Vorlesungen, Konferenzen, Diskussionen, Treffen mit Berufstätigen, spezielle Abende zur Berufswahl u. a.²⁶ Ihre Wirkung mag darin liegen, daß sie außerhalb des Schulangebotes, von Jugendlichen organisiert, in dieselbe Richtung stoßen wie Maßnahmen der Schule, so wie überhaupt bei der Berufsorientierung auf das „Prinzip der parallelen Einwirkungen“ viel gesetzt wird. Eine besondere Stellung nehmen die von den Jugendverbänden organisierten Arbeitsgemeinschaften, Klubs und Zirkel ein (z. B. Klub junger Seeleute, junger Physiker, junger Techniker usw.). Hier können Jugendliche ihre Neigungen außerhalb des Fächerangebots der Schule ausbauen, möglicherweise auch Beziehungen zu außerschulischen Institutionen anknüpfen (Labors, Bibliotheken, Betriebe).

Wenn die *Komsomolorganisation* eines Betriebes mit derjenigen einer *Schule* zusammenarbeitet, kommen solche Kontakte auch der Berufsfindung zugute. Sie intendieren wie betriebliche Initiativen eine Werbung für den betrieblichen Nachwuchs und sind selten einer Berufsbildungsberatung zuzuordnen.

12.4.2.2. Weiterführende Schulen

Demgegenüber betreiben die weiterführenden, berufsbezogenen Bildungsinstitutionen eine eigene, meist – aber nicht immer – mit den allgemeinbildenden *Schulen* abgestimmte Beratungsarbeit. Sie verfolgt unterschiedliche Absichten. *Berufsschulen* sind allgemein an der Propaganda für Arbeiterberufe interessiert, möchten aber auch ihr eigenes, noch immer minderes Ansehen heben und dadurch Besucher gewinnen, weil ihnen bestimmte Aufnahmezahlen auferlegt sind. Die Maßnahmen (Tage der offenen Tür, Vorträge, Gespräche, Elternabende, Einladungen zu Exkursionen u. a.) ähneln denen, die uns bereits begegnet sind.²⁷

Hochschulen hingegen sehen sich aus anderem Anlaß zur Berufsbildungsberatung veranlaßt. Sie haben keinen Mangel an Bewerbern; aber viele Jugendliche bewerben sich um einen Studienplatz nicht aus Interesse an einem bestimmten Beruf, sondern allein um studieren zu können. Dieses Problem tritt zum Beispiel bei den Pädagogischen Instituten auf. Ihre berufsorientierende Arbeit zielt dahin, Bewerber mit pädagogischem Engagement zu gewinnen. Gründung von „Pädagogischen Klubs“ für Schulabgänger, Begegnungen von Studenten und Schülern, Nutzung studentischer Praktika für die berufsorientierende Arbeit sind einige erprobte Maßnahmen.²⁸

12.4.2.3. Massenmedien

Die Tätigkeit von Fernsehen, Rundfunk und Presse ist vor allem auf die Veränderung von *Prestigevorstellungen* der breiten Öffentlichkeit gerichtet. Sie konzentriert sich auf die Monate vor der Schulentlassung. Dann häufen sich Veröffentlichungen nicht nur in den pädagogischen Publikationsorganen, die sich vor allem an Lehrer wenden, sondern auch in Tageszeitungen und in Zeitungen des *Komsomol*, der Gewerkschaft, sogar des Schriftstellerverbandes. Der Inhalt der Artikel ist oft appellativer Art, lenkt die Aufmerksamkeit auf Arbeiter- und Mangelberufe, orientiert aber auch über Bildungsgänge und über solche Fakten wie das Berufswahlverhalten.²⁹

12.4.3. Institutionen der Berufsbildungsberatung

Bei der sich abzeichnenden Fülle von Institutionen, die sich der Berufsorientierung annehmen und der Komplexität der Maßnahmen macht sich die Notwendigkeit einer Koordinierung bemerkbar. Vor allem aber ist eine qualifizierte *Beratung* nicht gesichert, da die *Schule* sie nur begrenzt leisten kann. Daher werden Lösungen erprobt, Räte oder Kommissionen zu bilden und mit Aufgaben der Berufsorientierung und -beratung zu beauftragen.

Die bereits bestehenden Kommissionen für Arbeitsvermittlung und -beschaffung nehmen offenbar nur geringen Einfluß auf die *Berufswahl* und *Berufslenkung* der Schulabgänger.³⁰ Immer öfter werden *lokale Räte* oder *Berufsberatungsstellen* genannt, die entweder *Koordinierungs-* oder *Beratungsfunktionen* übernehmen. Beiden Aufgaben widmen sich zwischenschulische Berufsorientierungszentren, die mehrere Schulen betreuen und selbst Maßnahmen zentral durchführen.³¹

Vorwiegend koordinierende und kontrollierende Funktion haben Räte auf Kreis- und Bezirksebene. Sie sind mit Partei- und Gewerkschaftsangehörigen sowie Vertretern der Volksbildungsbehörden besetzt. Als besondere Einrichtung ist das Kabinett für Berufsorientierung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Moskau zu nennen, das hauptsächlich der *Beratung* dient, zugleich aber als Versuchs- und Forschungseinrichtung wissenschaftliche Erkenntnisse einbringen soll. Die Berufsbildungsberatung nimmt hier einen zentralen Platz ein.³²

Am stärksten ist die Berufsorientierung in den Ostseerepubliken und in Leningrad durchorganisiert. In Leningrad steht ein Koordinierungsrat an der Spitze, dem Partei-, Komsomol-, Gewerkschafts- und Wirtschaftsfunktionäre, Militärs, Wissenschaftler, Lehrer, Journalisten und Mediziner angehören.³³ In den baltischen Republiken ist die Leitung der Berufsorientierung Staatskomitees übertragen worden.³⁴ Diesen Leitungsorganen sind Räte in den verschiedenen Verwaltungsebenen untergeordnet.

Es fehlt noch an ausführlichen Berichten über die Tätigkeit und Erfahrungen solcher Institutionen. Doch ist zu erkennen, daß die sowjetischen Bemühungen in ein neues Stadium systematischer Lenkung eintreten.

12.5. Zur Effizienz der Berufsbildungsberatung

In einem Stadium, in dem die Berufsorientierung noch stark von örtlichen Initiativen sehr unterschiedlichen Gewichts abhängt, ist es zu früh, meßbare Ergebnisse zu erwarten. Es gibt jedoch einige aufschlußreiche Teilergebnisse, so zum Beispiel aus der Lettischen Republik, die über ein relativ ausgebautes Be-

Tabelle 1: Wahl von schulischen Institutionen und Berufstätigkeit durch Abgänger aus 8. Klassen der Lettischen SSR (Schuljahr 1969/70)

	in Mittel- schulen	in Fach- schulen (in % der Gesamtzahl der Abgänger)	in Berufs- schulen	in Betriebe	unbekannt
Planung	50	17,2	30,5	2,3	0
Absichten der Schüler	48,2	22,3	20,3	5,9	3,3
Realisierung	49,7	15,1	24,9	10,1	0,2

rufsorientierungssystem, dabei auch über einen überschulischen *Beratungsdienst* verfügt.³⁵

Tabelle 1 zeigt Abweichungen der Schülerwünsche von den Planzahlen vor allem bei den *Fachschulen*, die nicht alle Wünsche erfüllen konnten, und bei den *Berufsschulen*, die eine geringe Anzugskraft haben. Unerklärbar bleibt der entgegen den Planzahlen und Schülerwünschen relativ hohe Prozentsatz von Schülern, die unmittelbar aus der Schule in einen Betrieb eintreten. Insgesamt ist aber der Wille hervorzuheben, nach Abschluß der Pflichtschule den Bildungsgang fortzusetzen.³⁶

Noch wichtiger ist das Untersuchungsergebnis nach Abschluß der Mittelschule, weil die Jugendlichen nun zu einer *berufsbezogenen Wahl* ihres weiteren Entwicklungsganges gezwungen sind. Darüber gibt die folgende Tabelle Auskunft:

Tabelle 2: Berufsbildungswahl und Arbeitsplatzwahl bei Abgängern von Mittelschulen der Lettischen SSR

	in Hoch- schulen	in Fach- schulen (in % der Gesamtzahl der Abgänger)	in Betriebe	Militär- dienst	unbekannt
Planung	30,3	11,4	56,3	2,0	0
Absichten der Schüler	57,5	23,3	11,4	1,9	5,9
Realisierung	30,3	11,4	56,3	2,0	0

Auffällig ist die Schere zwischen Bildungswille der Jugendlichen und Planung sowie das Fehlen der Möglichkeit, *Berufsschulen* zu besuchen. Immerhin ist der Andrang zu *Hochschulen* mäßiger als in anderen Gebieten der UdSSR, aus denen immer wieder 80 % als auf ein Hochschulstudium reflektierend genannt werden.

Neuere Untersuchungen, wie sie ŠUBKIN (1975) mitteilt, entsprechen allerdings den lettischen Ergebnissen. Danach ist der Bildungswille der Mittelschulabgänger mit 80 % zwar gleichgeblieben, verteilt sich aber auf *Hoch-, Fach- und Berufsschulen* wie 1,8 : 1 : 0,2. Durch die steigende Zahl von Mittelschülern wüchse aber der Prozentsatz jener Bewerber, die das Aufnahmeexamen an Hochschulen nicht bestehen.³⁷ Die Umverteilung der Berufsbildungswünsche schreibt ŠUBKIN einem Bewußtseinswandel und Anpassungsprozeß der Jugendlichen an die reale Situation zu. Wieweit hier wie auch in Lettland die Berufsorientierung, insbesondere die Berufsbildungsberatung oder gar besondere Maßnahmenkomplexe Erfolge zeitigen oder aber außerhalb der berufsorientierenden Arbeit liegende Faktoren wirksam sind, ist nicht auszumachen. Wir stoßen hier auf eine zentrale Frage im Zusammenhang mit einer Reihe von Problemen, die abschließend festzuhalten sind.

12.6. Probleme

(1) Die Frage nach der Effizienz stellt sich zwingend dann, wenn ein *Lenkungs-system* aufgebaut und in Gang gesetzt wird. Daß erste Ergebnisse höchstens zu vermuten, nicht aber gesichert sind, liegt daran, daß die Berufsorientierung sich auf pragmatischem Wege, ohne System entwickelt hat und so auch heute zu charakterisieren ist, obwohl sich Ansätze einer Systematik zeigen. Der Einblick in die Faktoren, die bei der Berufsfindung im Spiel sind und auf die die *Lenkung* einwirken müßte, somit auch Einblicke in das Wechselverhältnis von Berufsfindung und -lenkung, sind unvollkommen. Dieses Problem harret noch einer systemtheoretischen Untersuchung.

(2) Bei der *pragmatischen Entwicklung* der Berufsorientierung sind Setzungen erfolgt, deren Problematik kaum erörtert wird. So liegt das Schwergewicht aller Maßnahmen bei der *Information über Berufe* und bei gezielter Propaganda. Nicht hingegen wird die Fähigkeit der Schüler entwickelt, Alternativen abzuwägen, Entscheidungen vorzubereiten und durchzuspielen, obwohl die Notwendigkeit eines mehrfachen Berufswechsels unter dem Aspekt der wissenschaftlich-technischen Revolution oft erörtert wird.

Weiterhin fällt auf, daß hinsichtlich der Einwirkung auf verfestigte *Prestige-vorstellungen* beim Bewußtseinswandel durch Propaganda angefaßt wird, statt die materielle Basis zu verändern, indem die gering angesehenen Berufe mit höheren geistigen Ansprüchen und materiellen Anreizen ausgestattet werden. Eine solche, von der marxistischen Ideologie her eigentlich naheliegende Bewältigung des Problems ist nur ansatzweise, zum Beispiel bei den landwirtschaftlichen Schülerproduktionsbrigaden, zu erkennen.

(3) Im Blick auf die Problematik der Berufsbildungsberatung bietet sich ein komplexer Zusammenhang dar. Die Berufsorientierung als der übergreifende Zusammenhang zielt unmittelbar auf die *Berufswahl*. Sofern der gewählte Beruf eine Berufsbildung voraussetzt, trifft der Jugendliche zugleich eine Berufsbildungswahl. Bei dem hohen Ansehen, das eine gehobene Bildung in der UdSSR genießt, fällt die Wahl aber oft auf einen Bildungsgang ohne Einsicht in die darauf aufbauenden Berufe. Hier stößt sich das an und für sich positiv gewertete Bildungsstreben mit den negativen ökonomischen Folgen. Inwieweit die *Berufsbildungsberatung* hier dem Ratsuchenden gegenüber klärend wirken kann, ist kaum erörtert, weil sie *einseitig an den gesellschaftlichen Erfordernissen orientiert* ist. Hier zeigen sich die Grenzen der „freien, bewußten Berufswahl“ und des Beitrags, den die Berufsbildungsberatung liefern kann.

Anmerkungen

¹ N. N. D'JAČENKO: Professional'naja orientacija i povlečenje molodeži v sistemu professional'no-tehničeskogo obrazovanija, M., 1971, S. 35 ff.; Ju. V. ŠAROV: O suščnosti i urovne razvitija potrebnosti v trude u škol'nikov, in: Sovetskaja Pedagogika (künftig SP) 2/1972, S. 56 f.

- ² V. M. KOVALGIN (Hrsg.): Voprosy professional'noj orientacii školnikov, Minsk 1972, S. 63 ff.
- ³ ebenda, S. 78; vgl. ARCHANGELSKIJ, P.: Žiznennye plany i idealy škol'noj molodeži, in SP 6/67, S. 72.
- ⁴ Problemy proforientacii i profotbora, Kiev 1974, S. 161 ff.
- ⁵ D'JAČENKO: (s. Anm. 1), S. 43 ff; KOVALGIN: (s. Anm. 2), S. 96 ff.
- ⁶ V. ŠUBKIN: "Bank grez" i balans sudeb, in: Literaturnaja gazeta 2/1975, S. 11.
- ⁷ ebenda.
- ⁸ Schule und Berufswahl in der Sowjetunion, Berlin (Ost) 1974, S. 9; vgl. Problemy... (s. Anm. 4), S. 81 f; VOLOCHOVSKIJ, I. M.: Opyt Latvijskoj SSR, S. 7 ff.
- ⁹ Učitel'skaja Gazeta (künftig UG) vom 2. 3. 72.
- ¹⁰ Schule und Berufswahl (s. Anm. 8), 1974, S. 24 f; vgl. Problemy... (s. Anm. 4), 1974, S. 125 ff.
- ¹¹ Problemy... (s. Anm. 4), 1974, S. 125 f.
- ¹² ŠUBKIN (s. Anm. 6).
- ¹³ Problemy... (s. Anm. 4), S. 15, 75 f, 80 f, 198 ff, 238 ff u. a.; Schule und Berufswahl... (s. Anm. 8), S. 40 f, 56 ff.
- ¹⁴ A. E. GOLOMŠTOK (Hrsg.): Škola i vybor professii, M. 1969.
- ¹⁵ V. G. ZUBOV: O sovremennych problemach politehničkoj školy, in: SP 8/1972, S. 14 ff, hier S. 27.
- ¹⁶ UG v. 6. 8. 74.
- ¹⁷ V. KURMAEV: Choču i nado, in UG v. 9. 1. 73.
- ¹⁸ Problemy... (s. Anm. 4) 1974, S. 156; AGRYZKO: Effekt značitel'nyj, in UG v. 5. 5. 74; I special'nost'i attestat, in UG v. 8. 8. 74; Andrienko, U istokov prizvanija, in UG v. 23. 11. 74.
- ¹⁹ Schule und Berufswahl..., 1974 (s. Anm. 8), S. 67 ff; GOLOMŠTOK (Hrsg.): (s. Anm. 14), 1969, S. 163 ff; F. A. TEMUROV: Interes k professijam u učaščichsja staršich klassov i otnošenje ich k učebnym predmetam, in Taškentskij GPI, Učenyje zapiski, Tom 84, Vypusk 5 Taškent 1972, S. 93 ff.
- ²⁰ GOLOMŠTOK (Hrsg.): (s. Anm. 14), 1969, S. 124 f.
- ²¹ ebenda, S. 177 ff; vgl. Schule und Berufswahl... (s. Anm. 8), 1974, S. 97 ff.
- ²² GOLOMŠTOK (Hrsg.): (s. Anm. 14), 1969, S. 221 ff; G. M. KOČETOV: Sootvetstvie sposobnostej čeloveka vidam dejatel'nosti i puti professional'nogo otbora, in SP 6/1972, S. 64 ff.
- ²³ Einzelheiten in: Schule und Berufswahl... 1974 (s. Anm. 8), S. 510 ff.
- ²⁴ P. P. KOSTENKOV: Spekurs po professional'noj orientacii dlja studentov pedagogičeskogo vuza, in SP 8/1974, S. 58 ff.
- ²⁵ Schule und Berufswahl... 1974 (s. Anm. 8), S. 156 ff.
- ²⁶ ebenda, S. 104 f.
- ²⁷ D'JAČENKO: 1971 (s. Anm. 1), S. 188 ff.
- ²⁸ V. S. MOROZOVA: O nekotorych formach raboty po pedagogičeskoj proforientacii škol'nikov, in SP 7/1973, S. 83 ff.
- ²⁹ Vgl. die Befragung der Unterhaltungszeitschrift "Ogonek" (Nr. 30, Juli 1968).
- ³⁰ Problemy... 1974 (s. Anm. 4), S. 270.
- ³¹ Schule und Berufswahl... 1974 (s. Anm. 8), S. 143.
- ³² ebenda, S. 135 f.
- ³³ Einzelheiten zur Tätigkeit des Rates siehe ebenda, S. 138 ff.
- ³⁴ Problemy... 1974 (s. Anm. 4), S. 156 f.
- ³⁵ V. F. VITIN's: O naučnom upravlenii proforientaciej, in: Škola i proizvodstvo, 1/1971, S. 7 ff.
- ³⁶ Vgl. S. G. VERŠLOVSKIJ: Otnošenje molodeži k obrazovaniju kak social'no-pedagogičeskaja problema, in SP 12/1974, S. 44 ff.
- ³⁷ ŠUBKIN: 1975 (s. Anm. 6).

Literaturverzeichnis

- ARCHANGELSKIJ, P., 1967. Žiznennye plany i idealy škol'noj molodeži (Lebenspläne und -ideale der Schuljugend). SP 6.
- D'JAČENKO, N. N., 1971. Professional'naja orientacija i vovlečenje molodeži v sistemu professional'no-tehničeskogo obrazovanija (Berufsorientierung und das Hereinziehen der Jugend in das beruflich-technische Bildungssystem). Moskau.
- GOLOMŠTOK, A. E. (Hrsg.), 1969. Škola i vybor professii (Schule und Berufswahl). Moskau.
- KOČETOV, G. M., 1972. Sootvetstvie sposobnostej čeloveka vidam dejatel'nosti i puti professional'nogo otbora (Die Übereinstimmung von menschlichen Fähigkeiten mit Tätigkeitsarten und Wege der Berufsauswahl). SP 6, 64 ff.
- KOSTENKOV, P. P., 1974. Spekurs po professional'noj orientacii dlja studentov pedagogičeskogo vuza (Spezialkurs zur Berufsorientierung für Studenten an pädagogischen Hochschulen). SP 8, 58 ff.
- KOVALGIN, V. M. (Hrsg.), 1972. Voprosy professional'noj orientacii škol'nikov (Fragen der Berufsorientierung von Schülern). Minsk.
- MOROZOVA, U. S., 1973. O nekotorych formach raboty po pedagogičeskoj proforientacii škol'nikov (Über einige Formen der pädagogischen Berufsorientierungsarbeit bei Schülern). SP 7, 83 ff.
- Problemy proforientacii i profotbora (Probleme der Berufsorientierung und Berufsauswahl). Kiev 1974.
- ŠAROV, Ju. V., 1972. O suščnosti i urovne razvitija potrebnosti v trude u škol'nikov (Über Wesen und Niveau der Entwicklung des Arbeitsbedürfnisses bei Schülern). SP 2, 48 ff.
- Schule und Berufswahl in der Sowjetunion. Berlin (Ost) 1974.
- ŠUBKIN, V., 1975. "Bank grez" i balans sudeb („Bank der Träume“ und Balance der Lebensschicksale). Literaturnaja Gazeta 2, 11.
- TEMUROV, F. A., 1972. Interes k professijam u učaščichsja staršich klassov i otnošenje ich k učebnym predmetam (Berufsinteresse bei Oberklassenschülern und ihr Verhältnis zu Schulfächern). Taškentskij Gosudarstvennyj Pedagogičeskij Institut, Učenyje zapiski, tom 84, vypusk 5, 93 ff. Taškent.
- Učitel'skaja Gazeta (Lehrerzeitung) mit Beiträgen vom 2. 3. 72, 9. 1. 73, 5. 5. 74, 6. 8. 74, 8. 8. 74, 23. 11. 74.
- VERŠLOVSKIJ, S. G., 1974. Otnošenje molodeži k obrazovaniju kak social'no-pedagogičeskaja problema (Das Verhältnis der Jugend zur Bildung als sozial-pädagogisches Problem). SP 12, 44 ff.
- VITIN's V. F., 1971. O naučnom upravlenii proforientaciej (Über die wissenschaftliche Leitung der Berufsorientierung). Škola i proizvodstvo 1, 7 ff.
- VOLOCHOVSKIJ, I. M., 1971. Opyt Latvijskoj SSR (Erfahrungen der Lettischen SSR). Škola i proizvodstvo. 4, 7 ff.
- ZUBOV, V. G., 1972. O sovremennyh problemach politehničeskoj školy (Über Gegenwartsprobleme der polytechnischen Schule). SP 8, 14 ff.

13. Zur Bildungsberatung im Ostblock Eine kritische Analyse*

13.1. Einführung

Der moderne Nachrichtenaustausch, der trotz verschiedener Hindernisse alle Kontinente verbindet, scheint parallele soziale Strömungen und wertverbundene Entwicklungen zu fördern. In den sechziger Jahren, zum Beispiel, breitete sich die Unruhe der jungen Generation ohne Rücksicht auf kulturelle oder ideologische Grenzen in den meisten technologisch entwickelten Ländern der Welt aus. Der Status quo wurde, begleitet von wütenden Ausrufen gegen den Mißbrauch der Macht, in Frage gestellt. Absolute ideologische Dogmen und traditionelle Moralverpflichtungen wurden angefochten.

In dieser Hinsicht können verschiedene Vergleiche angestellt werden. Die Studentenrevolte in Frankreich im Frühling 1968 zeigte Ähnlichkeiten mit den gewaltsamen Ausbrüchen an vielen amerikanischen Universitäten. Es erscheint mir jedoch viel interessanter, die den Jugendprotesten zugrundeliegende Dynamik im Westen und im Ostblock zu untersuchen, wobei Gebiete, die sowohl geographisch als auch ideologisch voneinander entfernt sind, verglichen werden. Eine Analyse der Unruhe im Einflußbereich der Sowjetunion könnte relevante Einsichten auch für Bildungsberater im Westen vermitteln. Außerdem könnte sie dazu führen, unsere eigenen philosophischen Grundpositionen zu klären und Ähnlichkeiten sowie Gegensätze der jeweiligen „youth culture“ festzustellen. Wichtige Fragen tauchen auf. Hat die marxistische Bildungsberatung ihre selbstgesteckten Ziele erreicht? Welches sind die Gründe für Erfolg oder Mißerfolg?

Zu behaupten, daß die sozialen Spannungen in den westlichen Demokratien und im Ostblock identisch seien, wäre eine grobe Simplifizierung des wahren Sachverhaltes. Es wäre jedoch ebenso unrealistisch, die zwei Kulturbereiche als diametral entgegengesetzt zu verstehen. Um diese Frage zu klären, werde ich a) die konservativ-doktrinäre Theorie und Praxis der marxistischen Bildungsberatung darlegen, b) die ideologische Revolte innerhalb des Ostblocks zusammenfassen und c) die neuen Trends in der sozialistischen Schulberatungstheorie erörtern. Ich werde dabei einige für die Schulberatung in den westlichen Demokratien relevante Schlußfolgerungen ziehen.

* Überarbeitete Fassung des in *The Personnel and Guidance Journal* (1971, S. 361 bis 369) abgedruckten Beitrags „Marxist guidance: a dialectic lesson“. Die Wiedergabe erfolgt mit freundlicher Genehmigung der APGA-Press in Washington.

13.2. Die konservativ-marxistische Theorie

Die sowjetische Propaganda hat uns vielleicht mehr beeinflusst, als uns klar ist. Der offen parteiliche Ton und die häufige Anwendung von Werturteilen haben im Westen eine konditionierte Abwehrreaktion erzeugt. In diesem Prozeß haben wir unglücklicherweise den Mythos zweier genau entgegengesetzter Welten – des Kapitalismus und des Sozialismus – akzeptiert. Eine Serie von Dichotomien kennzeichnet dieses Verständnis. Eine bezieht sich auf die Verschiedenheit sozialer Systeme, eine andere auf ideologische Grundhaltungen, und eine dritte kontrastiert Kollektivismus und Individualismus.

13.2.1. Soziale Systeme

In der marxistischen Literatur wird die *sozialistische Gesellschaft* als „therapeutisch, anthropozentrisch und entwicklungsfördernd“ bezeichnet:

Dank der Abschaffung der ausbeutenden Klassen sind im Sozialismus persönliche und gesellschaftliche Interessen miteinander versöhnt worden. Bedingungen, die für die Entwicklung edler sozialer Charaktereigenschaften notwendig sind, haben sich auf breiter Basis entwickelt (ROSINA, ŠTEFANOVIČ, HRAŠE und JANÁK 1963, S. 176).

Das auf dem Privateigentum basierende *kapitalistische System* wird andererseits als „pathogenisch, versklavend und unmoralisch“ angesehen, da dort „Mittmenschen als minderwertig und als Instrumente zur Erreichung persönlicher Ziele“ gesehen werden (DOLEŽAL 1964, S. 17). FROMM's Buch, „The Sane Society“, wird häufig zitiert, um diese Angriffe zu rechtfertigen. Das Individuum wird von den monopolistischen Kräften in den gefühllosen Produktionsprozeß hineingepreßt (HRZAL 1962).

13.2.2. Ideologische Grundhaltungen

Das verbindende und einigende ideologische Element der Erziehung im Ostblock ist die kommunistische Doktrin bzw. sind die Lehre von der *sozialistischen Kulturrevolution* (LENIN 1960) und die Philosophie des *dialektischen Materialismus*:

Die dialektisch-materialistische Weltanschauung, basierend auf der marxistisch-leninistischen Philosophie, beherrscht die sozialistische und kommunistische Gesellschaft. Als Lebensphilosophie findet sie ihren Ausdruck in Überzeugungen, Verhaltensweisen und Lebensstil des sozialistischen und kommunistischen Menschen (KOLÁŘÍKOVÁ 1962 b, S. 74).

Als Ideensystem weicht der dialektische Materialismus vom logischen Positivismus westlicher Länder besonders dadurch ab, daß er keine philosophische Konkurrenz toleriert. Es ist eher ein von der Partei vorgeschriebenes als ein von den Menschen spontan angenommenes Gedankengebäude. Um in der sozialistischen

Gesellschaft erfolgreich zu sein, muß man, wenigstens nach außen hin, sich mit dem dialektischen Materialismus identifizieren. TARDY (1964) deutet an, daß die Akzeptierung des dialektischen Materialismus ein Zeichen geistiger Gesundheit sei.

Der ideologischen Einheitlichkeit der marxistischen Welt steht im Westen der philosophische Pluralismus gegenüber. Diese Vielfalt auf dem Gebiet der Philosophie ist angeblich symptomatisch für die moralische Schwäche und Degeneration der westlichen Demokratien. Der Existentialismus mit seiner „unverhältnismäßig starken Betonung von individueller Freiheit“ wird als besonders schädigend hervorgehoben. Philosophische Ansichten, die religiöse Bedürfnisse des Menschen bejahen, werden als *idealistische* Vorurteile bezeichnet: „Sie sind nichts als philosophische Variationen eines religiösen Glaubens an übernatürliche Kräfte, die sich aus der vorwissenschaftlichen Zeit der Gesellschaft in unsere Zeit herübergerettet haben“ (BUCHNÍČEK und ČÍŽEK 1961, S. 436). Der ideale sozialistische Mensch wird als ein überzeugter Atheist dargestellt. Er soll nicht nur die Existenz eines göttlichen Wesens persönlich verneinen, sondern muß die *atheistische Weltanschauung* auch aktiv verbreiten.

13.2.3. Kollektivismus und Individualismus

Sozialistische Fachliteratur impliziert stark, daß der *kollektivistische Lebensstil* sozial empfindsame Persönlichkeiten mit altruistischen Charaktereigenschaften hervorbringt, während der Individualismus egoistische Ausbeutung des einen Individuums durch das andere nährt. KOLÁŘIKOVÁ (1962 a) beschreibt das kollektivistische Verständnis der Persönlichkeit im Sinne der sowjetischen Psychologie, repräsentiert von VEDENOW, FORTUNATOW u. a., mit diesen Worten:

Aus marxistischer Sicht ist die wirkliche Bedeutung von Persönlichkeit identisch mit dem Verständnis der Beziehung des einzelnen zur Gesellschaft. Konkret ausgedrückt heißt das: Die Funktion der Persönlichkeit manifestiert sich durch ein aktives Interesse an den Bedürfnissen der Gesamtgesellschaft und an den Mitteln zur Befriedigung dieser Bedürfnisse (S. 138).

Das Kollektiv wird als die Keimzelle der sozialistischen Gesellschaft angesehen. Es ist eine stark aufgabenorientierte soziale Gruppe, die aus einer begrenzten Anzahl von Personen besteht. Die Mitglieder des Kollektivs müssen kooperativ auf das *gemeinsame Ziel* hin arbeiten, und deshalb müssen persönliche Neigungen und Freundschaften der einzelnen dem zielorientierten Streben der Gruppe untergeordnet sein. Man sorgt auch für funktionelle Verbindung der einzelnen Kollektive durch straffe Organisation und Disziplin:

Die Fähigkeit, Leute zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels und einer gemeinsamen Aufgabe zusammenzuführen, ist nicht das einzige Hauptmerkmal (des Kollektivismus). Bei der Organisierung der Arbeit ist das Kollektiv durch Verwaltungs- und Koordinierungsorgane mit anderen Kollektiven organisch verbunden (HYHLÍK 1964, S. 139).

Von der Kindheit bis ins hohe Alter wird der sozialistische Mensch durch eine Serie von Kollektiven geschleust. Sogar Erholung, Hobby, kulturelle Projekte und sportliche Aktivitäten werden nach dem kollektivistischen Schema durchgeführt. Ein solcher Lebensstil soll dem Individuum helfen, *angemessene Ziele* zu wählen, die mit den Zielen der sozialistischen Gesellschaft übereinstimmen. Daher die sozialistische Behauptung, das uralte Problem: die Versöhnung gesellschaftlichen Fortschritts und persönlichen Glücks, sei im kommunistischen Milieu gelöst worden. Nur solche Ziele, die der Gesellschaft nützten, könnten persönliche Befriedigung fördern. Deshalb paßt der sozialistische Mensch seine eigenen Zielvorstellungen denen des Kollektivs an, um seine maximale Persönlichkeitsentwicklung zu fördern (KOZEL 1967).

Das kapitalistische Modell des *Individualismus* wird als Gegensatz der altruistischen Gesellschaftsverwandtheit definiert. Im kapitalistischen Milieu finde man Egoismus, blasierte Apathie und Mangel an sozialem Gewissen, die von der sozialistischen Literatur als Symptome *moralischer Ataraxie* bezeichnet werden (MOHAPL 1964).

13.3. Die konservativ-marxistische Praxis

Die orthodoxe Bildungsberatung im Ostblock hat als Ziel die Schaffung des idealen sozialistischen Menschen. Die marxistische Erziehung muß sich ausdrücklich politische Endzwecke vor Augen halten. *Ideologische Neutralität* ist unannehmbar und das Konzept einer politisch unabhängigen Schule, die verschiedene Weltanschauungen toleriert, wird von LENIN (1960) zurückgewiesen. Dem unerfahrenen jungen Menschen soll es nicht erlaubt sein, eine unabhängige, persönliche Lebensphilosophie zu entwickeln. Es sei das Vorrecht und die Pflicht der *Kommunistischen Partei*, die Führungskräfte zur Erziehung der Jugend zu stellen, da das Proletariat die herrschende Klasse und die Kommunistische Partei die entscheidende Kraft in der Gesellschaft darstellten (SKALKA 1963).

13.3.1. *Der normative Ansatz*

Die marxistische Erziehungstheorie weist die Unterscheidung zwischen der Funktion des *Curriculum*s und der *Beratung* zurück. Statt dessen ist die Beratung, im Interesse der ideologischen Einheit, wichtiger Bestandteil aller Fachbereiche. Deshalb braucht man keine Spezialisten für Bildungsberatung. Von jedem Lehrer wird erwartet, daß er als Berater in seinem Klassenzimmer handelt. ČÁP (1963) weist auf die vielen Gelegenheiten hin, *ideologische Propaganda* mit dem Fachunterricht zu verbinden. Wenn man z. B. über Rohstoffe für die Stahlproduktion spreche, soll der Erzieher „ganz natürlich“ das Thema der engen Verbundenheit der sozialistischen Länder sowie die Idee des proletarischen Internationalismus in den Unterricht miteinschließen.

Da die orthodox-doktrinäre Bildungsberatung in marxistischen Schulen *nomo-*

thetisch und *direktiv* ist, folgt daraus logisch, daß der Erzieher von Schülern und Eltern als *Autoritätsperson* angesehen wird. Der normative Ansatz zeigt sich weiter im orthodoxen Konzept des idealen sozialistischen Menschen. Das proponierte *Persönlichkeitsprofil* ist ganz genau beschrieben und gleicht einem nicht allzu realistischen Stereotyp. Die Einzigartigkeit des Individuums oder die Befriedigung seiner Bedürfnisse wird dabei kaum beachtet. Die schätzenswerten Charakterzüge werden typologisch in vier Gruppen eingeteilt, die Ideologie, Arbeitsmoral, Gesellschaftsverbundenheit und Selbsteinsicht bis ins kleinste definieren (vgl. ROSINA, ŠTEFANOVIČ, HRAŠE und JANÁK 1963).

13.3.2. *Der dialektische Ansatz*

Auf LENIN's ausdrücklichen Wunsch hin wurde für die kommunistische Erziehung die *dialektische Methode* gewählt. Diese Methode stützt sich auf das Prinzip des kreativen Widerspruchs (These wird durch Antithese in Frage gestellt), gefolgt von einer dynamischen Aussöhnung (Synthese). Der junge Mensch muß mit einer Anzahl kreativer Widersprüche konfrontiert werden, um Charakter und Wissen voll zu entwickeln. Zuerst gilt es, die Erkenntnis zu fördern, daß es ihm an Fähigkeiten und effektivem Verhalten mangelt (These). Der Erzieher, zusammen mit dem Klassenzimmerkollektiv, präsentiert ganz bestimmte gesellschaftliche Forderungen, die erfüllt werden müssen (Antithese). Es sollte nicht vergessen werden, daß der Schüler *laufend motiviert* wird, sich als Person zu entwickeln, nicht primär um seiner selbst willen, sondern um der Gesellschaft willen. Er erfährt daher den externen Konflikt als eine *persönliche Herausforderung* und internalisiert ihn. Er versucht diesen Konflikt zu lösen, indem er sich bemüht, sein Verhalten dem vorgebrachten Ideal so weit wie möglich anzunähern. Das Resultat ist ein neuer Verhaltenstyp (Synthese). Damit ist ein Schritt in Richtung auf das Ziel „soziale Anpassung“ vollzogen (vgl. DRAPELA 1970).

Dies ist ein zyklischer, lebenslanger Prozeß, der als dialektisches Gegenstück zu dem in amerikanischen Persönlichkeitstheorien bekannten Begriff „becoming“ verstanden werden kann. Der Lernende muß dabei bereit sein, *persönliche Befriedigung* zurückzustellen oder sogar darauf zu verzichten. Die nötige Motivation für derartige Opfer erfolgt durch das Kollektiv, dessen Solidarität und Zielbewußtsein den einzelnen stärken (ČÁP 1963).

13.3.3. *Der berufliche Ansatz*

Neben dem kollektivistischen Lebensstil ist die richtige *Einstellung zur Arbeit* der zweitwichtigste Faktor für die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit. Im Einklang mit der vorher erwähnten marxistischen Hierarchie der Ziele sollte sich die Beratung des Individuums eher an den Bedürfnissen der Gesellschaft als an den persönlichen Präferenzen orientieren.

Richtschnur für den sozialistischen Berater sind die verschiedenen, langfristigen

Volkswirtschaftspläne, die von offiziellen Regierungsstellen erstellt werden. Die Beratertätigkeit läuft darauf hinaus, die Schüler in den wirtschaftlichen Prozeß optimal *einzupassen*. Individuelle Berufsberatung, wie man sie in den westlichen Demokratien kennt, oder psychologische Tests wurden lange vernachlässigt. Der orthodoxe pädagogische Ansatz im Ostblock lehnt besonders die von Carl ROGERS formulierte, nichtdirektive Beratungsmethode ab. Darin wird der Ausverkauf der Interessen der Gesellschaft zugunsten der Launen des Individuums gesehen. *Psychologische Tests* wurden seit dem STALINischen Verbot aller pädologischen Aktivitäten in Sowjetschulen (1936) als Mittel der Bourgeoisie zur Diskriminierung der Kinder aus unteren sozio-ökonomischen Schichten angesehen (vgl. BAUER 1959).

Anstatt sich in Einzelheiten zu verstricken, sei es die Aufgabe orthodox-marxistischer Beratung, beim Jugendlichen ein Gefühl der Wertschätzung für Arbeit allgemein und körperliche Arbeit im besonderen zu fördern:

Die sozialistische Gesellschaft betrachtet die Arbeitsleistung eines jeden als den edelsten Ausdruck seiner Persönlichkeit und bewertet ihn aufgrund seiner Arbeit. Seiner Einstellung zur Gesellschaft wegen kann Arbeit für jeden Menschen zum Bedürfnis werden... In der kommunistischen Erziehung nimmt die Beratung bezüglich Arbeit und Arbeitsmoral einen hohen Stellenwert ein (MATOUŠEK und RŮŽIČKA 1965, S. 94).

13.3.4. *Persönliche Freiheit*

Welches Maß an Freiheit wird dabei dem jungen Menschen gegeben, sein Leben zu planen? *Persönliche Freiheit* ist theoretisch durch das Gesetz garantiert. Das beschreibende Adjektiv „frei“ wird in der marxistischen Literatur sehr häufig benutzt, aber seine eigentliche Bedeutung wird nur selten angesprochen. SUKHOMLINSKII (1961) interpretiert Freiheit figurativ als die Befreiung von dem niedrigen Trieb, materielle Güter anhäufen zu wollen. ČIHÁK und VALENTA (1960) behaupten, daß der sozialistische Mensch seine Freiheit am besten durch bereitwillige Teilnahme am Aufbau des Sozialismus ausübe.

Eine der wenigen orthodox-marxistischen Studien, die sich mit der Bedeutung persönlicher Freiheit beschäftigen, wurde von ROTTEROVÁ (1963) durchgeführt. Sie zitiert vorwiegend ostdeutsche Quellen. In dieser Sicht wird persönliche Freiheit eher mit „disziplinierte Initiative“ als mit „individueller Spontaneität“ verbunden. *Selbständigkeit*, die eines der Erziehungsziele in sozialistischen Schulen ist, wird folgendermaßen definiert:

Es ist eine unabhängige, disziplinierte, organisierte, zielorientierte und daher kontrollierbare Aktivität... ein Wille, dessen Wesen sich durch vernunftgesteuerte, bewußte, disziplinierte und selbstinitiierte Handlungen manifestiert. Die Bedürfnisse und die Entwicklung des Individuums in der sozialistischen Gesellschaft sowie die Bedürfnisse und die Entwicklung der gesamten Gesellschaft werden bereitwillig bei der Einschätzung einer bestimmten Situation berücksichtigt (ROTTEROVÁ 1963, S. 167, 171).

13.4. Die ideologische Revolte

Während in den sechziger Jahren führende Persönlichkeiten des Erziehungswesens im Ostblock mit der offiziellen Strategie anscheinend zufrieden waren, glitten viele Jugendliche in einen Zustand der Apathie ab. Dies war besonders offensichtlich in der Tschechoslowakei. Die erdrückende Indoktrination und die ständigen Aufforderungen zu besseren Leistungen, sowie die Ablehnung jeglicher Freiheit zu *ideologischen Experimenten* stimulierte sporadische Kritik von jungen Intellektuellen, besonders von Schriftstellern und Künstlern. Obwohl sie sich mit dem Marxismus identifizierten, hoben sie hervor, daß MARX vom kommunistischen Establishment mißverstanden und mißinterpretiert worden sei. Diese jungen Leute forderten sozialistischen Humanismus, Toleranz und Experimente auf der ideologischen Ebene. Einige liberale Marxisten beschuldigten das Establishment der ideologischen Verderbtheit, welche ein sozialistisches „kleinbürgerliches Stereotyp“ produziert hätte, dessen Hauptmerkmale Konformismus und Opportunismus seien (JODL 1964).

13.4.1. Sozialismus mit einem menschlichen Antlitz

Die von Alexander DUBČEK 1968 geführte Liberalisierungsbewegung in der ČSSR unterschied sich beträchtlich von früheren *Revolten* in Polen und Ungarn. Sie war pro-sozialistisch und hoffte, das System auf der Basis der Vernunft unter Ausschluß von Gewaltanwendung reformieren zu können. Grundannahme war, daß der Sozialismus in der bestehenden Form nicht lebensfähig sei und ohne Änderungen keine Chance hätte, weiterzuleben. Das neue sozialistische Programm wurde allgemein von der Bevölkerung bejaht und akzeptiert. Die *Dynamik der Reformbewegung* kommt in der folgenden Erklärung, die am 12. Juli 1968 in der Prager Zeitung „Rudé právo“ erschien, zum Ausdruck:

Die Kommunisten müssen der Bevormundung und Willkür die freie sozialistische Entwicklung der Gesellschaft und des Menschen, dem machtgerigen Dirigismus den autonomen Demokratismus, der Mittelmäßigkeit den sozialistischen Unternehmungsgeist, dem bürokratischen Stumpsinn wissenschaftlichen Verstand, dem Schlendrian das moderne Tempo, der Zerstörung völkischer und menschlicher Quellen vaterländisches und internationales Verantwortungsbewußtsein, der kleinlichen Parteilichkeit den Kommunismus als humanistische Bewegung, dem Konservatismus und der Kapitulation den sozialistischen Aufschwung entgegensetzen (DAHM 1971, S. 57).

13.4.2. Die Krise des marxistischen Beratungswesens

Als ich im August 1968 das Erziehungsministerium in Prag besuchte, fand ich dort wenig an schöpferischen Ideen und an Führungsqualitäten. Die vorhergegangene Indoktrination hatte die Erzieher scheinbar mehr als die Schüler beeinflusst. HOLUBÁŘ u. a. (1968) charakterisieren das damalige *Erziehungsetablishment* als kraftvoll in politischen Verbindungen, aber als schwach in bezug auf die berufliche Integrität:

Die Krise der sozialistischen Erziehung ist nicht so sehr eine Krise der Forschung auf diesem Gebiet, sondern vielmehr eine moralische Krise gewisser Funktionäre im Erziehungswesen . . . Diese Krise kann nicht durch die Anwendung besserer wissenschaftlicher Methoden gelöst werden, sondern in erster Linie durch ein mutiges Eintreten des Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftlers für die Wahrheit, wie er sie empfindet, wenn auch Nachteile oder gar Not für ihn aus einer solchen Handlungsweise erwachsen könnten (S. 4).

Es scheint klar zu sein, daß die orthodoxe marxistische Bildungsberatung im Ostblock ihr *Hauptziel* nicht erreicht hat. Es ist ihr nicht gelungen, eine „einsetzungsbereite sozialistische Elite“ zu schaffen, d. h. eine führungsfähige junge Generation, welche die jeweilige offizielle Interpretation von Marx bereitwillig annehmen würde. Statt dessen ist eine ideologisch flexible Generation herangewachsen. Sie scheint mit dem allgemeinen sozialistischen Rahmen zufrieden zu sein, fühlt sich aber dem rigiden marxistischen Dogma nicht verpflichtet. Kosík (1968) weist auf die sich steigernde *Skepsis* hin:

Unsere gegenwärtige Krise beruht unter anderem auf dem Bankrott angeblich offensichtlicher Ideen. Wir müssen jetzt zugeben, daß es einen Mangel an Klarheit und Genauigkeit auf solchen Gebieten gibt, die für Jahrzehnte als unbestreitbar gegolten haben. Wahrheiten, die in der Vergangenheit verschiedene Streitfragen autoritativ beantwortet hatten, erscheinen nun lediglich zeitweilige Lösungen gewesen zu sein (S. 8).

BRZEZINSKI (1970) weist darauf hin, daß die Skepsis der sechziger Jahre zu einer globalen Krise in allen monolithischen Institutionen geführt hat. Ein hoher Prozentsatz von Leuten hat dabei für ideologisch unabhängige Entschlüsse optiert, ohne um die Sanktionen des ideologischen Establishments besorgt zu sein. Jedenfalls war der ganze Ostblock, besonders aber die DDR, Polen und Ungarn, von der tschechoslowakischen Revolte stark beeinflusst, und unheilverkündende Symptome *schwindender Orthodoxie* zeigten sich in verschiedenen Formen. LEMBERG (1968) behauptet, daß die Invasion der Tschechoslowakei durch Truppen des Warschauer Paktes ein verzweifelter Versuch war, die sich ausbreitende ideologische Infektion so fern wie möglich von der Sowjetgrenze zu stoppen.

13.4.3. Gegensätze schwinden

Eines der Hauptanliegen der Reformen war es, die Absurdität der Spaltung der Welt in zwei antagonistische Blöcke aufzuzeigen. Dies war ein direkter Stich ins Herz der orthodox-marxistischen Theorie, welche beständig die Unversöhnbarkeit von Kapitalismus und Sozialismus beschworen hatte.

Die früher erwähnten Dichotomien, die beide Systeme angeblich unterscheiden, werden als starke *Vereinfachungen* entlarvt. Die wachsende Unpersönlichkeit des modernen Lebens ist weniger das Resultat sozialer Strukturen als das natürliche Ergebnis der technologischen Entwicklung. Aus MARXScher Sicht war die *Entfremdung* des Menschen von der Arbeit eng mit der kapitalistischen Produktionsweise verbunden. RICHTA u. a. (1969) geben jedoch zu, daß Industria-

lisierung an sich ein Gefühl der Entfremdung hervorbringt – unabhängig davon, in welchem System der Werktätige lebt.

Die Dichotomie von Materialismus und Idealismus ist auch *unzulänglich* begründet. In Wirklichkeit besteht kaum ein Unterschied zwischen der kapitalistischen und der sozialistischen Gesellschaft hinsichtlich der Einstellung zu materiellen Gütern. Unabhängig von der religiösen oder atheistischen Überzeugung der einzelnen Menschen sind die materiellen Ziele im täglichen Leben des Durchschnittsamerikaners kaum anders als die des Durchschnittsmarxisten. Andererseits ist die Wertschätzung kultureller und ästhetischer Werte in einer sozialistischen Gesellschaft ebenso hoch wie in den meisten westlichen Ländern.

Abgesehen davon ist der Marxismus entsprechend einer *säkularen Religion* strukturiert. Er weist viele Merkmale auf, die man normalerweise mit Religionen assoziiert. Es wird von den Anhängern eine totale intellektuelle und ethische Verpflichtung gefordert. Außerdem wird das Proselytentum stärker als bei den meisten Glaubensbekenntnissen betont. So besehen scheint der Marxismus „idealistisch“ zu sein.

Die Dichotomie „Individualismus – Kollektivismus“ ist ebenso unrealistisch. Der extreme Individualismus der vergangenen kapitalistischen Ära existiert nicht mehr. Die städtische Zivilisation und die Komplexität unserer technologischen Gesellschaft zwingen uns Grenzen bei der Ausübung unserer Unabhängigkeit auf. Obwohl die Vereinigten Staaten oft als eine Bastion des Individualismus dargestellt werden, ist es gerade Amerika, wo nun die Gruppenmethodik in der Bildungsberatung am stärksten betont wird. Das beträchtliche Interesse der dortigen Jugend, nicht nur mit Gruppendynamik, sondern auch mit kommunalen Lebensstilen zu experimentieren, scheint *kollektivistische* Tendenzen im „kapitalistischen“ Persönlichkeitsprofil anzudeuten.

Es stimmt, daß die Beratungstheorie von Carl ROGERS, die in westlichen Ländern viele Anhänger hat, die Würde des Individuums hervorhebt, ohne einen Bezug zur beruflichen Effektivität herzustellen. Doch im praktischen Leben muß der Werktätige auch in den kapitalistischen Ländern seinen *Wert durch Arbeitsleistung* beweisen, gradeso wie in der sozialistischen Gesellschaft. Der Unterschied zwischen den beiden ideologischen Lagern besteht in den Modalitäten der Belohnung. In kapitalistischen Ländern erfolgt die Arbeitsanerkennung mittels finanzieller Zuwendungen, in der sozialistischen Gesellschaft hauptsächlich durch Privilegien und Sozialprestige. Dagegen sinkt der *ineffektive* Arbeiter in beiden Sozialsystemen auf der sozio-ökonomischen Skala ab, im Westen wohl schneller wegen des kapitalistischen Konkurrenzkampfes.

13.5. Neue Trends in sozialistischer Bildungsberatung

Aus der Perspektive von einigen Jahren kann man erkennen, daß das tschechoslowakische Reformexperiment – wenn auch politisch erfolglos – als symptomatischer Ausdruck eines neuen sozialen Sachverhalts und einer neuen Mentalität im Ostblock interpretiert werden sollte. Im Bereich der Bildungsberatung

bedeutet die DUBČEK-Episode das Ende einer einheitlichen, konservativ-doktrinären Erziehungspolitik im Ostblock, die man von oben her diktieren konnte.

13.5.1. Mehr Unabhängigkeit

Obwohl sich nach außen hin verhältnismäßig wenig geändert hat, spürt man doch eine *progressive Lockerung* der einstigen intellektuellen Gleichschaltung. Der offizielle Ton der sozialistischen Fachliteratur in den siebziger Jahren reflektiert zwar noch immer die alten doktrinären Clichés und die polemischen Ansätze gegen alles Nichtkommunistische, besonders in den Vorwörtern zu Büchern und in den Redaktionskommentaren der Schriftleiter von Fachzeitschriften (vgl. LINHART 1973; ARSENIW und KOROLIOW 1972). Doch findet man in denselben Bänden erfrischende Beispiele solider Forschung, unabhängigen Denkens und objektiver Beurteilung seitens sozialistischer Fachleute, die augenscheinlich überzeugte Marxisten sind. Ihr Interesse erstreckt sich oft ins westliche Ausland, wie z. B. die vergleichende Studie von KOTÁSKOVÁ (1972) über Beziehungen zwischen Eltern und Kindern in der Tschechoslowakei und in Holland zeigt. Erziehung, Bildungsberatung und geistige Hygiene werden sachlich, d. h. ohne partei-politische Ansätze, erörtert.

Die exklusiv kollektivistische Sicht der Persönlichkeit scheint *modifiziert* zu werden. Individuelle Rechte, Interessen und Bedürfnisse des sozialistischen Menschen werden in einem positiven Bezugsrahmen beurteilt. Diese Stellungnahme weicht von den einstigen strengen Forderungen asketischer Selbstverleugnung des Individuums wesentlich ab. Als Beispiele der neuen Orientierung dienen Berichte über Freizeitaktivitäten von Jugendlichen und ihr Einfluß auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ČERNOHORSKÁ und ČERNÝ 1971; ROTTEROVÁ 1972) sowie analytische Studien bezüglich persönlicher Ansichten von jüngeren Schulkindern (KŘIVOHLAVÝ 1972) und von Teenagern (NOVÁKOVÁ 1973).

Außerdem scheint sich eine *neue Struktur* von Kollektiven zu entwickeln, wenn auch die alte doktrinäre Terminologie immer noch benutzt wird. NOVÁK (1974) berichtet über remediale Kollektive für Jungen mit Verhaltensproblemen, die sich kaum vom Stil westlicher Gruppenberatung unterscheiden lassen. Die Methodik ist nichtdirektiv, und Nachdruck wird auf die Selbsteinschätzung der Jungen gelegt. Im allgemeinen findet man eine vor zehn Jahren kaum denkbare Symbiose von dialektisch-materialistischen und westlichen Ideen.

13.5.2. Psychologische Orientierung

Das sich im Ostblock entwickelnde Modell der Bildungsberatung scheint eine starke *psychologische* Orientierung zu haben. Das einstige Stereotyp des autoritären Erziehers, der die Rolle des Lehrers und des Beraters verbinden sollte, hat gegenwärtig wenige Anhänger. Statt dessen findet man im Ostblock einen neuen Erziehungsspezialisten, den *psychologischen Berater*, der dem Schulwesen

zur Verfügung steht. Dieses neue Beratungsmodell wird als psychologische Vermittlung in solchen Lebenssituationen, in denen Ansätze traditioneller Beratung versagt haben, definiert.

Koščo (1971), der dieses neue Beratungsmodell ausführlich erörtert, zählt die *Aufgaben* der Bildungsberater auf:

- (1) Studium von Entwicklungsproblemen der Persönlichkeit;
- (2) Unterstützung der Selbstentwicklung des Individuums und seiner sozialen Besinnung;
- (3) Hilfe für den einzelnen, in der Entwicklung der Gesellschaft aktiv zu sein und einen wünschenswerten Lebensstil zu erreichen;
- (4) Vorschläge in bezug auf die Benutzung von gesellschaftlichen Diensten;
- (5) Vorschläge zur Lösung von wesentlichen persönlichen Lebensproblemen;
- (6) Beratung in bezug auf Methoden, womit der einzelne seine allseitige Entwicklung und die Fülle seiner persönlichen Befriedigung erreichen kann.

Man spricht auch vom Prinzip „menschlicher Ökologie“, die ohne die Selbstrealisierung des Individuums nicht verwirklicht werden kann. Die Schulberater werden ermahnt, Spezialisten in der *Lebenslaufpsychologie* („biodromálna psychológia“) zu sein. Sie sollen dem jungen Menschen – und auch dem Erwachsenen – helfen, die Spannung mit der Umwelt und mit den sich rasch entwickelnden Sozialstrukturen schöpferisch auszunutzen (KOŠČO, RAPOŠ und RYBÁROVÁ 1974).

13.6. Zusammenfassung

In diesem kurzen Überblick wurde der wesentliche Entwicklungsrahmen der Bildungsberatung im Ostblock aufgezeigt. Man kann daraus entnehmen, daß sich während der letzten zehn Jahre vieles geändert hat und daß der *Entwicklungsprozeß* den Weg von doktrinärer Propaganda zu humanistisch orientierter Dienstleistung anzeigt. Diese Entwicklung wird zweifellos weitergehen, und es scheint klar zu sein, daß die einstige orthodox-dogmatische Linie der Bildungsberatung im gegenwärtigen Milieu des Ostblocks nicht mehr lebensfähig ist. Die neuen Trends müssen jedenfalls weiter entwickelt und konsolidiert werden, wenn man ein neues *sozialistisches Beratungsmodell* zu schaffen hofft.

Literaturverzeichnis

- ARSENIŦEW, A. M., u. KOROLIOW, F. F., 1972. Methodologische Probleme der marxistisch-leninistischen Pädagogik. Pädagogik, 27, 4–19.
- BAUER, R. A., 1959. The new man in Soviet psychology. Cambridge, Mass.
- BRZEZINSKI, Z., 1970. Between two ages. New York.
- BUCHNÍČEK, J., u. ČÍŽEK, F., 1961. Teoretické problémy v biologii. In: MICHALOVÁ, C., u. ČELEDA, J. (Hrsg.): Filosofie a přírodní vědy. Praha, 433–561.
- ČÁP, J., 1963. Pedagogická psychologie. Praha.

- ČERNOHORSKÁ, B., u. ČERNÝ, N., 1971. Jak využívají žáci volného času. *Komenský*, 95, 554—558.
- ČIHÁK, S., u. VALENTA, Z., 1960. Některé teoretické otázky hnutí brigád socialistické práce. *Filosofický časopis*, 8, 864—876.
- DAHM, H., 1971. *Demokratischer Sozialismus: Das tschechoslowakische Modell*. Op-laden.
- DOLEŽAL, J. (Hrsg.), 1964. *Hygiena duševního života*. Praha.
- DRAPELA, V. J., 1970. *Youth guidance in the Soviet Bloc*. Tampa.
- HOLUBÁŘ, Z. et al., 1968. *Pedagogika a pedagogové*. *Literární listy*, 1 (10), 4.
- HRZAL, L., 1962. Svoboda osobnosti za socialismu. *Filosofický časopis*, 10, 15—33.
- HYHLÍK, F., 1964. Duševní hygiena a vztahy lidí v kolektivu. In: DOLEŽAL, J. (Hrsg.), 139—150.
- JODL, M., 1964. Mládež, hodnoty, politika. *Literární noviny*, 13 (41), 1—3.
- KOLÁŘIKOVÁ, L., 1962 a. Pojetí osobnosti v psychologii. *Československá psychologie*, 6, 131—142.
- KOLÁŘIKOVÁ, L., 1962 b. Struktura osobnosti. *Sborník prací Filosofické fakulty Brněnské university*, B-9, 65—80.
- KOŠČO, J., 1971. *Psychologické poradenstvo v školskom a profesionálnom vývine*. Bratislava.
- KOŠČO, J., RAPOŠ, I., u. RYBÁROVÁ, E., 1974. Súčasná vývinová psychológia a psychológia „životnej cesty.“ *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 9, 201—216.
- KOSÍK, K., 1968. Naše nynější krise. *Literární listy*, 1 (11), 8.
- KOTÁŠKOVÁ, J., 1972. Sociální chování chlapců a děvčat v souvislosti se sociálním posilováním a osobností rodičů u dvou populací. *Československá psychologie*, 16, 404—419.
- KOZEL, F., 1967. *Pedagogika a její problémy ve vztahu k filosofii*. *Pedagogika*, 17, 63—79.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 1972. Sociální dimenze osobnosti ve světle experimentálních her. *Československá psychologie*, 16, 420—441.
- LEMBERG, H., 1968. *Die Intervention in Prag: Stationen, Ursachen — ein erstes Fazit*. *Osteuropa*, 18, 697—708.
- LENIN, W. I., 1960. *Über Kultur und Kunst*. Berlin.
- LINHART, J., 1973. K jednotě ideologické a odborné práce v psychologii. *Československá psychologie*, 17, 105—106.
- MATOUŠEK, O., u. RŮŽIČKA, J., 1965. *Psychologie práce*. Praha.
- MOHAPL, P., 1964. Duševní hygiena a etika. In: DOLEŽAL, J. (Hrsg.), 78—83.
- NOVÁK, T., 1974. Některé možnosti změny postojů u difícních chlapců. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 9, 125—141.
- NOVÁKOVÁ, E., 1973. Vzory a ideály dospívající české mládeže. *Československá psychologie*, 17, 54—63.
- RICHTA, R. et al., 1969. *Civilization at the crossroads*. White Plains. N. Y.
- ROSINA, J., ŠTEFANOVIČ, J., HRAŠE, J., u. JANÁK, V., 1963. *Obecná psychologie*. Praha.
- ROTTEROVÁ, B., 1963. K otázce samostatnosti ve výchově dětí a mládeže. *Pedagogika*, 13, 162—173.
- ROTTEROVÁ, B., 1972. Projevy a utváření aktivity osobnosti ve volném čase mládeže. *Pedagogika*, 22, 13—27.
- SKALKA, J., 1963. Ke vztahu výchovy a politiky. *Pedagogika*, 13, 200—202.
- SUKHOMLINSKII, V. A., 1961. Výchova komunistického vztahu k práci a k společenskému vlastnictví. *Pedagogika*, 11, 10—30.
- TARDY, V., 1964. Obecné zákonitosti duševního zdraví. In: DOLEŽAL, J. (Hrsg.), 102—114.

III. Abschnitt

Bildungsberater und Beraterausbildung

0. Einleitender Kommentar

Unter dem Begriff „Bildungsberater“ finden sich in der Literatur zahlreiche, im Hinblick auf das Qualifikationskriterium teilweise recht heterogene Subsumierungen. Auch in diesem Handbuch ließen sich – wegen der unterschiedlichen Situationsverhältnisse auf internationaler Ebene – einzelne Überschneidungen bezüglich des Begriffs „Bildungsberater“ nicht ganz ausschließen. Zum besseren Verständnis und aus Gründen einer einheitlichen Systematik erscheinen uns folgende Alternativen diskutabel: (1) die Reservierung des Begriffs „Bildungsberater“ ausschließlich für *Vollzeitberater* (Professionals), d. h. wissenschaftlich ausgebildetes Beratungspersonal. Davon abzuheben wären „Teilzeitberater“, d. h. zusätzlich zum Hauptberuf für bestimmte Beratungsfunktionen qualifizierte Berater (in der Regel sog. Beratungslehrer, Schuljugendberater u. ä.); (2) die Verwendung des Terminus „Bildungsberater“ als *Sammelbegriff* für alle in der Bildungsberatung tätigen (Voll- und Teilzeit-)Berater. Wenn wir uns hier bezüglich der einen oder anderen Lösung nicht festgelegt haben, so geschah dies weniger aus mangelnder Problemeinsicht als vielmehr aus Gründen der Respektierung bereits – unterschiedlich – fixierter Termini. In jedem Falle waren die Autoren samt der Redaktion bemüht, Mehrdeutigkeiten zu vermeiden. Wünschenswert wäre freilich künftig eine einheitliche Sprachregelung, wobei wir dem *Oberbegriff* „Bildungsberater“ (zweite Alternative) unter pragmatischen Gesichtspunkten die größere Chance einräumen. Unter standespolitischer Perspektive dürfte wohl der erste Alternativvorschlag breitere Zustimmung (seitens der Professionals) finden.

Im Gegensatz zu den Vereinigten Staaten, wo bereits seit längerem die Möglichkeit besteht, den Master- oder Doktorgrad in Educational Counseling bzw. Guidance zu erwerben (entsprechende Ansätze existieren in anderen Ländern bislang nur vereinzelt, z. B. in England), rekrutiert sich die Mehrzahl der vollzeitbeschäftigten Bildungsberater hierzulande überwiegend aus Diplom-Psychologen, seltener aus diplomierten Pädagogen und Soziologen bzw. Medizinern (Studienberatung). Spezielle Ausbildungspläne und auf die Praxis der Bildungsberatung abgestimmte curriculare Konzeptionen für professionelle Bildungsberater fehlen fast ganz. Analog zu konzeptionellen Entwürfen für Schulpsychologen (mit dem Studienschwerpunkt Pädagogische bzw. Klinische Psychologie) müßten *differenzierte Studiengänge* für wissenschaftliche Bildungsberater erarbeitet und unverzüglich erprobt werden. Das von KLAUS & KALLINKE in diesem Abschnitt (Kap. 6) vorgelegte *Ausbildungsprogramm für Studienberater* kann paradigmatisch für ein solches Vorhaben stehen. Es besteht aus aufeinander abgestimmten „Studienbausteinen“, die sich an der konkreten Beratungssituation orientieren. Letztlich liegt diesem Programm das Ziel einer einheitlichen Qualifikationsstruktur der Studienberater zugrunde.

Den engen Zusammenhang zwischen der Ausbildung von Lehrern und ihrer späteren Tätigkeit als Schul(jugend)berater bzw. *Beratungslehrer* verdeutlicht der Beitrag von HELLER (Kap. 1). Er zeigt auf, daß eine effektive Arbeit des

Lehrers in der Schulberatung erst dann gewährleistet ist, wenn er über einschlägige Wissens- und Handlungskompetenz verfügt. Darüber hinaus wird das Aufgabengebiet des Beratungslehrers umrissen — eine Notwendigkeit, um dilatantischen Beratungsaktivitäten vorzubeugen.

Auf die besondere Stellung des Beratungslehrers in dem System Schule gehen CAROLI & BENZ ein. In ihrem soziologisch und rollentheoretisch orientierten Beitrag beschreiben sie die Probleme, die sich für den einzelnen Lehrer dadurch ergeben (können), daß die *Rollenerwartungen*, die an den Lehrer als „Lehrer“ mit denen, die an den Lehrer als „Berater“ herangetragen werden, zumindest partiell unvereinbar sind. Die Autoren sind der Auffassung, daß sich der Lehrer aufgrund seiner Stellung in der Hierarchie des Systems Schule zunehmend mit der bestehenden Ordnung identifiziert und sich damit seine professionelle Autonomie als Berater vermindert. „Beratung wird weitgehend fremdbestimmt und setzt sich dem Vorwurf aus, ‚die Schäden der bestehenden Sozialordnung lediglich zu verschleiern helfen, ohne auf Änderung zu drängen.‘“

Weniger auf die Divergenz zwischen „Erzieher- und Beamtenrolle“ des Beratungslehrers als vielmehr auf dessen Ausbildung und die damit zusammenhängenden Probleme weisen die folgenden Beiträge dieses Abschnittes. Ein Überblick von HOFFMANN über die *Ausbildung von Beratungslehrern* in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik zeigt, daß eine gewisse Einheitlichkeit der praktizierten Ausbildung bislang ebenso fehlt wie die als notwendig erachtete Institutionalisierung. Viele Länder sind über entsprechende Absichtserklärungen oder Schubladentwürfe nicht hinausgekommen.

Ein *Curriculumkonzept* für die Ausbildung von Beratungslehrern wird von PFISTNER vorgelegt. Ausgehend von den Haupttätigkeiten bzw. Aufgabenfunktionen des Beratungslehrers wird ein umfassender und sehr detaillierter Entwurf für einen dreisemestrigen Studiengang unterbreitet. Ob bei der vorgesehenen Zahl von Vorlesungsstunden und Praktikaeinheiten die skizzierten Themenbereiche in der notwendigen Breite und Gründlichkeit bearbeitet werden können, muß die Erfahrung während der Erprobungsphase erweisen. Für die endgültige Strukturierung eines allen Erfordernissen gerecht werdenden Ausbildungsprogramms für Beratungslehrer stellen diese Informationen einen wertvollen Beitrag dar. Darüber hinaus sollten die Ergebnisse des von STOBBERG beschriebenen Modellversuchs bzw. vergleichbarer Ansätze berücksichtigt werden. Ziel des genannten Versuchs ist die „Entwicklung und Erprobung von Beratungsinhalten für Beratungslehrer“. Auf weitere Planungen und Entwicklungsvorhaben wurde bereits in der Einführung (I. Abschn.) eingegangen.

Wie diese kurzen Hinweise erkennen lassen, steckt die Ausbildung der Voll- und Teilzeitberater im Bildungswesen voller Probleme. Sowohl beim professionellen Bildungsberater als auch beim Beratungslehrer muß sich jede Ausbildungskonzeption an den Aufgaben und Tätigkeitsmerkmalen der Berater orientieren. Solange jedoch die Aufgaben und Funktionen der einzelnen Beratergruppen nicht eindeutig und verbindlich abgegrenzt sind, nehmen entsprechende Ansätze fast den Charakter einer Sisypusarbeit an.

1. Bildungsberatung und Lehrerbildung

1.1. Die Aufgabenfunktionen des Lehrers

Der *Strukturplan für das Bildungswesen* (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217 ff.) schreibt dem Lehrer folgende Aufgaben zu: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. Neben die traditionellen Aufgabenfunktionen des Unterrichtens und Erziehens treten somit Funktionen wie Beurteilen, Innovieren u. dgl. m., die unbestritten zum Aufgabenkanon einer schulischen Beratung gehören. Will der Lehrer seinen Auftrag unverkürzt wahrnehmen, wird er sich somit bereits während seiner beruflichen Ausbildung mit einigen Grundproblemen der Bildungsberatung auseinandersetzen müssen. Bevor ich hierauf näher eingehe, seien zuvor die allgemeinen Aufgabenfunktionen des Lehrers genauer gekennzeichnet.

Lehren bzw. *Unterrichten* hat zuallererst die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Ziel. Dazu gehören Motivieren, Denk- und Kreativitätstraining, Begaben, Entwicklungsförderung emotionaler und sozialer Funktionen ebenso wie die Lern- und Leistungsförderung im engeren Sinne, also die Erziehung zu bestimmten Arbeits- und Verhaltensweisen im Leistungsvollzug (Schulleistungsförderung). Die Art und Weise, wie diese Ziele erreicht werden, erfordert fundierte Kenntnisse der Lern- und Unterrichtspsychologie, der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Diagnostik, der Schulpädagogik, der Fachdidaktik und nicht zuletzt den Erwerb von Handlungskompetenz. Auch pädagogisch-normative Gesichtspunkte spielen hierbei eine Rolle, insofern etwa die curriculare Bestimmung der Lehr- versus Lernziele zunächst einen Akt des Setzens erfordert, deren Berechtigung freilich stets empirisch kontrolliert werden muß (vgl. HELLER 1974, S. 18 f.).

Was nun die *Funktionen des Erziehens* angeht, so zielen diese gleichermaßen auf die Selbstverwirklichung des Schülers und seine soziale Integration ab. Im Gegensatz dazu werden beide Zielaspekte (Personalisation bzw. Individuation versus Sozialisation) häufiger in einem konkurrierenden Verhältnis zueinanderstehend betrachtet und weniger als sich ergänzende Ansätze empfunden — zu Unrecht, wie ich meine. Auch hier bedarf der Lehrer und Erzieher genauer Zielvorstellungen (normativer Akt = Aufgabe der Pädagogik) und einschlägiger Kenntnisse der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen bzw. Erziehungspsychologie, der Sozialpsychologie und wissenschaftlich begründeter Methodenkenntnisse zur angemessenen Ausübung seiner Erzieherfunktionen.

Demgegenüber bezeichnen die Tätigkeitsaspekte des Beurteilens, Beratens und Innovierens keine autonomen Aufgabenfunktionen. Sie stehen vielmehr im Dienste übergeordneter Ziele des Erziehens und Unterrichtens, d. h. sie müssen als *pädagogische* Funktionen der Entwicklung, Förderung und Bildung des jungen Menschen gesehen werden. Das heißt aber, daß Beratung im Bildungswesen nie Selbstzweck sein darf, sondern daß alle Beratungsaktivitäten letztlich darauf abzielen, sich selbst überflüssig zu machen.

1.2. Zu den Beratungsaufgaben des Lehrers

Wir leiteten die Beratungsaufgaben des Lehrers von seinem zentralen Auftrag des Erziehens und Unterrichtens ab. Dies bedeutet freilich nicht, daß entsprechende Funktionen wie Beurteilen (z. B. der aktuellen Schülerleistung bzw. Schulleistungsprognose), Innovieren (z. B. Curriculumrevision), Effizienzkontrollen (z. B. neuer Unterrichts- oder Erziehungsmethoden) usw. entbehrliche oder weniger wichtige Aufgaben darstellen. Im Hinblick auf den zentralen Auftrag der Schule und unter Berücksichtigung des „klassischen“ Aufgabenkanons der Bildungsberatung lassen sich deshalb folgende Problemfelder der Schulberatung (durch Lehrer) abgrenzen:

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

Die genannte Reihenfolge ist hier keineswegs zufällig gewählt worden; sie stellt vielmehr eine Gewichtung im Hinblick auf die Beratungshäufigkeit bzw. Beratungsrelevanz versus Beratungskompetenz des Lehrers (als eines „para-professionellen“ Beraters) dar.

1.2.1. *Lern-, Erziehungs- und Systemberatung als Tätigkeitsaspekte des Lehrers*

Die hier angesprochene Beratung soll den Schülern, den Eltern und nicht zuletzt den Lehrern bzw. der Schule selbst zugute kommen. Lern-, Erziehungs- und (Schul-)Systemberatung haben somit unterstützende Funktion der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit in und außerhalb der Schule.

Als konkrete Aufgaben der *Lern- und Erziehungsberatung* können etwa folgende Tätigkeitsaspekte des Lehrers genannt werden:

- *Information* von Schülern und Eltern über *grundlegende Lernbedingungen* mit Bezug auf die jeweilige Situation der Schulklasse und der dort gültigen Lern- und Erziehungsziele. So könnte – auch für lernpsychologische Laien (Eltern und Schüler) verständlich – beispielsweise das *Wirkungsgesetz* bzw. *Bekräftigungsprinzip* in seiner funktionalen Bedeutung für das schulische Lernen und die Förderung der Behaltensleistung (als einer wichtigen Komponen-

ten des Lern- bzw. Schulerfolges) aufgezeigt und daraus praktische Konsequenzen für die Schaffung optimaler Lernbedingungen innerhalb und außerhalb der Schule abgeleitet werden. Weiterhin müssten vor allem die Eltern der Schüler, etwa in Elternabenden für die betr. Klasse, über die Funktion der *Lernbereitschaft* und damit korrespondierende Voraussetzungen der *Motivationsgenese* und ihrer familialen bzw. schulischen Einflußmöglichkeiten ausreichend informiert werden (Postulat der Selbständigkeitserziehung, der emotionalen Zuwendung im Sinne einer verstehend-fordernden Haltung, der Bekräftigung usw.). Ebenso müsste in diesem Zusammenhang die heute vielfach unterschätzte Bedeutung der planmäßigen *Übung* im Hinblick auf die Sicherung des Lernerfolges bzw. des erzieherisch angestrebten Zielverhaltens – wiederum anhand konkreter, auf die Situation der betr. Klasse bzw. des einzelnen Schülers bezogener Aufgaben – einsichtig vorgestellt werden.

- Daraus resultierend können dann *Handlungsanweisungen* für Schüler, Eltern und Lehrer (Lehrerkollegen) aufgestellt werden, die die Erziehungsarbeit in der Familie und der Schule erleichtern sowie schulisch geforderte Lernleistungen wirksam unterstützen und fördern. Dabei wird sich der beratende Lehrer zunächst wieder an der aktuellen Situation seiner Schulklasse bzw. Lerngruppe ausrichten müssen, bevor er auf allgemeine Bedingungen der Lernökonomie hinweist (z. B. Forderung nach verstärkter Wiederholung zu Beginn einer neuen Lernphase, Vorteile des verteilten Lernens bzw. Lernens mit entsprechenden Intervallpausen, Prinzip der Selbstverstärkung bzw. der stellvertretenden Bekräftigung u. a.).
- Aufweis wichtiger *Rahmenbedingungen* für das Lernen, wie angemessene Arbeitshaltung, Konzentration, Interessen und andere Persönlichkeitsfaktoren qua Hilfs- und Stützfunktionen kognitiver Leistungen sowie mehr äußere Bedingungen des Lernens, z. B. feste, altersentsprechend limitierte Studierzeiten für Hausarbeiten u. ä., ungestörte räumliche Arbeitsbedingungen (Klausur), gegebenenfalls Bereitstellung von Lernhilfen usw.
- Beratung der Eltern und „Aufklärung“ der Schüler über Vor- und Nachteile der verschiedenen *Erziehungspraktiken*, *Unterrichtsmethoden* u. ä., die allerdings ohne eingehende Diskussion und entsprechende Übereinkunft in bezug auf die Erziehungs- und Lernziele (Grobziele) wohl kaum zu sichtbaren Erfolgen führt. Auch hier hätte der Lehrer, der ja 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 und zu fördern.
- Schließlich wäre in diesem Zusammenhang die Bedeutung der *Effizienzkontrolle* schulischer Bildungs- und Erziehungsbemühungen hervorzuheben. Zwei Aufgabenfunktionen der *Lernleistungskontrolle* sollen hier – stellvertretend für die Funktionen der pädagogischen Diagnostik überhaupt – kurz angesprochen werden: die Leistungsbeurteilung im Dienste der *Unterrichtsorganisation* und *Unterrichtsanalyse* sowie die Leistungsbeurteilung als Funktion *individu-*

eller Schülerberatung. Im ersten Falle erhält der Lehrer selbst wichtige Informationen über seine Lehrerfolge und somit wichtige Rückmeldedaten (Feed back) für die didaktische Planung des Unterrichts, etwa notwendige Förderprogramme u. ä. Dieser „Auto-Evaluation des Lehrers“ kann die „Auto-Evaluation des Schülers“ gegenübergestellt werden: die Möglichkeit des Schülers (bzw. seiner Eltern), anhand der Leistungsprüfergebnisse sich über eigene Lernfortschritte versus Lerndefizite zu informieren. Entsprechende Hinweise sind besonders im Hinblick auf rechtzeitiges pädagogisches Handeln, z. B. gezielte Lernhilfen oder Fördermaßnahmen, bedeutungsvoll. Auch hierin muß der Lehrer Schüler und Eltern, gegebenenfalls auch Lehrerkollegen (etwa wenn ein Nachfolger die Klasse übernimmt), beraten. Häufig werden erst dann optimale Lern- und Erziehungsbedingungen für den einzelnen Schüler bestehen, wenn sich Lehrer und Eltern in ihrem Erziehverhalten abstimmen und auf „konzertierte Aktionen“ einigen können, wobei den betr. Schülern je nach Alters- bzw. Entwicklungsstufe und Problemeinsicht angemessene Mitsprachemöglichkeiten eingeräumt werden sollten. Daß dies ohne eingehende, kontinuierliche Beratung seitens der Schule, vor allem des Lehrers, kaum zu realisieren ist, dürfte ohne weiteres einleuchten.

Während sich die bisher erörterten Beratungsaktivitäten mehr oder weniger auf Personen direkt beziehen, richtet sich die *Systemberatung* als Teilaspekt der Schulberatung auf Organisationsformen (z. B. der Schule als System) und institutionalisierte, d. h. institutionell bedingte Verhaltensmodi (z. B. aus Verwaltungsstrukturen resultierende fixe Gewohnheiten, Stile u. ä.). Letztlich steht Schulberatung freilich immer in Wechselbeziehung zwischen Institutionen oder Systemen einerseits und Personen andererseits, und die hier vorgenommene Unterscheidung stellt mehr eine Akzentuierung der Aufgaben denn völlig unabhängige Beratungsfunktionen dar.

Unter *Systemberatung* als Aspekt einer umfassenderen Schulberatung können in Anlehnung an GAUDE (vgl. Kap. II/7 im II. Band dieses Handbuchs) alle Beratungsaktivitäten verstanden werden, soweit sie sich auf das System „Schule“ beziehen. Systemberatung in diesem Sinne dient gleichermaßen der *Optimierung* bestehender Strukturen oder Prozesse und der *Innovation* im Bildungswesen, etwa bei Strukturveränderungen des Bildungssystems (Beratung für Modellschulen, bei Schulversuchen usw.) oder Fragen der „inneren“ Bildungsreform (Curriculumrevision, Unterrichtsdifferenzierung usw.). Die *Aufgaben der Systemberatung* erstrecken sich demnach auf folgende vier Bereiche (nach GAUDE):

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

Die von GAUDE eingeführte Unterscheidung von „interner“ und „externer“ Systemberatung weist auf die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrer-Beratern bzw. Beratungslehrern einerseits und Schulpsychologen bzw. Bildungs-

beratern (Professionals) andererseits hin. Eine solche Zusammenarbeit von interner und externer Schulberatung ist freilich auch im Hinblick auf die erstgenannten Aufgabenfunktionen der Lern- und Erziehungsberatung von Fall zu Fall notwendig, wie ja überhaupt die einzelnen hier herausgestellten Beratungsaspekte nicht als isolierte Einheiten oder völlig unabhängige Funktionen betrachtet werden dürfen.

1.2.2. Schullaufbahnberatung als Aufgabe des Lehrers

Sowohl im vertikal gegliederten Schulsystem traditioneller Prägung (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) als auch in modernen Gesamtschulsystemen stellt sich an bestimmten Stellen der Schullaufbahn die Frage nach der „richtigen“ Entscheidung, d. h. für Schüler und Eltern das Problem, den individuell angemessenen Bildungsweg zu finden. Dabei wird als Kriterium für die „Angemessenheit“ gewöhnlich die – zu bestimmende – Erfolgswahrscheinlichkeit im betr. Bildungsgang zugrunde gelegt.

Selbst wenn ein externer oder gar interner Beratungsdienst für die Schule zur Verfügung steht, muß der Klassen- und/oder Fachlehrer immer wieder eine Antwort auf die Frage der Schuleignung jedes einzelnen Schülers finden, häufig ist der Lehrer sogar bei dieser Entscheidung ganz allein auf sich und die ihm zur Verfügung stehenden (bekannten) Methoden der Begabungs- oder Schuleignungsermittlung 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 – d. h. objektive, zuverlässige und gültige, kurz: treffsichere – Schullaufbahnempfehlungen zu geben.

Unabdingbare Voraussetzungen für treffsichere Schulleistungsprognosen bzw. Schullaufbahnempfehlungen sind hinlänglich gesicherte, anhand repräsentativer Schüler-(Vergleichs-)Stichproben gewonnene *Schuleignungsmaßstäbe* in Form operationalisierter Testleistungskriterien (vgl. z. B. HELLER 1973, S. 161 ff.). Entsprechende Schuleignungsmaßstäbe können als *Anforderungskriterien* für bestimmte Bildungswege interpretiert werden, für die über einen gewissen Zeitraum in etwa konsistente Lern- und Leistungsanforderungen bzw. konstante Unterrichtsbedingungen – ebenso wie einigermaßen invariante Schülermerkmale – postuliert werden. Der Gefahr systemstabilisierender Tendenzen versucht man hierbei durch die Forderung nach regelmäßigen Lern-/Leistungskontrollen mit entsprechenden Übergangsmöglichkeiten (Prinzip der Durchlässigkeit) zu begegnen. Neuere Ansätze – zunächst nur auf Forschungsebene – werden z. B. von GUTHKE (1972) berichtet, der mit dem Design „Prätest – Trainingstest – Posttest“ die Nachteile punktueller Lern- und Leistungstests zu vermindern sucht. Die zwischen Prä- und Posttest eingeschobene Pädagogisierungsphase, die möglichst unter standardisierten Bedingungen (z. B. mittels programmierter Unterrichtslehrgänge) stehen soll, bezweckt – für einen kürzeren

oder längeren Zeitraum – nicht nur für alle Schüler gleiche Lernbedingungen, sondern auch eine bessere Erfassung der dynamischen Aspekte der Lernfähigkeit jedes einzelnen Schülers. Sofern die Ergebnisse wiederum Ziele der schulischen oder unterrichtlichen Differenzierung verfolgen, müßte man sich allerdings auch hier weniger an Selektions- als vielmehr an Klassifikationsmodellen orientieren (siehe dazu Kap. II/2.1 im II. Band sowie Kap. II/1 und II/2 im III. Band dieses Handbuchs).

In der Gesamtschule ergeben sich analoge Wahl- und Entscheidungsprobleme, die dort freilich mehr nach „innen“, d. h. in den Unterricht selbst bzw. in das didaktische Handeln des Lehrers, verlagert werden. Hier benötigt der Lehrer treffsichere (Testleistungs-)Kriterien, um beispielsweise angemessene Gruppierungen für den Niveauunterricht, den Wechsel zwischen Fachleistungskursen u. ä. sowie im Hinblick auf die Berechtigungsfunktion der Schulabschlußqualifikation sinnvolle Wahlpflicht-Fächerkombinationen zu erhalten. Dem Klassen- und Fachlehrer obliegt hierbei vor allen anderen (externen) Beratungsinstanzen die wichtige Aufgabe einer objektiven, zuverlässigen und gültigen Schülerbeurteilung, die unerläßliche Grundlage jedweder Form der Schullaufbahnberatung darstellt (vgl. HELLER 1974). Daß diese im gegenwärtigen Schulsystem weithin fast ausschließlich in den Händen der Schulpädagogen bzw. Beratungslehrer liegt, unterstreicht einmal mehr die Notwendigkeit für den angehenden Lehrer, sich eingehend mit den *Problemen und Methoden der Begabungsdiagnose* und *Schuleignungsprognose* zu beschäftigen. Dies gilt nicht nur für den in der Orientierungsstufe oder an den Nahtstellen des Schulsystems tätigen Lehrer, sondern für Primar- und Sekundarstufenlehrer überhaupt, wengleich entsprechende Beratungsprobleme im Hinblick auf die Schullaufbahn dort am häufigsten auftreten (z. B. Einschulungsberatung, Beratung beim Übergang in die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II). Regionale oder an der Schule ansässige Beratungsdienste werden sich auch in absehbarer Zukunft aus arbeitszeitlichen Gründen in der Regel nur den sog. Problemfällen zuwenden können. Eine unverzügliche Intensivierung der *Beratungslehrerausbildung* (vgl. die nachstehenden Beiträge, besonders zu Kap. III/3 bis Kap. III/5, in diesem Band) ist unter diesen Gesichtspunkten mehr als Desiderat.

1.2.3. Einzelfallhilfe als Beratungsaufgabe des Lehrers

Die Einzelfallhilfe als Tätigkeitsaspekt der Schulberatung durch Lehrer ist – unter Berücksichtigung des üblichen erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums für angehende Lehrer – sicherlich problematisch. Der Lehrer wird deshalb in der Regel nur bei „leichteren“ Problemfällen (individuellen Lernschwierigkeiten, partiellen Leistungsstörungen, Konzentrationsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten) untersuchend und beratend tätig werden können und selbst hier nur eingeschränkt bzw. unter Vorbehalt. Wichtigste Aufgabe des Lehrers wird dabei die *Identifikation* entsprechender Problemfälle sein sowie gegebenenfalls die *Vermittlung fachkundiger Beratungshilfen*, z. B. die Weiterempfehlung an den

Schulpsychologen, die zentrale externe oder schulintegrierte Bildungsberatungsstelle (in Ausnahmefällen auch an den sog. Beratungslehrer), die Erziehungsberatungsstelle, den Staatl. Gesundheitsdienst usw. oder auch an pädagogische Spezialeinrichtungen (pädoaudiologische bzw. sprachheilpädagogische versus pädoptische Beratungsstellen, sonderpädagogische Bildungsberatungsdienste u. ä. — vgl. Abschn. III im II. Band).

Die Empfehlung zur Weiterleitung von „Problem-Schülern“ an mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattete Beratungsdienste ist sicherlich nicht ohne Risiken für den betr. Schüler, sie stellt jedoch angesichts der an den meisten Schulen bislang fehlenden Beratungseinrichtungen (mit den erforderlichen Therapiemöglichkeiten) in vielen Fällen m. E. das kleinere Übel dar. Die Gefahr des umsichgreifenden Dilettantismus ist gerade auf dem Felde der Therapie ungemein groß, wogegen selbst professionelle Institutionen nicht immer gefeit zu sein scheinen. Beispielhaft sei hier auf den Problemkomplex „Legasthenie“ verwiesen, der zunehmend ein Eldorado für unseriöse Bemühungen wird, was der Sache selbst und den (kompetenten) Experten gleichermaßen schadet.

Sofern man notgedrungen oder auch aus sachlichen Erwägungen heraus dem Lehrer bzw. Beratungslehrer (als dem zusätzlich unter Beratungsaspekten qualifizierten Lehrerkollegen) bestimmte Aufgaben der Einzelfallhilfe in begrenztem Umfang zumutet, muß man bereits für die Ausbildung entsprechende Konsequenzen ziehen: Eine auch nur einigermaßen befriedigende Sensibilisierung des künftigen Lehrers im Hinblick auf seine Aufgaben im Rahmen der skizzierten 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 (Grundwissenschaften insgesamt bzw. sog. erziehungswissenschaftliches Grundstudium) erhöht und nicht erniedrigt werden, wozu einige Bundesländer (z. B. Nordrhein-Westfalen) zur Zeit tendieren. 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 Individualberatung durch Lehrer — möglich, eine andere Alternative ist unter den genannten Umständen undenkbar und unrealistisch. Selbst bei einer Mindestforderung von beispielsweise 16 Semesterwochenstunden Psychologiestudium im Rahmen der grundwissenschaftlichen Lehrerausbildung dürfte nur ein kleinerer Teil der künftigen Lehrer hinreichend für die — begrenzten — Aufgaben der Problemidentifizierung und Beratungsvermittlung vorbereitet sein. Die sich daraus ergebende Schlußfolgerung mündet deshalb erneut in die Forderung, die Beratungsdienste (Schulpsychologen, Bildungsberater, Beratungslehrer) auf schulischer und regionaler bzw. zentraler Ebene unverzüglich auf- und auszubauen. Nur im Verbund mit einem dichten Beratungsnetz wird auch der Lehrer seine Beratungsfunktionen angemessen und verantwortlich erfüllen können.

1.3. Konsequenzen für die Lehrerbildung

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

- (1) Ausreichende „erziehungswissenschaftliche“ (i. w. S.) Grundbildung *aller* Studierenden, die ein Lehramt an der Schule anstreben. Dabei müssten im Hinblick sowohl auf die allgemeinen Funktionen des Lehrers (vgl. Kap. 1.1) als auch auf die besonderen Aufgaben und Tätigkeitsmerkmale der Schulberatung (vgl. Kap. 1.2) *psychologische* Studieninhalte genügend breit und intensiv berücksichtigt werden. Der nachstehende Themenkatalog, der die zur Zeit gültigen *Studiengebiete und Anforderungen* zur mündlichen Prüfung im Fach Psychologie bei der I. Staatsprüfung an der Pädagogischen Hochschule Rheinland umreißt, vermittelt eine genauere Vorstellung darüber, was am Ende eines 6- bis 8semestrigen Lehramtsstudiums an psychologischem Grundwissen erworben sein sollte bzw. für die Tätigkeit des Lehrers notwendig ist. Bei einer Mindestzahl von (nur) 16 Semesterwochenstunden „Psychologie“ im Laufe des gesamten (Lehramts-)Studiums sind die aufgeführten Studiengebiete – abgesehen von den *drei übergreifenden Lernzielen* (A) „Ausbildung eines fachspezifischen Problembewußtseins (insbesondere hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Praxis)“, (B) „Erarbeitung elementaren Methodenwissens und seiner Anwendungen“ und (C) „Erwerb grundlegender Tatsachenkenntnisse des Faches“, die den obligatorischen Kanon psychologischen Wissens abstecken – praktisch nur schwerpunktmäßig zu bearbeiten. Die unter den mit arabischen Ziffern gekennzeichneten bzw. in Klammern aufgeführten Themen stellen (Alternativ-)Beispiele für solch ein vertiefendes Studium dar; vgl. S. 264 f.
- (2) Über das für jeden Lehrer obligatorische Grundwissen in „Erziehungswissenschaft“ hinaus müssten zumindest diejenigen Lehrer, die sich schwerpunktmäßig mit „Beratung in der Schule“ beschäftigen, *vertiefte Kenntnisse* in bezug auf das Studiengebiet V des hier wiedergegebenen Themenkatalogs erwerben. Dabei erhalten die Themenbereiche „Pädagogische Diagnostik“ und „Bildungsberatung“ zentrale Bedeutung. Schultests und andere diagnostische Verfahren der Schülerbeurteilung (z. B. Ratingskalen, Methoden der Verhaltensbeobachtung und -beurteilung), Probleme und Verfahren zur Integration und Mitteilung pädagogisch-psychologischer Untersuchungsbefunde (Gutachtenerstellung) sowie relevante Beratungsverfahren (z. B. Beratungsgespräch, Verhaltensmodifikation in der Schulberatung usw.) müssten dabei nicht nur zum Wissensrepertoire des betr. Lehrers gehören, die einzelnen Methoden und Verfahren müssten darüber hinaus in entsprechenden Trainingsseminaren und Praktikumsveranstaltungen eingeübt werden. Nur *kontrolliert vermittelte Handlungskompetenz* wird den Lehrer bzw. Berater vor der Gefahr des Dilettantismus bewahren.
Sofern der Lehrer an Modellschulen, Gesamtschul- oder ähnlichen Bildungs-

einrichtungen tätig ist, sind vielfach auch fundiertere Kenntnisse über die wichtigsten *empirischen Forschungsmethoden* zur Ausübung seines Amtes vonnöten, etwa im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung. In der Regel werden für solche Aufgaben jedoch eher diplomierte Lehrer geeignet sein, also Diplom-Pädagogen oder Diplom-Psychologen mit zusätzlicher Lehrbefähigung (bzw. umgekehrter Zusatzqualifikation). Auch sogenannte Beratungslehrer oder Schuljugendberater kommen – bei entsprechender Ausbildungsqualifikation – hierfür bevorzugt in Betracht. Der Themenkatalog relevanter Anforderungen für die genannten Aufgabenfunktionen ist durch den Inhalt des III. Bandes dieses Handbuchs in etwa abgesteckt.

- (3) Schließlich wäre für den Lehrer allgemein und den als Berater in besonderer Weise tätigen Lehrer das *Postulat der permanenten Weiterbildung* zu begründen. „Die Weiterbildung muß dabei praxisnah und praxisbegleitend sein. Die Inhalte der Weiterbildung sollten weniger an der Berufsausbildung der verschiedenen Beratungsexperten als an den tatsächlichen Aufgaben, die an die Beratung gestellt werden, orientiert sein . . . Wünschenswert ist die Entwicklung eines flexiblen Fortbildungsprogramms für Beratungsexperten, an dessen Erarbeitung alle in der Beratung tätigen Berufsgruppen beteiligt werden“ (PORTMANN & STARK 1975, S. 99). Dem vom Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF) zur Zeit vorbereiteten Fernstudienlehrgang „Beratungslehrer“ (vgl. auch den Beitrag von PFISTER in Kap III/4 und von STOBBERG in Kap.III/5 unten) kommt unter dieser Perspektive verstärkte Bedeutung zu. Ähnliche Initiativen müßten im Hinblick auf eine gezielte Ausbildung von Schulpsychologen bzw. professionellen Bildungsberatern gestartet werden, was freilich zuallererst eindeutige Funktionsbestimmungen und daraus abgeleitete curriculare Konzeptionen erfordert. Dieses Ziel ist bislang nur ansatzweise in Angriff genommen worden (vgl. z. B. AURIN u. a. 1973, S. 124 f.).

Es wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, daß der Lehrer seine zentrale Aufgabe des Erziehens und Unterrichtens nicht losgelöst von den Beurteilungs- und Beratungsfunktionen erfüllen kann. Sehr oft ist er dabei als Beratender selbst auf den Rat anderer, insbesondere von seiten institutionalisierter Beratungsdienste, angewiesen. Das Verhältnis zwischen Schulpädagogen und Beratungsexperten beruht freilich auf gegenseitigem Geben und Nehmen. So schafft der Lehrer etwa durch seine Vermittlerrolle zwischen Schüler bzw. Eltern und professionellem Bildungsberater oder Schulpsychologen häufig erst die Voraussetzungen für eine von Mißtrauen und Zwängen befreite Beratungssituation. Dem Lehrer als Schulpädagogen mit Beratungskompetenz kommt somit fundamentale Bedeutung für eine effektive Schulberatung zu. Daraus resultieren bestimmte Forderungen an die Lehrerausbildung, die in diesem Beitrag skizziert wurden. Aus Platzgründen konnten nicht alle Aspekte detailliert behandelt werden, anderes mußte verweisend zurückgestellt werden. Vor allem hätte noch eine Reihe von Problemen angesprochen werden müssen, die mit der Doppel-

rolle des Lehrers und Beraters zusammenhängen. Der Verzicht fiel hier um so leichter, als dieses Thema Gegenstand des nächsten Beitrags von CAROLI & BENZ (vgl. Kap. III/2 unten) ist.

Studiengebiete im Fach Psychologie

I. Allgemein- und persönlichkeitspsychologische Grundlagen

1. Teilgebiete der Allgemeinen Psychologie
 - a. Kognitive Funktionen
(z. B. Wahrnehmung, Gedächtnis, Lernen, Denken, Intelligenz)
 - b. Motivation und Verhalten
(Motivationsbegriff und -geschehen; spezielle Motivationsarten: u. a. Aggression, Sexualität, Leistung, Angst, Wertungen, Einstellung; Konflikt; Ergebnisse der vergleichenden Verhaltensforschung)
2. Persönlichkeitspsychologie
(z. B. der Charakterologie, der Tiefenpsychologie, der faktorenanalytischen Persönlichkeitsforschung)

II. Entwicklungspsychologie

1. Allgemeine Entwicklungspsychologie
(z. B. Entwicklungsbegriffe und -modelle, vergleichende Entwicklungspsychologie, epochale Entwicklungsveränderungen einschließlich Akzeleration)
2. Entwicklung in verschiedenen Bereichen
(z. B. Lernen, Wahrnehmung, Sprache, Denken, spezielle Motivationsarten, soziales Verhalten, Einstellungen, Spiel, Gestaltung)
3. Psychologie der Altersbereiche
(frühe Kindheit, Schulalter, Jugendalter, Erwachsenenalter, Lebenslauf)

III. Sozialpsychologie

1. Theoretische Ansätze und Modelle
(z. B. aus Feldtheorie, Lernpsychologie, Tiefenpsychologie)
2. Struktur und Dynamik kleiner Gruppen
(z. B. Familie, Schulklasse, informelle Gruppe)
3. Soziale Einstellungen und deren Veränderungen
(z. B. Attitüden, Vorurteil)
4. Sozialisation
(z. B. familiäre und schichten-spezifische Einflüsse, Rollenerwartungen, Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, Wirkung von Massenmedien)

IV. Erziehungs- und Unterrichtspsychologie

- (ggf. unter Berücksichtigung von Vorschulerziehung und Erwachsenenbildung)
1. Erziehungsverhalten und erzieherische Interaktionsformen
(z. B. in Familie, Schule, Betrieb)
 2. Psychologische Verfahren und Prozesse der Verhaltensmodifikation
(z. B. Bekräftigungslernen, Modelllernen)
 3. Psychologische Probleme des Unterrichts
(z. B. Lehrformen, Lernformen, Lernschritte und Lernhilfen, Erfolgskontrollen, psychologische Grundlagen von Unterrichtsprinzipien oder Unterrichtsformen einschließlich des programmierten Unterrichts)
 4. Psychologie der Ausbildungsstufen und Unterrichtsfächer
(z. B. der vorschulischen Unterrichtung, des Erstunterrichts, schulischer Differenzierungsformen, eines Unterrichtsfaches, der Erwachsenenbildung)
 5. Begabung und Bildungsförderung
(z. B. Intelligenz, Schuleignung, Schulleistung, Aktivierung der Bildungsreserven)

V. *Psychologische Diagnostik, Beratung und Hilfe in der Schule*

1. Testtheoretische Grundlagen, Anwendung und Interpretation diagnostischer Verfahren in der Schule
(z. B. standardisierte Intelligenz- und Fähigkeitstests, Sozial- und Interessentests, soziometrische Verfahren, formelle und informelle Verfahren zur Leistungs- und Verhaltensbeurteilung)
2. Schullaufbahnberatung
(z. B. Einschulung und sonderpädagogische Früherkennung, Systemübergänge, Fächer- und Kursberatung, Hilfe bei Berufsfindung)
3. Erscheinungsformen und Ursachen von Verhaltens- und Leistungsauffälligkeiten
(z. B. Entwicklungs- und Funktionsstörungen, Verhaltensstörungen, Verwahrlosung und Jugendkriminalität, allgemeines Schulversagen, Intelligenzhemmung, Lese-/Rechtschreibschwäche, Rechenschwäche) einschließlich ihrer pädagogischen (und ggf. therapeutischen) Behandlung

Literaturverzeichnis

- AURIN, K.; GAUDE, P.; ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. *Bildungsberatung*. Frankfurt/M. usw.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973. *Bildungsgesamtplan*, Band 1. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat, 1970. *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn (Stuttgart).
- GUTHKE, J., 1972. *Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit*. Berlin-Ost.
- HELLER, K., 1973. *Intelligenzmessung*. Villingen.
- HELLER, K. (Hrsg.), 1974, 1975². *Leistungsbeurteilung in der Schule*. Heidelberg.
- PORTMANN, R. & STARK, G. u. a., 1975. *Beratungsmodelle in Gesamtschulen. Projektgruppe Leistungsmessung in Gesamtschulen*, Frankfurt/M.

2. Zur Rollenproblematik des Lehrers als Bildungsberater

2.1. Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Rollenkonzeptes für die Beschreibung und Analyse der Berufssituation des Lehrers als Bildungsberater

In diesem Kapitel wird versucht, die Position des Lehrers als Bildungsberater rollentheoretisch in Ansätzen zu beleuchten. Es kann lediglich darum gehen, Fragen aufzuwerfen und Ansätze für empirische Untersuchungen zu schaffen.

„Wir können feststellen, daß in weiten Bereichen der Gesellschaft beträchtliche Verwirrung im Reich der Werte herrscht und daß verschiedene Teile der Gesellschaft sehr verschiedene Auffassungen von den in der Lehrerrolle angelegten Werten haben“ (WILSON 1971, S. 33).

Diese Auffassungen definieren weitgehend das Rollenverhalten des Lehrers *und* des Lehrers als Bildungsberater. Es scheint deshalb fruchtbar zu sein, die Position des Lehrers als Bildungsberater rollentheoretisch zu untersuchen.

Wenn die Einrichtung eines Beratungssystems mehr als Flickwerk am bestehenden Bildungssystem, also flankierende Maßnahme einer allgemeinen Bildungsreform mit dem Ziel einer vollständigen „Neuorientierung der Bildungsprozesse und -institutionen“ (OECD 1973, S. 148), sein soll, darf der künftige Berater nicht im unklaren gelassen werden über gesellschaftliche Zwänge, denen er begegnen wird. Indifferenz gegenüber spezifischen Gesellschaftszielen machen ihn geradezu zu einer gefährlichen Ergänzung *der* Lehrerkollegen, die ihre Rolle hauptsächlich unter „moralischen und geistigintellektuellen Gesichtspunkten“ (MUSGROVE & TAYLOR 1971, S. 90) begreifen und der gesellschaftlichen Vermitteltheit ihres eigenen Wertesystems nicht gewahr werden. Die Analyse des sozialen Gefüges, in dem der Lehrer als Bildungsberater wirkt, ist unumgänglich. Der Rückgriff auf das soziologische Rollenkonzept ist indessen zu problematisieren. Seit der relativ späten Rezeption der Rollentheorie durch DAHRENDORF (1971) haben pädagogische, psychologische, soziologische Untersuchungen über die Berufsrolle des Lehrers in der Bundesrepublik Deutschland zugenommen. Für alle drei Disziplinen darf aber immer noch die Lage der Theoriebildung im Bereich der Lehrerforschung als defizitär bezeichnet werden. Rollentheoretische Beschreibung und Analyse darf nicht mit der Wirklichkeit schlechthin gleichgesetzt werden. Die Soziologie würde sich die Chance nehmen, „aus der fiktiv vorentworfenen Perspektive eines verallgemeinerten Subjekts des sozialen Handelns (zu) denken“ (HABERMAS 1971, S. 303). Der begriffliche

Zwang des analytischen Gebrauchs restringiert von vorneherein die Erkenntnismöglichkeit. Die analytischen Kategorien bleiben weitgehend stumpf gegenüber den realen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen in der Schule. Das Verhalten des Beraters in seinem Beziehungsgeflecht wird analytisch vorentschieden, verstanden als Aktion und Reaktion in einem System sozialen Handelns.

Daß wir der Bedingtheit rollentheoretischer Beschreibung und Analyse gewahr werden, mag allerdings deren Wert kaum mindern. Als Interpretationsschema empirischer Analyse vermag sie Einsichten zu gewähren in den Bedingungs-zusammenhang sozialen Handelns. Wird die Verwendungsmöglichkeit des Rollenbegriffs eng gefaßt, d. h. wird Rollentheorie als umfassende Theorie sozialen Handelns aufgegeben, entfällt auch der Vorwurf, sie diene der Verschleierung gesellschaftlicher Verhältnisse, indem sie sich nur mangelhaft auf die historisch sozioökonomischen Grundbedingungen sozialen Handelns beziehe (vgl. HAUG 1972, S. 101 f.). Die Einschränkung aber verweist auf die Notwendigkeit interdisziplinärer Forschung. „An der Erforschung der Lehrerrolle müßten sich wenigstens Soziologen, Pädagogen und Psychologen beteiligen“ (KLOSE 1971, S. 90).

Im Rahmen dieser Darstellung kann die Situation des Lehrers als Berater nur unter wenigen Aspekten rollentheoretisch analysiert werden. Den Schwerpunkt bildet die Analyse der Rollenproblematik des ‚Lehrer-Beraters‘.

2.2. Skizzierung der für die Position des Beratungslehrers relevanten Bezugspersonen und Bezugsgruppen

Das Rollenverhalten des Beratungslehrers wird definiert durch die Erwartungen seiner Bezugspersonen und Bezugsgruppen im Binnenraum der Schule und außerhalb.

Das Modell¹ beruht auf folgenden Vereinfachungen und Annahmen (vgl. Abb. 1):

1. Das Modell stellt den Status-Set ‚Lehrer-Beratungslehrer‘ in den Mittelpunkt;
2. Die Positionen ‚Berater‘ und ‚Lehrer‘ werden als gleichrangig betrachtet;
3. Die Interdependenz der Gegenpositionen wird nicht dargestellt;
4. Die Bezugspersonen und Bezugsgruppen treten doppelt auf. In Wirklichkeit sind ihre *Erwartungen* an die beiden Positionen unterschiedlich;
5. Die Zahl der Bezugspersonen und Bezugsgruppen könnte noch erweitert werden;
6. Das Modell beruht auf der Annahme, daß die Positionen ‚Berater‘ und ‚Lehrer‘ einen Interrollenkonflikt produzieren;
7. Die Bezugspersonen und Bezugsgruppen wirken direkt und indirekt auf den ‚Berater-Lehrer‘ ein und umgekehrt. Nur direkte Beziehungen sind indessen angezeigt.

Die hierarchisch aufgebauten Positionen, die sich vom Schulleiter bis zum Kul-

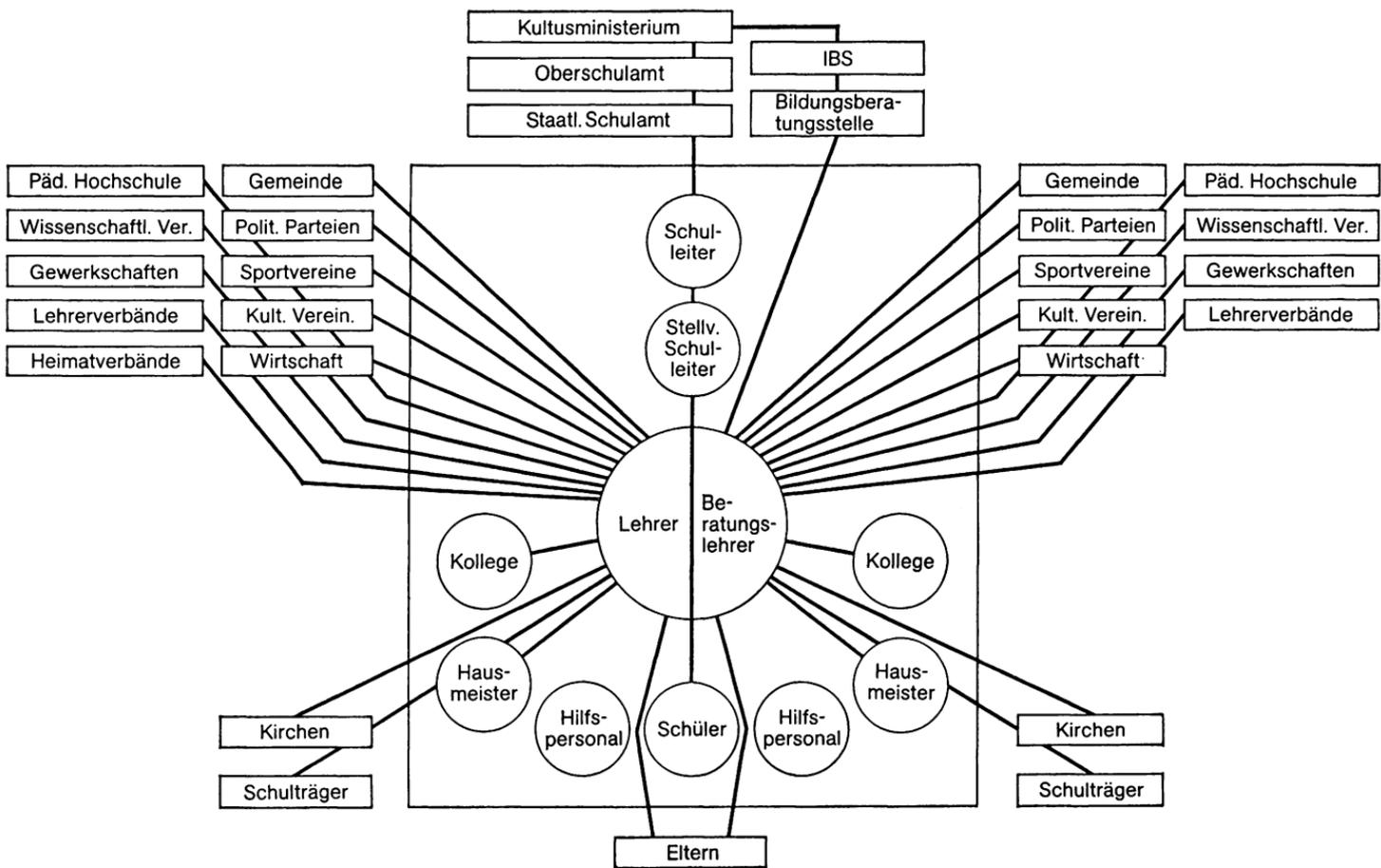


Abb. 1: Beziehungsgeflecht des Beratungslehrers in Baden-Württemberg.

tusministerium fortsetzen, bestimmen entscheidend die soziale Rolle des ‚Lehrer-Beraters‘ im Binnenraum der Schule mit. Lehren und Lernen, Erziehung und Bildung hängen stark ab von dem hierarchischen Positionsgefüge in und außerhalb der Institution Schule.

2.3. Rollen-Set und Status-Set ²

Beratung gehört zu den sechs der im Strukturplan genannten Aufgaben des Lehrers. Eine Änderung der Rollenproblematik des Lehrers ist zu erwarten, wenn Bildungsberatung als eigenständiger Tätigkeitsbereich die Berufsrolle des Lehrers erweitert. Im Falle des Lehrers als Bildungsberater lassen neues Selbstverständnis und andersgeartete Rollenerwartungen den Lehrer und den Berater gleichermaßen profiliert aus der Personalunion zwischen Beratertätigkeit und den speziellen Dienstpflichten des Lehrers heraustreten, ohne sie allerdings daraus zu entlassen. Die Rollenproblematik der Zweigesichtigkeit³ trifft unterschiedlich akzentuiert auf den Unterricht erteilenden Schulpsychologen und Diplompädagogen sowie auf den Beratungslehrer zu.

Bleiben wir zunächst bei dem Bild des janusköpfigen Lehrer-Beraters. Analytisch abstrakt wäre es denkbar, daß einmal die Berater-, ein andermal die Lehrerseite fein geschieden voneinander den auftretenden Erwartungen zugewandt wird.

Der soziale Status des Bildungsberaters schließt eine Reihe zugehöriger Rollen ein. Das gleiche gilt für den Status des Lehrers. Jeder Status hat seinen Rollen-Set, dessen Mitglieder unterschiedliche, zuweilen entgegengesetzte Erwartungen hegen. Im Falle des Lehrer-Beraters verbinden sich aber realiter zwei Komplexe von Rollenbeziehungen mit zwei verschiedenen Positionen ein und desselben Individuums. Damit wäre die Kombination der Positionen ‚Lehrer‘ und ‚Berater‘ als Status-Set⁴ zu charakterisieren. Es ist charakteristisch für den Beratungslehrer, daß in seiner Berufssituation die Erwartungen der Mitglieder seines Status-Sets ‚Berater-Lehrer‘ auf ihn treffen. Seine Lehrerkollegen haben ebenfalls Status-Sets (Beispiel: Position Lehrer kombiniert mit der Position Familienmitglied). Im Binnenraum der Schule sind jedoch die Erwartungen überwiegend an die Position Lehrer geknüpft. Die Status-Sets des Beratungslehrers, des Diplompädagogen als Berater und des unterrichtenden Diplompsychologen unterscheiden sich in der unterschiedlichen Gewichtung der beiden Positionen. Die Mitglieder des Status-Sets ‚Diplompsychologe‘ werden stärkere Erwartungen auf die Position ‚Berater‘ als auf die Position ‚Lehrer‘ richten. Bei dem Status-Set ‚Beratungslehrer‘ wird es umgekehrt sein. Die Erwartungen seitens der Mitglieder des Status-Sets ‚Diplompädagoge als Lehrer und Berater‘ könnten gegenüber beiden Positionen annähernd gleichwertig sein.

2.4. Intra- und Interrollenkonflikt

Ein Positionsinhaber steht im totalen Rollenkonflikt, wenn die Erwartungen der Mitglieder seines Rollen- oder Status-Sets alle Absolutheitsanspruch erheben. Durch den „grundsätzlich intermediären Charakter“ (KOB 1970, S. 96) des Erzieherischen „erhält die gesellschaftliche Position des Lehrers leicht den Charakter einer gewissen Uneigentlichkeit“ (S. 97). Der Rolle des ewigen Vermittlers versuchen die Lehrer zu entgehen, indem sie sich außerpädagogisch orientieren (Selbstverständnis als Wissenschaftler, Fachmann, Spezialist usw.). „Nur wo das Erzieherische *allein* das ganze Berufsbild bestimmt, erscheint es als nicht ausreichend und als ergänzungsbedürftig“ (S. 98).

Außerpädagogisches Engagement mildert den Intra-Rollenkonflikt und ist insofern naheliegend, als man den mächtigeren Mitgliedern des Rollen-Sets (Wirtschaft, Politiker, Kultusverwaltung) entgegenkommt. Ihre Ansprüche bleiben so unangetastet. Die Abschirmung des Rollenhandelns gegenüber den Mitgliedern des Rollen-Sets ist Aktion und Reaktion zugleich. Denn die Eltern stehen dem Lehrer wegen seiner Rolle als gesellschaftlich legitimierten Chancenzuteilers nur einen Teil der Erziehungsverantwortung zu. „Eine auf die allgemeine persönliche Entwicklung des Kindes unmittelbar zielende *Erzieherrolle* räumen die Eltern dem Lehrer *nicht* ein“ (KOB 1970, S. 103).

Der Lehrer als Berater wird im Gegensatz zu seinem Lehrerkollegen sein Selbstverständnis aus dem erzieherischen Beitrag seiner Arbeit ableiten. Das verschärft seinen Intra-Rollenkonflikt als Lehrer, weil er zu Mitgliedern seines Rollensets (Kollegen, Schulverwaltung) in Gegensatz gerät und ruft einen Interrollenkonflikt hervor, weil sich auf Lehrer und Berater verschiedene Erwartungsbündel richten, die das jeweilige Rollenverhalten weitgehend festlegen.

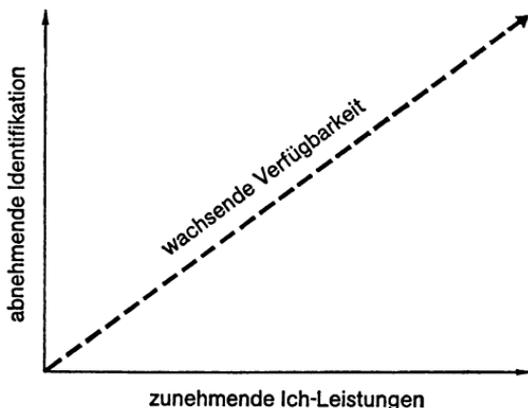
2.5. Konfliktstrategien

Statusinhaber, die sich in ungefähr gleichen Situationen befinden, können sich im Konfliktfall gegen die Rollenerwartungen einer Bezugsgruppe (Beispiel: Schulleitung) organisieren. Diese Strategie ist dem Berater auf Grund seiner isolierten Situation verwehrt. Um der Gefahr der Aufspaltung seiner Ich-Identität⁵ zu entgehen, neigt der Lehrer-Berater dazu, beide Funktionen auf der Basis eines Werte- und Normensystems auszuüben, das sozial prämiert wird. Das bedeutet, daß er „bei seinen Objekten auf einen Normenkonformitätsgrad hinwirkt . . .“ (LÜDTKE 1973, S. 154).⁶

Zunehmende Identifikation mit der bestehenden Ordnung reduziert die Konfliktträchtigkeit der Beraterfunktion. Parallel dazu vermindert sich die Verfügbarkeit der Beraterrolle und damit die professionelle Autonomie des Beraters.⁷ Beratung wird weitgehend fremdbestimmt und setzt sich dem Vorwurf aus, „die Schäden der bestehenden Sozialordnung lediglich verschleiern zu helfen, ohne auf Änderung zu drängen“.⁸

Die gleiche Problematik soll unter anderen Aspekten verdeutlicht werden: Rollenkonflikte werden vermindert, wenn dem Positionsinhaber ein ausreichendes Maß an Autonomie gewährt wird. Es ist indessen außerordentlich schwierig, im Spannungsfeld von Kontrolle und Autonomie eine Zone der Übersehbarkeit zu schaffen.

Abb. 2: Schema der Konfliktstrategien (nach DREITZEL 1972, S. 138).



Im Falle des Lehrers wurde das Problem so gelöst, daß man ihm formal gesehen die pädagogische Freiheit zubilligte, gleichzeitig aber wieder entzog durch die Auslieferung an Rollenzwänge aus der Organisation Schule. Der Lehrer bedient sich zweier Verschränkungsmechanismen⁹, um nicht in einen unlösbaren Rollenkonflikt verwickelt zu werden: a) Er schirmt sein Rollen-Handeln gegenüber schwächeren Mitgliedern seines Rollen-Sets ab; b) wegen der Bedeutsamkeit der Verwaltung als Mitglied seines Rollen-Sets, das nahezu Machtmonopol besitzt, geht er konform, d. h. er wird Agent der oberen Positionen der Verwaltungsbürokratie. Es kommt gerade bei den Lehrern „zu den härtesten Belastungen und Rollenkonflikten, die die Normen der Erziehungswissenschaften besonders stark internalisiert haben und im Sinne pädagogischer Autonomie ihren Auftrag ausführen wollen“ (KLOSE 1971, S. 88). Ein Motiv für die Bereitschaft eines Lehrers, sich als Beratungslehrer ausbilden zu lassen, könnte in der Suche nach einem „Spielraum pädagogisch angemessener, verantwortlicher, situationsbezogener Entscheidungen und Handlungen“ (a. a. O.) zu finden sein.¹⁰

Da aber die beamtenrechtliche Stellung des Beratungslehrers im Verwaltungssystem die gleiche ist wie die seiner Lehrerkollegen, es sei denn die Schulverwaltung würde reformiert, hindern Verwaltungsvorschriften und Erwartungen übergeordneter Positionen die Entfaltung der pädagogischen Autonomie.¹¹ Der Lehrer als Berater kann sich nicht in gleichem Maße wie sein Lehrerkollege den Erwartungen und Bedürfnissen bzw. Motivationen seiner Schüler und anderer Bezugsgruppen entziehen. Wird Beratung verstanden als integrativer Bestandteil einer Erziehung zur Mündigkeit und Selbstbestimmung, ist in der Rolle des

Beratungslehrers in der gegenwärtigen Schulorganisation der Konflikt unlösbar angelegt.

Die Ambivalenz der Lehrerrolle, gekennzeichnet durch die Divergenz zwischen Erzieher- und Beamtenrolle, ist in der Rolle des Beratungslehrers institutionalisiert.

Anmerkungen

¹ Das Modell ist eine Umarbeitung des von KLOSE (1971, S. 81) erarbeiteten Positionsgefüges.

² Am Begriffssystem der frühen amerikanischen Rollentheoretiker (vgl. LINTON 1964, S. 113 ff. und 1967, S. 252 f.; MERTON 1967, S. 259 ff.) wird festgehalten.

³ "The teacher/counsellor role seems to me a peculiar difficult one. As a teacher he must represent and exercise discipline, as a counsellor he cannot, not at least in the same terms. *Can one be two different people to one student?*" (GAWTHORPE 1969, S. 31; kursiv f. Verf.).

⁴ MERTON (1967, S. 260) bezeichnet die „Kombination sozialer Positionen, deren jede ihrerseits einen eigenen Rollen-Set besitzt“, als *Status-Set*. Unter *Rollen-Set* versteht er die „Kombination von Rollen-Beziehungen, in die eine Person aufgrund ihrer Inhaberschaft eines bestimmten sozialen Status verwickelt ist“.

⁵ „Ich-Leistungen gehen von der Ich-Identität aus. Sie bildet sich in den verschiedenen Sozialisationsphasen aus und hat die Funktion einer *Vermittlungsinstanz*, eines Integrationszentrums verschiedener rollenspezifischer Verhaltensstile“ (BENZ & CAROLI 1974, S. 38). „Ich-Identität kann ... als Name für die spezifische Fähigkeit, Krisen der Ich-Struktur durch Umstrukturierung zu lösen, eingeführt werden“ (HABERMAS 1968, S. 12).

Bei dem Versuch, die Aufrechterhaltung der Identitätsbalance zu beleuchten, bedient sich das interaktionistische Rollenkonzept zweier Kategorien: ‚Rollendistanz‘ und ‚Ambiguitätstoleranz‘ sind „Voraussetzung und Folge der Identitätsbalance zugleich“. „Rollendistanz bezieht sich auf die Art der Internalisierung von Werten und Normen.“ Sie ist „das psychische Korrelat der Interpretationsbedürftigkeit von Rollen. Ambiguitätstoleranz bezieht sich auf das Verhältnis von gegenseitigen Erwartungen und wechselseitiger Bedürfnisbefriedigung ... Ambiguitätstoleranz ist ... das psychische Korrelat der Normen- und Interpretationsdiskrepanzen sowie der nicht voll komplementären Bedürfnisbefriedigung im Interaktionssystem“ (KRAPPMANN 1973, S. 173 f.).

Eine Anwendung dieser Kategorien für die Analyse des Rollenverhaltens des Lehrers als Berater wäre eine interessante Aufgabe (vgl. Kap. 2.1 oben).

⁶ Normenkonformität wird hier bezogen auf „gesamtgesellschaftlich akzeptierte und gültige Normen“. Verhalten, das davon abweicht, ist demnach „abweichendes Verhalten“, auch „wenn es nach anderen gruppen-spezifischen Mustern konformes Verhalten ist“ (vgl. STACK 1972, S. 15).

⁷ „Gebärdet sich ein Schulpsychologe (oder Berater; d. Verf.) zu kollegial, das heißt betritt er in der Tarnkappe des Gleichaltrigen den Bereich der Schule, so kann es ihm unvermittelt geschehen, daß er seiner Anerkennung als Fachinstanz verlustig geht und zum bloßen verlängerten Arm der Schule degradiert wird“ (SIEGFRIED 1969, S. 173).

⁸ Das Zitat bezieht sich auf die Situation des Sozialarbeiters. Die Analogie ist u. E. nicht zu übersehen.

⁹ MERTON klassifiziert die entlastenden Verschränkungsmechanismen. Uns scheinen die

- zwei genannten besonders relevant für die Situation des Lehrers als Berater. Vgl. MERTON (1967, S. 26 ff.).
- ¹⁰ Empirische Untersuchungen sollten sich dieser Motivfrage annehmen.
- ¹¹ *Beispiel:* Der Beratungslehrer versucht, einem neurotisch leistungsgestörten Schüler zu helfen. Vorübergehend könnte er zwei Maßnahmen für notwendig erachten: (1) repressives Verhalten der Lehrer sei einzuschränken; (2) die Leistungsforderungen an den Schüler seien vorübergehend zurückzuschrauben. Jedoch erschweren Verwaltungsvorschriften (Versetzungsordnung, Beschlüsse der Lehrerkonferenz, Hausordnung, Lehrplan usw.) seine pädagogische Arbeit bzw. machen sie unmöglich. Die Einstellung des Schulleiters, des Lehrerkollegiums, der soziokulturelle Rahmen, können als hindernde Faktoren hinzukommen.

Literaturverzeichnis

- BENZ, E. & CAROLI, W., 1973. Zum Rollenbegriff in der soziologischen Theorie. Freiburg i. Br. (unveröffentl. Manuskript).
- BETZEN, K. & NIPKOW, K. E. (Hrsg.), 1971. Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München.
- COMBE, A., 1972. Kritik der Lehrerrolle. München.
- DAHRENDORF, R., 1971¹⁰. Homo Sociologicus. Köln, Opladen.
- DREITZEL, H. P., 1972. Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart.
- GAWTHORPE, R., 1969. The School Counsellor from the local Authority's Viewpoint. In: H. LYTTON & M. CRAFT (Hrsg.), Guidance and Counselling in British Schools. London.
- HABERMAS, J., 1971⁴. Theorie und Praxis. Neuwied, Berlin.
- HABERMAS, J., 1968. Thesen zur Theorie in der Sozialisation. (Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester.) Frankfurt (unveröffentl.).
- HAUG, F., 1972. Kritik der Rollentheorie. Frankfurt/M.
- HOYLE, E., 1963. The Role of the Teacher. London.
- KLOSE, P., 1971. Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. Kölner Ztschr. f. Soziol. u. Sozialpsychol., 23, 78–97.
- KOB, J., 1970. Die Rollenproblematik des Lehrerberufes. In: Soziologie der Schule (= Sonderheft 4 der Kölner Ztschr. f. Soziol. u. Sozialpsychol.). Köln, Opladen.
- KRAPPMANN, L., 1973³. Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: b:e Redaktion (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim, Basel.
- LINTON, R., 1967. Rolle und Status. In: H. HARTMANN (Hrsg.), Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart.
- LINTON, R., 1964. The Study of Man. New York.
- LÜDTKE, H. (Hrsg.), 1973. Erzieher ohne Status. Heidelberg.
- MERTON, R. K., 1967. Der Rollenset: Probleme der soziologischen Theorie. In: H. HARTMANN (Hrsg.), Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart.
- MUSGROVE, F. & TAYLOR, P. H., 1971. Die Auffassung der Lehrerrolle bei Lehrer und Eltern. In: K. BETZEN & K. E. NIPKOW (Hrsg.).
- OECD (Hrsg.), 1973. Bildungswesen: mangelhaft. Frankfurt/M.
- SIEGFRIED, K., 1969. Erziehungsberatung und Schulpsychologie. Bern.
- STACK, W., 1972. Abweichendes Verhalten. In: W. BERNSDORF (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Bd. 1. Frankfurt/M.
- WILSON, B. R., 1971. Die Rolle des Lehrers, eine soziologische Analyse. In: K. BETZEN & K. E. NIPKOW (Hrsg.).

3. Zur Situation der Beratungslehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland

3.1. Geschichtlicher Rückblick

Bereits bei der Einrichtung des ersten Schulpsychologischen Dienstes in Deutschland (1922) wurde von der Notwendigkeit ausgegangen, daß die Tätigkeit des Schulpsychologen durch fachlich qualifizierte Mitarbeiter an den einzelnen Schulen ergänzt und unterstützt werden muß. Mit einer systematischen Ausbildung von „Schuljugendberatern“, „Beratungslehrern“ bzw. „Mitarbeitern im Schulpsychologischen Dienst“ wird in einigen Bundesländern (Bayern, Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen) jedoch erst nach 1950 im Rahmen einer Neukonzipierung schulpsychologischer Arbeit begonnen.

Die Gründe für Ausbildung und Einsatz von Beratungslehrern liegen zu dieser Zeit auf verschiedenen Ebenen. Einerseits wird auf die finanzielle Situation hingewiesen, die es den Bundesländern nicht erlaubt, die als notwendig erachteten Schulpsychologen in ausreichender Zahl auszubilden, um auf diese Weise eine angemessene schulpsychologische Versorgung der Jugend zu gewährleisten (vgl. EDERER 1954, S. 7). Zum anderen wird der Einsatz von Beratungslehrern im Zusammenhang mit ihrer besonderen Stellung in der Schule gesehen. Diese ermöglicht es ihnen in bevorzugter Weise, Aufgaben im Vorfeld des Schulpsychologischen Dienstes zu übernehmen. Der enge Kontakt zu Schule und Lehrern und die besondere Kenntnis der Schumatmosphäre bieten Hilfen für die Wahrnehmung von Beratungsaufgaben, über die ein Schulpsychologe, der von außen an die Schule herantritt, nicht in diesem Maße verfügt (vgl. KIRCHHOFF & WIESE 1959, S. 494).

In dieser Funktion eines Verbindungsgliedes zwischen Schule und Schulpsychologischem Dienst wird der Beratungslehrer als ein wichtiger Bestandteil eines psychologischen Beratungssystems verstanden und verliert damit den Status einer Notlösung.

3.2. Zum Tätigkeitsbereich der Beratungslehrer

Nach den Vorschlägen des Bildungsgesamtplans (1973) sollen den Beratungslehrern in Abgrenzung zum Schulpsychologischen Dienst folgende *Aufgabengebiete* überwiesen werden:

1. Einzelfallhilfe,

2. Schullaufbahnberatung,

3. Unterrichtshilfe,

4. Mitwirkung bei der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen.

In den Konzeptionen auf Länderebene nehmen demgegenüber die beiden letzten Punkte (Unterrichtshilfe, wissenschaftliche Begleitung . . .) weniger Raum ein. Die Aufgaben der Beratungslehrer konzentrieren sich dort verstärkt auf Schullaufbahnberatung und Einzelfallhilfe, jedoch lassen sich auch hier unterschiedliche Akzentuierungen hinsichtlich der Schwerpunktsetzung zugunsten eines der beiden Bereiche feststellen.

Sowohl im Bildungsgesamtplan als auch in den Empfehlungen der Kultusminister zur „Beratung in Schule und Hochschule“ (1973) werden die Aufgaben der Beratungslehrer im psychologisch-diagnostischen Bereich eingeschränkt. Danach verläuft die *Grenze der Beratungslehrertätigkeit* bei der Anwendung „vertiefter diagnostischer Verfahren“ (Bildungsgesamtplan) bzw. hinsichtlich „diagnostischer Verfahren, die über den Kompetenzbereich der Beratung in der Schule hinausgehen“ (KMK). Diese Formulierungen beinhalten zwar keine eindeutige Festlegung, jedoch kann davon ausgegangen werden, daß hier in erster Linie die Anwendung von Persönlichkeitstests (projektive Verfahren) angesprochen ist.

Diese Einschränkung der Beratungslehrertätigkeit wird auch in den Konzeptionen auf Länderebene zum Ausdruck gebracht (z. B. Baden-Württemberg: „Diagnosen und therapeutische Maßnahmen, zu deren Durchführung ein besonderes wissenschaftliches Studium gehört, sind nicht Aufgaben der Beratungslehrer“; Dienstanweisung). Die einzelnen Bundesländer sind sich darüber hinaus einig, daß sogenannte „schwierige Fälle“ den Kompetenzbereich des Beratungslehrers überschreiten, da (lediglich) mit einer psychologischen Zusatzausbildung nicht die dafür notwendige wissenschaftliche Qualifikation erbracht wird. Mit dieser Einschränkung der Aufgaben bleibt jedoch für die Praxis ungeklärt, wer einen „schwierigen Fall“ als solchen diagnostiziert und auf welche Weise gewährleistet werden kann, daß entsprechende fachlich qualifizierte Stellen die Weiterbehandlung übernehmen.

Eine Möglichkeit, dieses Problem anzugehen, wird in den Konzeptionen auf Bundes- und Länderebene in der *Zusammenarbeit der Beratungslehrer mit anderen Beratungsinstitutionen*, vor allem den Schulpsychologischen Diensten oder Bildungsberatungsstellen, gesehen, womit gleichzeitig eine fachliche Betreuung der Beratungslehrer verbunden werden kann.

In der Realität zeigen sich jedoch in dieser Beziehung gegenüber den Konzeptionen erhebliche Diskrepanzen, wie in einer Untersuchung (HOFFMANN 1974) zur Situation der Beratungslehrer in Baden-Württemberg festgestellt werden konnte. Danach wenden über 90 % der Beratungslehrer in unterschiedlicher Häufigkeit projektive Untersuchungsverfahren (z. B. „Familie in Tieren“, „Baum-Test“) an. Ebenso ergeben sich Diskrepanzen hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Beratungslehrern und Bildungsberatungsstellen, die entsprechend der Konzeption eine fachliche Kontaktstelle für Beratungslehrer darstellen sollen. In der Praxis ist diese Zusammenarbeit weniger wichtig.

Auf dem Hintergrund dieser Ergebnisse zeigt sich das Problem der fachlichen Betreuung der Beratungslehrer weiterhin ungelöst. Damit ist erneut die Frage aufgeworfen, auf welche Weise der Gefahr begegnet werden kann, daß Beratungslehrer sich an den Schulen zu „kleinen Schulpsychologen“ verselbständigen und eine ihrer Ausbildung nicht angemessene Beratungstätigkeit ausüben. Ferner erscheint es notwendig, darauf hinzuweisen, daß sich schulische Beratung nicht allein auf Beratungslehrer mit psychologischer Zusatzausbildung stützen kann, sondern daß die Ausbildung von hauptamtlichen Schulpsychologen sowie der Ausbau von regionalen Beratungsstellen sich immer noch als dringende Aufgabe erweist.

3.3. Organisationsformen der Ausbildung

In den Planungsvorschlägen auf Bundesebene (Strukturplan für das Bildungswesen 1970, Bildungsgesamtplan 1973, KMK-Beschluß 1973) werden für die Ausbildung von Beratungslehrern die beiden folgenden *Organisationsmodelle* vorgestellt:

1. Ausbildung von Beratungslehrern im Rahmen der Lehrerbildung,
2. Ausbildung von Beratungslehrern im Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung.

Gegenwärtig werden in den einzelnen Bundesländern Beratungslehrer *berufsbegleitend* ausgebildet, d. h. Lehrern mit Erster und Zweiter Staatsprüfung und Unterrichtserfahrung bietet sich die Möglichkeit, an einer psychologisch-pädagogischen Zusatzausbildung teilzunehmen, deren Abschluß sie zur Übernahme von Beratungsaufgaben berechtigt. Sowohl für die Ausbildung als auch für die Beratungstätigkeit erhalten sie stundenweise Dienstbefreiung.

Diese Form der Ausbildung soll nach den Vorstellungen der Bundesregierung als vorläufige Lösung betrachtet werden. Statt dessen wird eine Integration der Beratungslehrausbildung als *Spezialisierung im Rahmen des Lehramtsstudiums* angestrebt (vgl. OTTE 1973, S. 144). Erste Ansätze zur Realisierung dieser Ausbildungsorganisation sind auf Länderebene bereits zu beobachten, allerdings handelt es sich hierbei z. T. ebenfalls um Absichtserklärungen.

Hamburg beabsichtigt, „Inhalte des Ausbildungskatalogs für Beratungslehrer in die erste oder zweite Lehrerbildungsphase einzufügen“ (BÄRSCH 1972, S. 253). Bayern sieht in seinem neuen Lehrerausbildungsgesetz ein besonderes erziehungswissenschaftliches Erweiterungsstudium für angehende Beratungslehrer vor (ibv 1972, S. 1304). Baden-Württemberg hat zumindest organisatorisch einen Schritt in diese Richtung getan, indem die Beratungslehrausbildung an die Pädagogische Hochschule verlegt wurde. In Berlin erfolgt die Ausbildung zu „Mitarbeitern im Schulpsychologischen Dienst“ in Form viersemestriger Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule und schließt mit einer Prüfung im zweiten Wahlfach „Pädagogische Psychologie“ ab (ibv 1972, S. 1300).

3.4. Gegenwärtiger Stand der Beratungslehrausbildung auf Länderebene

Seit Erscheinen des Strukturplans für das Bildungswesen sind in den einzelnen Bundesländern verstärkte Aktivitäten hinsichtlich des Ausbaus schulischer Beratungssysteme zu verzeichnen. Die zunehmende Differenzierung von Ausbildungsgängen und die Individualisierung der Lernprozesse sowie die steigende Zahl von psychisch gestörten Kindern (Verhaltens- und Lernstörungen u. a.) lassen an der Notwendigkeit eines umfassenden, möglichst jede Schule miteinschließenden Beratungssystems keinen Zweifel.

In Anlehnung an die Vorschläge der Bildungskommission und der Kultusministerkonferenz gehen die Bundesländer dazu über, neben dem Ausbau von zentralen Beratungsstellen (Schulpsychologische Dienste, Bildungsberatungsstellen) vor allem die Ausbildung von Beratungslehrern in verstärktem Maße voranzutreiben. Als Kennzeichen dieser Entwicklung sind u. a. zu nennen:

- Neuorganistaion der Beratungslehrausbildung,
- Erprobung neuer Ausbildungscurricula in Modellversuchen,
- Erarbeitung von Richtlinien bzw. Dienstanweisungen für den Einsatz von Beratungslehrern.

Nach dem gegenwärtigen Stand der Konzeption und der praktischen Umsetzung der Beratungslehrausbildung können die einzelnen Bundesländer in folgende drei Gruppen eingeteilt werden:

1. Bundesländer, die bereits seit Mitte der 50er Jahre Beratungslehrer, Schuljugendberater bzw. Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst ausbilden und sich z. Z. in einer Phase der inhaltlichen und organisatorischen Neuorientierung befinden (z. B. Baden-Württemberg, Hamburg);
2. Bundesländer, die eine Ausbildung von Beratungslehrern erst seit kurzem in ihre bildungspolitische Konzeption aufgenommen haben und z. Z. in Form von Modellversuchen Beratungslehrer ausbilden (z. B. Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz);
3. Bundesländer, deren Aktivitäten sich z. Z. auf Absichtserklärungen beschränken und die noch keine konkreten Maßnahmen zur Ausbildung von Beratungslehrern eingeleitet haben* (Bremen, Saarland).

3.4.1. *Synopse der Bundesländer*

Baden-Württemberg

Die bisherige *Ausbildung von Beratungslehrern* (1969–74) erfolgte als Zusatzausbildung im Rahmen der Lehrerfortbildung. Verantwortlich für die organisatorische wie inhaltliche Durchführung zeichnete das Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart. Thematisch gliederte sich die Ausbildung in die Bereiche „Entwicklungspsychologie“, „Pädagogische Psychologie“ und

* Diese Bundesländer bleiben daher in der folgenden Darstellung unberücksichtigt.

„Psychologische Diagnostik“. Die Aufgabenschwerpunkte der Beratungslehrer konzentrieren sich dementsprechend auf „Schullaufbahnberatung“ und „Einzelfallhilfe“. Einschränkend wird dazu in der „Dienstabweisung für Beratungslehrer“ vom 27. 5. 1970 ausgesagt: „Diagnosen und therapeutische Maßnahmen, zu deren Durchführung ein besonderes erziehungswissenschaftliches Studium gehört, sind nicht Aufgaben der Beratungslehrer.“

Mit der Vorlage eines *Curriculumentwurfs* (Dezember 1972) erhält die Beratungslehrausbildung neue Akzente, die auf eine Erweiterung des Aufgabengebiets der Beratungslehrer schließen lassen. Unter den „Leistungen“, die der Beratungslehrer während seiner Ausbildung erwerben soll, sind solche zu finden, die sich dem Bereich „*Unterrichtshilfe*“ zuordnen lassen (z. B. Konstruktionsprinzipien für Tests kennen, so daß auch ein lernzielbezogener Test selbst konstruiert werden kann; Vorschläge entwickeln können zur Gestaltung der Unterrichtsorganisation und des Lernangebots).

In *organisatorischer* Hinsicht ist vorgesehen, die gesamte Ausbildung an die Pädagogischen Hochschulen zu verlegen, womit jedoch keine Integration der Ausbildung in das Lehrstudium verbunden ist. Die Form der berufsbegleitenden Zusatzausbildung für bereits tätige Lehrer bleibt somit unberührt.

Bayern

In Bayern lassen sich 3 verschiedene Typen von Lehrern unterscheiden, die mit Beratungsaufgaben im Bereich der Schule betraut sind. Die Unterscheidungsmerkmale beziehen sich zum einen auf die Ausbildungsqualifikation, zum anderen auf den schulischen Einsatzbereich.

Staatliche Schulberater sind Gymnasiallehrer mit besonderer Erfahrung und Weiterbildung. Sie sind in der Funktion des Koordinators für die schulische Beratung des betreffenden Regierungsbezirks zuständig.

Schuljugendberater sind von der Ausbildungsqualifikation (Zusatzausbildung im Rahmen der Lehrerfortbildung) am ehesten mit Beratungslehrern anderer Bundesländer vergleichbar.

Beratungslehrer wurden in Bayern erst seit 1973 (Bekanntmachung 19. 4. 1973) offiziell eingeführt. Es handelt sich hierbei um Lehrer mit „besonderer Eignung und Erfahrung“, d. h. die Übernahme von Beratungsaufgaben wird in diesen Fällen nicht zwingend von einer Zusatzausbildung abhängig gemacht. Damit wird auch verständlich, daß in Bayern bereits jetzt jeder Schule ein „Beratungslehrer“ zur Verfügung steht.

Für die Einführung der Beratungslehrer in ihren Aufgabenbereich wird neben Fortbildungskursen auf die Rundfunkreihe des Lehrerkollegs mit dem Thema „Schulberatung“ (Sendetermin 1973/74) verwiesen. Über dieses Medium können gleichzeitig auch alle übrigen Lehrer mit den Problemen schulischer Beratung vertraut gemacht werden. Zusätzlich wird die Ausbildung von Beratungslehrern in einem 3jährigen Modellversuch (1973–76) in der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen erprobt. Hier nehmen insgesamt 40 Lehrer aller Schularten teil.

Diese Ausbildungsformen im Rahmen der Lehrerfortbildung werden jedoch vom bayrischen Kultusministerium als „Übergangsmaßnahmen“ bezeichnet, da nach den vorliegenden Plänen die *Beratungslehrausbildung* in Form eines speziellen erziehungswissenschaftlichen Erweiterungsstudiums in die Lehrerbildung integriert werden soll.

Berlin (West)

Die *Mitarbeiter* im Schulpsychologischen Dienst (vergleichbar mit Beratungslehrern anderer Bundesländer) erwerben ihre zusätzliche *Ausbildungsqualifikation* im Rahmen eines 4semestrigen Erweiterungsstudiums an der Pädagogischen Hochschule mit einer Abschlußprüfung im 2. Wahlfach Pädagogische Psychologie.

Zur Zeit sind 96 Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst tätig. Besonders berücksichtigt werden die neuen Schulformen (Gesamtschulen, Mittelstufenzentren und Oberstufe der Gymnasien), wo für die Schullaufbahnberatung verstärkt Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst eingesetzt werden sollen. Im Endausbau soll jedoch an jeder Schule ein Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst eingesetzt werden.

Um die Zahl der Mitarbeiter weiter zu erhöhen, werden neue Ausbildungsmöglichkeiten geplant. Zum einen ist vorgesehen, die Ordnung für die Erste Staatsprüfung für das Amt des Studienrates um das Prüfungsfach Psychologie zu erweitern. Des weiteren sollen Diplom-Pädagogen mit Lehrbefähigung und dem Studienschwerpunkt Schullaufbahnberatung als Schullaufbahnberater eingesetzt werden (vgl. STUCK 1974, S. 122).

Die *Aufgaben der Mitarbeiter* im Schulpsychologischen Dienst umfassen entsprechend der Dienstanweisung (1966):

- Mitarbeit bei Untersuchungen und Beratungen der Schullaufbahn;
- Beurteilung schwieriger Kinder;
- Nachgehende pädagogische Hilfe für schulpsychologisch untersuchte Kinder, Beratung der Eltern;
- Leitung von Förderkursen, Klein- und Sonderklassen;
- Mitarbeit bei pädagogisch-psychologischen Erhebungen.

Hamburg

Nach der neuen *Ausbildungskonzeption* (BÄRSCH 1972) werden Beratungslehrer weiterhin *berufsbegleitend* in einem Zeitraum von 2 Jahren ausgebildet. Das Institut für Lehrerfortbildung übernimmt die institutionelle Verantwortung der Ausbildung; der Dienststelle „Schülerhilfe“ (Schulpsychologischer Dienst) obliegt die fachliche Gestaltung.

Inhaltlich gliedert sich die Ausbildung in 3 *Beratungsschwerpunkte*: Einzelfallhilfe, Schullaufbahnberatung, Unterrichtshilfe. Damit sind gleichzeitig die Aufgaben der Beratungslehrer umschrieben.

Auf der Grundlage der 3 Beratungsbereiche teilt sich die Ausbildung auf in eine „Grundausbildung“ mit „Basisthemen“ für alle Teilnehmer und in eine

„Spezialausbildung“, die alternativ einen der 3 Beratungsschwerpunkte umfaßt. Danach werden in Hamburg *drei verschiedene Typen von Beratungslehrern* ausgebildet: Beratungslehrer für Einzelfallhilfe, für Schullaufbahnberatung und für Unterrichtshilfe. Als Ziel wird angestrebt, an jeder Schule einen der 3 Beratungslehrertypen einzusetzen, wobei die Ausstattung der Hamburger Gesamtschulen mit Beratungslehrern gegenwärtig Vorrang genießt.

Hessen

Für die Ausbildung von Beratungslehrern liegen in Hessen zur Zeit noch keine Richtlinien vor. Die bisherige Aus- und Fortbildung von Mitarbeitern im Schulpsychologischen Dienst wurde vom Hess. Institut für Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit mit Schulpsychologen durchgeführt. Eine weitere Möglichkeit bietet die Teilnahme am Funkkolleg „Pädagogische Psychologie“.

Die Zahl der Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst bzw. Beratungslehrer wird nach dem Stand von 1972 mit 200 angegeben (ibv 1972). Als Ziel wird eine Relation von 1 Beratungslehrer: 1000 Schüler angestrebt.

Richtlinien für den Einsatz und den Aufgabenbereich der Beratungslehrer haben zur Zeit noch Entwurfcharakter. Danach können Lehrer zu Beratungslehrern bestellt werden, die an Einführungs- und Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen haben. Ihre *Aufgaben* liegen im Bereich Schullaufbahnberatung, Einzelfallhilfe und Unterrichtshilfe.

Niedersachsen

In Niedersachsen gibt es zur Zeit keine institutionalisierte Beratungslehrausbildung auf Landesebene. Nach den Planungsvorstellungen des Kultusministeriums sollen jedoch Modellkurse für die Ausbildung von Beratungslehrern eingerichtet werden (ibv 1972). In einem vom Kultusministerium genehmigten Versuch sind Beratungslehrer in je einer Grundschule, Hauptschule, Sonderschule für Körperbehinderte, Gesamtschule und in einem Gymnasium eingesetzt. Für ihre Tätigkeit erhalten die Beratungslehrer eine Deputatsermäßigung von 5 Stunden (vgl. STUCK 1974, S. 176).

Zum anderen wird auf lokaler Ebene, so z. B. vom Schulpsychologischen Dienst der Stadt Hannover, den Lehrern aller Schularten die Fortbildung zum Beratungslehrer angeboten (vgl. BENZ & CAROLI 1974, S. 177).

Entsprechend den Themenbereichen der Ausbildungskurse (z. B. entwicklungspsychologische Fragen, Methoden zur Ermittlung der Schulreife und Schulleistung, Schülerbeobachtung, Verhaltens-, Lern- und Leistungsstörungen, Soziologie der Schulklasse, sozialpsychologische Probleme des Unterrichts) liegen die *Aufgaben* der Beratungslehrer sowohl im Bereich der Einzelfallhilfe wie der Schullaufbahnberatung.

Nordrhein-Westfalen

Von einer Institutionalisierung einer Beratungslehrausbildung in Nordrhein-Westfalen kann gegenwärtig noch nicht gesprochen werden. Es sind jedoch An-

sätze vorhanden, so z. B. im Rahmen der Lehrerfortbildung des Landesinstituts für schulpädagogische Bildung, wo für Lehrer der Grundschule, Sekundarstufe I sowie der Sekundarstufe II an reformierten Gymnasien Kurse zur Vorbereitung auf die Übernahme von Beratungsaufgaben durchgeführt werden (vgl. STUCK 1974, S. 178).

Innerhalb eines Modellversuchs des Schulpsychologischen Dienstes in Bergisch-Gladbach werden z. Z. ungefähr 100 Beratungslehrer des Primar- und Sekundar-I-Bereichs ausgebildet. Die Ausbildungsdauer beträgt 2 Jahre (Beginn 1974) und wird ebenfalls als berufs begleitende Zusatzausbildung durchgeführt.

Beratungslehrer, die an diesem Modellversuch teilnehmen, sollen anschließend *Aufgaben* der Einzelfallhilfe und Schullaufbahnberatung übernehmen. Dem praktischen Teil der Ausbildung wird großes Gewicht beigemessen, vor allem dem Verhaltenstraining, um die Lehrer zu befähigen, eine „Modellfunktion“ für psychologisch zweckmäßiges Erziehungs- und Unterrichtsverhalten zu erfüllen (vgl. Vorentwurf: Ausbildung von Beratungslehrern des Primar- und Sekundar-I-Bereichs im Rheinisch-Bergischen Kreis).

Rheinland-Pfalz

Die *Beratungslehrrerausbildung* in Rheinland-Pfalz wurde in einem 3stufigen Phasenmodell von 1972–1974 erprobt. Die erste Stufe des Modells bildete die Teilnahme am Funkkolleg Pädagogische Psychologie (Sendereihe 1972/73). Die zweite Stufe umfaßt praktische sowie theoretische Übungen. Als dritte Stufe schließt sich ein intensiver Abschlußlehrgang mit nachfolgender Prüfung an.

Die Koordination dieses dreistufigen Modells sowie die inhaltliche Ausgestaltung der beiden letzten Phasen übernimmt das staatliche Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (vgl. Amtsblatt des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz vom 14. 6. 1972) in Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst.

Mit diesem Ausbildungsprogramm soll die Zahl der bereits vorhandenen Schullaufbahnberaterslehrer in den reformierten Oberstufen der Gymnasien um ca. 1000 Beratungslehrer ergänzt werden, die an Grund- und Hauptschulen, Realschulen und Berufsbildenden Schulen eingesetzt werden.

Die *Aufgaben* der Beratungslehrer konzentrieren sich ebenfalls auf die Schullaufbahnberatung. Hinzu kommt die Unterrichtsberatung mit dem Ziel, den Unterricht zu optimieren und zur Objektivierung der Leistungsmessung beizutragen. Aufgaben aus dem Bereich Einzelfallhilfe, z. B. Behebung von Verhaltens-, Lern- und Leistungsstörungen, werden in Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst angegangen (vgl. BENZ & CAROLI 1974, S. 180).

Schleswig-Holstein

Gegenwärtig werden in Schleswig-Holstein verschiedene organisatorische Möglichkeiten zur Ausbildung von Beratungslehrern diskutiert. Einerseits werden Lehrer im Rahmen der Lehrerfort- und -weiterbildung (Institut für Praxis und

Theorie der Schule) auf die Übernahme von Beratungsaufgaben vorbereitet (vgl. STUCK 1974, S. 179), andererseits werden Überlegungen angestellt, die auf eine Integration der Ausbildung in die 1. und 2. Phase der Lehrerbildung bzw. in den Studiengang des „Diplom-Pädagogen“ mit dem Schwerpunkt „Pädagogik der Schule“ abzielen (vgl. MUTZEK 1973, S. 122).

Eine weitergehende Institutionalisierung der Beratungslehrausbildung wird angestrebt, ist jedoch z. Z. noch nicht realisiert. Bis 1975 sollen bereits 200 Beratungslehrer ausgebildet sein (ibv 1972, S. 1305).

Das Kultusministerium verfolgt die Zielsetzung, bestimmte *Qualifikationen* in das Lehrerstudium einzubauen, die als Voraussetzung für die spätere Beratungslehrausbildung gelten. Als Ausbildungsvoraussetzungen für Beratungslehrer nennt das Kultusministerium folgende Möglichkeiten:

1. „Lehrer mit Zusatzausbildung in Psychologie, die zum Teil während und nach der 2. Lehramtsprüfung des Studiums erworben wird.“
2. „Innerhalb der Pädagogischen Hochschule wird ein Schwerpunktstudium angeboten, das auf die spätere Ausbildung zum Beratungslehrer vorbereitet.“

Lehrer mit diesem Schwerpunkt im Studiengang sollen bevorzugt zur Weiterbildung zugelassen werden.

Die *Aufgaben* der künftigen Beratungslehrer liegen vorwiegend im Bereich der Schullaufbahnberatung, wobei auf die Zusammenarbeit mit Schulpsychologen besonders Wert gelegt wird (vgl. STUCK 1974, S. 179).

3.5. Tabellarischer Überblick *

Baden-Württemberg

Bezeichnung:	Beratungslehrer
Ausbildung:	berufsbegleitende Zusatzausbildung
Aufgaben:	Schullaufbahnberatung bei Untersuchungen vor Aufnahme in die Grundschule, beim Übergang zur weiterführenden Schule/andere Schulart, bei Entscheidung über anzustrebende Bildungsabschlüsse, bei der Fächerwahl, Leistungsgruppen, Stütz- und Fördergruppen (Unterrichtshilfe — entsprechend dem Curriculumentwurf 1972)
Dienst- und Fachaufsicht:	Schulaufsichtsbehörde in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart (IBS)

* Es werden nur die Bundesländer erfaßt, die bereits Beratungslehrer einsetzen.

Stundenermäßigung: (wöchentlich)	2 Stunden bei 500 Schülern 3 Stunden bei 500–750 Schülern 4 Stunden bei über 750 Schülern
Zusammenarbeit:	Erziehungsberechtigte, Lehrer, Schulleitung, Sonderschule, Erziehungsberatung, Schulpsychologische Beratungsstelle, Berufsberatung, Schularzt, IBS, Bildungsberatungsstelle

Bayern

Bezeichnung:	a) Staatlicher Schulberater b) Schuljugendberater c) Beratungslehrer
Ausbildung:	a) Gymnasiallehrer mit besonderer Fortbildung b) berufsbegleitende Zusatzausbildung im Rahmen der Lehrerfortbildung c) besondere Eignung; z. Z. Ausbildung im Modellversuch
Aufgaben:	a) Koordination der Beratungsdienste b) Unterstützung der Schulen beim Erziehungs- und Bildungsauftrag, Schaffung von Unterlagen für Entscheidung bei Schulaufnahmen, Lenkung der Schullaufbahn, Hinführung zur Arbeitswelt, Betreuung schulschwieriger Kinder, Beratung des Schulamtes in pädagogisch-didaktischen Fragen c) Schullaufbahnberatung Schülerhilfe
Dienst- und Fachaufsicht:	a) bis c) Schulaufsichtsbehörde; fachliche Beratung der Beratungslehrer durch staatliche Schulberater und Schuljugendberater
Stundenermäßigung:	keine Angaben
Zusammenarbeit:	a) Koordinator für alle Berater innerhalb des Schulbezirks b) Erziehungsberechtigte, Schularzt, Gesundheitsamt, Sonderschulen, Jugendamt, Schulberatung, Berufsberatung, kirchliche Stellen, Jugend- und Wohlfahrtsverbände, Jugendpflege, Jugendfürsorge, Familienfürsorge c) Schularzt, Erziehungsberatung, Jugend- und Sozialamt, Amt für Ausbildungsförderung, sonstige Beratungseinrichtungen

Berlin

Bezeichnung:	Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst
Ausbildung:	viersemestriges Zusatzstudium an der Pädagogischen Hochschule, Prüfung im 2. Wahlfach „Pädagogische Psychologie“
Aufgaben:	Mitarbeit bei Untersuchung und Beratung zur Schullaufbahn, Beurteilung schwieriger Kinder, nachgehende pädagogische Hilfe für schulpsychologisch untersuchte Kinder, Beratung deren Eltern, Leitung von Förderkursen, Klein- und Sonderklassen, Mitarbeit bei pädagogisch-psychologischen Erhebungen
Dienst- und Fachaufsicht:	Schulaufsichtsbehörde, Schulpsychologe des Bezirks
Stundenermäßigung:	2 Stunden
Zusammenarbeit:	Schulpsychologischer Dienst

Hamburg

Bezeichnung:	Beratungslehrer
Ausbildung:	Zusatzausbildung im Rahmen der Lehrerfortbildung (4 Semester), Spezialausbildung entsprechend der drei Aufgabenschwerpunkte
Aufgaben:	Einzelfallhilfe, Hilfe für schulauffällige Kinder mit gestörtem Arbeits- und Sozialverhalten, Unterrichtshilfe, Hilfe für Lehrer und Schulleitung, die Unterrichtsprozesse zu optimieren, Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen, Schullaufbahnberatung, Hilfe bei der Wahl der Schullaufbahn, Schulart, Kurs, Fächer und bei der Berufswahlentscheidung
Dienst- und Fachaufsicht:	Schulaufsichtsbehörde, Schulpsychologe
Stundenermäßigung:	bis zu 5 Stunden
Zusammenarbeit:	Dienststelle Schülerhilfe, Schularzt

Hessen

Bezeichnung:	Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst/Beratungslehrer
Ausbildung:	keine institutionalisierte Ausbildung, Einführung und Fortbildung vom Institut für Lehrerfortbildung, Teilnahme am Funkkolleg „Pädagogische Psychologie“
Aufgaben:	Schullaufbahnberatung, Elementar- und Primarbereich: Schulaufnahme, Zurückstellung u. a., Übergang zu weiterführenden Schulen, Sekundarstufe I und II, Hilfe bei der Kurs- und Fächerwahl, Mitwirkung bei der Studien- und Berufsberatung, Unterrichtsberatung Leistungsmessung, innere Differenzierung, sozialpsychologische Probleme in Unterrichtsgruppen, Einzelfallhilfe bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen
Dienst- und Fachaufsicht:	Schulaufsichtsbehörde, Schulpsychologe
Stundenermäßigung:	5 Stunden zur Betreuung von 500 Schülern
Zusammenarbeit:	Schulpsychologe, Erziehungsberechtigte, Lehrer, Schulleiter, Erziehungsberatung, Schularzt, Jugendhilfe

Rheinland-Pfalz

Bezeichnung:	Beratungslehrer
Ausbildung:	Zusatzausbildung im Rahmen der Lehrerfortbildung: 1. Teilnahme am Funkkolleg „Pädagogische Psychologie“ 2. Praktische Ausbildung
Aufgaben:	Schullaufbahnberatung, Unterrichtsberatung, Optimierung des Unterrichts, Objektivierung der Leistungsbeurteilung, Einzelfallhilfe, Behebung von Störungen
Dienst- und Fachaufsicht:	Schulaufsichtsbehörde
Stundenermäßigung:	keine Angaben
Zusammenarbeit:	Schulpsychologischer Dienst, andere Beratungseinrichtungen

Dienstanweisungen und amtliche Bekanntmachungen

Arbeitsgruppe des Schul- und Hochschulausschusses der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK): Schulberater, Bildungsberater, Beratungslehrer, in: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), Nürnberg 1972

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hrsg.), Empfehlungen zur „Beratung in Schule und Hochschule“, Bonn 1973

Baden-Württemberg

Dienstanweisung für Beratungslehrer vom 27. 5. 1970

Ausbildungsplan für Beratungslehrer vom 16. 6. 1970

Curriculum für die Ausbildung der Beratungslehrer, Neufassung vom 12. 12. 1972

Bayern

Dienstordnung für Schuljugendberater vom 28. 5. 1969

Bekanntmachung über die Schulberatung an den Schulen vom 19. 4. 1973

Lehrerkolleg „Schulberatung“, in: Beiblatt zum Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 2. 11. 1973

Berlin

Dienstanweisung für Mitarbeiter im Schulpsychologischen Dienst vom 6. 1. 1966

Hamburg

Dienstanweisung für Beratungslehrer der Freien Hansestadt Hamburg vom 15. 5. 1959

Hessen

Rahmenrichtlinien für die Tätigkeit von Beratungslehrern für alle Schulformen vom 7. 5. 1971

Dienstordnung für Schulpsychologen, Erlaß vom 18. 8. 1971

Nordrhein-Westfalen

Ausbildung von Beratungslehrern des Primar- und Sekundar-I-Bereiches im Rheinisch-Bergischen Kreis, Vorentwurf, o. O. und o. J.

Rheinland-Pfalz

Projektgruppe Beratungslehrer: Ausbildung von Beratungslehrern in Rheinland-Pfalz, o. J.

Schleswig-Holstein

Auskunft des Kultusministeriums (gez. Dummer) vom 22. 5. 1973 auf Anfrage der Verfasserin

Literaturverzeichnis

- BÄRSCH, W., 1972. Die Beratungslehrausbildung in Hamburg. In: BACH, W. (Hrsg.), Der Auftrag der Schulpsychologie für die Schule von morgen. Weinheim/Basel.
- BÄRSCH, W. u. RÖNNER, O., 1973. Die Beratungslehrausbildung — ein konkretes Modell der Lehrerweiterbildung in Hamburg. In: AURIN, K., GAUDE, P. u. ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), Bildungsberatung, Frankfurt/M. / Berlin / München.
- BENZ, E. u. CAROLI, W., 1974. Beratung in der Schule. Unveröffentl. Diplomarbeit, Freiburg i. Br.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973. Bildungsgesamtplan, Bd. I. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat, 1970. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- EDERER, K., 1954. Die Münchner Schuljugendberatung, Idee und Verwirklichung. *Schule u. Psychol.*, 1, 4—10.
- HOFFMANN, M., 1974. Beratungslehre in der Bildungsberatung. Konzeption und Realität. Unveröffentl. Diplomarbeit, Bonn.
- KIRCHHOFF, H. u. WIESE, H., 1959. Schulpsychologie und Schuljugendberatung. In: HETZER, H. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Bd. 10 d. Hb. d. Psychol.). Göttingen.
- MUTZEK, W., 1973. Zur Ausbildung von Beratungslehrern an einer Pädagogischen Hochschule. In: AURIN, K. et al. (Hrsg.), *Bildungsberatung*. Frankfurt/M. usw.
- OTTE, H., 1973. Planungsvorhaben zur Bildungsberatung auf Länder- und Bundesebene. In: AURIN, K. et al. (Hrsg.), *Bildungsberatung*. Frankfurt/M. usw.
- STUCK, W., 1974. Ein Beitrag zum Thema „Schulische Beratung und Schulpsychologische Dienste in der Bundesrepublik“. *Die Realschule*, 82, 119—124, 176—180.

4. Neuorientierung des Studiums zum Beratungslehrer in Baden-Württemberg

4.1. Zur Problementwicklung

Die vielschichtigen formellen und informellen Ebenen des Bildungsgeschehens in unserer Gesellschaft stehen gegenüber früheren Jahrzehnten unter einem stärkeren Druck. Der höhere und vielseitigere Anspruch an Bildung und Erziehung hat das gesamte Bildungswesen dynamisiert. Diese Dynamik ist keineswegs linear oder bereichsmäßig begrenzt: In dem Aktionsbereich „Bildung“ gewinnen gesellschaftliche Prozesse besonders leicht einen Ausdruck. So ist der gestiegene Bildungsanspruch Teil des allgemein gestiegenen Lebensanspruchs. Die sich damit eröffnenden Steigerungsmöglichkeiten personaler und sozialer Kompetenzen lassen zugleich die Gefahr anwachsen, in Sackgassen gesellschaftlicher Entwicklungen zu geraten. Diese vermehrte Dynamik eines Lebens zwischen Chance und Gefahr ist bis in die Ebene der Erziehung im Elternhaus nachzuweisen.

Im institutionalisierten Bereich der Erziehung und Bildung antwortet man auf diesen Druck mit erhöhter Reflexion und vielfältiger Aktion. Auch hier wird deutlich, daß nicht nur Chancen-Hoffnung, sondern auch Gefahren-Angst stimulieren.

Wir skizzieren nachfolgend zwei *Spannungspole im Bildungsbereich*, die auch das später darzustellende Tätigkeitsfeld des Beratungslehrers durchdringen:

1. Das häufig zitierte Globalziel der Emanzipation zur Mündigkeit umfaßt jedes eigenständige Verhalten — je eigenständiger desto besser. Viel seltener wird die dazu notwendige und regulierende Rückseite mitformuliert: Ohne die Leistungen der Einordnung, der Solidarisierung und des Verzichts führt die Emanzipation zur Egozentrität. Entsprechendes gilt auch für die Spannung: Individualisierung von Unterrichtung und Erziehung versus soziale Integration. Viele Gesamtschulkonzepte leben und leiden unter dieser Spannung.

Jede Erziehung ist gezwungen, in solchen Spannungen ein lebensfähiges, dynamisch-progressives Gleichgewicht zu entwickeln — auch wenn es schwieriger wird, einen allgemein anerkannten Kodex konkreten Verhaltens zu realisieren.

2. Die Möglichkeiten institutionalisierter Erziehung, Unterrichtung und Ausbildung sind nicht nur vielgestaltiger geworden, sondern auch in hohem Maße gegeneinander durchlässig. Die damit gegebene Chance der ökonomischen

Gestaltung individueller Bildungswege ist jedoch wegen der zugleich gestiegenen Undurchsichtigkeit der Bildungswege selbst wieder gefährdet. Und im Erziehungsprozeß selbst verstärkt sich die Spannung zwischen der Kontinuität und der Veränderbarkeit des Bildungsprozesses.

Alle Spannungssteigerungen im Bildungsprozeß erhöhen — als Rückseite der Verwirklichungs-Chance der sozialen Person — die Wahrscheinlichkeit von Fehlorientierungen und Verhaltensstörungen. Die Gesellschaft hat darauf mit der Institutionalisierung von Beratung auf allen Ebenen des Bildungsgeschehens reagiert: Es gibt zum Beispiel seit Jahrzehnten die Erziehungsberatungsstellen und die schulpсихologischen Dienste (vgl. INGENKAMP 1966).

Nach dem Zweiten Weltkrieg, in der wissenschaftlichen Konsolidierung der fünfziger Jahre, wurden in Hamburg, Mannheim, München und Stuttgart erste *Schuljugendberater* bzw. *Beratungslehrer* ausgebildet und — gelegentlich unter der koordinierenden Leitung eines Schulpsychologen — in der Praxis, d. h. vornehmlich in den ehemaligen Volksschulen, eingesetzt. Andere Städte folgten. Die Praxis der Beratungslehrer (und dementsprechend auch die Ausbildung) war vornehmlich von den bereits gut funktionierenden Erziehungsberatungsstellen her geprägt, d. h. es ging um die Einzelfallhilfe in der Schule mit psychologisch-pädagogischen Mitteln. Der Beratungslehrer, wie er jetzt bundeseinheitlich genannt wird, hatte damals neben seinem Deputat auffällige Schüler zu betreuen, sei es durch schulische Maßnahmen, durch Elternberatung oder durch geeignete Weiterverweisung. Die Ausbildung der Beratungslehrer wurde als berufsbegleitendes Studium — vornehmlich von Volksschullehrern — sehr verschieden durchgeführt: Es gab verschiedene Träger (z. B. die Kommune, ein Landesinstitut) und verschiedene Akzentuierungen der Studienthemen.

In der Zwischenzeit ist mit den vermehrten Anstrengungen der Gesellschaft auf dem Bildungssektor auch die Beratungsfunktion bewußter geworden. Erziehungsberatungsstellen haben als erste ministerielle Regelungen erhalten; schulpсихologische Dienste bzw. Bildungsberatungsstellen wurden ausgebaut und durch ministerielle Richtlinien abgesichert. Auch der „Beratungslehrer“ wird in den verschiedensten Gremien diskutiert, z. B. im Deutschen Bildungsrat, in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, im Deutschen Städtetag, im Berufsverband Deutscher Psychologen (Sektion: Schulpsychologie), in Zentralinstituten für Bildungsfragen, in einzelnen Städten im Zusammenhang mit Schulversuchen, im Institut für Fernstudien (Tübingen) und nicht zuletzt in den Kultusministerien.

In allen Diskussionen geht es um folgende Hauptproblembereiche:

1. Die Einsatzbereiche sind zu spezifizieren — auch in Abgrenzung zu den Arbeitsfeldern vergleichbarer Institutionen (z. B. Erziehungsberatungsstelle, Sonderschule, Bildungsberatungsstelle).
2. Mit Punkt 1 hängen zusammen: Probleme der sachlichen und finanziellen Ausstattung einer Berater-Stelle, der möglichen Kooperation mit anderen Beratungseinrichtungen des Schul- und Erziehungs- und Berufswesens. Ein Sonderproblem ist die Stellung des Beratungslehrers im Lehrerkollegium.

3. Die Aus- und Fortbildung des Beratungslehrers stellt verschiedene Probleme:
- a) Welche Studieninhalte sind angemessen?
 - b) Wie wird die Ausbildung organisiert (z. B. berufsbegleitend? als Vollstudium? als Fernstudium?)?
 - c) Wer führt die Studiengänge für Lehrer verschiedener Schularten durch (Pädagogische Hochschule? Zentrale Institute?)?
 - d) Welche Abgrenzungen bzw. Integrationen sind gegenüber anderen vergleichbaren Studiengängen ökonomisch?

Diese Fragen werden immer dringlicher, denn bei internationaler Orientierung ist augenblicklich 500 Schülern *eine* spezifische Beratungsmöglichkeit (hier: durch Beratungslehrer) zuzuordnen. Damit sind für die nächsten Jahre sehr viele Beratungslehrer für alle Schularten auszubilden.

Die verschiedenen Aktivitäten in dieser Richtung befinden sich in den einzelnen Bundesländern auf verschiedenem Entwicklungs- und Dokumentationsniveau. Zudem wechselt der jeweilige Diskussionsstand rasch. Aus diesem Grund hat sich der Referent, dem nur ein bestimmter Darstellungsraum zur Verfügung stand, zu folgendem Vorgehen entschlossen: Es wird kein Sammelreferat¹ über den derzeitigen Stand der Beratungslehrer-Diskussion in der BRD gegeben, sondern es wird an einem Beispiel einer curricularen Diskussion Ausbildung und Einsatz des Beratungslehrers erörtert. Das Beispiel ist so gewählt, daß es das derzeitige Differenzierungsniveau in einigen zentralen Punkten bei bundesweiter Orientierung erreicht. Es handelt sich um die Neuorientierung des Studiums zum Beratungslehrer in Baden-Württemberg.

4.2. Allgemeine Tätigkeitsaspekte

In Baden-Württemberg werden seit mehr als 20 Jahren in einzelnen Sonderlehrgängen Beratungslehrer ausgebildet. Die verschiedenen Ausbildungspläne enthielten im allgemeinen Titel der Universitäts-Psychologie, die auf die praktischen Belange zugeschnitten waren. Mit den Jahren ergab sich eine verstärkte Praxisorientierung der Ausbildung und eine Vereinheitlichung der Lehrpläne durch die Zentralisierung der Ausbildung durch das Institut für Bildungsplanung und Studieninformation in Stuttgart. Bildungspolitisch wurde das Interesse an Bildungsberatung immer stärker; Bildungsberatungsstellen wurden vermehrt eingerichtet, und Beratungslehrer sollten den Bildungseinrichtungen vermehrt zur Verfügung stehen.

Im Herbst 1972 wurden Vertreter der Pädagogischen Hochschulen des Landes zu einer Kommission des Kultusministeriums eingeladen, um die *Neuorganisation der Beratungslehrer-Ausbildung* auf dem Hintergrund der bundesweiten Entwicklung neu zu diskutieren. Eine erste Frage war, inwieweit die erlassene Dienstanweisung für Beratungslehrer vom 27. Mai 1970 (UA I 4108/24; K. u. U. S. 623/1970) noch den allgemeinen Anforderungen entsprach. Wir zitieren nachfolgend den Erlaß:

I.

1. Zu Beratungslehrern können Lehrer bestellt werden, die hauptamtlich mit Unterrichtsaufgaben betraut sind und eine zusätzliche Ausbildung als „Schuljugendberater“ bzw. als „Beratungslehrer“ erfolgreich absolviert haben oder eine gleichwertige Ausbildung nachweisen können.

Die Tätigkeit als Beratungslehrer gehört zu den Dienstaufgaben der damit betrauten Lehrer. Die Anrechnung dieser Tätigkeit auf die Pflichtstundenzahl wird besonders im Rahmen der allgemeinen Deputatsbestimmungen geregelt.

2. Beratungslehrer werden durch die obere Schulaufsichtsbehörde bestellt.

3. Die Beratungslehrer üben ihre Tätigkeit mit der gebotenen Vertraulichkeit aus. Sie haben in der Regel die Beratungen unter Ausschluß Dritter auszuführen und insbesondere über Tatsachen, die ihnen als Beratungslehrer bekannt werden, Stillschweigen zu wahren. Dies gilt nicht, wenn schwerwiegende Gründe dem entgegenstehen, sowie für den innerdienstlichen Verkehr.

II.

4. Die Beratungslehrer tragen dazu bei, durch Beratung und geeignete Untersuchungsverfahren den Schüler in seinem Bildungsgang und in der Entfaltung seiner Begabung zu fördern. Diagnosen und therapeutische Maßnahmen, zu deren Durchführung ein besonderes wissenschaftliches Studium als Voraussetzung gehört, sind nicht Aufgaben der Beratungslehrer.

Die Aufgaben des Beratungslehrers erstrecken sich auf folgende Bereiche:

5. Schullaufbahnberatung

bei Untersuchungen vor der Aufnahme in die Grundschule

beim Übergang in weiterführende Schulen

beim späteren Übergang von einer Schulart zur anderen

bei der Entscheidung über die anzustrebenden Bildungsabschlüsse

bei der Fächerwahl

bei der Zuweisung zu Leistungsgruppen

bei der Zuweisung zu Stütz- und Förderkursen;

6. Beratung bei Schulschwierigkeiten der Schüler, insbesondere

bei Leistungsschwächen (Leistungsschwankungen, Leistungsabfall)

bei Lernstörungen

bei Verhaltensauffälligkeiten.

7. Unbeschadet ihrer Hauptaufgabe an der Schule können Beratungslehrern von der obersten Schulaufsichtsbehörde in besonderen, ihrer Ausbildung entsprechenden Fällen weitere Aufgaben übertragen werden.

III.

8. Die Beratungslehrer werden in der Regel für eine Schule bestellt, wobei sie insgesamt für nicht mehr als 500 Schüler tätig sein sollen. Sie können erforderlichenfalls für mehrere Schulen auch verschiedener Schularten bestellt werden.

9. Die Dienst- und Fachaufsicht über die Beratungslehrer führt die für sie im Hauptamt zuständige Schulaufsichtsbehörde. Bei der Ausübung der Fachaufsicht können sich die Schulaufsichtsbehörden der Beratung des Instituts für Bildungsplanung und Studieninformation bedienen, dem bestimmte Aufgaben auf dem Gebiet der Bildungsberatung obliegen.

10. Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sind die Beratungslehrer grundsätzlich zur Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, anderen Lehrern, den Schulleitungen und, soweit erforderlich, den Fachberatern für Sonderschulen, den Erziehungsberatungsstellen, den Schulpsychologischen Beratungsstellen, den Berufsberatungen der Arbeitsämter und den Schulärzten sowie insbesondere dem Institut für Bildungsplanung und Studieninformation und seinen Bildungsberatungsstellen verpflichtet.

11. Schüler, Erziehungsberechtigte, Klassenlehrer und Schulleitungen können

sich unmittelbar an die Beratungslehrer wenden. Ferner können sich die Bildungsberatungsstellen in Einzelfällen mit den Beratungslehrern in Verbindung setzen. Von sich aus können die Beratungslehrer im Benehmen mit den Erziehungsberechtigten sowie den Klassenlehrern und, soweit dies insbesondere wegen des Umfangs ihrer Maßnahmen oder der Art des Falles geboten erscheint, den Schulleitungen und Lehrerkonferenzen tätig werden.

Die Beratungslehrer bedürfen für die Untersuchung von Schülern der Zustimmung deren Erziehungsberechtigter, soweit solche Untersuchungen nicht in Schulordnungen oder anderen verbindlichen Rechtsvorschriften angeordnet sind.

12. Zur Erfüllung ihrer Aufgaben können die Beratungslehrer an Unterrichtsveranstaltungen mit Zustimmung des betreffenden Lehrers teilnehmen sowie einschlägige Schülerakten einsehen; ferner sind ihnen nach Möglichkeit geeignete Räume in der Schule zur Verfügung zu stellen.

13. Die Beratungslehrer haben ihre Untersuchungen und Beratungen in einer Kartei zu erfassen und jeweils zum 31. Juli des Jahres zusammenfassende Tätigkeitsberichte in doppelter Ausfertigung auf dem Dienstweg der zuständigen Aufsichtsbehörde vorzulegen, von der die Mehrfertigung dem „Institut für Bildungsplanung und Studieninformation“ zugeleitet wird.

IV.

Diese Dienstanweisung tritt am Tage nach ihrer Veröffentlichung im Amtsblatt in Kraft.

K. u. U. S. 623/1970

Uns interessiert hier besonders der II. Teil, in dem die Hauptaufgaben angedeutet sind. Es zeigt sich als erstes, daß das gesamte Tätigkeitsfeld beim Schüler zentriert ist. Wir interpretieren dies wohl zu Recht unter anderem so, daß auch die Legitimation jeder Aktivität des Beratungslehrers letztlich durch den Willen und die Bedürfnisse des Schülers bzw. seiner gesetzlichen Vertreter erfolgt. Der Beratungslehrer kann nur dann seine Aufgabe voll erfüllen, wenn er seine Tätigkeit so versteht, daß er die Chancen des einzelnen im differenzierter gewordenen Bildungsgeschehen verbessert. Er ist keine verlängerte Steuerungsinanz der Bildungs- und Wirtschaftspolitik, wie gelegentlich befürchtet wird. Dieses Selbstverständnis des Beratungslehrers muß auch dort tragend sein, wo er schulorganisatorisch (z. B. in Schulversuchen) tätig wird.

Es lassen sich aus der Dienstanweisung folgende zentrale Tätigkeitsaspekte herausstellen:

1. Tätigkeitsaspekt: *Schullaufbahnberatung*

Dieser Tätigkeitsbereich ist in der gegebenen Gliederung ein zentraler Teil der notwendigen Individualisierung bzw. Differenzierung und Ökonomisierung des Bildungswesens. Die Beratung erfolgt auf Grund ausreichender und kompetenter Untersuchungen der Individuallage des Schülers im Blick auf die Bildungsmöglichkeiten — an den Stellen des individuellen Bildungsprozesses, wo die Voraussetzungen getroffen werden müssen. Der Erlaß schließt die bundesweite Orientierung nicht aus, wonach bereits in den Schulen auch durch den Beratungslehrer die Berufsbildungsmöglichkeiten mitreflektiert werden müssen.

2. Tätigkeitsaspekt: *Einzelfallhilfe*

Der Beratungslehrer untersucht mit Genehmigung der Beteiligten auffälliges bzw. gestörtes Erleben und Verhalten der Schüler in dem Umfang, wie es für

eine Beschulung relevant wird. In diesem Zusammenhang kann er mit nahen Bezugspersonen des Schülers (Eltern, Lehrern) Kontakt aufnehmen. Die notwendige Beratung und Hilfe erstrecken sich auf den schulisch zugänglichen Lebensraum des Schülers mit dem Ziel, die Auftretenswahrscheinlichkeiten jener Konflikte und Störungen zu reduzieren, die dem Schüler eine optimale Entwicklung bzw. Sozialisation im Bereich seiner Schule verstellen.² — Unsere Formulierung ist so gehalten, daß helfende Vorschläge zur Veränderung der Erziehungs- und Bildungssituation sowohl den Schüler als auch seine nahen Bezugspersonen betreffen können.

3. Tätigkeitsaspekt: *Schulorganisation*

Hier geht es um die qualifizierte Mithilfe des Beratungslehrers bei der notwendigen pädagogischen Reflexion und Organisation allgemein schulischen Geschehens unter dem Gesichtspunkt seiner Wirkung auf den einzelnen Schüler. Nur bei dieser Legitimation vom Individuum her sollte der Beratungslehrer auch bei Gruppenuntersuchungen und bei der wissenschaftlichen Begleitung von Schulmodellen mitwirken.

Mit diesen drei Aspekten sind alle Tätigkeiten des Beratungslehrers erfaßt, die auch in den entsprechenden Erlassen anderer Bundesländer genannt werden. Allerdings ist die Abstraktionsebene noch so hoch, daß die Ausbildung und der Einsatz sehr verschieden sein können. Deshalb gehören die nächsten Schritte wesentlich mit zur Interpretation des „Beratungslehrers“.

4.3. Das konkrete Tätigkeitsfeld

Die vorgestellte Dienstanweisung für Beratungslehrer ist aus dem bisher bekannten Arbeitsfeld des Beratungslehrers entwickelt; sie enthält jedoch auf Grund ihrer prospektiven Orientierung und ihrer allgemeinen Formulierungen einen solchen Sinnüberschuß, daß bei erneuter Rückkehr in die Praxis (z. B. der Ausbildung) nicht einfach alte Strukturen der Praxis wiederholt werden müssen. Wir fragen jetzt: Wie konkretisieren sich die genannten Tätigkeitsaspekte des Beratungslehrers angesichts der derzeitigen Bildungssituation und der psychologisch-pädagogischen Möglichkeiten?

Besonders in den Tätigkeitsaspekten „Schullaufbahnberatung“ und „Einzelfallhilfe“ muß der Beratungslehrer Gespräche führen können. Diese *Gespräche*, die psychologisch besonders zu reflektieren sind, haben verschiedene Funktionen: eine *Erkundungsfunktion* (bezüglich Verhaltens- und Leistungsdaten und biographischer Daten) und eine *Informations-* bzw. *Therapiefunktion* (z. B. Information über Schulmöglichkeiten, über pädagogisches Wissen; immanente Demonstration, den Partner über eigene Gefühle sprechen zu lassen). Diese Gesprächsführung setzt ein methodisches Wissen und eine Geübtheit voraus sowie inhaltlich ein Wissen über Analysen von Lebensläufen, von Familiensituationen und von Schul- und Unterrichtssituationen. Zugleich muß in dem Wissen um psychologisch-pädagogische Zusammenhänge auch das Wissen um Hilfsangebote

der Schule und der außerschulischen Stellen enthalten sein. Die Gesprächspartner sind Schüler, Eltern, Lehrer, die alle einen eigenen Gesprächsstil verlangen können, was besonders im sozial-affektiven Bereich nicht leicht zu realisieren ist. Das Gespräch ist gleichsam die Hauptbühne der Aktivität des Beratungslehrers. Weil aber bereits jeder Lehrer auf dieser Bühne etwas leisten muß, ist zweierlei festzuhalten: 1. Das Gespräch mit seinen psychologischen Mitteln und pädagogischen Zielsetzungen ist aus der Tätigkeit des Beratungslehrers nicht wegzudenken; es geht um etwas, was jeder Lehrer sowieso tut; 2. der Beratungslehrer muß das Gespräch im Blick auf methodische und inhaltliche Momente besser als der nicht ausgebildete Lehrer führen können – ohne daß er gleich die Kompetenz etwa eines Psychotherapeuten besitzen muß.

Gleichsam hinter der Bühne müssen einige weitere, besonders methodische Fähigkeiten des Beratungslehrers stehen, die ein effektives Gespräch letztlich erst ermöglichen: Er muß etwas von der Aufnahme und Verarbeitung von Verhaltens- und Leistungsdaten verstehen, die sich in Verhaltensbeobachtungen, Unterrichtsleistungen und allgemeinen Testverfahren dokumentieren können. Gerade diese Kompetenz ist umstritten. Es wird die Abgrenzung zum Bildungsberater, zum Erziehungsberater (als Diplom-Psychologen) und zum Sonderschullehrer gefordert. Sehen wir näher zu: Auch in jedes Lehrerurteil über einen Schüler gehen Beobachtungen des allgemeinen Schülerverhaltens und der spezifischen Schülerleistung mit ein. Der Beratungslehrer steigert nur die dazu notwendige Reflektiertheit. – Wie steht es mit Testverfahren? Ein generelles „Nein“ ist nicht möglich, denn es gibt bereits unterrichtsbezogene Prüfverfahren, die den Gütekriterien von Tests entsprechen. Als eine Regulative hat man zum Beispiel in Baden-Württemberg verfügt³, daß Lehrer keine Persönlichkeitstests durchführen dürfen. Jede solche Entscheidung setzt demnach eine differenzierte Testklassifikation voraus, die andererseits auch so elastisch sein muß, daß künftige Entwicklungen nicht blockiert werden. Beides ist nur schwer möglich. Aus praktischen Gründen muß es eine ständig zu revidierende Liste von Tests geben, die der Beratungslehrer nicht anwenden soll (z. B. spezifisch projektive Verfahren). Andererseits ist folgendes ebensowichtig: Die Ausbildung des Beratungslehrers ist so zu gestalten, daß ihm die Grenzen seiner Kompetenz deutlich werden. Danach kann jedes Prüfverfahren verwendet werden, das rechtlich und mit Genehmigung des Beteiligten eingesetzt werden darf, sofern es im Blick auf das Bildungsinteresse des Untersuchten nachweislich dem Untersucher bessere Daten liefert. Die verfahrenstechnische Kompetenz des Beratungslehrers kann nur durch eine solche doppelte Regulative gehalten werden. In dem dadurch sich ergebenden Spielraum ist es zum Beispiel möglich, auch die so wichtigen projektiven Mechanismen am Beispiel projektiver Verfahren dem Beratungslehrer zu erläutern.

Die verfahrenstechnische Kompetenz des Beratungslehrers wird auch durch seine Mitarbeit an Schuluntersuchungen deutlich. Neben der Erhebung und Verarbeitung gebundener Verhaltensdaten umfaßt dieser Tätigkeitsaspekt auch die schul- und unterrichtsorganisatorische Interpretation dieser Daten.

An dieser Stelle wird besonders deutlich, daß jede curriculare Formulierung auf dieser Ebene einen zu großen Sinnüberschuß enthält, der es schwer macht, die Ausbildung und die Kompetenz des Beratungslehrers abzugrenzen. Dies kann nur im Kontext zur Gesamtdiskussion geschehen. Eine weitere Hilfe dazu kann auch folgende Formulierung sein: Der Beratungslehrer leistet eine „Erste psychologisch-pädagogische Hilfe“ gleichsam „vor Ort“.

4.4. Das Rahmencurriculum

Aus dem Tätigkeitsfeld des Beratungslehrers hat die vorbereitende Kommission des Kultusministeriums Baden-Württemberg in Diskussionen mit Experten eine eben noch überschaubare Anzahl von Einzelleistungen abstrahiert, die als Minimalanforderungen anzusehen sind.

Mit den Formulierungen solcher Leistungen ist zwangsläufig bereits eine Gewichtung gegeben. Um hier die unreflektierten Momente zu verringern, wurde das Rahmen-curriculum vor der Beratung von den Experten der Kommission in einer Fragebogenaktion gewichtet. Es zeigte sich, daß keine Verzerrungen vorhanden waren. Danach wurde die Diskussion aufgenommen.

Die stichwortartigen Formulierungen müssen notwendig ein relativ einheitliches Differenzierungsniveau besitzen und sind zwangsläufig von hoher Allgemeinheit. Dadurch werden Niveaustufen der Leistung, die für ein konkretes Studium bedeutsam sind, an dieser Stelle nicht angesprochen; sie können nur aus dem gesamten curricularen System erschlossen werden. Das heißt: Die einzelnen Leistungen interpretieren sich gegenseitig.

Zu jeder *Leistungsgruppe* werden beispielsweise „Themen“ für einen entsprechenden Studiengang genannt, um die Interpretation der Leistungsgruppen zu erleichtern (PFISTNER 1973/74, S. 7; 1974, S. 8). — Die nachfolgende Zusammenstellung repräsentiert den augenblicklichen Stand der Planungsentwicklung.

Nr. Leistungen des Beratungslehrers im Tätigkeitsfeld	Zugehörige Studienthemen, z. B.:
1 Ein psychologisches Gespräch führen können mit Eltern, Schülern und Kollegen zur Erhebung von relevanten Verhaltens- und Leistungsdaten	Struktur und Dynamik des Beratungsgesprächs
2 Ein psychologisches Gespräch führen können zum Zweck der Erfassung relevanter biographischer Daten	Entwicklungsverlauf und Lebenslaufanalyse, familiäres und schulisches Erziehungsfeld (Strukturen, Dynamik, Konflikte)

Nr. Leistungen des Beratungslehrers im Tätigkeitsfeld	Zugehörige Studienthemen, z. B.:
3 Ein psychologisches Gespräch führen können zum Zweck der Informationsübermittlung und Verhaltensänderung	Pädagogisch-psychologische Beratung
4 Entscheidungshilfen für schulischen und beruflichen Ausbildungsgang von Schülern geben können	Strukturelle und organisatorische Probleme schulischer und beruflicher Ausbildung
5 Beobachtung, Analyse und Interpretation von Verhaltensdaten durchführen können	Methoden der Verhaltensbeobachtung; Struktur und Dynamik der Interpretation; Psychologie der Verhaltensstörungen (Symptome, Verursachungstheorien)
6 Erhebung, Analyse und Interpretation von Schulleistungsdaten vornehmen können	Probleme der Leistungsbeurteilung (Benotung und andere Beurteilungsverfahren); Bedingungen der Schulleistung und des Leistungsverhaltens (Begabung, Intelligenz, Lernen und Denken, Motivation, soziale Bedingungen)
7 Leistungstests kennen, durchführen und interpretieren können	Der Aufbau von Leistungstests und die Bedingungen der Interpretation; Statistik I
8 Konstruktionsprinzipien für (formelle und informelle) Tests kennen	Testtheorie, Meßprobleme, Operationalisierungsprobleme; Statistik II
9 Zusammenhänge erkennen können zwischen der Organisation des Unterrichts, des Lehrer- und Schülerverhaltens einerseits und der Lern- und Verhaltensstörungen andererseits	Allgemeine Struktur und Dynamik des Unterrichts und Lernens (Modelle, Unterrichtsformen); Psychologie der Lehrerpersönlichkeit; Interaktion in der Lerngruppe; Soziogramm
10 Möglichkeiten zur Gestaltung der Unterrichtsorganisation und des Lernangebots kennen	Optimierung von Lernprozessen im Blick auf Fördermaßnahmen (Differenzierung, Individualisierung, Mediendidaktik)
11 Bei Reihenuntersuchungen mitarbeiten können (z. B. bei Schulversuchen); kleinere Erhebungen durchführen und verarbeiten können; empirische Untersuchungen lesen können	Statistik (Datenerhebung und -verarbeitung); Untersuchungspläne
12 Kennen von Institutionen und Hilfsmöglichkeiten	Bildungsberatungsstelle, Erziehungsberatungsstelle, Jugendamt, Sozialamt, Staatl. Gesundheitsamt, weitere medizinische Möglichkeiten, weitere Hilfsmöglichkeiten

Nach dem vorgestellten Rahmencurriculum ist es zum Beispiel nicht möglich, eine isolierte „Entwicklungspsychologie“ in einem Studiengang für Beratungs-

lehrer anzubieten. Die entwicklungspsychologische Dimension hat jetzt eine Funktion bei der Anamnesenerhebung und bei der Interpretation von Befunden. Anders im normalen Studiengang für Lehrer: Hier kann „Entwicklungspsychologie“ gesondert gelesen werden, wenn der Aspekt persönlichkeitspsychologischer Entwicklung rahmenhaft erst einmal installiert werden soll. Solche Unterschiede zwischen verschiedenen Studiengängen lassen sich bei vielen Leistungsgruppen aufzeigen.

Dieses Rahmencurriculum wurde in Anlehnung an die bisherige Ausbildungspraxis und im Blick auf die Bedeutung jeder Leistungsgruppe für die Beratungspraxis gewichtet. Dabei wurde die curriculare Dimension, die sich vom Tätigkeitsfeld her konstituiert, von der fachwissenschaftlichen Dimension (Psychologie, Pädagogik) geschnitten. In der sich ergebenden Matrix sind die bedeutenden Schnittpunkte angekreuzt und zeigen somit relevante Akzentuierungen des Themenangebots an. Zu den auf dieser Ebene angesetzten 171 Vorlesungs- und Übungsstunden kommen noch 78 Praktika-Stunden, die in Gruppen bis zu etwa sechs Studierenden in der Schulpraxis unter Leitung eines Dozenten durchgeführt werden. Die Stundenzahlen haben sich in der Koordination einer (bisher üblichen) unteren Stundengrenze mit den Möglichkeiten einer nach Semestern organisierten Ausbildung ergeben. Diese Stundenzahlen sind in der Matrix nur in der einen Endspalte und in den drei Endzeilen den curricularen Einheiten zugeordnet.

Durch das entstandene zweidimensionale System ist der Anschluß des Rahmencurriculums an fachspezifische Disziplinen hergestellt. Danach können Fragen wie die folgende behandelt werden: Zu welchen der 12 Leistungsgruppen kann die (psychologische) Diagnostik (b) einen Beitrag leisten? Damit kann auch besser abgeschätzt werden, in welchem Umfang bestimmte Fachwissenschaftler im Studiengang eingesetzt werden müssen. – Durch die zeitliche Limitierungen wird indirekt auch das Ausbildungsniveau angezeigt.

Hinter der vorgestellten Koordination der Matrix steht ein wichtiges Problem der Curriculums-Konstruktion: Die aus den Tätigkeitsfeldern entwickelten Leistungen haben selten eine genaue Entsprechung in den etablierten Wissenschaften, denn in der praktischen Tätigkeit versammeln sich immer – oft mit wechselnder Gewichtung und Zentrierung – verschiedene Wissenschaftsbereiche. Dies gilt besonders für jene Tätigkeitsfelder, in denen der Mensch relativ umfänglich angesprochen werden muß. Dieses Problem bleibt grundständig vorhanden, weil die Praxis immer eine Koordination und Neuorientierung der Wissenschaften erzwingt, während der wissenschaftliche Prozeß abstrahiert, isoliert und konsolidiert. – Dieses Problem wird in der konkreten Planung des Studienganges noch einmal vordergründig.

Mit dieser Orientierung wurde nunmehr unter der Federführung des Instituts für Bildungsberatung und Studieninformation in Stuttgart an den Pädagogischen Hochschulen in Ludwigsburg und Heidelberg je ein berufsbegleitender Kontaktstudiengang für Beratungslehrer mit Versuchscharakter eingerichtet. Es werden damit unter anderem empirische Beiträge zu folgenden Fragen erhofft:

Stundenmäßige Gewichtung des Curriculums und fachspezifische Aufspaltung

Fachspezifische Themenformulierung	Leistungen des Beratungslehrers im Tätigkeitsfeld gem. Rahmencurriculum												Stunden Summe
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
a. Verhaltensbeobachtung und Beurteilung (Interpretation)	×				×								15
b. Test, Diagnostik					×	×	×					×	20
c. Entwicklungspsychologie (Anamnese)		×	×		×		×					×	20
d. Statistik							×	×				×	15
e. Päd. Psychologie der Störungen des Erlebens und Verhaltens und der Leistung		×	×		×					×			15
f. Sozialpsychologie, Erziehungspsychologie, Konfliktpsychologie		×	×		×	×							20
g. Unterrichtspsychologie (Lernen und Denken, Instruktion)						×		×	×				15
h. Psychol. Beratung und Behandlung	×		×									×	17
Zwischensumme für akzentuiert psychologische Themen	11	22	12	—	26	14	11	12	7	—	17	5	137
i. Unterricht				×		×			×	×			24
k. Institutionen				×								×	10
Zwischensumme für akzentuiert pädagogische Themen				10		5			7	7	—	5	34
Endsummen	11	22	12	10	26	19	11	12	14	7	17	10	171

1. Inwieweit kann die bisherige Ausbildung der Beratungslehrer von den Pädagogischen Hochschulen des Landes übernommen werden?
2. Welche Ausbildungstypen sind möglich und empfehlenswert (z. B. berufsbegleitender oder/und voll integrierter Studiengang)?
3. Wie und in welchem Umfang läßt sich dieser Ausbildungsgang bzw. Studiengang mit den bereits installierten Studiengängen an den Hochschulen integrieren?
4. Welche Möglichkeiten ergeben sich für die Weiterbildung von Lehrern verschiedener Schularten im Rahmen solcher Studiengänge?

Organisatorisch wurde noch folgendes festgelegt: Der Studiengang kann nicht mehr als drei Semester umfassen. Den teilnehmenden Lehrern wird für zwei Semester eine Deputatsermäßigung gegeben, so daß ein ganzer Tag in der Woche für das Studium zur Verfügung steht. Im dritten Semester sind nur zwei Stunden Deputatsermäßigung möglich, so daß sich ein halber Tag für das Studium ergibt. In je einer geschlossenen Ausbildungswoche vor jedem Semester, die ganztägig von den Lehrern besucht wird, werden die restlichen Stunden angeboten.

Als Beispiel geben wir den Zeitplan des Studienganges an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

	Stunden (45 Minuten)	
	Vorlesungen u. Übungen	Praktika in Kleingruppen
1. geschlossene Ausbildungswoche Winter-Semester 73/74 (13 · 5)	24 65	— —
2. geschlossene Ausbildungswoche Sommer-Semester 74 (13 · 3) · 2	24 39	— 39
3. geschlossene Ausbildungswoche Winter-Semester 74/75 (13 · 3)	24 —	— 39
	176	78

Am Ende des Studienganges reichen die Teilnehmer aus der Praxis eine umfangliche Falldarstellung ein, mit der nachgewiesen werden soll, daß die wissenschaftliche Reflexion bei einer zentralen praktischen Tätigkeit mindestens ausreichend ist. Zudem findet mit den Teilnehmern einzeln ein Gespräch von 30 Minuten Dauer über einige Studienthemen statt.

4.5. Die Planung eines Studienganges

Nachfolgend werden nur einige Planungsteile des Studiengang-Versuchs an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg vorgestellt⁴. Dadurch soll das Curriculum mit seinen Problemen noch deutlicher werden.

In der *konkreten Planung* hätte man nun gemäß der fachspezifischen Themenformulierungen (vgl. Matrix: Punkte a bis k) je einen Referenten einsetzen können, der seinen Bereich in der geplanten Akzentuierung vorstellt. Dadurch würden jedoch – wie es in vielen Ausbildungen noch üblich ist – wichtige Aspekte getrennt. Der einzelne Teilnehmer muß dann ein hohes Maß an Koordination selbst tragen. Dies liegt daran, daß jedes Rahmencurriculum, auch in dimensionierter Matrizenform, noch nicht notwendig didaktisch aufbereitet ist. Unsere Matrix der Planung ist jedoch noch so offen, daß eine solche Koordination bestimmter Denkwege optimal in die Studienorganisation eingebaut werden kann. Zudem sind weitere Bedingungen günstig: nur 35 Teilnehmer, die alle ein psychologisches Vorwissen und eine Praxis-Erfahrung besitzen.

In der Diskussion der beteiligten Dozenten zeigte es sich, daß manche Teile der Matrix des Rahmencurriculums unter folgenden Aspekten betrachtet werden können:

1. die idealtypische Beschreibung
 - a) querschnittartig
 - b) längsschnittartig (prozessual, entwicklungspsychologisch)
2. der methodisch-diagnostische Aspekt
 - a) Verhaltensbeobachtung
 - b) Tests
3. der theoretische Aspekt
 - a) Strukturen, Modelle
 - b) Theorien
4. der praktische Aspekt
 - a) Beratung
 - b Maßnahmen

Damit treten jetzt praxisrelevante Begriffsinhalte in den Vordergrund, die dadurch die Einheit des Lernwegs stiften, daß *ein* Inhalt in gegebener Weise in *einem* Lerngang mehrfach aspektiert wird. So läßt sich zum Beispiel das Sozialverhalten in dieser vierfachen Weise behandeln: Entwicklungen, Strukturen und Theorien des Sozialverhaltens können zugleich mit methodischen und praktischen Hinweisen vorgestellt werden. Dies ist nicht neu: didaktisch wenig diskutiert ist jedoch der Effekt, wenn unterrichtlich eine solche Einheit durch *einen* Dozenten vorgestellt wird. Dadurch wird die inhaltliche Bezugsmöglichkeit verstärkt und die Perspektivität der Erkenntnisgewinnung für den Lernenden prägnanter.

Die beteiligten Dozenten hielten es unter den gegebenen Bedingungen für möglich, daß folgend Themen in den genannten Aspekten unterrichtet werden können:

Aspektierte Themen	geplante Stundenzahl
1. Sprache	6
2. Sozialverhalten, Konflikt	16
3. Denken, Lernen	16
4. Intelligenz	16
5. Motivation	8
6. Gestörtes Verhalten	16
7. Unterricht (auch psychopathogenetisch)	24
	102

Es wird jetzt zwar mit „Intelligenz“ auch ein Intelligenztest vorgestellt – und mit anderen Begriffen entsprechende Prüfverfahren –; es fehlt jedoch die vereinheitlichende Sicht auf Prüfverfahren. Entsprechendes gilt für die anderen Aspekte. Aus diesem Grund werden folgende Themen in der allgemein üblichen Weise angeboten:

Sonderthemen	geplante Stundenzahl
1. Allgemeine Probleme der Entwicklung und des Verhaltens	14
2. Allgemeine Statistik	16
3. Teststatistik	4
4. Verhaltensbeobachtung	10
5. Anamnese	4
6. Gesprächsführung	6
7. Persönlichkeitspsychologie und Tiefenpsychologie	8
8. Probleme der Interpretation und der Gutachtenerstellung	6
9. Institutionen	6
	74

In dieser Doppelorientierung zeigt sich auf einer neuen Ebene die aus der Curriculum-Diskussion bekannte Mehrdimensionalität der Lernziele: Die aspektierten Themen werden jeweils unter verschiedenen „Verhaltensaspekten“ vorgestellt; dabei kommen jedoch bestimmte thematische und verhaltensmäßige Momente zu kurz, die deshalb als „Sonderthemen“ ausgezogen werden.

In welchem Zusammenhang stehen das Rahmencurriculum (vgl. Matrix) und die konkrete Planung am Studienort?

Der Übergang von dem Rahmencurriculum zur feineren Planung ist wie jede Explikation dieser Art nur durch zusätzliche Abgrenzungsentscheidungen möglich. In der konkreten Planung sind die Leistungsgruppen aus dem Tätigkeits-

feld des Beratungslehrers Orientierungshilfen, Bezugsfelder, die die Feincurricula der Dozenten ausrichten. Diese „schematische Determination“ ist in den örtlichen Planungsdiskussionen erfolgt und wird dadurch teilweise dokumentiert, daß jeder Dozent eine Liste seiner konkreten Themen, seiner zentrale Begriffe und der Hauptliteratur zusammenstellt. Diese Listen werden auch den Teilnehmern des Lehrgangs zur Verfügung gestellt. Die fachspezifischen Themenformulierungen der Matrix sind dabei als Akzentuierungshilfen verwendet worden. Durch diese Listen kann andererseits auch bereits im voraus abgeschätzt werden, ob die Intentionen der Rahmenplanung erfüllt werden. Zudem werden dadurch die internen Absprachen der Dozenten verbessert.

Die notwendigen Abgrenzungsentscheidungen sind also „dialogisch“ in das Feincurriculum eingegangen und an zentralen Begriffen und Verfahren orientiert. Der einzelne Konkretisierungsprozeß wäre zwar in einem gewissen Umfang rational aufzulegen, ist jedoch auf weite Strecken nur durch die entsprechende Erfahrung der Dozenten belegbar, die zum Teil mehr als 15 Jahre in den Lehrgängen für Beratungslehrer mitwirken.

Den Teilnehmern des Studienganges, die ja selbst Lehrer sind, wurde zu Beginn die gesamte curriculare Struktur mit einer schriftlichen Vorlage erläutert, und es wurde angekündigt, daß am Ende eine entsprechende Kritik erwartet wird. — Als Hilfsmittel für das Studium erhielt jeder Teilnehmer ein statistisches und ein teststatistisches Standardwerk, eine Ausarbeitung zur Struktur der Falldarstellung und die Arbeitsblätter, die vom Psychologischen Seminar der Pädagogischen Hochschule Heidelberg intern herausgegeben werden. Es liegen zur Zeit folgende Sammlungen dieser Art vor: Statistik, Entwicklungspsychologie, Psychodiagnostik, Wahrnehmen, Lernen, Denken, Unterrichten. Durch diese Arbeitsblätter wird der Lehrbetrieb gestrafft.

Eine weitere Definition des Curriculums ergibt sich durch das Praktikum. Für das Praktikum werden unter der Leitung je eines Dozenten (für Psychologie) kleine Lerngruppen gebildet, die an ausgewählten Schulen im Bereich Heidelberg, Mannheim, Weinheim tagen. Am Sitzungsort werden (nachmittags) Anamnesen, diagnostische Erhebungen und Beratungen für sovielen Schüler durchgeführt und besprochen, daß für die Studierenden eine ausreichende praktische Information gewährleistet ist. Weiter sollen folgende pointierte Tätigkeiten entweder am Sitzungsort oder am Dienort durchgeführt werden:

1. Einzelarbeiten:

- a) Beobachtung und Beschreibung eines Schülerverhaltens.
- b) Eine umfängliche Falldarstellung (für Qualifikationsnachweis am Ende des Studiums).

2. Kleingruppenarbeiten:

- a) Beobachtung und Analyse einer Unterrichtsstunde in bezug auf Störbedingungen.
- b) Analyse eines Soziogramms hinsichtlich der Interaktionen der Schülerlerngruppen und hinsichtlich einzelner Schüler.

Diese Tätigkeiten werden im Praktikum ebenfalls besprochen und in ihrer Dokumentation am Ende von jedem Teilnehmer vorgelegt.

In dieser Form der Praxis werden die Informationen aus den Vorlesungen und Übungen handlungsrelevant. Dies ist eine empfindliche Stelle für eine Generalisierung dieses Studienganges, denn durch die intensive Praxisbetreuung durch Dozenten – nach Art der Kontrollstunden in der psychotherapeutischen Ausbildung – erfolgt eine aufwendige Studienintensivierung, die sonst selten ist. Inwieweit läßt sich dieses Curriculum übertragen? Diese Frage kann jetzt, in der Versuchsphase, noch nicht beantwortet werden. Es ist nur sicher, daß viele der hier vorgestellten Überlegungen bei jedem Curriculum für Beratungslehrer angestellt werden müssen. Zugleich ist vielleicht auch deutlich geworden, daß ein Curriculum nur dynamisch, dialogisch und nach einer Art rekursiver Definition bestimmbar ist. Deshalb können auch allgemeine Curriculum-Diskussionen nur allgemeine Gesichtspunkte liefern, die sowohl in einer Theorie sozialer Lernprozesse verankert werden müssen als auch in Aktivitäten der zugeordneten Praxis.

Anmerkungen

- ¹ Sammelreferate werden meines Wissens z. Z. im Kultusministerium Baden-Württemberg und im Deutschen Institut für Fernstudien in Tübingen erstellt. Vor einiger Zeit ist eine entsprechende Studie vom Institut für Bildungsplanung und Studieninformation in Stuttgart entwickelt worden (1972). Dort sind u. a. auch die entsprechenden Erlasse der Länder archiviert.
Der Verfasser hat die Kultusministerien der Länder selbst angeschrieben. Mit dem Hinweis auf Neuorientierungen werden Informationen nur zögernd gegeben.
Vgl. auch SCHORB, A. O. u. SIMMERDING, G., Hrsg. (1973/74): *Lehrerkolleg Schulberatung* (Studienmaterial in Loseblattsammlung). TR-Verlagsunion, München.
- ² Viele der hier vorgestellten Formulierungen des Verfassers sind in verschiedenen Kollegenkreisen diskutiert und modifiziert worden. Der Verfasser dankt besonders folgenden Mitgliedern der Vorbereitungskommission des Kultusministeriums: den Herren REICHENBECHER, KRESS, SENDELBACH und BLANK.
- ³ In der Lehrerzeitung Baden-Württemberg (28. Jg./1974, Heft 5, S. 89) wird die Frage behandelt: Dürfen Lehrer Schüler testen? Das Kultusministerium B.-W. hat (am 17. 1. 74 Nr. UA I 5004/74) dazu Stellung genommen und dem Lehrer die Anwendung unterrichtsbezogener Prüfverfahren erlaubt. Mit zunehmender Generalisierung des Validitätsbereichs wurden zusätzliche Anwendungsbedingungen genannt.
- ⁴ Der Studiengang konnte für 35 Teilnehmer (aller Schularten) geplant werden. Jeweils freitags sollten die Veranstaltungen von Dozenten der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (nebenberuflich) durchgeführt werden. An dem Studiengangversuch wirken mit: a) in psychologischen Themenbereichen und in der Praxis: Frau G. GÖHNER und die Herren H. ANTENBRINK, W. BREUNIG, K. J. FREY, W. SEHRINGER, H.-J. PFISTNER, W. WESTERMANN; b) in pädagogischen Themenbereichen die Herren O. BÖHM und H. MAIER. Der Beratungslehrer Herr. W. SCHNÜRER ist teilabgeordnet an die PH und assistiert. Für die engagierte nebenberufliche Mitarbeit danke ich allen Kollegen.

Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN, F., MEYER, H. L. (Hrsg.), 1971². Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen. München.
- Amtsblatt des Kultusministeriums von Rheinland-Pfalz, 1972. Richtlinien für den Schulpsychologischen Dienst in Rheinland-Pfalz (Nr. 159). 24. Jg., Nr. 21, S. 502.
- BÄRSCH, W., o. J. Die Beratungslehrausbildung in Hamburg (unveröff. Aufsatz). Hamburg.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1973. Bekanntmachung über die Schulberatung an den Schulen v. 19. 4. 1973 Nr. II 9-8/20222. KMBI 1973, S. 525/StAnz 1973, Nr. 19.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 1973. Lehrerkolleg „Schulberatung“. Beiblatt zum Amtsblatt Nr. 16, v. 2. 11. 1973, S. 277.
- BLANKERTS, H., 1970⁴. Theorien und Modelle der Didaktik. München.
- BLOOM, B. S. (Hrsg.), 1973². Taxonomien von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim.
- Deutscher Bildungsrat: 1970. Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen: Beratung im Bildungswesen (II, 6). Bonn, S. 91.
- EDELSTEIN, W. u. HOPF, D. (Hrsg.), 1973. Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart.
- FREISE, G. u. a., 1972. Studium in Kompakteinheiten. In: Hochschuldidaktische Projekte (hrsg. v. E. MEYER), Stuttgart.
- FRICKE, R., 1972. Über Meßmodelle in der Schulleistungsdiagnostik. Düsseldorf.
- GAGNÉ, R. M., 1969. Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover.
- HELLER, K. (Hrsg.), 1974. Leistungsbeurteilung in der Schule. Heidelberg.
- HESSE, H. A. u. MANZ, W., 1972. Einführung in die Curriculumforschung. Stuttgart.
- HOFER, M. u. WEINERT, F. E. (Hrsg.), 1973. Lernen und Instruktion (Päd. Psych. 2). Frankfurt.
- INGENKAMP, K., 1966. Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim.
- Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart, 1972. Übersicht zur Ausbildung und zum Einsatz von Beratungslehrern in der Bundesrepublik Deutschland. Unveröff. Vorlage für versch. Kultusministerien.
- KLAFKI, W. (Hrsg.), 1972. Probleme der Curriculumsentwicklung. Frankfurt.
- KLINGBERG, L., 1972. Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin.
- KÖNIG, E. u. RIEDEL, H., 1973³. Unterrichtsplanung als Konstruktion. Weinheim.
- KÖNIG, E. u. RIEDEL, H., 1973. Systemtheoretische Didaktik. Weinheim.
- Kultusministerium Baden-Württemberg, 1970. Dienstanweisung für Beratungslehrer. Erlaß v. 27. Mai 1970 UA I 4108/24, K. u. U. S. 623/1970.
- Kultusministerium Baden-Württemberg, 1970. Richtlinien für die Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg. Erl. v. 11. 6. 1970 P 7854/31. K. u. U. S. 911/1970.
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz, 1972. Weiterbildung von Lehrkräften aller Schularten und -stufen zu Beratungslehrern. Rundschr. d. KM v. 22. 5. 1972 — III. 7 Az.: B 770—3.
- KOCHAN, D. C. (Hrsg.), 1970. Allgemeine Didaktik — Fachdidaktik — Fachwissenschaft. Darmstadt.
- LÖWE, H., 1971. Lernpsychologie. Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin.
- LÜCKERT, H.-R. u. a., 1964. Lehrer, Schuljugendberater (Beratungslehrer) und Schulpsychologen. In: Handb. d. Erziehungsberatung, Bd II (hrsg. v. H.-R. LÜCKERT), München.
- MAGER, R. F., 1973. Zielanalyse. Weinheim.

- MAIER, H. u. PFISTNER, H.-J., 1971. Die Grundlagen der Unterrichtstheorie und der Unterrichtspraxis. Heidelberg.
- MAIER, H. u. PFISTNER, H.-J., 1971. Von der Notwendigkeit eines erziehungswissenschaftlichen Paradigmas für die praxisnahe Unterrichtsforschung. *Zeitnahe Schularbeit*, 24, S. 29.
- MAIER, H. u. PFISTNER, H.-J., 1974. „Wissenschaftliche Begleitung“ in der integrierten Gesamtschule Mannheim-Herzogenried. Veröff. d. Stadt Mannheim.
- MESSER, R., 1970. Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. *Z. f. Päd.*, 6, S. 755.
- MEYER, E., 1971¹⁴. Unterrichtsvorbereitungen in Beispielen. Bochum.
- PFISTNER, H.-J., 1968. Erziehungsberatung. Psychologische Beiträge zur Erziehungs- und Bildungsberatung. (Koblenz) München.
- PFISTNER, H.-J., 1970. Pädagogische Psychologie. Grundbegriffe und Literaturhinweise. (Koblenz) München.
- PFISTNER, H.-J., 1970. Psychologische Forschung und pädagogische Fragestellung. *Welt der Schule*, 23, S. 245.
- PFISTNER, H.-J., 1973. Positionen und Aktivitäten zum Prozeß der Unterrichtsplanung. In: *Unterrichtsplanung*, hrsg. v. Studiengruppe Lehrer-Dozenten Heidelberg. Stuttgart. S. 42.
- PFISTNER, H.-J., 1972/74. Pädagogische Diagnostik (2 Teile). In: *Planungen zur Gesamtschule Mannheim-Herzogenried*. Veröff. d. Stadt Mannheim.
- PFISTNER, H.-J., 1973/74. Kontaktstudium: Beratungslehrer. In: *Informationsschrift zur Lehrerfort- u. Weiterbildung der Studiengruppe Lehrer-Dozenten Heidelberg*, 6, S. 4.
- PFISTNER, H.-J., 1974. Untersuchungsprobleme der pädagogischen Psychologie — ausgewählt für Beratungslehrer. München.
- RÖNNER, O., o. J. Die neue Beratungslehrer-Konzeption in Hamburg mit Hinblick auf Gesamtschulversuche (unveröffentl. Aufsatz). Hamburg.
- Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland, 1973. Beratung in der Schule und Hochschule. Beschl. v. 14. 9. 1973, Leitz.: 899.1. Neuwied a. Rh., S. 5.
- Senator für Schulwesen Berlin (Hrsg.), 1973. Aus der Arbeit des Schulpsychologischen Dienstes. Informationsdienst Schulwesen, Heft 2.
- Staatsministerium Baden-Württemberg, 1972. Erster Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg. Nr. 4341/2/1/57 — Drucksache V — 6667, 5. 5. 1972.
- TESCHNER, W.-P. (Hrsg.), 1971. Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts. Göttingen.
- ZIECHMANN, J., 1973. Curriculum-Konstruktion. Bad Heilbrunn.
- Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1971. Beratung im Bildungswesen. II G, S. 1—8 u. VI G, S. 28 (18. 10. 71). Bonn.

5. Modellversuche für die Ausbildung von Beratungslehrern in Nordrhein-Westfalen

5.1. Die Ausgangsproblematik

Der Schulpsychologische Dienst des Rheinisch-Bergischen Kreises sah sich sehr bald nach seiner Arbeitsaufnahme im Frühjahr 1971 Problemen gegenüber, die die meisten Beratungsstellen kennen:

- a) Die Nachfrage nach Einzelfall- und Schullaufbahnberatung steigt in zunehmendem Maße an und führt zu Wartezeiten, die ein am konkreten Problem orientiertes Arbeiten nicht mehr erlauben.
- b) Diese Problematik verstärkt sich um ein Vielfaches, wenn über Diagnose und Beratung hinaus therapeutische Maßnahmen eingesetzt werden. Ohne diese therapeutischen Maßnahmen sind aber Diagnose und Beratung bei einem Teil der Fälle sinnlos. Hierbei handelt es sich meist um besonders gravierende Fälle. Therapeutisch arbeitende Institutionen sind aber nicht oder nur in unzureichendem Maße vorhanden.
- c) Wenn Beratung und therapeutische Maßnahmen effiziente Veränderungen bewirken sollen, müssen sie sich auf möglichst weite Bereiche des problemrelevanten Umfeldes erstrecken. Einwirkungen auf die familiäre Umwelt sind meist möglich, weil die Änderungen im Eigeninteresse der Eltern liegen. Einwirkungen auf die Schule und innerhalb der Schule stoßen auf Schwierigkeiten. Neben systemimmanenten Gründen spielen dabei Einstellungen und Ausbildungsdefizite vieler Lehrer eine wesentliche Rolle.
- d) Die diagnostische Erfassung der relevanten Daten des Verhaltens im schulischen Raum ist für eine zentral arbeitende Arbeitsstelle genügend exakt nur unter hohem Zeitaufwand möglich.
- e) Leistungsanforderung, Motivierung und psychische Belastung sind in starkem Maße vom einzelnen Lehrer und von der Gesamtsituation der Klasse abhängig. Schullaufbahnberatung erscheint aus der Erfahrung der Einzelfallhilfe für einen großen Prozentsatz der Schüler nur sinnvoll unter Einbeziehung dieser Variablen, die wiederum für eine zentral arbeitende Dienststelle schwer erfassbar sind.

Diese personellen und strukturellen Probleme, deren Aufzählung ja nicht vollständig ist, lassen sich selbst durch forcierte Vergrößerung der Dienststelle nicht lösen. Deshalb führten die Überlegungen zur Planung eines Modellversuches, der die Beratungsaufgaben des Kreises mit seinen rund 100 Schulen einer grundsätzlichen Lösung näherbringen sollte.

Dieser Modellversuch sah ursprünglich vor:

- (1) die *Einstellung eines Spezialistenteams* für die
- (2) *Ausbildung von 100 Beratungslehrern* und die
- (3) *Entwicklung eines Kooperationsystems* zwischen diesen Beratungslehrern und der zentralen Beratungsstelle.

Ermöglicht wurde dieses Vorhaben durch die Aufgeschlossenheit der Kreisverwaltung und des Kreistages, der die Übernahme der hohen Eigenmittel für diesen und zwei weitere Modellversuche im Jahre 1972 einstimmig beschloß.

5.2. Die Bedingungen der Durchführung

Im Januar 1974 wurde die endgültige Genehmigung ausgesprochen. Sie enthielt zwei wesentliche Änderungen des ursprünglichen Antrages.

- (1) Der Schwerpunkt des Modellversuches wurde von der Ausbildung der Beratungslehrer auf die Entwicklung von Ausbildungsinhalten für Beratungslehrer verlegt. Dementsprechend erhielt der Versuch den neuen Titel: „Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsinhalten für Beratungslehrer“.
- (2) Die ursprünglich beantragte Entlastung der teilnehmenden Lehrer um 5 Wochenstunden konnte nicht gewährt werden. Das Kultusministerium entschied sich für ein monatliches Honorar von DM 200 für die an diesem Projekt teilnehmenden Lehrer.

Diese zweite Änderung erwies sich als schwere Belastung des Modellversuchs, der projektiert war mit zwei zweijährigen Durchläufen für jeweils 50 Lehrer mit einer wöchentlichen Inanspruchnahme von 9 Stunden. Da außerdem eine Abschlußqualifikation nicht zugesagt werden konnte, erschienen diese Bedingungen vielen interessierten Lehrern als unannehmbar. 35 Lehrer blieben übrig und nahmen Anfang Mai 1974 die Arbeit auf. Es fand nur ein geringfügiger Wechsel statt, die Gesamtzahl bleibt konstant.

Die Lehrer verteilen sich auf alle Schulstufen und Schularten im Primar- und Sekundar-I-Bereich.

Die Gesamtgruppe wurde in zwei Untergruppen geteilt. Jede dieser Gruppen hat einen Nachmittagstermin (4 Stunden) und einen Abendtermin (2 Stunden). Weitere 3 Wochenstunden werden für Literaturstudien und Hospitationen benötigt.

5.2.1. Die personellen Bedingungen

Für den Modellversuch wurden

- 2 Diplom-Psychologen,
- 1 Diplom-Sozialwissenschaftlerin
- 1 Diplom-Pädagoge,
- 1 Verwaltungsbeamter und
- 2 Schreibkräfte

zusätzlich eingestellt. Dieses Team, das ausschließlich für diesen Modellversuch tätig ist, wurde bewußt interdisziplinär angelegt, um möglichst vielseitige Aspekte in das Projekt einzubringen.

Für den zeitweiligen Einsatz stehen außerdem noch die 3 Psychologen der Dienststelle zur Verfügung sowie das Team eines weiteren Modellversuches, das sich aus 1 Diplom-Psychologen, 1 Diplom-Soziologin, 1 Sonderschullehrer und 1 Grundschullehrerin zusammensetzt.

5.2.2. Die materiellen Bedingungen

Der Modellversuch verfügt über gut ausreichende finanzielle Mittel. Die räumlichen Gegebenheiten der Dienststelle gestatten es, daß alle Veranstaltungen, auch Plenumsitzungen, in der Dienststelle selbst stattfinden können. Es steht eine Videoanlage mit stationären und transportablen Systemen zur Verfügung.

5.2.3. Wissenschaftliche Begleitung

Für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation konnte das Kultusministerium NW Herrn Prof. Dr. L. R. Martin, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Bonn, gewinnen.

5.3. Tätigkeitsschwerpunkte

Wenn man den Boden der Realität nicht verlassen will, muß man davon ausgehen, daß der Beratungslehrer in absehbarer Zeit höchstens für je 500 Schüler 5 Wochenstunden Entlastung für seine Beratungstätigkeit erhält, d. h. er hat im Jahr pro Schüler knapp 20 Minuten Zeit.

Eine weitere Prämisse ist das Vorhandensein eines Schulpsychologischen Dienstes und damit einer Kooperationsmöglichkeit zwischen in ihrer Schule arbeitenden Beratungslehrern und einer mit Spezialisten besetzten zentralen Dienststelle.

Dabei kann Kooperation nicht bedeuten, daß der Beratungslehrer nur Informationsvermittler und Ausführer bzw. Überwacher von Maßnahmen ist, denn das würde, bei aller Verbesserung der Diagnose und Behandlung, sehr schnell zu einer völligen Überforderung des Schulpsychologischen Dienstes führen und alle Beratungsaktivitäten abhängig machen von der Arbeitskapazität der zentralen Dienststelle.

Der Beratungslehrer kann und muß Beratungsaufgaben übernehmen, die er selbständig durchführen und abschließen kann. Drei Denkmöglichkeiten bieten sich an:

- (1) Der Beratungslehrer deckt die *Schullaufbahnfragen* ab. Er ist zuständig für alle Beratungsaufgaben, die Bildungsinformation, individuelle Schullaufbahnentscheidungen, Differenzierungs- und Fördermaßnahmen betreffen.

Diese Aufgaben treten im dreigliedrigen Schulsystem punktuell auf und sind deshalb von der Arbeitszeit her zu bewältigen.

- (2) Der Beratungslehrer arbeitet im Feld der *Einzelfallhilfe*. Hier könnte er Fälle übernehmen, die in der Schule und mit der durch die Ausbildung erreichbaren Kompetenz lösbar sind. Ein solcher Einsatz würde den Schulpsychologischen Dienst entlasten und den eingebrachten Wünschen der Beratungslehrer entgegenkommen.
- (3) Die Aufgaben werden *schulstufenspezifisch* angesetzt. Je nach den Notwendigkeiten der Schulstufen und der Schulart liegt der Schwerpunkt entweder bei der Schullaufbahnberatung oder der Einzelfallhilfe.

Die Entscheidung über diese Frage der Tätigkeitsschwerpunkte ist Teil des Modellversuchs, der ja „Ausbildungsinhalte entwickeln und erproben“ soll, d. h. die an dem Versuch teilnehmenden Lehrer sollen gemeinsam mit den Mitarbeitern des Teams und der Dienststelle eine Konzeption entwickeln, die auch diese Entscheidung mit beinhaltet.

Über diese Frage hinaus muß aber der Einsatz der Beratungslehrer unter allgemeineren Gesichtspunkten gesehen werden. Seine Wirksamkeit darf sich nicht nur auf den Schüler und seine Eltern beschränken, sondern muß sich auch auf die Schule selbst richten. Beratung der Kollegen und der Schulleitung, Einflußnahme auf das soziale Klima der Schule, Harmonisierung der Erziehungs- und Unterrichtsstile und Erhöhung der Effizienz von Unterricht und Erziehung durch methodische Hilfen sind mindestens ebenso wichtig wie die dem einzelnen Schüler helfenden Aktivitäten. Dabei darf nicht verkannt werden, daß in der Realität sich hier die größten Schwierigkeiten auftun werden, da massive Widerstände zu überwinden sind.

5.4. Übergreifende Gesichtspunkte

Die noch offene Entscheidung über die konkreten Tätigkeitsschwerpunkte und die bewußte Hereinnahme der auf die Schule selbst gerichteten Beratungsaufgaben zwangen zu Vorüberlegungen darüber, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu den Voraussetzungen jeder Beratungstätigkeit gehören, unabhängig von den noch zu treffenden Konzeptionsentscheidungen. Nur so ließ sich der Zeitverlust eines Hintereinanderschaltens von Konzeption und Realisation vermeiden.

Das Team der Dienststelle entwickelte in der Planungsphase einen „Möglichen Aufgabenkatalog des Beratungslehrers“, in dem zusammengestellt wurde, welche Aufgaben in den Bereichen *Schullaufbahnberatung*, *Einzelfallhilfe* und *Schulberatung* vom Beratungslehrer wahrgenommen werden können, welches die jeweiligen Beratungsvoraussetzungen sind und welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich sind, um diese Beratungsvoraussetzungen zu erfüllen und die Beratung durchzuführen. Die Zusammenstellung weist eine Fülle von übergreifenden Gesichtspunkten auf, die allen drei Tätigkeitsschwer-

punkten gemeinsam sind, sowohl im theoretischen als auch im praktischen Bereich. Auch hier mußte zunächst eine Auswahl getroffen werden, die folgende Aspekte umfaßt:

- Der Berater bringt sich selbst in den Beratungsprozeß ein. Er muß daher seinen eigenen Standort kennen, um subjektive und rollenspezifische Einflüsse neutralisieren zu können.
- Er muß in der Lage sein, sein eigenes Verhalten zu kontrollieren und bewußt einzusetzen.
- Dafür muß er die Wirkungen kennen, die von seinem Verhalten ausgehen.
- Er muß die Fähigkeit haben, psychische Prozesse bei anderen sensibel und differenziert wahrzunehmen.
- Er muß die für den Beratungsprozeß notwendigen Daten erheben, kritisch reflektieren, integrieren und interpretieren können.
- Er benötigt Techniken der Gesprächsführung, die es ihm gestatten:
 - a) Informationen weiterzugeben,
 - b) den Ratsuchenden zu eigenen Entscheidungen finden zu lassen,
 - c) das Verhalten anderer wirksam zu beeinflussen.
- Das schließt mit ein, daß er mit den am Beratungsprozeß Beteiligten und mit anderen Beratungsinstanzen kooperieren kann.

5.5. Die Konsequenzen für die Ausbildungsinhalte

Diese übergreifenden Aspekte bestimmen den Verlauf des Modellversuchs. Zu Beginn unterzogen sich alle Teilnehmer einer umfassenden Testuntersuchung mit den Zielen:

- (1) Erlebnis der Testsituation,
- (2) spätere Konfrontation mit den Testergebnissen,
- (3) Feststellung von Veränderungen durch die Teilnahme am Modellversuch.

Daran schloß sich eine Phase an, die gruppenspezifische Prozesse zum Inhalt hatte. Die Gesamtgruppe wurde in zwei etwa gleichstarke Gruppen geteilt. Erwartungen und Befürchtungen der Teilnehmer, der Abbau der Konsumentenhaltung, Sensibilisierung für eigenes und fremdes Verhalten, der Mut zum Sich-Öffnen und Sich-in-Frage-Stellen, die Überwindung sozialer Ängste, die Entwicklung von Feedbacktechniken und Training von Kommunikationstechniken waren die antizipierten Ziele.

Gleichzeitig wurde ein Fragebogen über Beratungssituationen in der Schule ausgewertet, um aus den persönlichen Erfahrungen der teilnehmenden Lehrer zu realitätsbezogenen Ausbildungsinhalten zu gelangen.

Zum Oktober 1974 wurde diese 1. Phase abgeschlossen. In der zweiten Phase, die bis Ende März 1975 dauerte, wurden die Sachbereiche

- (1) Testpsychologie,
 - (2) Soziologische Grundbegriffe
- verbindlich für alle Teilnehmer angeboten.

Der Sachbereich „*Testpsychologie*“ umfaßt statistische Grundbegriffe, die Grundlagen der Testtheorie und der Testentwicklung sowie die Besprechung konkreter Tests. Mit Hilfe von Videoaufzeichnungen wurde die Durchführung der Tests gezeigt und die Auswertung und Interpretation in Kleingruppen erarbeitet.

Der Sachbereich „*Soziologische Grundbegriffe*“ hat die Aufgabe, die Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischen Grundsachverhalten, Funktionsbedingungen und konkreten Einzelercheinungen deutlich zu machen und damit den Blick für die soziale und gesellschaftliche Ebene zu öffnen. Als exemplarische Bereiche wurden ausgewählt: Wertsystem, die Bedeutung ideologischer Prozesse, Sozialisation – vor allem in rollentheoretischer Hinsicht –, Sprache als Medium von Sozialisationsprozessen, Familie als bedeutendste Sozialisationsinstanz, Ausbildung und Bildungspolitik und die soziale Lage der Lehrerschaft. Außerdem begleiteten zwei Kleingruppen die Beratungstätigkeit der Dienststelle. Durch Hospitation oder über Video nahmen sie an Anamnesen, Untersuchungen und Beratungen mehrerer Psychologen teil. Anhand von Videoaufzeichnungen wurden sowohl die Fallproblematik wie auch Untersuchungs- und Beratungstechniken aufgearbeitet.

In der nach den Osterferien beginnenden 3. Phase wurden Kurse in 4 Sachbereichen angeboten:

- (1) *Pädagogisch-psychologische Probleme des Lehrens und Lernens in der Schule.*
Darunter fallen:
 - A Schüler-Lehrer-Interaktionen, Erfassung und Beschreibung des Lehrerverhaltens, Wirkungen des Lehrerverhaltens auf die Schüler.
 - B Einige individuelle und allgemeine Schülerprobleme: Angst und Schulleistung, zur Diagnose und zum Lernverhalten von Schulversagern, Leistungsmotivation; Hausaufgaben, Notengebung.
 - C Gestaltung des Unterrichts; Stundeneröffnung, Wirkungen von Frontal- und Gruppenunterricht, Differenzierungsprobleme.
 - D Demonstration und Besprechung eigenen Unterrichtsverhaltens mit Hilfe von Video-Aufnahmen der Teilnehmer.
- (2) *Soziologie und Sozialpsychologie, die Schule als soziales System.*
Einige Themen dieser Einheit sind:
 - A Erarbeitung eines Instrumentariums zur Analyse der sozialen Beziehungen in der Schule (Lehrer – Lehrer, Lehrer – Schüler, Lehrer – Eltern z. B.).
 - B Erwartungs- und Rollensysteme der Handlungsträger von Schule.
 - C Analyse von Konflikten und Beeinflußbarkeit von Konflikten.
- (3) *Ausgewählte Bereiche einer lernpsychologisch orientierten Verhaltensmodifikation in der Schule:*
 - A Lerntheorien.
 - B Prinzipien der Konditionierung, Einsatz positiver und negativer Konsequenzen, Extinktion.
 - C Eigengesteuerte Verhaltensmodifikation.

D Spezielle Anwendungsfelder in der Schule.

E Theorie und Praxis des behavioral counseling: individuelle Beratung, group-counseling, Rollenspiele.

- (4) *Methodische und inhaltliche Aspekte der praktischen Fallarbeit in der Einzelfallhilfe und der Schullaufbahnberatung* (2 Supervisionsgruppen mit jeweils 6 Teilnehmern).

Dabei sollen die Teilnehmer zu ihrem persönlichen Berater-Stil finden:

A Die Teilnehmer sollen mit Hilfe von Life- und Video-Hospitationen unterschiedliche Berater-Modelle kennenlernen und nach verschiedenen Gesichtspunkten analysieren.

B In Rollenspielen soll versucht werden, sich in die Rolle des Beraters „einzuleben“ und Beraterverhalten praktisch einzuüben.

C Gleichzeitig ist die Aneignung von theoretischen Kenntnissen über Beratungsverhalten auf gesprächspsychotherapeutischer und psychoanalytischer Grundlage und die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Konzepten angestrebt.

Neben diesen Kursen arbeiten zwei weitere Kurse an Konzeptionsaufgaben:

- (5) *Konzeptionskurs zur Beratungslehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland und im Ausland.*

Ziele dieser Einheit sind:

- Kennenlernen der Konzeptionen der Beratungslehrerausbildung in anderen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland;
- Kennenlernen der Beratungslehrerausbildung im Ausland sowie des Einsatzes von Beratungslehrern;
- Funktion des Beratungslehrers im schulischen System;
- Formen der Kooperation zwischen Beratungslehrer und Beratungsinstitutionen;
- Schwerpunkte einer Beratungslehrerausbildung skizzieren;
- günstige methodische Hinweise für diese Ausbildung herausarbeiten.

- (6) *Erarbeitung eines Konzeptes zum Training von Beratungs- und Unterrichtsverhalten.*

Dabei sollen folgende Aufgabenkomplexe angegangen werden:

- Literatursichtung bezüglich bereits vorliegender Trainingstheorien und -konzepte;
- Definition von Lernzielen in bezug auf die praktische Notwendigkeit in Beratung und Unterricht (Grob- und Feinziele);
- Operationalisierung der Lernziele;
- Theorie des Trainings und seiner Inhalte; Aufarbeitung empirischer Effekt-Kontrollen von bereits vorliegenden Programmen;
- Auswahl einzelner Programmbausteine aus vorliegenden Trainingskonzepten und Erstellung eines sinnvollen Trainings-Gesamtaufbaus; Transferprobleme;
- Erstellung von schriftlichen Begleitmaterialien zur Ergänzung der praktischen Übungen;

- Erstellung einer Lernzielkontrolle;
- Kriterien zur Einschätzung und Beurteilung von Beratungsverhalten;
- schriftliche Tests;
- Methodik und Organisationsfragen: Kleingruppengröße; Funktion von „Trainern“; Selbstorganisation von Kleingruppen; Erstellung von Video-Modellfilmen; Einsatz von Video; Selbsttrainingsmöglichkeiten der Teilnehmer.

Der Einbeziehung des Unterrichtsverhaltens liegt u. a. die Überlegung zugrunde, daß der Beratungslehrer seine Aufgaben in der Schule um so wirkungsvoller erfüllen kann, je besser er in der Lage ist, sein Wissen im Schulalltag als Lehrer in seinem eigenen Unterricht zu realisieren. Ihm sollten Modellfunktionen zukommen für psychologisch zweckmäßiges Erziehungs- und Unterrichtsverhalten.

Für diese 3. Phase sind drei Monate vorgesehen. Die Ergebnisse dieser Phase gehen in die Planung des weiteren Verlaufs ein, der neben einem Rotieren der korrigierten und aufgearbeiteten Ausbildungsinhalte der ersten vier Kursgruppen die Durchführung des Verhaltenstrainings beinhaltet.

Parallel zu diesen Aktivitäten laufen die Arbeiten zur Entwicklung einer Konzeption der Beratungslehrausbildung.

Wesentliches Ziel des Modellversuchs ist neben der Vermittlung theoretischen Grundlagenwissens das Training eines Verhaltensinventars, das der Beratungslehrer in Ausübung seiner Funktion benötigt. Die Techniken der Anamnese, Exploration, Untersuchung, Beratung und Modifikation sollen auf der *Verhaltensebene* eingeübt und damit der Umsetzungsprozeß der Theorie in die Praxis bereits in der Ausbildung geleistet werden.

6. Vorstellungen zur Ausbildung von Studienberatern

Die Diskussion über die organisatorische, strukturelle und inhaltliche Aufgabenteilung der Studienberatung ist noch in vollem Gange. Die bildungspolitische Situation, deren Richtung zur Zeit einseitig ökonomisch bestimmt wird einerseits, die Ergebnisse und Erfahrungen aus verschiedenen Modellversuchen im Hochschulbereich andererseits, lassen hier nur eine Bestandsaufnahme zu. Der Anspruch kann hier nur der sein, mit den Vorstellungen zur Ausbildung von Studienberatern erste Schritte zu einem systematischen Fortbildungsprogramm vorzuzeichnen. Den hier dargelegten Überlegungen liegen die Arbeiten einer Kommission zugrunde, die am 12. 9. 1973 vom Kultusministerium Baden-Württemberg mit dem Auftrag eingesetzt worden war, Vorstellungen zur Ausbildung von Studienberatern zu entwickeln. Diese Kommission bestand aus Vertretern der Zentralen Studentenberatung (ZSB) der Universität Heidelberg, des Beratungs- und Informationszentrums (biz) der Gesamthochschulregion Karlsruhe/Pforzheim und des Instituts für Bildungsplanung und Studieninformation (IBS) des Kultusministeriums Stuttgart. Darüber hinaus soll versucht werden, anderweitige Vorstellungen zur Ausbildung von Studienberatern zu dokumentieren und in ein Gesamtkonzept einzugliedern.

6.1. Qualifikationskriterien des Studienberaters

Studienberatung als eine Aufgabe der Hochschule fand in den letzten Jahren im Rahmen der Novellierungen der Hochschulgesetze der Bundesländer wie auch im Entwurf des Hochschulrahmengesetzes ihre gesetzliche Verankerung. Entsprechend hat die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihren Empfehlungen vom 14. 9. 1973 zur „Beratung in Schule und Hochschule“ sich auch zur Ausbildung von Beratern im Hochschulbereich geäußert. Die KMK geht darin von folgenden *Qualifikationen für den Studienberater* in den zentralen Beratungsstellen aus:

- Abschluß eines Hochschulstudiums, möglichst Kenntnisse anderer Studiengänge;
- berufliche Erfahrung erwünscht;
- Ergänzungsausbildung von 1 bis 2 Jahren, die vor allem folgende Inhalte abdecken soll: Methoden der Eignungsuntersuchung, didaktische und pädagogische Fragen der Beratung, Beratungstechnik, Berufskunde, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft; Ausbildungsschwerpunkt entsprechend angestrebter spezieller Beratungstätigkeit.

Zu den *Studienfachberatern*, deren Tätigkeit in den Fachbereichen liegt, beschloß die KMK in ihren Empfehlungen: „Diese Aufgaben sollten von Mitgliedern des Lehrkörpers wahrgenommen werden, die über besondere Kenntnisse der maßgeblichen didaktischen und pädagogischen Fragen verfügen; daneben ist die Kenntnis der wichtigsten allgemeinen Daten der Beratung im Hochschulbereich erforderlich. Hauptamtliche Studienfachberater (Hochschulabschluß im jeweiligen Fach ist dafür Voraussetzung) sollen diesen Anforderungen im verstärkten Umfang genügen. Erwünscht ist eine Ergänzungsausbildung, die der Ausbildung der Studienberater entspricht. Alle Studienberater und Studienfachberater, die im Bereich der Schule in der studienvorbereitenden Beratung tätig werden, sollten grundsätzliche Kenntnisse der Struktur der Sekundarstufe II sowie der pädagogischen und psychologischen Situation haben, in gleicher Weise sollen Beratungslehrer, Schulpsychologen und Lehrer als Tutoren, die in der studienvorbereitenden Beratung tätig werden, Kenntnisse der wichtigsten Daten der allgemeinen Beratung im Hochschulbereich besitzen. Studien- und Studienfachberater sollten im Hinblick auf die besonderen Zugangsvoraussetzungen für Musikhochschulen nicht nur grundsätzliche Kenntnisse der Struktur der Sekundarstufe II, sondern auch der Sekundarstufe I und der Fachakademien für Musik haben.“¹

6.2. Rahmenbedingungen für die Ausbildungskonzeption „Studienberater“

Ausgangspunkt für eine sinnvolle, alle Beteiligten — Schüler/Student, Lehrkörper, Bildungsinstitution, bildungspolitische Entscheidungsträger — einbeziehende Ausbildungskonzeption ist ein gemeinsames Verständnis von Funktion und Aufgabe der Studienberatung und ihrer *Rahmenbedingungen*. Diese soll hier thesenartig vorgestellt werden:²

- (1) Studienberatung und Studienreform stehen in einem wechselseitigen Verhältnis; Studienreform ist ohne Studienberatung nicht denkbar.
- (2) Studienberatung setzt die Kenntnis der Organisationsstruktur, der Lehr- und Lernprozesse im Schul- und Hochschulbereich, wie das Bewußtsein über die Notwendigkeit bzw. die Bereitschaft und Fähigkeit zur permanenten Veränderung voraus.
- (3) Studienberatung muß dem Lernenden helfen, sich in seiner Rolle zu erkennen, indem er sich selbst wie den Lernenden als forschend Lernenden und lernend Forschenden versteht.
- (4) Studienberatung muß dem Lernenden helfen, sich seiner Rolle als Individuum und als soziales Wesen in einem psychisch und physisch auf ihn einwirkenden Lernprozeß bewußt zu werden.
- (5) Studienberatung dient somit der Entwicklung von Fähigkeiten im fachlichen, sozialen, didaktischen und psychischen Bereich als unerläßliche Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium.

Dozenten- und Tutorentrainingsprogramm, studienbegleitende Veranstaltungen vor allem für Studienanfänger könnten zur Verbesserung der Sensibilität, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit bei Lehrenden und Lernenden beitragen.

- (6) Studienberatung muß die Erprobung neuer Organisationsformen und inhaltlicher Konzeptionen anregen und durch Erfolgskontrollen begleiten.³
- (7) Studienberatung muß institutionell abgesichert sein, sie muß eingebunden werden in ein eng kooperierendes System Schullaufbahnberatung, Berufsberatung und Weiterbildungsberatung.

Die Themen machen die Qualifikationskomponenten des Studienberaters deutlich. Um die Verbindung der Studienberatung ursächlich mit der Hochschul- und Studienreform langfristig zu verwirklichen, hat sie in ihren Aufgaben und in ihrer Funktion von den Bedürfnissen des im Bildungsprozeß Stehenden, damit vor allem des Studenten, auszugehen. *Ziel der Studienberatung* muß es sein, den Studenten in jeder Hinsicht zu befähigen, das Bildungsangebot im tertiären Bildungsbereich zu nutzen. An diesem Ziel muß die Ausbildung des Studienberaters orientiert sein.

Die *Beratungsbedürfnisse* lassen sich in drei Blöcke aufgliedern:

- (1) Bedürfnisse nach Informationen;
- (2) Bedürfnisse, in denen informatorische mit psychologisch-pädagogischen Fragen zusammengehen;
- (3) Bedürfnisse nach klinisch-psychiatrischen Hilfen.

Das große Bedürfnis nach *Information* – Symptom einer weitgehend rezeptionsorientierten Gesellschaft – dürfte leichter als bisher zu befriedigen sein, wenn neue Informations- und Orientierungsmittel eingesetzt werden.

Der zweite und dritte Block stellen wohl die größten Anforderungen an den Studienberater; hier vereinen sich die Bedürfnisse, welche die traditionellen Beratungsdienste aufgrund von Kompetenzspaltungen, ungenügender Ausbildung, mangelhafter personeller Ausstattung und/oder fehlender Koordination und Kooperation nicht haben leisten können.

6.3. Entwurf eines Ausbildungsplanes für Studienberater

Im folgenden Schema sollen die wichtigsten Positionen aufgezeigt werden, die für eine Ausbildungsplanung zu berücksichtigen sind. Dem Schema liegt folgendes Verständnis zugrunde:

Der Berater trifft auf bestimmte Probleme/Zielgruppen (I), die durch bestimmte Bedingungen im *bildungspolitischen* und *institutionellen* Bereich einerseits (II A), und im *psychosozialen* Bereich andererseits (II B) definiert sind, und die er erkennen muß. Seine Arbeit vollzieht sich in bestimmten *Organisationsformen* (III) und verlangt bestimmte *Handlungen*(IV). Um nun diesen Anforderungen gerecht werden zu können, muß der Studienberater eine *theoretische* und *praktische Ausbildung* (V) erhalten.

Tabelle 1: Bestandteile der Beratungssituation

II A Bildungspolitische und institutionelle Bedingungen	I Zielgruppen / Fragen- / Problembereiche			II B Psychosoziale Bedingungen
	mehr informatorisch	komplexe Situation	mehr personenzentriert	
z. B.	z. B.	z. B.	z. B.	z. B.
— bildungspolitische Situation, Tendenzen, Prognosen	— Studienmöglichkeiten und -bedingungen	— Ablösungsprobleme (Schule — HS)	— Abhängigkeit von sozialen Bezugsgruppen (Isolierung, Kommunikation, sexuelle Probleme, Partnerprobleme)	— Motivation, Interessen, Fähigkeiten, Ziele, Entscheidungen
— derzeitige Studiensituation/Studienmöglichkeiten (Zugangsvoraussetzungen, Zulassungsverfahren; Studienpläne, Prüfungsordnungen, Studienschwerpunkte)	— Organisation und Planung des Studiums	— Motivationsprobleme vor/bei Studienbeginn	— Kriseninterventionen (Psychosen, Suizid)	— Emotionale Bedingungen, Reaktionen
— Hochschulorts-/artwechsel, Studienfachwechsel	— Soziale Sicherungen im Förderungsbereich, Versicherungsbereich, Wohnbereich, Rechtsbereich	— Zweifel an Studienentscheidung	— Passive Vermeidungsstrategien (Hilflosigkeit, depressiver Verstimmung, Erschöpfung)	— Persönlichkeit (Erwartungen, Einstellungen)
— soziale, wirtschaftliche und gesundheitliche Betreuung	— Berufliche Anschlußfelder (Tätigkeitsfelder)	— Studieninteresse, -neigung	— Klinisch-psychiatrische Probleme	— Sozialisation (Elternhaus, Schule, Hochschule)
— Organisationsstruktur der Hochschule, Funktions- und Kompetenzbereiche zentraler und dezentraler Einrichtungen	— Hochschulortswechsel	— Hochschulartwechsel		— Soziale Bezugsgruppen
— Aufbau, Organisation und Funktion der Studienberatung (zentral-dezentral)	— Studienfachwechsel	— Studienabbruch		
	— Berufsprognosen	— NC-Probleme		
		— Schwierigkeiten bei Studiendurchführung		
		— Prüfungsprobleme		
		— soziale bzw. ausbildungsbezogene Rehabilitation		
		— Problemkomplex: ausländische Studierende		

Die angeführten Beispiele können dabei nur exemplarischer Art sein und umfassen keinesfalls den gesamten Problembereich.

Die in Tab. 1 unter II genannten bildungspolitischen und institutionellen sowie psychosozialen Bedingungen der Zielgruppen stellen an den Studienberater bestimmte *Anforderungen*, die im folgenden stichwortartig und ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgelistet sind.

Kenntnisse über die

- Bildungs- und Hochschulpolitik von Bund und Ländern;
- bildungs- und hochschulpolitischen Entscheidungsträger, Beratungsorgane, Forschungseinrichtungen;
- Struktur des Sekundar-/Tertiärbereiches;
- Kooperationspartner des Studienberaters und seinen politischen Stellenwert;
- Hochschulgesetze einschließlich hochschulrechtlicher Fragen;
- Verwaltungsstrukturen;
- statistischen Methoden und Dokumentationssysteme;
- Rückkoppelungs- und Rückmeldeformen bzw. -möglichkeiten der Beratungserfahrungen.

Ferner Kenntnisse über die

- Bedeutung sozialer Faktoren;
- Bedeutung von Begabung, Motivation, Interessen;
- Aussagemöglichkeiten psychodiagnostischer Verfahren;
- Leitsymptome für Studien- und Lernprobleme;
- Bewältigungsmöglichkeiten von Studien- und Lernproblemen;
- Integrationsmöglichkeiten in bestehende soziale Bezugsgruppen.

Fähigkeiten zur

- didaktisch fundierten Gruppen- und Einzelberatung;
- Analyse von Studien- und Lernproblemen und Hilfe bei ihrer Bewältigung;
- Kommunikation mit beratungsrelevanten Institutionen und Gruppen innerhalb und außerhalb des Tertiärbereiches.

Im Sinne des Beschlusses der KMK müssen diese Anforderungen bezogen werden auf Hochschulabsolventen der unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen – vom Psychologen bis zum Ingenieurwissenschaftler.

Damit wird deutlich, daß ein sinnvolles Ausbildungsprogramm nur in Form von *Studienbausteinen* vermittelt werden kann. Es kann sich daher nicht um ein geschlossenes Curriculum handeln; gerade das Ziel der Studienberatung, weitestgehend in den Lehr- und Lernprozeß mit einzugehen, stände diesem diametral entgegen.

Dieser offenen Form aufeinander abgestimmter Bausteine liegt somit das Ziel einer einheitlichen Qualifikationsstruktur – im Sinne der Fähigkeiten zum Erkennen von Situationen und der Sensibilisierung für Problem- und Fragestellung – zugrunde. Dabei muß eine horizontal (Studienfachberatung in den verschiedenen Funktionsbereichen) wie vertikal (hochschulzentrale Beratung und

landeszentrale Beratung, haupt- und nebenamtlicher Berater) unterschiedliche Primärqualifikation gewährleistet sein, die wiederum innerhalb des Gesamtcurriculums im Sinne eines Kontaktstudiums laufend weiterentwickelt werden muß.

Die vom Kultusministerium Baden-Württemberg eingesetzte Kommission hat, um dem drängenden Bedürfnis nach Ausbildung Rechnung zu tragen, erste Vorstellungen zu einem *Grundkurs* vorgelegt. Er soll dem neuen Studienberater die wichtigsten Informationen und Fertigkeiten vermitteln. Auf die sich ihm in der Beratungssituation stellenden konkreten Probleme wird der Berater durch die Demonstration typischer Fallbeispiele, die den wichtigsten Problembereichen entnommen sind, vorbereitet.

Hospitation, Kontrolle der eigenen Beratertätigkeit und Literaturstudium sind dann Hauptbestandteile des auf den Grundkurs aufbauenden *Weiterbildungsprogramms*. In diesem Ausbildungsabschnitt wird der Berater zu selbständiger Beratungstätigkeit qualifiziert.

Grund- und Weiterbildungsprogramm sind wiederum Elemente des Gesamtcurriculums als *Kontaktstudium*. Dabei wird man über den KMK-Beschluß hinausgehend, den praktizierenden Studienberater in das curriculare Geschehen im Sinne eines long-life-learning und long-life-teaching permanent mit einbinden müssen. Über die Trägerschaft, über mögliche Zertifikationsformen und über die Kosten können zur Zeit noch keine Aussagen gemacht werden, längerfristig könnten ein vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft eingerichteter Verband, die Gewerkschaft oder die Hochschulen selbst als Träger in Betracht kommen.

Im folgenden sollen die zwei *Grundkurse* nach Inhalten, Medien, den an der Ausbildung Beteiligten bzw. die Ausbildung durchführenden Institutionen sowie nach ungefährem zeitlichem Aufwand dargestellt werden. Dabei werden die in Tab. 1 unter I/II A und I/II B genannten Probleme angesprochen. Siehe Tab. 2 a und 2 b.

Tabelle 2 a: Studienbaustein „Bildungspolitische und institutionelle Bedingungen“

Kenntnisse	Medien/Vermittlung	Ausbildungsmöglichkeiten	
		Institution/Ort	Dauer
Bildungspolitische Situation, Tendenzen und Prognosen	Literaturstudium Zusammenfassende Informationspapiere, problemorientierte Vorträge, Referate, Kolloquien	Bildungsplaner, Vertreter BMBW, KM, BfA	ca. 3 Tg.
Hochschul- und Studiensituation, Studienmöglichkeiten	Literaturstudium Zusammenfassende Informationspapiere, problemorientierte Vorträge, Referate, Kolloquien	Hochschulplaner, ZVS, HIS, Studienberatungsstellen	ca. 3 Tg.
Hochschulorts-/artwechsel; Studienfachwechsel; Studienabbruch	Einführung in organisatorische, rechtliche und studieninhaltliche Probleme anhand von Fallbeispielen	Hochschulverwaltung, Studienberatungsstellen, Fachberater, Berufsberater	ca. 5 Tg.

Kenntnisse	Medien/Vermittlung	Ausbildungsmöglichkeiten	
		Institution/Ort	Dauer
Soziale, wirtschaftliche und gesundheitliche Betreuung	Basismaterialien, Referate und Diskussionen anhand von Fallbeispielen	Studentenwerk BAföG-Amt Sozialreferate	ca. 2 Tg.
Organisationsstruktur der Hochschule, Funktions- und Kompetenzverteilung zentraler und dezentraler Einrichtungen	Einführungen, Rollenspiele, Diskussionen anhand konkreter Problembereiche	Hochschulverwaltung, Hochschulplaner	ca. 4 Tg.
Aufbau, Organisation und Funktion der Studienberatung (zentral-dezentral)	Basismaterial (Beschlüsse, Empfehlungen, Vorschläge auf Bundesebene); Modellversuche zur Studienberatung — Analyse und Diskussion	Ministerien, Verbände, Studienberatungsstellen, Vertreter der Modellversuche	ca. 5 Tg.

Die hier geforderten Grundkenntnisse sind über den Grundkurs hinaus als Teile des permanenten Ausbildungsbausteins anzusehen.

Tabelle 2 b: Studienbaustein „Psychologische Bedingungen“⁴

Kenntnisse und Fähigkeiten	Medien/Vermittlung	Ausbildungsmöglichkeiten	
		Institution/Ort	Dauer
1. <i>Theoretisches Wissen</i>	1. Literaturstudium (vorbereitete Kompendien)	Hochschule	ca. 3 Tg.
1.1. Psychosoziale Bedingungen — Motivationen, Interessen, Fähigkeiten, Ziele und Entscheidungen — Persönlichkeit (Erwartungen, Einstellungen) — Sozialisation (Elternhaus, Schule, Hochschule) — Soziale Bezugsgruppen	2. Vorlesungen, Seminare und Kolloquien	(Psych. Institut und Zentrale Studienberatungsstelle)	
1.2. Kenntnis der speziellen Zielgruppen (Ziel: Sensibilisierung für die Probleme, Umgang mit Sonderfällen u. ä.)	1. Literaturstudium und Falldarstellungen 2. Durchsprechen von Fällen im Rollenspiel mit Video-Playback 3. Hospitation für das Erkennen von klinischen Fällen	Hochschule (Psychol. Institut, Zentrale Studienberatungsstelle)	ca. 2—3 Wochen

Kenntnisse und Fähigkeiten	Medien/Vermittlung	Ausbildungsmöglichkeiten Institution/Ort	Dauer
2. Praktisches Wissen und Fähigkeiten			
2.1. Praktisches Wissen			
— Erheben und Abklären von Fragestellungen und Bedingungen; Nichtdirektive Gesprächstechnik, Verhaltensanalyse, Interviewtechniken	1. Literaturstudium 2. Kurs in nichtdirektiver Gesprächstechnik 3. Fallbeispiele für Interviews	GWG *)	ca. 1 Woche
— Didaktische Anforderungen bei der Vermittlung von Informationen	1. Literaturstudium 2. Rollenspiel	Zentrale Studienberatungsstelle	ca. 1 Woche
— Beratungstechniken bei Einzel- und Gruppenberatung (Rollenspiel, Selbstbehauptungstraining, Verhaltensmodifikation, Kommunikationstraining, Arbeitstechniken Gruppendynamik)	1. Literaturstudium 2. Darstellung von Beratungstechniken über Tonbänder; Rollenspiele; 3. Hospitationen	Psych. Institut. Zentrale Studienberatungsstellen DAGG *)	ca. 1 Woche
— Verweisen an andere Stellen, Vermittlung von Hilfen	1. Aufbauend auf Vorangegangenem	Zentrale Studienberatungsstelle	ca. 1 Woche

2.2. Praktische Fähigkeiten

Die Vermittlung der entsprechenden Fähigkeiten kann nur im Rahmen des Weiterbildungsprogramms vorgenommen werden. Dabei wird das Schwergewicht auf selbständiger Tätigkeit unter Supervision liegen.

*) oder entsprechende Einrichtungen, die eine Ausbildung so lange vermitteln können, als eine Lokalisierung in der Hochschule (Aufbaustudium) noch nicht möglich ist.

Legende zu Tab. 2: BMW = Bundesminister für Bildung und Wissenschaft; KM = Kultusministerien; BfA = Bundesanstalt für Arbeit; ZVS = Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen; HIS = Hochschul-Informations-System GmbH; BAföG = Bundes-Ausbildungsförderungs-Gesetz; GWG = Gesellschaft für Wissenschaftliche Gesprächstechnik; DAGG = Deutsche Analytische Gesellschaft für Gruppentherapie.

Die dargelegten Vorstellungen zur Ausbildung von Studienberatern können angesichts der bildungspolitischen Situation und angesichts noch laufender Modellversuche zur Studienberatung noch keinen curricularen Ansprüchen genügen, sie sind auf dem konkreten Bedürfnis der praktizierenden Studienberater nach einer qualifizierten Ausbildung entstanden, werden aber in einem Gesamtcurriculum ihre entsprechende Berücksichtigung finden müssen.

Anmerkungen

- ¹ Anlage I z. NS. üb. d. 21. AK v. 6./7. 9. 1973 „Beratung in Schule und Hochschule — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. 9. 1973“, S. 13 f.
- ² Weiter verweisen wir auf die Beiträge in Band II, Abschnitt IV dieses Handbuches.
- ³ Vgl. dazu: Irene KEHLER, *Didaktik einer Studienreform*. Weinheim/Basel 1973, S. 201 ff.
sowie Christoph OEHLER, *Student und Studienberatung*. Frankfurt/Main 1974, S. 66 ff.
- ⁴ Dieser Studienbaustein wurde unter maßgeblicher Beteiligung der Zentralen Studentenberatung (ZSB) der Universität Heidelberg erarbeitet. Außer dem genannten Koautor wirkten mit die Diplom-Psychologen Jürgen DIEKER, Horst EHLER, Annette KRANZ, Beate MAY, Brigitte ROCKSTROH und Christa WIRTZ.

Verzeichnis der Beiträge Band I—III

Band I: Stand und Planung der Bildungsberatung im In- und Ausland

I. Abschnitt: Einführung in den Problembereich der Bildungsberatung

II. Abschnitt: Konzepte und Formen der Beratung im Bildungswesen

0. Einleitender Kommentar

1. Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland (Reichenbecher)
2. Berufsbildungsberatung in der Deutschen Demokratischen Republik (Vogt)
3. Bildungsberatung in Österreich (Sonnleitner)
4. Bildungsberatung in der Schweiz (Pulver)
5. Berufsbildungsberatung in Frankreich (Demaret)
6. Bildungsberatung in Belgien (Thomas)
7. Bildungsberatung in Holland (Deen)
8. Bildungsberatung in Luxemburg (Ewen)
9. Berufsbildungsberatung in Skandinavien (Peiponen)
10. Bildungsberatung in den Vereinigten Staaten von Amerika (Jackson & Martin)
11. Bildungsberatung in England und Wales (Jackson & Martin)
12. Berufsbildungsberatung in der Sowjetunion (Eichberg)
13. Zur Bildungsberatung im Ostblock — Eine kritische Analyse (Drapela)

III. Abschnitt: Bildungsberater und Beraterausbildung

0. Einleitender Kommentar

1. Bildungsberatung und Lehrerbildung (Heller)
2. Zur Rollenproblematik des Lehrers als Bildungsberater (Caroli & Benz)
3. Zur Situation der Beratungslehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland (M. Hoffmann)
4. Neuorientierung des Studiums zum Beratungslehrer in Baden-Württemberg (Pfistner)
5. Modellversuch für die Ausbildung von Beratungslehrern in Nordrhein-Westfalen (Stobberg)
6. Konzeption eines Curriculums für Studienberater (Klaus & Kallinke)

Band II: Theoretische Grundlagen und Problembereiche der Praxis

I. Abschnitt: Grundlagen der Bildungsberatung

0. Einleitender Kommentar

1. Entwicklungstendenzen der Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland (Rosemann & M. Hoffmann)
2. Bildungsberatung und Bildungsreform (Aurin)
3. Beratung und Bildungsplanung — Widerspruch oder Ergänzung? (Benz & Caroli)
4. Bildungsökonomische Aspekte der Schul- und Studienberatung (Döring)
5. Ansätze zu einer Theorie der Bildungsberatung (Martin)
6. Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung: Ein methodologischer Beitrag zur Bildungsberatung (Rosemann)

II. Abschnitt: Aufgabenfeld der Schullaufbahn- und Systemberatung

0. Einleitender Kommentar

1. Beratung im Elementar- und Primarbereich (Gebauer)
2. Beratung beim Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I (Heller)
3. Beratung in der Orientierungsstufe (Bethäuser)
4. Bildungsberatung in der Sekundarstufe II (Faist)
5. Schulberatung an Gesamtschulen (Uhlig)
6. Beratung für Modellschulen (H. V. Hoffmann)
7. Möglichkeiten und Grenzen interner und externer Systemberatung im Raum der Schule (Gaude)

III. Abschnitt: Aufgabenfeld der Individualberatung

0. Einleitender Kommentar

1. Der Ort der Schulpsychologie in der Bildungsberatung (Stobberg)
2. Aufgaben und Probleme der Einzelfallhilfe (Leinenbach & Helstin)
3. Die Beratung bei lern- und geistigbehinderten Schülern als Paradigma sonderpädagogischer Bildungsberatung (Langfeldt, Sachsenheimer & Haselmann)
4. Pädooaudiologische Beratungsstellen und ihre besonderen Aufgaben (Löwe)

IV. Abschnitt: Aufgabenfeld der Studienberatung

0. Einleitender Kommentar

1. Zur Situation der Studienberatung in der Bundesrepublik Deutschland — Bisherige Entwicklungen und Perspektiven (Jöhrens & Rausch)
2. Kontinuierliche Begleitung und Kooperation: Grundgedanken eines Modells zur Studienberatung (Pfau)
3. Konzeption eines Beratungssystems für Abiturienten und Studenten (Heller)

Band III: Methoden der Bildungsberatung und Bildungsforschung

I. Abschnitt: Diagnostische Hilfen der Bildungsberatung

0. Einleitender Kommentar

1. Tests und Fragebogentechniken für die Bildungsberatung (Langfeldt-Nagel & Langfeldt)
2. Verhaltensbeurteilung von Schülern mit Hilfe von Ratingskalen (Osterland)
3. Verhaltensbeobachtung bei Kindern und Jugendlichen (Tismer)
4. Anamnese und Exploration in der schulpsychologischen Untersuchung (Tismer, Fisseni & Timer-Puschner)

II. Abschnitt: Verfahren zur Integration und Mitteilung pädagogisch-psychologischer Untersuchungsbefunde

0. Einleitender Kommentar

1. Approximative Expertenabstimmung in der Bildungsberatung (Bethäuser & Reichenbecher)
2. Computerunterstützte Interpretation von Testbefunden in der Schullaufbahnberatung (Heller)
3. Das psychologische Gutachten in der Einzelfallberatung (Tismer-Puschner, Fisseni & Tismer)
4. Kommunikationsprobleme in der Beratung von Schülern, Eltern und Lehrern (Martin)

III. Abschnitt: Beratungsverfahren

0. Einleitender Kommentar

1. Das klientenzentrierte Beratungsgespräch (Nickel, Bonn & Fenner)
2. Verhaltensmodifikation in der Bildungsberatung (Barkey)
3. Möglichkeiten der Evaluation von Beratungsmodellen (Barkey)

IV. Abschnitt: Methoden der Bildungsforschung

0. Einleitender Kommentar

1. Methoden der Datengewinnung (Neubauer & Rosemann)
2. Einsatz von EDV bei der Datenorganisation (Küffner)
3. Probleme der Multidimensionalen Skalierung (Steffens)
4. Empirische Forschung in der Bildungsberatung: Eine Methodendiskussion (Langfeldt & Rosemann)

John W. Atkinson

Einführung in die Motivationsforschung

1975, 531 Seiten, kartoniert ISBN 3-12-920210-2

Das Buch gibt einen glänzenden Überblick über die Geschichte der Motivationsforschung, bietet eine Fülle von Beispielen und Problemen für wissenschaftstheoretische Erörterungen und vermittelt gleichzeitig Einblick in die Praxis von Forschung und Theoriekonstruktion.

Wegen der klaren Struktur der Darstellung ist diese Einführung bereits für Studenten in den ersten Semestern verständlich; wegen der Fülle der verarbeiteten theoretischen Ansätze und empirischen Befunde gibt es auch dem akademischen Lehrer wertvolle Anregungen.

Erich Löschekohl

Über den prognostischen Wert von Schulreifetests

1975, 290 Seiten, kartoniert ISBN 3-12-925450-1

In seinem gründlich dokumentierten Forschungsbericht schildert der Autor die verschiedenen Ansätze in der Schulreifeforschung und prüft, wie weit Schulreifetests den späteren Schulerfolg voraussagen können. Ein umfassender tabellarischer Anhang informiert über die Untersuchungen, auf die der Autor sich stützt.

Bernard Weiner

Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung

1975, 128 Seiten, kartoniert ISBN 3-12-928550-4

Unternimmt man leistungsbezogene Handlungen häufiger nach Erfolg oder nach Mißerfolg? Arbeitet man nach Erfolg oder nach Mißerfolg intensiver? Diese und eine Reihe ähnlicher Fragen versucht der Autor aufgrund exakter Daten zu beantworten. Er schildert die Untersuchungsmethoden, die empirischen Befunde, die Fortschritte in der Theorieentwicklung sowie die praktischen Anwendungen im Zusammenhang der Wirkungen von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung. (Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie. Herausgegeben von F. Süßold und F. Weinert, Band 5; Gemeinschaftsverlag Huber/Klett)

John W. Atkinson

Einführung in die Motivationsforschung

1975, 531 Seiten, kartoniert ISBN 3-12-920210-2

Das Buch gibt einen glänzenden Überblick über die Geschichte der Motivationsforschung, bietet eine Fülle von Beispielen und Problemen für wissenschaftstheoretische Erörterungen und vermittelt gleichzeitig Einblick in die Praxis von Forschung und Theoriekonstruktion.

Wegen der klaren Struktur der Darstellung ist diese Einführung bereits für Studenten in den ersten Semestern verständlich; wegen der Fülle der verarbeiteten theoretischen Ansätze und empirischen Befunde gibt es auch dem akademischen Lehrer wertvolle Anregungen.

Erich Löschekohl

Über den prognostischen Wert von Schulreife-tests

1975, 290 Seiten, kartoniert ISBN 3-12-925450-1

In seinem gründlich dokumentierten Forschungsbericht schildert der Autor die verschiedenen Ansätze in der Schulreifeforschung und prüft, wie weit Schulreife-tests den späteren Schulerfolg voraussagen können. Ein umfassender tabellarischer Anhang informiert über die Untersuchungen, auf die der Autor sich stützt.

Bernard Weiner

Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung

1975, 128 Seiten, kartoniert ISBN 3-12-928550-4

Unternimmt man leistungsbezogene Handlungen häufiger nach Erfolg oder nach Mißerfolg? Arbeitet man nach Erfolg oder nach Mißerfolg intensiver? Diese und eine Reihe ähnlicher Fragen versucht der Autor aufgrund exakter Daten zu beantworten. Er schildert die Untersuchungsmethoden, die empirischen Befunde, die Fortschritte in der Theorieentwicklung sowie die praktischen Anwendungen im Zusammenhang der Wirkungen von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung. (Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie. Herausgegeben von F. Süllwold und F. Weinert, Band 5; Gemeinschaftsverlag Huber/Klett)