

# 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 (Ber-  
lin), 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. I.  
Jöhrens (Bochum), Dr. D. Kallinke (Heidelberg), J. Klaus (Karlsruhe), Dipl.-Psych.  
H. Küffner (Stuttgart), Dipl.-Psych. H.-P. Langfeldt (Bonn), Dipl.-Psych. M. Lang-  
feldt-Nagel (Bonn), Dipl.-Psych. I. Leinenbach (Stuttgart), Prof. A. Löwe (Heidel-  
berg), 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. Pfistner (Heidelberg), Dr. U. Pulver  
(Bern), Dipl.-Psych. I. Rausch (Bochum), Dr. H. Reichenbecker (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 II

Theoretische Grundlagen  
und Problembereiche der Praxis

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

(1975)



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. II. Theoretische Grundlagen und Problembereiche der Praxis.

ISBN 3-12-923470-5

K 20/93

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

# Inhaltsverzeichnis

<b>I. Abschnitt: Grundlagen der Bildungsberatung</b> .....	<b>341</b>
0. Einleitender Kommentar .....	343
1. Entwicklungstendenzen der Bildungsberatung in der Bundesrepublik Deutschland .....	345
Teil I: Zur Problemgeschichte (M. HOFFMANN) .....	345
1.1 Erste Ansätze zur Institutionalisierung schulischer Beratung .....	345
1.2 Bildungsberatung — ein neuer Begriff .....	346
1.3 Ausweitung des Aufgabenfeldes von Bildungsberatung .....	347
Teil II: Perspektiven der Bildungsberatung (ROSEMANN) .....	351
1.4 Zur gegenwärtigen Lage der Bildungsberatung .....	351
1.4.1 Eine Synopse der Aufgaben der Bildungsberatung .....	351
1.4.2 Bildungsberatung und „Laufbahnbegleitende Beratung“ .....	355
1.4.3 Bildungsberatung und diagnostisch-therapeutische Aufgaben .....	355
1.4.4 Bildungsberatung und Innovationshilfe .....	356
1.4.5 Bildungsberatung und Forschung .....	357
1.5 Bildungsberatung als Disziplin .....	357
1.5.1 Eine neue Systematik der Bildungsberatung .....	358
1.5.2 Eingrenzung der Bildungsberatung .....	359
1.6 Künftige Entwicklung der Bildungsberatung .....	360
1.6.1 Gegenstandsabgrenzung und Standortbestimmung .....	361
1.6.2 Empirische Fundierung und theoretischer Bezugsrahmen .....	361
2. Bildungsberatung und Bildungsreform (AURIN) .....	365
2.1 Wandel des Bildungsverständnisses — Beratung ein vernachlässigtes Strukturelement der Bildungsreform .....	365
2.2 Beratung als Strategie regionaler Bildungsplanung und Schulentwicklung .....	367
2.3 Beratung im differenzierten System reformierter Bildungseinrichtungen .....	370
2.4 Beratung durch den Lehrer im Unterricht und außerunterrichtlichen Schulgeschehen .....	373
2.5 Die übergreifenden Funktionen von Beratung — Grenzen von Beratung .....	375
3. Beratung und Bildungsplanung — Widerspruch oder Ergänzung? (BENZ/CAROLI) .....	379
3.1 Begriffsbestimmung .....	379
3.2 Modelle der Bildungsplanung .....	380
3.3 Bedeutung der Bildungsplanung für die Bildungsberatung .....	381
3.4 Bedeutung der Bildungsberatung für die Bildungsplanung .....	382
3.5 Die Antinomie von Bildungsplanung und Bildungsberatung .....	383
3.6 Möglichkeiten der Integration .....	384
4. Bildungsökonomische Aspekte der Schul- und Studienberatung (DÖRING) .....	389
4.1 Einführung .....	389
4.2 Kostenaspekte .....	390
4.2.1 Kostenansätze für Bildungsberatung im Bildungsgesamtplan .....	390
4.2.2 Kostenschätzung einer Ad-hoc-Gruppe der Kultusministerkonferenz (November 1973) .....	391
4.2.3 Beurteilung .....	394
4.3 Finanzierungsaspekte .....	394

4.4.	Gestaltungsaspekte .....	396
4.5.	Integrationsaspekte .....	398
4.5.1.	„Change“-Modelle .....	398
4.5.2.	„Change Agent“-Funktionen .....	399
4.6.	Nutzenaspekte .....	400
4.6.1.	Das Kollektivgut-Argument .....	401
4.6.2.	Das Reform-Argument .....	401
4.6.3.	Das Lernerfolgs-Argument .....	401
4.6.4.	Das Chancengleichheits-Argument .....	401
4.6.5.	Das Arbeitsteilungs-Argument .....	402
4.6.6.	Das Kapazitäts-Argument .....	402
4.6.7.	Das Rationalisierungs-Argument .....	403
4.6.8.	Das Freisetzungs-Argument .....	403
4.6.9.	Das Kontroll-Argument .....	403
4.6.10.	Das Versicherungs-Argument .....	403
4.7.	Schlußbemerkung .....	404
5.	Ansätze zu einer Theorie der Bildungsberatung (MARTIN) .....	407
5.1.	Die Notwendigkeit und Schwierigkeit der Theoriebildung .....	407
5.2.	Der „Trait-and-Factor“-Ansatz .....	410
5.3.	„Klientenzentrierte“ Beratung .....	413
5.4.	Der behavioristische Ansatz .....	418
5.5.	Die Unzulänglichkeit isolierter Ansätze und Notwendigkeit einer integralen Theorie .....	421
6.	Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung — Ein methodologischer Beitrag zur Bildungsberatung (ROSEMANN) .....	429
6.1.	Einleitung .....	429
6.2.	Analyse der bisherigen Untersuchungsansätze .....	430
6.2.1.	Die Problematik des Kriteriums .....	430
6.2.2.	Die Annahme linearer Beziehungen .....	432
6.2.3.	Vernachlässigung von Interaktionseffekten .....	433
6.2.4.	Die Voraussetzung einer generellen Validität .....	433
6.2.5.	Die Verwendung redundanter Prädiktoren .....	434
6.2.6.	Die Verwendung von nicht-kognitiven Variablen zur Verbesserung der Schulleistungsprognose .....	434
6.3.	Differentielles Prognosemodell .....	435
6.3.1.	Die Ausgangslage .....	435
6.3.2.	Die Entwicklung des Modells .....	436
6.3.2.1.	Die Simultankombinationen .....	436
6.3.2.2.	Die Prädiktorkombinationen und Differentiatoren .....	438
6.3.3.	Folgerungen .....	440
6.4.	Sequentielle Beratungsstrategie .....	441
6.5.	Differentielle Individualprognose und individuelle Förderung .....	442
6.6.	Vor- und Nachteile des Modells .....	444
6.6.1.	Vorteile .....	444
6.6.2.	Nachteile .....	445
6.7.	Ausblick .....	445
<b>II.</b>	<b>Abschnitt: Aufgabenfeld der Schullaufbahn- und Systemberatung ....</b>	<b>449</b>
0.	Einleitender Kommentar .....	451
1.	Beratung im Elementar- und Primarbereich (GEBAUER) .....	455

1.1.	Grundsätzliches zur Beratung im Elementar- und Primarbereich ....	455
1.2.	Elementar- und Primarbereich im Wandel .....	458
1.3.	Schwerpunkte der Beratung im Elementarbereich .....	464
1.4.	Schwerpunkte im Übergangsbereich der 5- bis 7jährigen .....	465
1.5.	Schwerpunkte der Beratung im Primarbereich .....	467
2.	Beratung beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe I (HELLER) .....	473
2.1.	Strukturlinien der „klassischen“ Schullaufbahnberatung .....	473
2.1.1.	Allgemeines Orientierungsschema .....	473
2.1.2.	Kritikpunkte .....	476
2.2.	Aufgaben und Probleme der Übertrittsberatung .....	477
2.2.1.	Bildungs(weg)information .....	478
2.2.2.	Schulleistungsbeurteilung .....	478
2.2.3.	Begabungsdiaagnose und Schuleignungsprognose .....	481
2.2.4.	Selektion versus Klassifikation .....	485
2.2.5.	Einzelfallhilfe und Systemberatung als flankierende Maßnahmen der Schullaufbahnberatung .....	487
2.3.	Empfehlungen zur Verbesserung der Schullaufbahnberatung .....	488
3.	Beratung in der Orientierungsstufe (BETHÄUSER) .....	491
3.1.	Bedeutung einer Beratung im Schulsystem — Orientierungsstufe ....	491
3.2.	Zur Konzeption der Orientierungsstufe .....	492
3.2.1.	Organisationsformen der Orientierungsstufe .....	492
3.2.2.	Funktion und Aufgabe der Orientierungsstufe .....	493
3.3.	Beratung in der Orientierungsstufe .....	494
3.3.1.	Beratungsansätze in den Orientierungsstufen einzelner Bundesländer	494
3.3.2.	Allgemeine Aufgaben einer Beratung in der Orientierungsstufe ....	496
3.3.2.1.	Beratung als individuelle Schülerhilfe .....	496
3.3.2.2.	Schullaufbahnberatung in der Orientierungsstufe .....	497
3.3.2.3.	System-/Reformberatung — Beratung als Teilaspekt wissenschaftlicher Begleitung .....	498
3.3.3.	Die einzelnen Beratungsinstanzen .....	498
3.3.3.1.	Lehrer .....	499
3.3.3.2.	Beratungslehrer .....	499
3.3.3.3.	Schulpsychologe — Bildungsberater .....	500
3.3.3.4.	Zentrale Institutionen .....	501
3.3.4.	Probleme der Datengewinnung (Methodeneinsatz) .....	501
3.3.5.	Organisatorischer Ablauf .....	503
3.3.6.	Beispiele konkreter Beratungsansätze einer Orientierungsstufenberatung .....	504
3.3.6.1.	Einweisung in die Orientierungsstufe .....	505
3.3.6.2.	Hilfen bei der Differenzierung .....	506
3.3.6.3.	Fördermaßnahmen .....	507
3.3.6.4.	Leistungsbeurteilung .....	508
3.4.	Zusammenfassung — Ausblick .....	509
4.	Beratung in der Sekundarstufe II (FAIST) .....	513
4.1.	Überblick über Beschlüsse und Verlautbarungen überregionaler Gremien zur Beratung in der Sekundarstufe II .....	513
4.1.1.	Vereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe vom 7. 7. 1972 .....	513
4.1.2.	Bildungsgesamtplan .....	514
4.1.3.	Beschluß der Kultusministerkonferenz über „Beratung in Schule und Hochschule“ vom 14. 9. 1973 .....	515

4.1.4.	Tagungsbericht des Unesco-Instituts für Pädagogik .....	516
4.1.5.	Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ .....	517
4.2.	Realisierung der Beratungskonzeptionen — Beispiel Baden-Württemberg .....	518
4.2.1.	Möglichkeiten der Fächerwahl/-abwahl in den Gymnasien mit Oberstufenreform in Baden-Württemberg .....	519
4.2.2.	Konzeption und Ziele .....	519
4.2.3.	Methodisches Vorgehen .....	520
4.2.3.1.	Erste Untersuchungs- und Beratungsphase .....	520
4.2.4.	Bisherige Erfahrungen bei der Realisierung des baden-württembergischen Konzeptes .....	521
4.2.4.1.	Die Bedeutung des Einsatzes von psychodiagnostischen Verfahren bei der Realisierung der Beratungsziele .....	522
4.2.4.2.	Modifizierung des Stellenwerts von psychodiagnostischen Verfahren bei der Beratung in der Sekundarstufe II .....	524
4.2.4.3.	Entwicklung neuer Verfahren für die Beratung in der Sekundarstufe II .....	526
4.3.	Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte für eine Beratung in der Sekundarstufe II .....	526
4.3.1.	Aufgaben der Beratung in der Sekundarstufe II .....	527
4.3.1.1.	Information und Beratung zum Lernangebot .....	527
4.3.1.2.	Beratung bei Unsicherheit über die individuelle Eignung für bestimmte Lernangebote .....	527
4.3.1.3.	Beratung in Krisen- und Konfliktfällen .....	528
4.3.1.4.	Rückwirkung der Beratung auf das soziale Feld der Schule und die Gestaltung des Unterrichts .....	528
4.3.2.	Organisation und Personalausstattung .....	528
5.	Schulberatung an Gesamtschulen (UHLIG) .....	531
5.1.	Der Gesamtschulversuch in Nordrhein-Westfalen .....	531
5.1.1.	Einige Bedingungen des Versuchs .....	531
5.1.2.	Entwicklung der Schulberatung .....	532
5.2.	Aufgaben der Schulberatung .....	535
5.2.1.	Schullaufbahnberatung .....	535
5.2.1.1.	Fördermaßnahmen .....	535
5.2.1.2.	Wahldifferenzierung .....	536
5.2.1.3.	Schulabschlüsse .....	538
5.2.1.4.	Zusammenfassung .....	539
5.2.2.	Einzelfallhilfe .....	539
5.2.2.1.	Der Problembereich .....	539
5.2.2.2.	Die Möglichkeiten der Einzelfallhilfe .....	540
5.2.3.	Systemberatung .....	542
5.2.3.1.	Informelle Beratung .....	542
5.2.3.2.	Ansatzpunkte der Beratung .....	542
5.2.4.	Kooperation mit anderen Diensten .....	544
5.2.4.1.	Zusammenarbeit mit beratenden Einrichtungen .....	544
5.2.4.2.	Kooperation innerhalb des Gesamtschulversuchs .....	545
5.3.	Ausblick .....	546
6.	Beratung für Modellschulen (H.-V. HOFFMANN) .....	549
6.1.	Zur Systematik der Beratung für Modellschulen .....	549
6.1.1.	Modell- und Regelschule .....	549
6.1.2.	Variablen der Beratung .....	550
6.1.3.	Funktionen der Beratung an Modellschulen .....	552

6.1.3.1.	Geltung der Modelleigenschaften .....	552
6.1.3.2.	Zeitliche Begrenzung des Modells .....	553
6.1.3.3.	Beratung und Entscheidung .....	555
6.1.3.4.	Beratung und Anpassung .....	557
6.1.4.	Beispiel einer systematischen Bildungsberatung an Modellschulen ....	558
6.2.	Beratung für Modellschulen und schulbürokratische Strukturen .....	563
7.	Möglichkeiten und Grenzen interner und externer Systemberatung im Raum der Schule (GAUDE) .....	571
7.1.	Einleitung .....	571
7.2.	Begriffsklärungen .....	572
7.3.	Grundintentionen der Systemberatung .....	574
7.4.	Interne Systemberatung .....	578
7.5.	Externe Systemberatung .....	580
7.6.	Einige Probleme der Institutionalisierung von Systemberatung .....	583
<b>III. Abschnitt: Aufgabenfeld der Individualberatung .....</b>		<b>589</b>
0.	Einleitender Kommentar .....	591
1.	Der Ort der Schulpsychologie in der Bildungsberatung (STOBBERG).....	593
1.1.	Entwicklungsbedingungen in der Schulpsychologie .....	593
1.2.	Kontroversen .....	594
1.3.	Überprüfung der Standortes .....	595
1.4.	Aufgabenbereiche .....	597
1.5.	Einzelfallhilfe und Systemberatung .....	598
2.	Aufgaben und Probleme der Einzelfallhilfe (LEINENBACH/HELSTIN) .....	601
2.1.	Definition der Einzelfallarbeit und Beschreibung des Klientenkreises	601
2.2.	Verursachungsmomente von Lernstörungen .....	604
2.2.1.	Begabung .....	604
2.2.2.	Leistungsmotivation .....	609
2.2.3.	Interessen .....	614
2.2.4.	Häusliches Lernumfeld .....	618
2.2.5.	Unmittelbares schulisches Lernumfeld .....	622
2.2.6.	Konzentration .....	625
2.3.	Falldarstellung .....	628
2.4.	Praktisches Vorgehen in der diagnostischen Arbeit .....	630
2.5.	Einflußmöglichkeiten des Bildungsberaters .....	631
2.6.	Schwierigkeiten und Grenzen der Einzelfallhilfe in der Bildungsberatung .....	634
3.	Die Beratung bei lern- und geistigbehinderten Schülern als Paradigma sonderpädagogischer Bildungsberatung (LANGFELDT/SACHSENHEIMER/HASELMANN) .....	639
3.0.	Vorbemerkung .....	639
3.1.	Sonderschulen und Sonderschüler .....	640
3.1.1.	Der Standort der Sonderschulen im Schulsystem .....	640
3.1.2.	Die Schüler an Sonderschulen für Lernbehinderte .....	642
3.1.3.	Die Schüler an Sonderschulen für Geistigbehinderte .....	644
3.1.4.	Zusammenfassung: Gültigkeit eines Paradigmas sonderpädagogischer Bildungsberatung .....	646
3.2.	Beratung bei lernbehinderten Kindern und Jugendlichen .....	647

3.2.1.	Beratungssituation: Umschulung in die Sonderschule L .....	647
3.2.1.1.	Formaler Ablauf des Umschulungsverfahrens .....	647
3.2.1.2.	Beteiligung der Eltern .....	648
3.2.1.3.	Der Sonderschullehrer als verhinderter Berater .....	650
3.2.2.	Beratungssituation: Schullaufbahn in der Sonderschule L .....	651
3.2.2.1.	Regelung der Schullaufbahn .....	651
3.2.2.2.	Mögliche Schulwechsel .....	651
3.2.3.	Beratungssituation: Schulentlassung — Hinführung zum Beruf .....	652
3.2.4.	Zusammenfassung .....	654
3.3.	Beratung bei geistigbehinderten Kindern und Jugendlichen .....	654
3.3.1.	Beratungssituation: Früherfassung .....	654
3.3.1.1.	Medizinische Früherfassung .....	654
3.3.1.2.	Pädagogische Früherfassung und Frühbetreuung (Hausfrüherziehung) .....	655
3.3.2.	Beratungssituation: Schullaufbahn für Geistigbehinderte .....	656
3.3.2.1.	Aufnahmeverfahren in die Sonderschule G .....	656
3.3.2.2.	Die Bildungseinrichtung Sonderschule G .....	658
3.3.2.3.	Elternberatung .....	658
3.3.2.4.	Organisationsformen der Elternberatung .....	659
3.3.2.5.	Elternberatung zwischen Anspruch und Wirklichkeit .....	660
3.3.3.	Beratung des Geistigbehinderten im Erwachsenenalter .....	660
3.3.4.	Zusammenfassung .....	661
3.4.	Bildungsberatung in der Sonderpädagogik: Beratung ohne Alternativen .....	662
3.4.1.	Früherfassung, Frühförderung und Beratung .....	662
3.4.2.	Der Zwangscharakter sonderpädagogischer Maßnahmen .....	664
3.5.	Zusammenfassung .....	665
4.	Pädoaudiologische Beratungsstellen und ihre besonderen Aufgaben (Löwe) .....	671
4.1.	Die Aufgaben einer Pädoaudiologischen Beratungsstelle .....	671
4.2.	Die Auswirkungen einer Hörschädigung auf das Kind und seine Eltern .....	672
4.2.1.	Die Auswirkungen auf das Kind .....	672
4.2.2.	Die Auswirkungen auf die Eltern des Kindes .....	673
4.2.3.	Die Rückwirkungen auf das hörgeschädigte Kind .....	674
4.2.4.	Frühförderung als Hilfe für die Eltern und das Kind .....	674
4.3.	Die Elternberatung .....	675
4.3.1.	Die behinderungsspezifische Elternanleitung .....	676
4.3.2.	Das Ziel der Elternanleitung .....	676
4.3.3.	Die Einstellung der Eltern zur Behinderung des Kindes .....	677
4.3.4.	Einzel- und Gruppenberatung .....	678
4.3.5.	Das Absehen .....	679
4.3.6.	Das Hören .....	679
4.3.7.	Absehen und Hören .....	680
4.3.8.	Soziales Verhalten und Sprache .....	680
4.3.9.	Weitere behinderungsspezifische Probleme .....	681
4.4.	Erfolge und Mißerfolge .....	682
4.5.	Weitere Aufgaben .....	683
4.5.1.	Höruntersuchungen .....	683
4.5.2.	Die sonderpädagogische Überwachung hörgeschädigter Kinder in Regelschulen .....	684
4.5.3.	Ausblick .....	684

**IV. Abschnitt: Aufgabenfeld der Studienberatung .....** 687

0.	Einleitender Kommentar .....	689
----	------------------------------	-----

1.	Zur Situation der Studienberatung in der Bundesrepublik — Entwicklung und Perspektiven (JÖHRENS/RAUSCH) .....	691
1.1.	Entstehung der Studienberatung .....	691
1.2.	Entwicklungsphasen der Studienberatung .....	692
1.3.	Entwicklung in der Gesetzgebung .....	694
1.3.1.	Gesetzgebung auf Bundesebene .....	695
1.3.2.	Gesetzgebung auf Länderebene .....	697
1.4.	Die gegenwärtige Situation der Studienberatung .....	698
1.4.1.	Bestandsaufnahme .....	698
1.4.2.	Modellversuche zur Studienberatung .....	699
1.4.3.	Realität der Studienberatung .....	700
1.5.	Perspektiven .....	701
2.	Kontinuierliche Begleitung und Kooperation: Grundgedanken eines Modells zur Studienberatung (PFAU) .....	705
2.1.	Vorüberlegungen .....	705
2.2.	Problemstellung .....	706
2.3.	Aufriß eines Organisationsschemas .....	706
2.3.1.	Studienvorbereitende Maßnahmen .....	706
2.3.2.	Studienentscheidungshilfen .....	707
2.3.3.	Studienbegleitende Maßnahmen .....	707
2.3.4.	Kooperationspartner .....	707
2.4.	Realisierung .....	708
3.	Konzeption eines Beratungssystems für Abiturienten und Stu- denten (HELLER) .....	709
3.1.	Einleitung .....	709
3.2.	Notwendigkeit der Studienberatung .....	710
3.2.1.	Sozioökonomischer Aspekt (Bedarfsorientierung) .....	710
3.2.2.	Akademischer Aspekt (Studienschwierigkeiten und ihre Ursachen) ...	712
3.2.3.	Persönlich-soziale Aspekte (Konflikte, soziale Herkunft u. a.) .....	717
3.3.	Aufgaben eines kooperativen bzw. integrierten Studienberatungs- dienstes .....	722
3.4.	Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten ....	724
3.4.1.	Beschreibung des Modells .....	724
3.4.2.	Planungsperspektiven .....	728
3.5.	Schlußbemerkung .....	729

Verzeichnis der Beiträge Band I—III

### 3. Konzeption eines Beratungssystems für Abiturienten und Studenten

#### 3.1. Einleitung

Über die Notwendigkeit, die Studienberatung in der Bundesrepublik Deutschland zu intensivieren, sind sich Experten und Bildungspolitiker weitgehend einig. Weniger Einmütigkeit herrscht dagegen über das *Wie* der Studienberatung und das *Wozu*, etwa die Priorität der Beratungsziele, und die damit zusammenhängende Frage nach den *Ursachen* der heute vielfach beklagten Studienschwierigkeiten. Das Thema „Studienberatung“ ist interessant und brisant zugleich, prallen doch die Erwartungen (der Studienbewerber bzw. Studenten) einerseits und die realen Gegebenheiten für eine gezielte Studien-/Berufsberatung (durch die bestehenden Institutionen) andererseits in der Hochschulwirklichkeit oder auch in deren Vorraum hart aufeinander. Der im Bericht des Arbeitskreises „Hochschulgesamtplan“ beim Kultusministerium Baden-Württemberg (1967) vorgeschlagene *dreifache* Ansatz desiderabler Studienberatung, nämlich Beratung und Lenkung innerhalb des Gymnasiums (auf der Sekundarstufe II), in der Übergangsphase zwischen Abitur und Studienaufnahme (propädeutische Lenkungskurse) sowie innerhalb der Hochschule selbst (also während des eigentlichen Studienverlaufs), kann als nach wie vor gültige Ausgangsbasis im Hinblick auf die Neukonzeption der Studienberatung angesehen werden. Das hier dargestellte Beratungsmodell für Abiturienten und Hochschüler wurde seinerzeit im Auftrag des Kultusministeriums Baden-Württemberg von einem Expertenteam unter Leitung des Verfassers (vgl. HELLER u. a. 1969) erarbeitet und bildete u. a. die Grundlage für den seit 1972/73 in Ulm laufenden Modellversuch (vgl. den vorangehenden Beitrag in Kap. 2 dieses Abschnittes), der vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft finanziell gefördert wird. Die nachstehende – stark gekürzte – Wiedergabe des Modellentwurfs und seiner Implikationen soll die theoretische Diskussion um eine aufgabengerechte Studienberatung und ihre organisatorische und bildungspolitische Realisation gleichermaßen fördern. Insofern knüpft dieser Beitrag direkt an die in den voranstehenden Beiträgen von JÖHRENS & RAUSCH (vgl. Kap. 1.4 und 1.5) sowie von PFAU (vgl. Kap. 2.2 u. 2.3) erhobenen Forderungen nach einem kooperativen bzw. integrierten Studienberatungsmodell an.

Das Unbehagen über die derzeitigen Verhältnisse der Bildungsberatung ist – nicht nur in der Bundesrepublik – weit verbreitet. Daß zwischen erkannter

Notwendigkeit bildungspolitischer Entscheidungen (hier bezüglich der Studienberatung) und ihrer Umsetzung in das praktische Handeln sehr oft Jahre oder Jahrzehnte verstreichen, hängt meines Erachtens nur zum Teil von finanziellen Gründen ab. Sehr viel gewichtigere Bremsklötze sind oft die Institution gewordenen Wertungen, Einstellungen und Vorurteile (um ein Wort DAHRENDORFS aufzugreifen), ohne deren Abbau auch eine funktionsgerechte Studienberatung kaum eine Realisierungschance hat. Vordringlich erscheint eine rational und sachlich begründete Konzeption der Studienberatung, die individuellen und gesellschaftlichen Erfordernissen in einem ausgewogenen Verhältnis gerecht zu werden verspricht. Das hier beschriebene Modell stellt einen solchen Versuch dar. Seine relativ ausführlich gehaltene theoretische Fundierung (vgl. Kap. 3.2 u. 3.3) soll dabei der Gefahr begegnen, dieses oder ähnliche Modelle einseitig aktionistisch oder politisch umzufunktionieren. Andererseits verkennen wir nicht die gegenteilige Gefahr des Sich-Verlierens in die Unverbindlichkeit ungeprüfter Theorien und bloßer Spekulationen versus die Faszination starrer, ideologisch begründeter Positionen.

## 3.2. Notwendigkeit der Studienberatung

### 3.2.1. Sozioökonomischer Aspekt (Bedarfsorientierung)

Das Grundrecht auf Bildung, wie es verfassungsmäßig verankert ist, kann nicht ohne Bezug auf die Arbeitswelt von morgen, auf welche die Bildungsinstitutionen vorbereiten müssen, verwirklicht werden. Ausbildung hat nach RIESE (1967, S. 15) heute eindeutig Dualitätscharakter: Sie dient der *Erziehung* und *Formung* des Menschen, zugleich ist sie aber auch *Vorbereitung auf den späteren Beruf*, so daß Fragen der Arbeitsplatzbeschaffung, Bedarfsprognosen, kurz der Themenkreis von Angebot und Nachfrage, hier relevant werden. Engpaßsituationen auf dem Arbeitsmarkt können als Symptom dafür gelten, „daß die *traditionelle Form der Entscheidungsfindung* in Bildungs- und Berufswahl einer rasch wachsenden Wirtschaft nicht gerecht werden konnte“ (WIDMAIER 1966, S. 35).

Eine Steigerung der Abiturientenzahl zieht eine Erhöhung der Nachfrage nach akademischen Arbeitsplätzen nach sich. In dieser sich verändernden Situation muß speziell dem Abiturienten bei der Studienwahl geholfen werden. *Informationen über Beschaffenheit und Aussichten der einzelnen Studiengänge* dürften ein besseres Verhältnis von Angebot und Nachfrage an Studien- und Arbeitsplätzen nach sich ziehen. Die *ungleiche Verteilung* der Studierenden auf die einzelnen Fakultäten und das nachfolgende *Überangebot* bzw. der *Mangel* an Hochschulabsolventen einzelner Sparten könnten durch eine entsprechende informierende Studienberatung vermindert werden, da zukünftige Berufsaussichten erfahrungsgemäß bei der Studienwahl stark berücksichtigt werden. Die UNESCO hat in diesem Zusammenhang verschiedentlich auf die *Bedeutung der*

*Schullaufbahnberatung* hingewiesen, da sie eine Koordination von freier Studien- und Berufswahl einerseits und dem Bedarf der Gesellschaft andererseits ermögliche.

Neben der Ermittlung von Fähigkeiten und Begabungen wird in der Literatur und von erfahrenen Praktikern die Aufgabe der Beratung via *Information* von Eltern und Schülern bzw. Studenten über das Studium und die späteren Berufsaussichten betont. Ein Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10. 4. 1968 empfahl in diesem Sinne die Intensivierung der Berufsberatung in der Oberstufe der Gymnasien auf der Grundlage *differenzierter Bedarfsprognosen*. Valide Aussagen über den zukünftigen Bedarf an Akademikern können jedoch nicht aufgrund der augenblicklichen Situation, sondern nur mit Hilfe *systematischer Prognosen* gemacht werden. So ergab z. B. eine Untersuchung des Wissenschaftsrates, daß mehr Studienanfänger in Medizin gebraucht werden, um den Bedarf an Ärzten bis 1975 zu decken, während die Ärztekammer vor dem Medizinstudium gewarnt hatte, da ihrer Meinung nach viele Hochschulabsolventen nicht in der Lage sein würden, ihren Lebensunterhalt zu verdienen (vgl. EDDING 1964, S. 165). Inzwischen ist diese Streitfrage zu einem Problem der Studienfachkapazitäten geworden, wobei der Numerus Clausus *keine* sachgemessene Lösung darstellt.

Die Erfahrungen der Vergangenheit lehren freilich, daß auch wissenschaftliche Bedarfsprognosen nicht immer zutreffend waren. Vielfach stellten sich Bedarfs-schätzungen als zu vage heraus, um eine Hilfe bei der Anpassung an die Nachfrage des Arbeitsmarktes zu bedeuten (vgl. z. B. UNESCO 1965, S. 145). Der Wissenschaftsrat sieht Bedarfsprognosen als wertvolle Hilfe, nicht aber als ausreichende Grundlage für die geforderten Entscheidungen an, da seiner Meinung nach die derzeitigen Vorhersagemethoden nicht genügend treffsicher entwickelt seien und die Vielzahl der Studienfächer in keiner eindeutigen Beziehung zur noch größeren Zahl beruflicher Laufbahnen stünde. Nach FLOUD (1967, S. 64) ist die Vorhersage des Bedarfs an Arbeitskräften gewagt, solange technische Neuerungen ständig die Beschäftigungsstruktur in der Industrie verändern.

In der Zwischenzeit trat jedoch eine Beschränkung im Anspruch gegenüber derartigen Prognoseleistungen ein; zudem wurden die Methoden ständig verbessert. Im Auftrag des Wissenschaftsrates und der Deutschen Forschungsgemeinschaft ermittelte RIESE (a. a. O.) auf der Grundlage eines zunächst für die OECD entwickelten Modells den Bedarf an Akademikern in der Bundesrepublik Deutschland bis 1980. Ferner wurde das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) von der Bundesanstalt für Arbeit 1967 in Erlangen eingerichtet. Dieses Forschungsinstitut, das Ende der sechziger Jahre seine Arbeit aufnahm, hat zur Aufgabe, die gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen auf der Angebots- und Nachfrageseite des Arbeitsmarktes zu bestimmen.<sup>2</sup> Im Mittelpunkt des Interesses steht hierbei das frühzeitige Erkennen *langfristiger Strukturschwächen* des Arbeitsmarktsystems, um der Bundesanstalt und den ihr unterstellten Berufsberatungsdiensten vorbeugende Maßnahmen auf der Angebotsseite und somit fundierte Beratungsunterlagen zu ermöglichen. Über die

verschiedenen methodischen Ansätze vgl. WIDMAIER (1966), v. RECUM (1969), HÜFNER (1970) u. a.; zur Kritik der „bürgerlichen Bildungsökonomie“ vgl. die Ausführungen von DÖRING in Kap. 4.1 des I. Abschnittes in diesem Handbuchband und die dort angeführte Literatur.

Allgemein werden bei den zu erwartenden Prognosen präzise Zahlenangaben jedoch selten sein, vielmehr werden *Tendenzantworten* überwiegen, da von den drei Merkmalen „hoher Genauigkeitsgrad“, „lange Prognoseperiode“ und „große Schichtungstiefe“ quantitative Prognosen meist nur zwei Kriterien enthalten können, wenn sie genügend sicher sein sollen. Statt isolierter Prognosen über den Bedarf in bestimmten Einzelberufen müssen Gesamtprogramme entworfen werden. Nur wenn die Forschung von Gesamtverhältnissen und Interdependenzen ausgeht, können bessere Aussagen über einzelne Berufsaussichten getroffen werden.

Aber auch Tendenzantworten ermöglichen bereits eine Information der Abiturienten und Studenten. Das Prinzip der negativen Auslese an der Hochschule und in der Praxis könnte weitgehend durch eine *aktive Beratung* der Studierenden bzw. Hochschulbewerber ersetzt werden. Eine gezielte Information über die Kapazität der einzelnen Fachbereiche und Disziplinen, insbesondere an den traditionellen Universitäten, führte so zur *Verminderung von Fehlinvestitionen im Hochschulwesen*, indem die Zahl der Studienwechsler und Drop-outs verringert würde (vgl. u. a. BARTENWERFER 1970). Informationen über die Entwicklung langfristiger Berufschancen erleichtern die Bildungs- und Berufswahl. Dies gilt auch im Hinblick auf die derzeitige prekäre Situation des Numerus Clausus für eine zunehmende Zahl von Studienfächern. Nach Auffassung des Wissenschaftsrates sollte soweit wie möglich die Zahl der Hochschulabsolventen mit der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt übereinstimmen; die *genaue Kenntnis der Bedarfslage* stellt somit eine *unabdingbare Voraussetzung* für eine gleichermaßen zeitgemäße wie erfolgversprechende *Studienberatung* dar (EDDING, a. a. O., S. 166). Von Interessengruppen unabhängige und umfassende Prognosen sind gerade dann nützlich, wenn an der *freien Entscheidung* im Studiengang festgehalten wird, damit der einzelne seinen Entschluß in Kenntnis der Situation, die ihn später erwartet, treffen kann.

### 3.2.2. Akademischer Aspekt (Studienschwierigkeiten und ihre Ursachen)

Das in den letzten Jahren sprunghaft angewachsene Interesse an weiterführender Bildung und die Bemühungen der Gymnasien, den Prozentsatz der vorzeitig Abgehenden zu verringern, hat zu einem erheblichen Andrang an den Universitäten und Hochschulen geführt, dessen Höhepunkt möglicherweise noch nicht einmal erreicht ist. Unter dieser Expansion, die sich rein äußerlich in überfüllten Hörsälen, Seminaren und Bibliotheken bemerkbar macht, haben Lehrkräfte und Studenten gleichermaßen zu leiden. DAHRENDORF weist in diesem Zusammenhang auf drei Symptome hin, die die Problematik des akademischen Studiums in der Bundesrepublik Deutschland kennzeichnen.<sup>4</sup>

Auffallend, wenn auch schwer erfaßbar, ist seiner Meinung nach die zum Teil *unzureichende Qualität der Kenntnisse der Hochschulabsolventen*. Ferner moniert er die fast schon selbstverständlich gewordene *Verlängerung der Studienzzeit* über die laut Studien- bzw. Prüfungsordnung geforderte Dauer hinaus. So überschreiten z. B. die Anwärter für das Höhere Lehramt, aber auch Volkswirte u. a., ihre vorgeschriebene Studienzzeit von 8 Semestern um 50 % und mehr, wobei sich noch eine negative Korrelation zwischen Examensnoten und Semesterzahl ergibt.<sup>5</sup> Das dritte besorgniserregende Symptom ist der *vorzeitige Abgang von der Universität*. So schließen von 10 bundesrepublikanischen Studenten nur 7, von 10 Studentinnen nur 5 ihr begonnenes Studium mit einem Staats- bzw. Universitätsexamen ab. Das bedeutet, daß ein Drittel aller Studienanfänger das Studium zu irgendeinem Zeitpunkt abbricht. Die Kultusministerkonferenz, die die Effizienz der Hochschulen unter dem Gesichtspunkt der verschiedenen Hochschultypen und Fächer für die sechziger und siebziger Jahre beurteilt hat, veröffentlichte dazu folgende Zahlen (nach HELLER u. a. 1969, S. 114).

Tabelle 1: Abschlußquoten der verschiedenen Hochschultypen und Studienfächer

Hochschultyp / Studienfach	Abschlußquoten in %
1. Universitäten / Techn. Hochschulen	64
Theologie	73
Kulturwissenschaften (ohne Volksschullehramt)	46
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	65
Medizin	80
Mathematik und Naturwissenschaften (einschl. Pharmazie)	75
Techn. Wissenschaften	64
Land- und Forstwissenschaften	91
Veterinärmedizin	81
2. Pädagogische Hochschulen	84
3. Kunst- und Musikhochschulen	80

Ähnlich berichtet RIEDER (1968) von 51 % Studienabbrechern und 49 erfolgreichen Lehramtskandidaten an Österreichs Universitäten. Auch GERSTEIN (1965) kam aufgrund ihrer Untersuchung zu dem Resultat, daß die philosophischen Fächer die am meisten, die medizinischen und pharmakologischen die am wenigsten abbruchgefährdeten Disziplinen sind. Sie findet zwei Begründungen für dieses Phänomen: Einmal sei das *Studium der philosophischen Fächer* ihrem Wesen nach eher „*Bildungsstudium*“ als berufs- und examensbezogen. „Das Staatsexamen, das ohnehin nicht in allen Fächern der philosophischen Fakultät abgelegt werden kann, ist im strengen Sinne kein Abschluß dieses Studiums, sondern ein Zulassungsexamen für einen einzigen Berufszweig, den des Lehrers, ein Beruf, der mit Vorurteilen belastet ist und viele schon bei Beginn des Studiums schreckt. Aber ‚Philosoph‘ an sich oder ‚Philologe‘ an sich bezeichnet eben keinen Beruf, der seinen bestimmten Platz im Gefüge der Sozialstruktur einnimmt, wie etwa ‚der Mediziner‘ oder der ‚Pharmakologe‘... Durch die mangelnde Bezogenheit zur beruflichen Praxis und durch die oft völlig unge-

klärten Berufsmöglichkeiten nach dem Studium in der philosophischen Fakultät übt die Prüfungschance gerade bei Studentinnen oft nur eine geringe Anziehungskraft aus . . ." (S. 38). Als zweiter möglicher Grund für die hohe Abbruchquote werden die *fehlende Straffheit der Organisation des Studienganges* und die *fehlende Anleitung* angegeben. Dies wäre ein weiterer Ansatzpunkt für die Studienberatung.

Eingehende soziologische Untersuchungen zum *Drop-out-Problem* erbrachten genauere Aufschlüsse über das Verhältnis von Semesterzahl und Abbruchquote. Alle Abgänge zwischen dem ersten und dem sechsten Semester sind als Abgänge ohne Examen zu bezeichnen. Erst vom sechsten Semester an besteht die Möglichkeit, in Pharmazie, Mittlerem Lehrfach und Fremdsprachen eine Prüfung abzulegen. Da diese Möglichkeit, schon nach relativ kurzer Studiendauer einen Abschluß zu erlangen, besonders von Studentinnen genutzt wird, blieb der Anteil der erfolgreich bestandenen Examina in den ersten Semestern bei den Studentinnen höher als bei den männlichen Kommilitonen, die dagegen ihrerseits mit ihrer „Prüfungskurve“ die Studentinnen spätestens bis zum 12. Semester überholt haben. Betrachtet man die Dynamik der prüfungslosen Abgänge (= Differenz zwischen den Gesamtabgängen und den Abgängen mit Examen), so stellen sich deutlich geschlechtsspezifische Unterschiede heraus. Es hat sich gezeigt, daß bei den *männlichen* Studierenden während der Prüfungssemester (8. bis 11. Semester) *keine Steigerung der Abbruchquote* zu verzeichnen ist; sie scheiden vorher oder erst in höheren Semestern aus. Während also das Näherücken der Prüfungstermine bei den Studenten offensichtlich einen positiven Effekt hat, übt die unmittelbar bevorstehende Prüfung auf Studentinnen keine so leistungsfördernde Wirkung aus. Hier nimmt die Abbruchquote von Semester zu Semester um etwa den gleichen Betrag (rund 4 %) zu. Betrachtet man die Entwicklung der *Abbruchquote* in den letzten Jahren, so ist bei den *Studentinnen* eine *steigende Tendenz* zu bemerken, während der Anteil der prüfungslosen Abgänge bei den *Männern* im gleichen Zeitraum *eher abnimmt* und sich zu den Abgängen mit Prüfung tendenziell indifferent verhält. Bei den weiblichen Studierenden ist seit 1959/60 die Zahl der Erfolglosen größer als die Zahl der Erfolgreichen (nach GERSTEIN, a. a. O., S. 17 ff.).

Die Verschiedenartigkeit der Abbruchquoten bei männlichen und weiblichen Studierenden legt den Schluß auf eine *geschlechtsspezifische Motivation des vorzeitigen Abgangs von der Universität* nahe. HITPASS (1968, S. 135) nennt 9 Kategorien als Ursachenvariablen für den vorzeitigen Abbruch: finanzielle Ursachen, Unzufriedenheit mit Uni-Betrieb, intellektuelles Unvermögen, abnorme Persönlichkeit, häusliche Verpflichtungen, bessere Chancen (ohne Studium), Heirat, Tod, ohne Angaben.

Daß an österreichischen Hochschulen die beschriebenen Probleme in ähnlicher Weise bestehen, zeigt eine Studie von TITSCHER & WISGRILL aus dem Jahre 1966. Im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung ging man hier von einer festgesetzten Anzahl von Studierenden der juristischen Fakultät (N = 6382) aus, deren Studium Semester für Semester bis zum Examen, Abbruch oder Ende des

6. Studienjahres weiterverfolgt wurde. Aufgrund systematischer Beobachtung bestimmter Merkmalsdaten (Verlauf des Studiums, Examina, Studienabbruch usw.), die in regelmäßigen Abständen erhoben wurden, gelangten die Verfasser zu einigen aufschlußreichen Ergebnissen, von denen wir hier vier besonders relevante zitieren (S. 30 ff.).

- „(1) Nur 44 % der Jusstudenten schließen ihr Studium innerhalb von 7 Jahren positiv ab; nur 37 % mit dem Doktorat! Diesem sehr geringen Anteil stehen 40 % gegenüber, die das Studium erfolglos abgebrochen haben!
- (2) Das Jusstudium schließt nur eine Minderheit mit dem angestrebten Grad ab; wird aber das Doktorat erreicht, so geschieht dies meist ohne nennenswerte Verzögerung.
- (3) Zu der Tatsache, daß von den weiblichen Erstsemestrigen im Vergleich zu den männlichen ein geringerer Prozentsatz das Studium mit Erfolg abschließt, kommt noch hinzu, daß diese im Durchschnitt auch länger studieren als ihre männlichen Kollegen.
- (4) Fast zwei Drittel der erfolglos Studierenden blieben höchstens 2 Jahre an der Fakultät; das sind 25 % aller Neuinscribenten!“

Neben dem Drop-out-Komplex stellt der *Studienwechsel* ein weiteres wichtiges Problem dar. Ein erfolgreicher Studienverlauf ist nach HITPASS (a. a. O., S. 57) weitgehend bestimmt von der „rechten Wahl des Studienganges (d. h. von der Übereinstimmung selbst eingeschätzter Potenz und ihrer Realisierung während des Studienganges) und den finanziellen Gegebenheiten“. Leider stehen uns nur die Zahlen von HITPASS, die sich auf nordrhein-westfälische Hochschulen beziehen, zur Verfügung. Er schätzt die Häufigkeit des Fachwechsels auf unter 10 %, von denen  $\frac{2}{3}$  den Wechsel in den ersten 4 Semestern vollziehen. Diese Tatsache macht deutlich, wie wichtig es wäre, bereits die Primaner ausführlich über die einzelnen Studienfächer zu informieren, um unrealistische Vorstellungen über bestimmte Disziplinen zu beseitigen.

Selbst wenn es nicht zum Fachwechsel oder gar zum Verlassen der Universität kommt, so treten doch wohl häufig zu irgendeinem Zeitpunkt des Studienganges mehr oder weniger spezifische *Schwierigkeiten* auf. Vor allem die ersten Semester verlaufen oft nicht ganz problemlos; Fragen der Finanzierung und Zimmerbeschaffung, Unkenntnis über zweckmäßige Einteilung des Studiums, mangelnde Orientierung über Studiengewohnheiten und Eingewöhnungsschwierigkeiten *komplizieren* die erste Zeit an der Universität bzw. Hochschule. Selbst die Suche nach den verschiedenen Instituten und verstreuten Universitätsgebäuden kann verwirrend sein. Student zu sein, bringt einen neuen Lebensstil mit sich, die Veränderung bezieht sich praktisch auf alle Lebensbereiche. Der Abiturient, der bisher an festgelegte Stunden- und Lehrpläne gewöhnt war, sieht sich plötzlich einer Vielzahl von Veranstaltungen und Lehrbüchern gegenüber, für deren Auswahl er nun selbst verantwortlich ist. Auch im privaten Bereich wird Selbständigkeit gefordert.

Zur Verunsicherung trägt ferner die Diskrepanz der Einschätzung des Abiturs durch den Studenten und die Gesellschaft bei. Während der Studienanfänger

stolz auf das bereits Erreichte ist, stellt die abgelegte Reifeprüfung in unserer Gesellschaft faktisch nur eine Übergangsqualifikation dar, aber keinen selbständigen Abschluß für irgendeinen Beruf (vgl. PREUSS-LAUSITZ & SOMMERKORN 1968, S. 437). Solange sich die Studenten noch vorwiegend aus den „oberen“ Gesellschaftsschichten rekrutierten und von zu Hause schon konkrete Vorstellungen über das Studium und Anweisungen für das Leben an der Universität mitbekamen, was heute wegen des größer gewordenen Abstandes zu Universität und Lehrfächern auch bei akademisch gebildeten Eltern so nicht mehr möglich ist (PREUSS-LAUSITZ), als es noch üblich war, sich studentischen Korporationen anzuschließen, wo man bei älteren Semestern Ratschläge einholen konnte, hatten es die akademischen Anfänger etwas leichter (CASELMANN 1964, S. 9 f.). Eine weitere Erschwerung gegenüber früheren Zeiten ist in der *starken Differenziertheit* und *immensen Stofffülle* der einzelnen Disziplinen zu erblicken. Die Unfähigkeit, einen Überblick zu gewinnen, führt zu einem diffusen Gefühl der Überforderung und der eigenen Unzulänglichkeit. Erschwerend kommen dazu nicht selten noch *Kontaktschwierigkeiten*. Der Massenbetrieb an der Universität bringt die *Anonymität* des einzelnen mit sich, die zumindest am Anfang nicht jedem angenehm ist. Neue Umgangsformen müssen erlernt werden, da sich die Spielregeln für den Umgang mit seinesgleichen im Klassenverband nicht ohne weiteres auf den Umgang mit Kommilitonen übertragen lassen. Stößt der junge Student schon bei der Kontaktaufnahme mit Kollegen auf Schwierigkeiten, so gilt das noch in verstärktem Maße für die Kommunikation mit Dozenten. Mit dem sprunghaften Anwachsen der Studentenzahlen konnte die Vermehrung der Lehrstühle – und damit der Kontaktmöglichkeiten – nicht Schritt halten. Nicht selten haben die Anfänger sich auch mit einem Problem auseinanderzusetzen, das durch unzureichende Ausbildung in dem gewählten Studienfach während der Gymnasialzeit verursacht wird. Manchem fällt es anfangs schwer, den Ausführungen der Professoren zu folgen, obwohl die Schulleistungen auf diesem Sachgebiet durchaus befriedigend gewesen waren. In den Praktika der naturwissenschaftlichen Fakultät werden Fertigkeiten vorausgesetzt, die von den Gymnasien nicht vermittelt wurden, ebensowenig wie selbständiger methodischer Umgang mit Quellen, Katalogen, Sekundärliteratur usw. Ein weiteres Problem stellt die Beschaffung der von den Lehrenden empfohlenen Literatur dar, auch wenn sich diesbezüglich die Verhältnisse in den letzten Jahren gebessert haben. Und wenn die Anfangsschwierigkeiten bewältigt sind, ist damit noch keine Garantie gegeben, daß das Studium erfolgreich beendet wird. Nach den ersten Semestern kommen viele der Studierenden in ein Stadium allgemeiner *Desinteressiertheit* und einer (je nach Wesensart verschieden akzentuierten) *Unzufriedenheit* mit der eigenen Person, mit Lehrstoff oder Dozenten (REICHENBECHER 1962). Sei es, daß der Übergang vom „Lernen“ in der Schule zum „Studieren“ nicht bewältigt wurde, daß Studium und eigene Fähigkeiten sowie spätere Berufschancen falsch beurteilt wurden oder plötzlich andere Fachgebiete das Interesse fesseln, jedenfalls wird die Richtigkeit der nach dem Abitur getroffenen Entscheidung plötzlich in Zweifel gezogen. Unstimmigkei-

ten persönlicher und fachlicher Art mit Professoren und Dozenten können noch zusätzlich zur Verschlimmerung dieser Krise beitragen.

Nicht weniger kritisch als die Anfangszeit sind auch die *Prüfungssemester*. Wie schon erwähnt, nimmt ein hoher Prozentsatz der Studenten diese Hürde nicht; ein Teil scheitert an den *intellektuellen Anforderungen*, die an Examenskandidaten gestellt werden, ein Teil an der *Prüfungangst*, sie melden sich erst gar nicht oder treten wieder zurück. Aus verschiedenen Gründen wird die Prüfung von Semester zu Semester hinausgeschoben, z. B. wenn ein Lehrstuhl vakant und nicht sofort wieder besetzt wird oder wenn der neue Ordinarius eine der bisherigen Ausbildung entgegengesetzte Lehrmeinung vertritt, was eine langwierige Umorientierung für die Studenten zur Folge hat. Auch finanzielle Schwierigkeiten können Ursache für die jahrelange Verzögerung sein.

### 3.2.3. *Persönlich-soziale Aspekte (Konflikte, soziale Herkunft u. a.)*

Soziale Herkunft, wirtschaftliche Lage, familiärer Bildungsstandard, gesellschaftlicher Status der Eltern und damit häufig die berufliche Stellung des Vaters spielen bei der Schul- und späteren Berufswahl der Kinder und Jugendlichen eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. KATH 1964, S. 26; HELLER 1970, S. 28 ff. u. 163 ff.). Die soziale Schicht ist von zentraler Bedeutung „für die Sprachstruktur, die damit verbundene Motivationsstruktur, das Aspirationsniveau und für die Vermittlung der kulturellen Normen“ (PREUSS-LAUSITZ & SOMMERKORN, a. a. O., S. 442). Während es sich in der Bundesrepublik bei jedem zweiten Erwerbstätigen um einen Arbeiter handelt, stammen nach einer Zusammenstellung von DAHRENDORF aus dem Jahre 1965 nur rd. 5 % aller Studierenden aus Arbeiterfamilien; heute (zehn Jahre später) liegt der entsprechende Prozentsatz zwischen 10 und 15 %. Das bedeutet, daß die Hälfte der Bevölkerung nur durch 1/20 (1965) bzw. 1/10 (1975) aller Universitätsstudenten repräsentiert wird (in den Jahren 1893 waren es 0,1 %, 1928/29 — 2,2 %, 1953/54 — 4,7 %). Von diesen 5,2 % bzw. rd. 10 % sind etwa 4/5 der Väter Facharbeiter, was darauf schließen läßt, daß die unteren 25 % unserer Gesellschaft nur 1 bis 2 % der Studentenschaft stellen. DAHRENDORF (a. a. O., S. 5): „Die Zahlen lassen sich nahezu umkehren: Aus den nach Einkommen, Prestige, Einfluß und Ausbildung oberen 1 % rekrutierten sich (1960; d. Verf.) nicht viel weniger als 1/4 aller Universitätsstudenten. Noch eindringlicher ist ein anderer Vergleich, in dem sich zugleich erste Ansätze einer Erklärung ankündigen. Es gibt in der Bundesrepublik etwa 1 Million Landarbeiter; aus deren Familien rekrutierten sich im WS 1958/59 genau 80 Universitätsstudenten. Es gibt in der Bundesrepublik etwa 1 Million Beamte (heute vermutlich mehr; d. Verf.); aus deren Familien rekrutierten sich im gleichen Semester 52 199 Studenten an deutschen Wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten).“ In den Jahren 1955/56 ergab sich, gemessen an dem Schichtbild von JANOWITZ, folgende Sozialschichtung der Studentenschaft.

Tabelle 2: Soziale Herkunft (west-)deutscher Universitätsstudenten im WS 1955/56<sup>6</sup>

Sozialschicht	Gesamtbevölkerung %-Anteil	Studentenschaft %-Anteil
Obere Mittelschicht	4,6	47,2
Untere Mittelschicht	38,6	47,4
Obere Unterschicht	13,3	5,0
Untere Unterschicht	38,6	—
Unklassifizierbar	4,9	0,4
	100,0	100,0

Der überwiegende Teil aller Studierenden stammt demnach aus *Beamten-* und *Angestelltenfamilien*, das Verhältnis dieser beiden Berufsgruppen zueinander hat aber in den letzten Jahrzehnten eine Änderung erfahren. „1928/29 kamen auf 100 studierende Beamtenkinder 26 Kinder von Angestellten, 1952/53 waren es 60, im Winter 1962/63 bereits 87. Es scheint nur noch eine Frage der Zeit zu sein, daß die Söhne und Töchter von Angestellten die stärkste Gruppe in der Studentenschaft bilden“ (KATH 1964, S. 28). Inzwischen hat sich dieser Trend weiter verstärkt.

Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, daß der *Beruf des Vaters* auch auf die Berufswahl und Interessen der Kinder von Einfluß ist. So studiert(e) über die Hälfte der Söhne von Ärzten Medizin, 40 % der Söhne von Juristen wählen ebenfalls Jus als Studienfach, Söhne von selbständigen Ingenieuren und Architekten technische Fächer;  $\frac{1}{3}$  der Söhne von Großhändlern und Fabrikanten interessiert sich für Wirtschaftswissenschaften, und jeder 4. Student der evangelischen Theologie ist Pfarrerssohn (KATH 1964, S. 29 f.). Akademikerkinder bevorzugen Medizin, Jura, evangelische Theologie (KATH) und Höheres Lehramt (HITPASS); Kinder von Landwirten streben Berufe an, die auf dem Dorf bekannt sind und Ansehen genießen: Geistliche und Lehrer (HITPASS). Ähnlich liegen – oder lagen bis zur Einführung des totalen Numerus Clausus? – die Verhältnisse auch bei Arbeiterkindern.

Was die *Effizienz des Studiums* bei Kindern verschiedener sozialer Herkunft betrifft, so fand HITPASS (1967, S. 69), daß die höchste Erfolgsquote im Studium die Akademikerkinder und Kinder aus der Mittelschicht haben (90%), geringere Quoten erreichen Kinder von Selbständigen und Arbeitern sowie die Halbweisen (85 %). Ähnliches berichten TITSCHER & WISGRILL (1968, S. 85) in bezug auf das Jusstudium an der Universität Wien. Auch sie kamen zu dem Resultat, daß der Anteil der erfolgreich abschließenden Studenten mit steigendem Sozialstatus zunimmt. „Während von den Arbeiterkindern nur 29 % bis zum Doktorat kamen, schloß von den Söhnen und Töchtern von Angestellten und Beamten mehr als ein Drittel mit einem akademischen Grad ab; Studierende, deren Väter selbst eine abgeschlossene Hochschulbildung besaßen, waren zu 44 % erfolgreich“ (a. a. O.). Dafür studieren die Arbeiterkinder, die bis zum Ende kommen – ein Drittel von ihnen verläßt die Fakultät bereits in den ersten zwei Studienjahren – schneller als ihre Kollegen aus oberen Schichten,

was sich schon darin äußert, daß über 50 % der Doktoranden der unteren Sozialschicht zum frühestmöglichen Termin promovieren (aus Akademiker-, Beamten- und Angestelltenfamilien nur etwa  $\frac{1}{3}$ ). Gleichzeitig ist aber auch der Anteil derjenigen, die verzögert abschließen, größer als bei anderen Berufsgruppen (21 %).

Bei den weiblichen Studierenden spielt die soziale Herkunft eine noch größere Rolle als bei den männlichen. Weit mehr als die Hälfte stammt aus Familien der sog. Oberschicht, wo sich offenbar eine größere Aufgeschlossenheit und Bereitschaft, die finanziellen Kosten zu tragen, findet. Im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Ergebnissen erbrachte GERSTEINS Untersuchung, daß mehr als die Hälfte der ausgeschiedenen Studentinnen der Schicht des gehobenen Bürgerturns entstammt, daß also gerade Mädchen aus der wohlhabenden Bildungsschicht leichter zum Abbruch neigen als Arbeiterkinder. Dies wird damit begründet, „daß in einer sozialen Umwelt, in der der Schritt zur Universität sehr nahe liegt oder nahe gelegt wird, in der keine soziale Distanz überwunden werden muß und in der ein Studium so selbstverständlich ist, daß die Entscheidungsschwelle vom Abitur zur Universität gar nicht wahrgenommen wird, auch der Schritt von der Universität leichter getan wird“ (a. a. O., S. 25 f.). Die Auseinandersetzung mit dem Studium erfolgt hier erst nach Beginn desselben und ist nicht Voraussetzung für den Entschluß selbst. Hier wird Verzicht auf Beendigung des Studiums durch ein Examen nicht unbedingt als Prestigeverlust erlebt.

Freilich beeinträchtigen nicht nur soziale Gesichtspunkte den Studienerfolg, in kaum geringerem Maße spielen hierbei *Persönlichkeitsfaktoren* eine Rolle. Wir haben schon auf einige der verschiedenen Schwierigkeiten, die während eines Studiums auftreten und zu Fachwechsel bzw. vorzeitigem Verlassen der Hochschule führen können, verwiesen und wollen nun noch kurz die *Ursachen* derselben andeuten, die in den meisten Fällen in *Konflikten* verschiedener Art und Ausprägung sowie in Emotionen subjektiv erlebter Belastung (z. B. Insuffizienzgefühlen) zu suchen sein dürften. So vermutet FRANKE aufgrund einer Morbiditätsstatistik aus dem Jahre 1956, daß mindestens 20 bis 30 % der gesamten Studentenschaft „mit Schwierigkeiten fertig werden muß, die nicht aus eigener Kraft gelöst werden können“ (zit. nach REICHENBECHER, a. a. O., S. 17). Siehe ergänzend dazu den Beitrag von JÖHREN & RAUSCH in diesem Handbuchband.

Neben den Grundtypus des *Berufswahlkonfliktes*, der im Idealfall bereits mit Beginn des ersten Semesters seine Lösung gefunden hat, sich aber oft noch über Jahre hinziehen kann, tritt nicht selten der Konflikt zwischen *Berufswunsch* (= Studienwunsch) und *Realisierungsmöglichkeit* in der Praxis. Hier ließe sich durch rechtzeitige Beratung *vor* dem Abitur in vielen Fällen Abhilfe schaffen. Ebenso könnte manchem durch gründliche psychodiagnostische Untersuchung ein *Konflikt zwischen Wollen und Können*, zwischen Interessen und intellektuellem Vermögen, erspart bleiben. Falsche Einstellungen und unrealistische Erwartungen aufgrund unzureichender Information tragen ebenfalls zur subjek-

tiven Belastung der Betroffenen bei (PREUSS-LAUSITZ & SOMMERKORN). In einzelnen Fällen ergeben sich auch Konfliktsituationen, die in der *Eltern-Kind-Beziehung* und der Unsicherheit über den Status der eigenen Person ihre Wurzeln haben, insofern, als entweder Studienwunsch der Eltern und Kinder auseinandergehen oder aber, als die Ablösung, die Verselbständigung des Jugendlichen vom Elternhaus, von dem er ja größtenteils auch weiterhin finanziell abhängig ist, nicht geleistet wird. Auf die Konflikte, die durch *fehlenden Kontakt* und mangelnde fachliche Zusammenarbeit mit Studenten und Dozenten entstehen können, wurde bereits hingewiesen.

Auch auf dem Problemfeld der *gegengeschlechtlichen Partnerschaft* können sich für die Studierenden ernsthafte Konfliktsituationen ergeben. Körperliche Reife und der Wunsch nach Bindung lassen sich nur selten mit Erwägungen über wirtschaftliche Sicherheit in Einklang bringen. Hier kann einmal mehr die sexuelle Problematik, zum andern die Partnerwahl im Vordergrund stehen (REICHENBECHER, a. a. O., S. 56).

An dieser Stelle soll noch auf die besondere *Problematik der Studentin* hingewiesen werden (vgl. GERSTEIN, a. a. O., S. 63 ff.). Zu den persönlichkeitsbedingten Faktoren, die nicht unbedingt alle geschlechtsspezifisch sein müssen, treten hier noch Probleme sozial-ideologischer Provenienz, z. B. solche rollen-spezifischer Art oder gesellschaftliche Vorurteile.

Ein wesentliches Moment für den *Studienerfolg* ist das persönliche Engagement. Als *hauptsächliche Antriebsfedern*, die für einen hohen persönlichen Einsatz vor allem bei Studentinnen verantwortlich gemacht werden, gelten starkes Fachinteresse, intensiver Berufswunsch, Ehrgeiz, Wunsch nach Anerkennung, ausgeprägte Aufstiegsmotivation. *Zielinadäquate Motivationsformen* wären demgegenüber: Studium zur Allgemeinbildung, Ausbildung als Rückversicherung, Akademikertradition, Wunsch der Eltern. Hieraus ergäben sich für die Studienberatung sehr relevante Ansatzpunkte, insofern durch eine gezielte Motivationsanalyse eine Reihe potentieller Drop-outs bereits vor Studienbeginn ermittelt werden könnte.

Zu den ideologischen Faktoren gehört zunächst einmal der Konflikt zwischen dem *Hausfrau-Dasein* und der *Berufsausübung*, ferner eine immer noch spürbare *Diskriminierung* der weiblichen Studierenden. Umfragen von VETTER und ANGER haben ergeben, daß sowohl bei Studenten als auch bei Professoren noch allgemein die Meinung vertreten wird, daß gute Leistungen bei Männern auf intellektuelle Fähigkeiten, bei Frauen hingegen auf größeren Fleiß und Lerneifer zurückzuführen seien (nach GERSTEIN, a. a. O., S. 87 f.). Eine weitere Schwierigkeit für die Studentin ergibt sich aus der *Rolle der Frau* in unserer Sozialstruktur. Die Berufswelt war lange Zeit ausschließlich vom Manne geprägt. Die Frau muß sich, will sie sich behaupten, diesem Lebensstil weitgehend anpassen. Zu einer Synthese zwischen Beruf und Familie fehlen die Voraussetzungen in unserer Gesellschaft, hier heißt es meist „entweder – oder“. Akademikerinnen und Studentinnen sind diesem Konflikt in besonderem Maße ausgeliefert. Zu irgendeinem Zeitpunkt sehen sie sich vor die Entscheidung gestellt:

Studium oder Ehe, da beides auf die Dauer nicht bzw. nur unter starken Belastungen möglich ist.

Die Bedeutung, die der *Informiertheit* im Hinblick auf die Erwartung resp. Studienmotivation und somit letztlich auch für den erfolgreichen Abschluß zukommt, wurde unlängst wieder durch einige *empirische Untersuchungen* hervorgehoben. Eine Befragung Berliner Studenten ergab, daß fast alle inadäquate Vorstellungen von Hochschule und Studium hatten und daß die Hälfte der Befragten ihre Ansichten über die „Lehrinhalte“ nicht verwirklicht sah. „Besonders die Mathematiker waren nicht auf die inhaltlichen Aspekte der Universitätsmathematik vorbereitet.“ Meist herrscht auch Unkenntnis über neben- und hilfswissenschaftliche Fächer; in diesem Zusammenhang wird eine „systematische und regelmäßige Information und Beratung zumindest während der gesamten Oberstufenzeit“ gefordert, um die Behinderung, die durch mangelnde Kenntnisse der Studienmöglichkeiten, des Studienverlaufs und der Verhaltensweisen an der Universität verursacht wird, vor oder spätestens zu Beginn der Studienzeit zu beseitigen. So fordern PREUSS-LAUSITZ & SOMMERKORN an jeder Schule die Einrichtung eines Informationsdienstes, nicht zuletzt mit der Begründung, daß die amtliche Berufsberatung in ihrer jetzigen Form unbefriedigend, weil sachlich ungenügend, sei (S. 452). In diesem Sinne äußerten sich auch DAHRENDORF & PEISERT (1967, S. 75).

Über die Notwendigkeit eines umfassenden, intensivierten Beratungsdienstes für Abiturienten und Studenten bzw. Sekundaroberstufenschüler, der in seiner heutigen Form weithin unzureichend ist, dürften nach den bisherigen Erörterungen kaum mehr Zweifel bestehen. Ob und wie umfangreich die bereits bestehenden Beratungsdienste in Anspruch genommen werden, ist freilich vorerst der Entscheidung jedes einzelnen (Studenten) überlassen. Mit ihrer Forderung nach *obligatorischer* Beratung gehen PREUSS-LAUSITZ & SOMMERKORN beträchtlich weiter, wie das folgende Zitat (a. a. O., S. 452) belegt.

„Fehlende Kenntnisse der Berufs- und Studienmöglichkeiten, der Studiengänge und der Verhaltensweisen an der Universität erwiesen sich als wesentliche Behinderung des Studienbeginns. Daher ist eine systematische und regelmäßige Information und Beratung zumindest während der gesamten Oberstufenzeit notwendig. Es sollte überlegt werden, ob nicht in *Erweiterung des baden-württembergischen Modells der Schulberatung* an jeder Schule ein Informationsdienst eingerichtet werden könnte, der auch von sich aus aktiv würde. Die Unzulänglichkeiten der amtlichen Berufsberatung lassen eine schuleigene Stelle nötig erscheinen. — Auch die vom Wissenschaftsrat geforderte individuelle Beratung der Studienanfänger ist noch unzureichend. Es genügt nicht, auf das Problembewußtsein der Studenten zu vertrauen und zu hoffen, daß sie in ihrer Verwirrung und Unsicherheit zu einer Beratungsstelle gehen. In einer *obligatorischen Beratung zum Studienbeginn* müßten die fachliche Interessenrichtung, die Studienbedürfnisse und -qualifikationen sowie die Berufsmöglichkeiten der einzelnen Studenten ermittelt und diskutiert werden, und es wäre zugleich zu klären, ob und wie die Universität ihnen entsprechen kann.“

Dieser Vorschlag ist meines Erachtens wert, ernsthaft geprüft zu werden. Selbst wenn man eine Scheu vor allzuviel Dirigismus im Bildungswesen nicht leugnen

kann, kommt man nicht umhin, sich den Aufgaben der Studienberatung zu stellen. Deren Effizienz wird – neben organisatorischen, personellen und finanziellen Voraussetzungen – nicht zuletzt von der Bereitschaft und der Aufgeschlossenheit der Abiturienten und Studenten abhängen, die gebotenen Möglichkeiten zu nutzen. Und da eine prophylaktische Beratung die besseren Chancen auf Erfolg bereithält, sollten die Anstrengungen um den Ausbau der Studienberatung bereits auf der Sekundarstufe II ohne Zögern verstärkt werden. Gerade hier böte sich – nimmt man das Losungswort von der „Beratung als Strukturelement des Bildungswesens“ ernst – eine echte Chance, ungleiche soziale und persönlichkeitspsychologische Studienvoraussetzungen abzubauen oder wenigstens zu mildern (siehe noch HERLYN 1974).

### 3.3. Aufgaben eines kooperativen bzw. integrierten Studienberatungsdienstes

Unsere Erörterungen konzentrierten sich auf drei Aspektdimensionen: den *sozio-ökonomischen*, den *akademischen* und den *persönlich-sozialen* Aspekt der Studienberatung. Die drei Problemkomplexe sind freilich in Wirklichkeit nicht unabhängig, sie repräsentieren mehr oder weniger verzahnte Hintergründstrukturen im Hinblick auf den nachstehenden Aufgabenkatalog:

- (1) Information über spätere Berufsaussichten;
- (2) Aufklärung über die jeweiligen Hochschulkapazitäten in den einzelnen Fachbereichen;
- (3) Orientierung über Studiengang und Studienaufbau;
- (4) Information über Beziehung von Studienfach und späterer beruflicher Laufbahn;
- (5) Erfassung von Begabungs- und Interessenstruktur (Studieneignung);
- (6) Beratung an sich geeigneter Abiturienten, die jedoch aus sozialideologischen, mangelnden motivationalen oder informatorischen Gründen ihre Studieneignung nicht aktivieren;
- (7) Beratung von Abiturientinnen und Studentinnen;
- (8) Beratung bei Studienschwierigkeiten;
- (9) Beratung bei persönlichkeits- und sozialbedingten Schwierigkeiten.

*Ad. 1.* Aufgrund der sich ständig verändernden Beschäftigungsstruktur in der Wirtschaft ist es notwendig, Abiturienten und Studenten über spätere *Berufsaussichten* ausreichend zu informieren. Die Orientierung über die Lage auf dem Arbeitsmarkt und die wahrscheinlichen Trends sollte Engpaßsituationen weitgehend ausschließen und die Studien- und Berufswahl der Abiturienten erleichtern. Eine solche *Orientierungsfunktion* bedeutet eine echte *Hilfe zur freiheitlichen*, in Kenntnis der realen Voraussetzungen und Möglichkeiten getroffenen, also *bewußten Entscheidung* des Studienanfängers. Wirtschaftswissenschaftliche,

marktpsychologische und soziologische Untersuchungen werden hierzu die notwendigen Informationsunterlagen beschaffen müssen.

*Ad 2.* Studienanfänger sollten über die *Aufnahmekapazität der Hochschulen* in den einzelnen Disziplinen orientiert sein. Auf diese Weise könnte eine Verminderung der Fehlinvestitionen im Hochschulbereich erzielt werden, da die Zahl der Studienwechsler und Drop-outs durch die weitgehende Aufgabe des Prinzips der negativen Auslese herabgesetzt würde.

*Ad 3.* Die genaue *Orientierung*, insbesondere der Studienanfänger, *über Studiengang und Studienaufbau*, über den wissenschaftlichen Stellenwert der einzelnen Disziplinen usw. ermöglicht von Beginn an eine zielstrebige Ausrichtung des Studiums und hilft bei der Überwindung anfänglicher Unsicherheiten.

*Ad 4.* Informationen über die *Beziehung von Studienfach und späterer beruflicher Laufbahn* sind notwendig, weil der Zahl der Studienfächer eine größere Anzahl von Berufsmöglichkeiten gegenübersteht. Zudem besteht oft die Gefahr, daß der Hochschulabsolvent in der Praxis enttäuscht wird, weil er über Arbeitsfunktion und Aufgabenbereich nicht ausreichend orientiert war.

*Ad 5.* In den einzelnen Verfassungen des Bundes und der Länder, so auch in Artikel 11 der Landesverfassung von Baden-Württemberg, ist das „Grundrecht auf Bildung“ unmißverständlich verankert. Die Zeit, da die Universität in der Regel nur Kindern der Oberschicht offenstand, ist vorbei. Um den Abiturienten bzw. Studienkandidaten den ihnen adäquaten Ausbildungsweg aufzeigen zu können, ist zuvor eine *Erfassung der Motivation, der Begabungs- und Interessenstruktur, des Arbeits- und Leistungsverhaltens* etc. nötig. Dadurch können persönliche Unsicherheiten über eigenen und geforderten Leistungsstandard beseitigt werden.

*Ad 6.* Da in der Bundesrepublik (wie in fast allen europäischen und außereuropäischen Staaten) die sozial niederen Schichten an den Universitäten unterrepräsentiert sind, bestünde eine weitere Aufgabe der Studienberatung in der Ermutigung und *pädagogisch-psychologischen Lenkung der Abiturienten und Studienanfänger*, deren Testunterlagen eine günstige Prognose für den erfolgreichen Abschluß eines Hochschulstudiums zulassen, die aber, aus welchen Gründen immer, ein langes Studium scheuen.

*Ad 7.* Die Tatsache, daß mehr als die Hälfte aller studierenden Mädchen ohne Examen die Universität wieder verläßt, legt den Schluß nahe, daß ein hoher Prozentsatz der Abiturientinnen – oft handelt es sich gerade um Töchter aus gehobenen, finanziell gut gestellten Schichten – ein Studium beginnt, ohne ausreichend und entsprechend intensiv motiviert zu sein, um die damit verbundenen Belastungen durchzuhalten. Hier wäre eine *spezifische Studentinnen-Beratung* über Sinn, Zweck und Ziel sowie Aufbau des Studiums angebracht.

*Ad 8.* Schwierigkeiten verschiedenster Art, z. B. *Konflikte* zwischen Interessen- und Begabungsstruktur, Berufswunsch und Realisierungsmöglichkeit, Eingewöhnungsschwierigkeiten, Konflikte mit Dozenten und Studienkameraden können zu Fachwechsel und vorzeitigem Verlassen der Universität führen. Hier wäre im Beratungsgespräch, nötigenfalls auch durch eingehende individualdiagnostische Falluntersuchung, die Situation zu klären und *Hilfestellung bei notwendigen Entscheidungen* zu leisten.

*Ad 9.* Der laut Morbiditäts-Statistik hohe Prozentsatz der Studierenden mit neurotischen Symptomen verschieden starken Ausprägungsgrades legt die *Einrichtung psychotherapeutisch orientierter Beratungsstellen* nahe. An verschiedenen Universitäten existieren solche Stellen, die meist unter Leitung eines psychologisch ausgebildeten Studentenarztes stehen, bereits seit einigen Jahren. Solche Institutionen bedürfen einer *schnellen und großzügigen Erweiterung*, insbesondere in personeller Hinsicht, um die anwachsende Aufgabenlast auch nur einigermaßen hinreichend bewältigen und einen dauerhaften Therapieerfolg gewährleisten zu können.

### 3.4. Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten

#### 3.4.1. Beschreibung des Modells

Nachdem die Notwendigkeit der Studienberatung eingehend begründet und daraus ein detaillierter Aufgabenkatalog entwickelt worden ist, soll nunmehr unser Vorschlagsmodell zur Studienberatung<sup>7</sup> näher erläutert werden. Dieses wurde zwar im Hinblick auf baden-württembergische Verhältnisse konzipiert<sup>8</sup>, dem Modell kommt jedoch meines Erachtens grundsätzliche Bedeutung – zumindest für die Bundesrepublik Deutschland und eine Reihe benachbarter Länder – zu. Zunächst sei das Beratungsmodell in toto vorgestellt.

Im Hinblick auf den oben skizzierten Aufgabenkatalog und unter Berücksichtigung bereits bestehender Beratungsansätze oder -einrichtungen erachten wir ein *Guidance-System mit vier Funktionsschwerpunkten* als derzeit praktikabelste Lösung. Hierbei käme der (kultusministeriell zugeordneten) *Studienberatung* – die sich aus den zentralen Bildungsberatungsstellen (BBS) entwickeln oder als selbständige, jedoch mit den BBS eng kooperierende Beratungsinstanzen etablieren könnte – eine gewisse Schlüsselfunktion zu, insofern ihr als Hauptaufgaben die *Ermittlung der Studieneignung* und die *Erteilung entsprechender Studienwahlvorschläge* obliegen. Eine „reine“ Studien(fach)-Beratung ohne anschließende oder begleitende Berufsberatung bedeutete aber, zumindest in einer auf Zweckfunktion eingestellten Hochschulausbildung, ein nonsense, weshalb eine gezielte *Akademische Berufsberatung* (durch die BAA-Dienste) notwendig hinzukommen muß. Stehen diese beiden Orientierungsdienste, die möglichst synchron arbeiten sollten, schwerpunktmäßig an der Schwelle vom Gymnasium zur

Hochschule — sie werden freilich auch während der gesamten Studiendauer für einen Teil der Studierenden unentbehrlich bleiben —, so treten der *Hochschul-informationsdienst* und die *Psychotherapeutische Studentenberatungsstelle* erst an der Hochschule selbst voll in Erscheinung. Während ersterem Beratungsaufgaben bezüglich des Studienaufbaus, der zweckmäßigen Fächerwahl, der Stundenplangestaltung u. ä., kurz: der *Studienplanung* i. e. S. und somit eine gewisse Orientierungsfunktion innerhalb des Hochschulsystems zukommen, obliegen der psychologisch-medizinischen Studentenberatung vorab diagnostische, z. T. auch therapeutische Aufgaben im Kontext psychisch-sozialer Störungen und Auffälligkeiten während des akademischen Ausbildungsganges, also mehr eine *psychohygienische Funktion*. Alle vier Beratungsinstanzen kooperieren miteinander; zugleich stellt das Modell ein *offenes System* dar, insofern sämtliche Beratungsimpulse letztlich nach „außen“ zielen (spätere Berufs- und Arbeitswelt, Hinordnung auf gesellschaftliche, staatsbürgerliche, caritative, kirchliche u. a. Aufgabenfunktionen). Die folgende Modellskizze diene der Veranschaulichung des soeben Ausgeführten (vgl. Abb. 1).

Hieraus wird ersichtlich, daß es sich um ein *kommunizierendes System* mehrerer Zelleinheiten (einschließlich der dazugehörigen Forschungszentren) handelt, wobei die Pfeile in der Skizze das *Bezugsgeflecht* kennzeichnen sollen, indem sie Art, Gewicht und Richtungstendenzen der jeweiligen Funktionsabläufe andeuten. Es ist evident, daß die *Integration dieser Funktionszellen zu einem reibungslosen Guidance-System* angesichts seiner Komplexität nur im stufenweisen Aufbau gelingen wird, über dessen schrittweise Verwirklichung bzw. Koordination mit dem Ziel eines integrierten oder — vorerst wenigstens — Kooperations-Modells ein detaillierter Plan ausgearbeitet werden müßte. Dieser hätte sich sowohl an den sachlichen Notwendigkeiten (Aufgaben) einer Studienberatung als auch an den realen (personellen und finanziellen) Möglichkeiten zu orientieren. Da ein solcher Plan, wie wir ihn beispielsweise für das Land Baden-Württemberg entwickelten<sup>9</sup>, ohne empirische Fundierung nur vorläufigen Gültigkeitscharakter hat, können entsprechende Modifikationen nur im Zuge der Realisierung und aufgrund erster praktischer Erfahrungen als notwendige Maßnahmen erkannt werden. Auch ausländische Vorbilder, so wertvoll und unentbehrlich ihre Anregungen sein mögen, können hiervon, d. h. der Notwendigkeit eigener praktischer Erprobung, nicht entbinden. Mit anderen Worten: Es gilt, im Zuge der Realisierung eines solchen Planes eine sukzessive Annäherung von Modell und Wirklichkeit zu verfolgen; die *Approximation von Modell (Theorie) und empirisch ermittelten Aufgabenfunktionen (Praxis)* bleibt auch hier oberstes Postulat.

Zwei Probleme, die bei der Realisierung eines Beratungssystems nach dem vorgeschlagenen Modell virulent werden könnten, seien noch besonders angesprochen: die Zusammenarbeit von BAA- und BBS-Diensten sowie die Rolle der Forschungszentren. Die *Kooperation* zwischen (1) Studienberatung durch die BBS und (2) Akademischer Berufsberatung durch die BAA bzw. LAA ist zwar



### Legende:

- Uni/PH = Universität, Päd. Hochschule u. ä.
- BBS = Zentrale Bildungsberatungsstelle
- IBS = Institut für Bildungsplanung und Studieninformation Stuttgart
- BAA = Bundesanstalt für Arbeit (Nürnberg)
- LAA = Landesarbeitsämter (Berufsberatung)
- IAB = Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Erlangen)
- ZAP = Zentrale Arbeitsgruppe für Grundlagenarbeiten im Psychologischen Dienst der BAA (Nürnberg)

durch Verlautbarungen und (schriftliche) Abkommen (1971) zwischen der KMK und der BAA formal geregelt – so scheint es auf den ersten Blick; nichtsdestoweniger ergeben sich in der Praxis der Studienberatung immer wieder Reibungsflächen und Probleme, die Anlaß zu ernster Sorge geben. Solange die BAA aus dem „Monopol der Berufsberatung“ einen Alleinvertretungsanspruch in bezug auf die (gesamte) Studienberatung ableitet<sup>10</sup>, wird ein Guidance-System für Primaner und Studenten im Sinne unseres Vorschlagsmodells kaum funktionieren können. Im gleichen Sinne äußerte sich jüngst KÖHLER (1973, S. 7), wenn er fordert: „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.“ Solange diese Klärung nicht zustande kommt, erscheint eine sachlich begründete Zusammenarbeit von Studien- und Berufsberatung bereits im kooperativen Modell (z. B. in Form von „Tür-an-Tür-Beratungen“), erst recht jedoch in einem integrierten Beratungssystem weitgehend utopisch.

Die Forschungszentren, mit denen die Bildungsberatung und somit auch ein etabliertes Studienberatungssystem interagieren, übernehmen insbesondere die Aufgabe *methodischer Entwicklungsarbeit*. Der Mangel an validen und zuverlässigen diagnostischen Instrumenten wird von erfahrenen Praktikern und Forschungsexperten genauso beklagt wie das Fehlen wirklich brauchbarer Prognosemodelle für die Schullaufbahn- und Studienberatung.<sup>11</sup> Auch über die eigentlichen Beratungsverfahren, deren Effizienz und Gütekriterien, gibt es so gut wie keine verlässlichen Angaben. Hier liegt für die Bildungsforschung noch ein weites Aufgabenfeld bereit.

Trotz der in den letzten Jahren angestiegenen Forschungskapazitäten auf institutioneller Ebene (z. B. IBS in Stuttgart, ZAP in Nürnberg, IAB in Erlangen u. ä.) werden die skizzierten Aufgaben nur dann in absehbarer Zukunft einigermaßen zufriedenstellend bewältigt werden können, wenn sich die wissenschaftlichen Hochschulen stärker als bisher an der Bildungsforschung aktiv beteiligen. Das Engagement einschlägiger Disziplinen sollte sich dabei nicht nur auf die – zweifelsfrei notwendige – Grundlagenforschung beschränken, sondern verstärkt auch auf die angewandte Bildungsforschung richten. Umgekehrt könnte die Bildungs- bzw. Studienberatung wertvolle innovatorische Impulse geben, etwa im Hinblick auf die (hoch)schuldidaktische Forschung und Praxis. Die

Interdependenzen werden durch den „oberen“ Zellenverbund unseres in Abbildung 1 dargestellten Beratungssystems verdeutlicht.

Analoge, wenn auch die praktische Arbeit der Studienberatung möglicherweise weniger belastende Probleme ergeben sich in bezug auf die Koordination der übrigen Beratungszellen, also zwischen den Funktionseinheiten (1) und (3), zwischen (2) und (3), (1) und (4) usw. Näheres dazu vgl. HELLER u. a. (1969).

### *3.4.2. Planungsperspektiven*

In der Endausbaustufe sollte an jeder Universität bzw. in jeder (Gesamt-) Hochschule oder Hochschulregion eine Studienberatungsstelle im Sinne von Funktionseinheit (1) mit jeweils mindestens 3 bis 5 Psychologen resp. Studienberatern eingerichtet sein, die mit einem Kranz von mehreren Funktionseinheiten (Akademische Berufsberatung, Hochschulinformationsdienst, Psychotherapeutische Studentenberatungsstelle) umgeben ist. Diese müßte(n) in engem Kontakt zum IBS oder vergleichbaren Einrichtungen der Bildungsforschung stehen (vgl. Abb. 1). Ob diese Kernzellen der Studienberatung (1) sich aus den bestehenden Bildungsberatungsstellen (BBS) entwickeln bzw. mit diesen eine Funktionseinheit bilden oder zweckmäßigerweise als zusätzliche Einrichtungen am Sitz der Hochschulen neu geschaffen werden sollten, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt schwer zu entscheiden. Ebenso wäre das Für und Wider einer hochschuleigenen versus hochschulunabhängigen bzw. autonomen Trägerschaft der Beratungszentren sorgfältig zu überlegen und gegeneinander abzuwägen, ehe man diese Frage entscheidet. Für die Funktionseinheit mit den (zentralen) Bildungsberatungsstellen spricht meines Erachtens die Notwendigkeit, die Studienberatung mit der Abiturientenberatung (Beratung in der Übergangsphase vom Gymnasium zur Hochschule) und der Bildungsberatung auf der Sekundarstufe II möglichst eng zu koordinieren oder gar zu integrieren. Vielleicht sollte man zunächst die Ergebnisse entsprechender Modellversuche (s. den Beitrag in Kap. IV/2 oben) abwarten; eine genaue Analyse der dort gewonnenen Erfahrungen dürfte in der Zuordnungsfrage bzw. der Entscheidung bezüglich der endgültigen Trägerschaft weiterhelfen. An der prinzipiellen Notwendigkeit einer für jede Hochschule – in der oder jener Statusform – verantwortlichen Studienberatungsorganisation wird durch solche Erörterungen nicht gerührt, ebenso wenig an der Nötwendigkeit zur Kooperation in mannigfacher Weise. Doch darauf wurde schon verschiedentlich hingewiesen.

So ist zu hoffen, daß in wenigen Jahren genügend ausgebildete und kompetente Studienberater (Bildungsberater, Akademische Berufsberater, Informationsexperten, Psychotherapeuten) sowie erprobte und wissenschaftlich gesicherte Untersuchungsmethoden für die Zwecke der Studieneignungsermittlung und -beratung, der Bedarfsprognose, der Informationsdienste usw. bereitstehen, mit deren Unterstützung jeder Abiturient und Studierende Aufschlüsse über seine individuelle Eignung und Studien-/Berufschancen erhalten kann. Darüber hinaus müßten – im Bedarfsfalle – differenzierte Lenkungs- und Orien-

tierungshilfen für die gesamte Dauer der Ausbildung und den Start ins Berufsleben angeboten werden. Daß diese Aufgaben nur von einem *differenzierten* (kooperativen oder integrierten) Studienberatungssystem einigermaßen zufriedenstellend bewältigt werden können, entspricht der Überzeugung zahlreicher Experten.

### 3.5. Schlußbemerkung

Die Notwendigkeit eines wissenschaftlich fundierten Beratungs- und Lenkungssystems beim Hochschulzugang und innerhalb des Studienablaufs wird heute allgemein im In- und Ausland anerkannt. Der Einhelligkeit dieser Auffassung stehen die Uneinigkeit bzw. Vielzahl der Meinungen über das „Wie“ der Durchführung und mannigfache, teilweise divergierende Forderungen gegenüber. Das hier beschriebene *Beratungsmodell*, das sicherlich in vielen Punkten dem internationalen Forderungskanon entspricht, läßt gleichwohl vermutlich eine Reihe von berechtigten Wünschen offen. Vor allem müßte geprüft werden, auf welche Weise das Modell dem akuten – durch den Numerus Clausus zunehmend sich verschärfenden – Problem der Studienplatzzuordnung gerecht werden kann. Das vorgelegte Modell repräsentiert somit noch kein vollkommenes System der Abiturienten- und Studentenberatung – sofern so etwas überhaupt möglich und realisierbar erscheint. Es erhebt freilich den Anspruch, für die anstehenden Aufgaben einer umfassenden Studienberatung einen ersten systematischen Ansatz und zugleich praktikable Lösungsvorschläge anzubieten. Das Ziel eines funktionsfähigen Guidance-Systems für unsere Abiturienten und Hochschulüler, das die vielfältigen Aufgaben der Studienberatung im Interesse des einzelnen und der Gesellschaft unverkürzt wahrnimmt, gebietet den Einsatz und die Mitarbeit aller verfügbaren Kräfte.

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Im folgenden können nur die wichtigsten Aspekte angesprochen werden. Zum ausführlicheren Quellennachweis siehe den Originalbericht (HELLER u. a. 1969, S. 111 ff.).
- <sup>2</sup> Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) Erlangen (Hrsg.): Mitteilungen Nr. 1 (März 1968).
- <sup>3</sup> IAB, a. a. O., S. 10.
- <sup>4</sup> In: H. GERSTEIN, Studierende Mädchen. München 1965, S. 7.
- <sup>5</sup> HITTPASS (1967, S. 91) nimmt als mittlere Studiendauer 12 Semester ( $\pm 2$  Semester) an, d. h. bis zu diesem Zeitpunkt schließt die Hälfte der Studierenden ihre Ausbildung ab. Physiker und Chemiker mit einer Durchschnittssemesterzahl von 14 brauchen die meiste, Pharmazeuten die wenigste Zeit.
- <sup>6</sup> Quelle: M. JANOWITZ, Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschr. f. Soziol. u. Sozialpsychol., 10 (1958), S. 1 ff.
- <sup>7</sup> Die Modellskizze ist – mit geringfügigen Änderungen – entnommen aus: K. HELLER; E. DEMEL; G. SCHORRE, Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten. Villingen 1969, S. 152 f.

- <sup>8</sup> Dabei wurde insbesondere davon ausgegangen, daß die Institution der (zentralen) Bildungsberatung durch ein regional gut gestreutes Netz sog. Bildungsberatungsstellen (BBS) repräsentiert ist. Diese Einrichtung, die im Hinblick auf bestehende Verhältnisse und entsprechende Zielvorstellungen der Bundesländer in der BRD als vorbildlich bezeichnet werden kann, existiert in Baden-Württemberg bereits seit 1966. Zur Zeit (1975) sind 21 Bildungsberatungsstellen eingerichtet und voll funktionsfähig. Der 1972 vorgelegte „Stufenplan zum Ausbau der Bildungsberatung in Baden-Württemberg“, dem der Stuttgarter Landtag am 28. 6. 1973 zugestimmt hat, sieht im Endausbau (1980), für jeden Stadt- bzw. Landkreis eine zentrale Bildungsberatungsstelle, d. h. insgesamt 37 solcher Stellen, vor (vgl. den Beitrag von H. REICHENBECHER in Kap. II/1 im ersten Band dieses Handbuchs).
- <sup>9</sup> Entsprechende Vorschläge für das Land Baden-Württemberg finden sich in HELLER u. a. (1969, S. 154 ff.); vgl. auch den Beitrag von D. PFAU im vorhergehenden Kapitel dieses Abschnittes.
- <sup>10</sup> Im Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG) in der Fassung vom 3. 4. 1957 bzw. im 8. Änderungsgesetz vom 18. 12. 1967 ist immer nur vom „Monopol der Berufsberatung“ die Rede; vgl. § 35 (§ 49) ff. und § 44 (§ 56) ff. Ebenso ist im Arbeitsförderungsgesetz vom 25. 6. 1969 im § 4 und § 26 lediglich die Berufsberatung als Monopol der BAA verankert. Gleichzeitig wurde jedoch im § 32 des Arbeitsförderungsgesetzes die BAA zur Zusammenarbeit mit den Schulen und Hochschulen verpflichtet. Dazu steht die Erklärung des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung — dem die BAA untersteht — aus dem Jahre 1972 in offensichtlichem Widerspruch (vgl. Kap. II/1.7 im I. Band dieses Handbuchs, wo REICHENBECHER die betr. Passage zitiert).
- <sup>11</sup> Ähnliches gilt für die Berufsberatung. Auch diese ist auf zuverlässige und gültige Eignungsdiagnosen vs. Bedarfsprognosen angewiesen. Entsprechende Unterlagen werden von den BAA-eigenen Forschungseinrichtungen, z. B. der ZAP oder dem IAB, erarbeitet.

### *Literaturverzeichnis*

- BARTENWERFER, H., 1970. Brauchen wir eine Studienberatung beim Zugang zu den Hochschulen? In: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.) in Frankfurt/M., Nr. 57/58, 1—23.
- CASELMANN, C., 1964. Vom Abiturienten zum Studenten. Stuttgart.
- DAHRENDORF, R., 1965. Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.
- DAHRENDORF, R., 1966. Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- EDDING, F., 1964. The planning of Higher Education in the Federal Republic of Germany. In: HARRIS, S. E. (Hrsg.), Economic Aspects of Higher Education. OECD, Paris.
- FLOUD, J., 1967. Der Einfluß schichtspezifischer Faktoren auf den Schulerfolg. In: OECD (dt. hrsg. v. H. P. WIDMAIER), Begabung und Bildungschancen. Frankfurt/M. usw., 61—84.
- GERSTEIN, H., 1965. Studierende Mädchen. Zum Problem des vorzeitigen Abgangs von der Universität. München.
- HELLER, K., 1970. Aktivierung der Bildungsreserven. Bern, Stuttgart.
- HELLER, K.; DEMEL, E.; SCHORRE, G., 1969. Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten. In: Forschungsergebnisse und Materialien zum Hochschulgesamtplan I Baden-Württemberg (= Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 20). Villingen, 109—162.

- HERLYN, I., 1974. Defizite in der Studien- und Berufswahlberatung von Abiturienten. Neue Sammlung, 14, 245–262.
- HÜFNER, K. (Hrsg.), 1970. Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Stuttgart.
- KATH, G., 1964. Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. Bonn.
- KÖHLER, G., 1973. Beratung zwischen Anpassung, Aufklärung und Veränderung. Studentische Politik, 6, 3–16.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), 1967. Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg. Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation. (= Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 5). Villingen.
- PEISERT, H. & DAHRENDORF, R. (Hrsg.), 1967. Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg. (= Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 6). Villingen.
- PREUSS, U., 1968. Zur Situation und zu Problemen von Studienanfängern. Soziol. Diplomarbeit an der FU Berlin (unveröffentl.).
- PREUSS-LAUSITZ, U. & SOMMERKORN, I. N., 1968. Zur Situation von Studienanfängern. Neue Sammlung, 8, 434–453.
- RECUM, von H., 1969. Aspekte der Bildungsökonomie. Neuwied.
- REICHENBECHER, H., 1962. Konflikte der Studentenzeit. Eine Untersuchung über Art und Häufigkeit persönlicher Probleme bei Studierenden der Universität Heidelberg. Diss. Univ. Heidelberg (unveröffentl.).
- RIESE, H., 1967. Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- TITSCHER, S. & WISGRILL, H., 1966. Studiendauer, Studienerfolg und ihre Faktoren. (= Schriftenreihe des österr. Bundesministeriums für Unterricht „Erziehung, Wissenschaft und Forschung“, Bd. 3). Wien.
- UNESCO (Hrsg.), 1964. Economic and Social Aspects of Educational Planning. Paris.
- UNESCO und International Association of Universities (Hrsg.), 1965. Access to Higher Education. The International Study of University Admissions. Bd. II: National Studies. Paris.
- WIDMAIER, H. P. und Mitarbeiter, 1966. Bildung und Wirtschaftswachstum. Modellstudie zur Bildungsplanung. (=Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A Nr. 3). Villingen.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.), 1964. Abiturienten und Studenten. Entwicklung und Vor-schätzung der Zahlen 1950 bis 1980. Tübingen.