

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

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 Berufslenkung | 88 |
| 2.8. | Langfristige Berufsberatung und kurzfristige Veränderungen der volkswirtschaftlichen Erfordernisse | 89 |
| 3. | Bildungsberatung in Österreich (SONNLEITNER) | 95 |
| 3.1. | Motive, Zielvorstellungen und gesetzliche Grundlagen | 95 |
| 3.2. | Organisationsstruktur und Aufgaben der Schulpsychologie in Österreich | 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 (CA- ROLI/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 Be- zugspersonen 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 Beratungslehrrausbildung in der Bundes- republik 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 Beratungslehrrausbildung auf Länderebene 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“ 6.3. Entwurf eines Ausbildungsplanes für Studienberater | 316 |
| | | 317 |
| Verzeichnis der Beiträge Band I—III | | 325 |

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 „*Nahtstellen*“ 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 Diplom-Psychologe 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 Schullaufbahntscheidungen virulent. Dem Bildungsberater bzw. Schulpsychologen stellt sich hierbei vor allem die Aufgabe, die möglichen Ursachen aufzuspüren, was fast immer eine gründliche und umfangreiche *psycho-diagnostische* 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 Aufsplitterung 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 erfuhre die Bildungsberatung und ihre Institutionalisierung durch bildungspolitische Postulate wie die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungsgang. Entsprechende Untersuchungen aus dem Bereich der Begabungs- und Bildungsforschung²⁸ führten die Notwendigkeit einer gezielten Bildungsberatung, etwa in sog. bildungsfernen Bevölkerungsgruppen (Arbeiterfamilien, 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, Ganztageseschulen), 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 reduzierte 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. Schuljüngendberater 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 darüberhinaus 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 „Einzelfallhilfe“ 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 ROSEMANN & HOFFMANN (Kap. I/1), AURIN (Kap. I/2) und MARTIN (Kap. I/5) im II. Band.
- ³ STERN, DÖRING, BOBERTAG, HYLLA, 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 Diplom-Psychologenausbildung 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).