



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.	Lehrerausbildung	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 (STOBERG)	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. Bildungsberatung und Lehrerbildung

1.1. Die Aufgabenfunktionen des Lehrers

Der *Strukturplan für das Bildungswesen* (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 217 ff.) schreibt dem Lehrer folgende Aufgaben zu: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. Neben die traditionellen Aufgabenfunktionen des Unterrichtens und Erziehens treten somit Funktionen wie Beurteilen, Innovieren u. dgl. m., die unbestritten zum Aufgabenkanon einer schulischen Beratung gehören. Will der Lehrer seinen Auftrag unverkürzt wahrnehmen, wird er sich somit bereits während seiner beruflichen Ausbildung mit einigen Grundproblemen der Bildungsberatung auseinandersetzen müssen. Bevor ich hierauf näher eingehe, seien zuvor die allgemeinen Aufgabenfunktionen des Lehrers genauer gekennzeichnet.

Lehren bzw. *Unterrichten* hat zuallererst die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Ziel. Dazu gehören Motivieren, Denk- und Kreativitätstraining, Begaben, Entwicklungsförderung emotionaler und sozialer Funktionen ebenso wie die Lern- und Leistungsförderung im engeren Sinne, also die Erziehung zu bestimmten Arbeits- und Verhaltensweisen im Leistungsvollzug (Schulleistungsförderung). Die Art und Weise, wie diese Ziele erreicht werden, erfordert fundierte Kenntnisse der Lern- und Unterrichtspsychologie, der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Diagnostik, der Schulpädagogik, der Fachdidaktik und nicht zuletzt den Erwerb von Handlungskompetenz. Auch pädagogisch-normative Gesichtspunkte spielen hierbei eine Rolle, insofern etwa die curriculare Bestimmung der Lehr- versus Lernziele zunächst einen Akt des Setzens erfordert, deren Berechtigung freilich stets empirisch kontrolliert werden muß (vgl. HELLER 1974, S. 18 f.).

Was nun die *Funktionen des Erziehens* angeht, so zielen diese gleichermaßen auf die Selbstverwirklichung des Schülers und seine soziale Integration ab. Im Gegensatz dazu werden beide Zielaspekte (Personalisation bzw. Individuation versus Sozialisation) häufiger in einem konkurrierenden Verhältnis zueinanderstehend betrachtet und weniger als sich ergänzende Ansätze empfunden — zu Unrecht, wie ich meine. Auch hier bedarf der Lehrer und Erzieher genauer Zielvorstellungen (normativer Akt = Aufgabe der Pädagogik) und einschlägiger Kenntnisse der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen bzw. Erziehungspsychologie, der Sozialpsychologie und wissenschaftlich begründeter Methodenkenntnisse zur angemessenen Ausübung seiner Erzieherfunktionen.

Demgegenüber bezeichnen die Tätigkeitsaspekte des Beurteilens, Beraters und Innovierens keine autonomen Aufgabenfunktionen. Sie stehen vielmehr im Dienste übergeordneter Ziele des Erziehens und Unterrichtens, d. h. sie müssen als *pädagogische* Funktionen der Entwicklung, Förderung und Bildung des jungen Menschen gesehen werden. Das heißt aber, daß Beratung im Bildungswesen nie Selbstzweck sein darf, sondern daß alle Beratungsaktivitäten letztlich darauf abzielen, sich selbst überflüssig zu machen.

1.2. Zu den Beratungsaufgaben des Lehrers

Wir leiteten die Beratungsaufgaben des Lehrers von seinem zentralen Auftrag des Erziehens und Unterrichtens ab. Dies bedeutet freilich nicht, daß entsprechende Funktionen wie Beurteilen (z. B. der aktuellen Schülerleistung bzw. Schulleistungsprognose), Innovieren (z. B. Curriculumrevision), Effizienzkontrollen (z. B. neuer Unterrichts- oder Erziehungsmethoden) usw. entbehrliche oder weniger wichtige Aufgaben darstellen. Im Hinblick auf den zentralen Auftrag der Schule und unter Berücksichtigung des „klassischen“ Aufgabenkanons der Bildungsberatung lassen sich deshalb folgende Problemfelder der Schulberatung (durch Lehrer) abgrenzen:

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

Die genannte Reihenfolge ist hier keineswegs zufällig gewählt worden; sie stellt vielmehr eine Gewichtung im Hinblick auf die Beratungshäufigkeit bzw. Beratungsrelevanz versus Beratungskompetenz des Lehrers (als eines „para-professionellen“ Beraters) dar.

1.2.1. *Lern-, Erziehungs- und Systemberatung als Tätigkeitsaspekte des Lehrers*

Die hier angesprochene Beratung soll den Schülern, den Eltern und nicht zuletzt den Lehrern bzw. der Schule selbst zugute kommen. Lern-, Erziehungs- und (Schul-)Systemberatung haben somit unterstützende Funktion der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit in und außerhalb der Schule.

Als konkrete Aufgaben der *Lern- und Erziehungsberatung* können etwa folgende Tätigkeitsaspekte des Lehrers genannt werden:

- *Information* von Schülern und Eltern über *grundlegende Lernbedingungen* mit Bezug auf die jeweilige Situation der Schulklasse und der dort gültigen Lern- und Erziehungsziele. So könnte – auch für lernpsychologische Laien (Eltern und Schüler) verständlich – beispielsweise das *Wirkungsgesetz* bzw. *Bekräftigungsprinzip* in seiner funktionalen Bedeutung für das schulische Lernen und die Förderung der Behaltensleistung (als einer wichtigen Komponen-

- ten des Lern- bzw. Schulerfolges) aufgezeigt und daraus praktische Konsequenzen für die Schaffung optimaler Lernbedingungen innerhalb und außerhalb der Schule abgeleitet werden. Weiterhin müßten vor allem die Eltern der Schüler, etwa in Elternabenden für die betr. Klasse, über die Funktion der *Lernbereitschaft* und damit korrespondierende Voraussetzungen der *Motivationsgenese* und ihrer familialen bzw. schulischen Einflußmöglichkeiten ausreichend informiert werden (Postulat der Selbständigkeitserziehung, der emotionalen Zuwendung im Sinne einer verstehend-fordernden Haltung, der Bekräftigung usw.). Ebenso müßte in diesem Zusammenhang die heute vielfach unterschätzte Bedeutung der planmäßigen *Übung* im Hinblick auf die Sicherung des Lernerfolges bzw. des erzieherisch angestrebten Zielverhaltens – wiederum anhand konkreter, auf die Situation der betr. Klasse bzw. des einzelnen Schülers bezogener Aufgaben – einsichtig vorgestellt werden.
- Daraus resultierend können dann *Handlungsanweisungen* für Schüler, Eltern und Lehrer (Lehrerkollegen) aufgestellt werden, die die Erziehungsarbeit in der Familie und der Schule erleichtern sowie schulisch geforderte Leistungen wirksam unterstützen und fördern. Dabei wird sich der beratende Lehrer zunächst wieder an der aktuellen Situation seiner Schulklasse bzw. Lerngruppe ausrichten müssen, bevor er auf allgemeine Bedingungen der Lernökonomie hinweist (z. B. Forderung nach verstärkter Wiederholung zu Beginn einer neuen Lernphase, Vorteile des verteilten Lernens bzw. Lernens mit entsprechenden Intervallpausen, Prinzip der Selbstverstärkung bzw. der stellvertretenden Bekräftigung u. a.).
 - Aufweis wichtiger *Rahmenbedingungen* für das Lernen, wie angemessene Arbeitshaltung, Konzentration, Interessen und andere Persönlichkeitsfaktoren qua Hilfs- und Stützfunktionen kognitiver Leistungen sowie mehr äußere Bedingungen des Lernens, z. B. feste, altersentsprechend limitierte Studierzeiten für Hausarbeiten u. ä., ungestörte räumliche Arbeitsbedingungen (Klausur), gegebenenfalls Bereitstellung von Lernhilfen usw.
 - Beratung der Eltern und „Aufklärung“ der Schüler über Vor- und Nachteile der verschiedenen *Erziehungspraktiken*, *Unterrichtsmethoden* u. ä., die allerdings ohne eingehende Diskussion und entsprechende Übereinkunft in bezug auf die Erziehungs- und Lernziele (Grobziele) wohl kaum zu sichtbaren Erfolgen führt. Auch hier hätte der Lehrer, der ja gegenüber der Mehrzahl der Eltern einen Vorsprung an Wissens- und Handlungskompetenz mitbringt, die Aufgabe, Problemeinsicht durch konkrete, aus der Klassen- oder individuellen Schülersituation gewonnene, Handlungsanalysen zu entwickeln und zu fördern.
 - Schließlich wäre in diesem Zusammenhang die Bedeutung der *Effizienzkontrolle* schulischer Bildungs- und Erziehungsbemühungen hervorzuheben. Zwei Aufgabenfunktionen der *Lernleistungskontrolle* sollen hier – stellvertretend für die Funktionen der pädagogischen Diagnostik überhaupt – kurz angesprochen werden: die Leistungsbeurteilung im Dienste der *Unterrichtsorganisation* und *Unterrichtsanalyse* sowie die Leistungsbeurteilung als Funktion *individu-*

eller Schülerberatung. Im ersten Falle erhält der Lehrer selbst wichtige Informationen über seine Lehrerfolge und somit wichtige Rückmeldedaten (Feedback) für die didaktische Planung des Unterrichts, etwa notwendige Förderprogramme u. ä. Dieser „Auto-Evaluation des Lehrers“ kann die „Auto-Evaluation des Schülers“ gegenübergestellt werden: die Möglichkeit des Schülers (bzw. seiner Eltern), anhand der Leistungsprüfergebnisse sich über eigene Lernfortschritte versus Lerndefizite zu informieren. Entsprechende Hinweise sind besonders im Hinblick auf rechtzeitiges pädagogisches Handeln, z. B. gezielte Lernhilfen oder Fördermaßnahmen, bedeutungsvoll. Auch hierin muß der Lehrer Schüler und Eltern, gegebenenfalls auch Lehrerkollegen (etwa wenn ein Nachfolger die Klasse übernimmt), beraten. Häufig werden erst dann optimale Lern- und Erziehungsbedingungen für den einzelnen Schüler bestehen, wenn sich Lehrer und Eltern in ihrem Erziehverhalten abstimmen und auf „konzertierte Aktionen“ einigen können, wobei den betr. Schülern je nach Alters- bzw. Entwicklungsstufe und Problemeinsicht angemessene Mitsprachemöglichkeiten eingeräumt werden sollten. Daß dies ohne eingehende, kontinuierliche Beratung seitens der Schule, vor allem des Lehrers, kaum zu realisieren ist, dürfte ohne weiteres einleuchten.

Während sich die bisher erörterten Beratungsaktivitäten mehr oder weniger auf Personen direkt beziehen, richtet sich die *Systemberatung* als Teilaspekt der Schulberatung auf Organisationsformen (z. B. der Schule als System) und institutionalisierte, d. h. institutionell bedingte Verhaltensmodi (z. B. aus Verwaltungsstrukturen resultierende fixe Gewohnheiten, Stile u. ä.). Letztlich steht Schulberatung freilich immer in Wechselbeziehung zwischen Institutionen oder Systemen einerseits und Personen andererseits, und die hier vorgenommene Unterscheidung stellt mehr eine Akzentuierung der Aufgaben denn völlig unabhängige Beratungsfunktionen dar.

Unter *Systemberatung* als Aspekt einer umfassenderen Schulberatung können in Anlehnung an GAUDE (vgl. Kap. II/7 im II. Band dieses Handbuchs) alle Beratungsaktivitäten verstanden werden, soweit sie sich auf das System „Schule“ beziehen. Systemberatung in diesem Sinne dient gleichermaßen der *Optimierung* bestehender Strukturen oder Prozesse und der *Innovation* im Bildungswesen, etwa bei Strukturveränderungen des Bildungssystems (Beratung für Modellschulen, bei Schulversuchen usw.) oder Fragen der „inneren“ Bildungsreform (Curriculumrevision, Unterrichtsdifferenzierung usw.). Die *Aufgaben der Systemberatung* erstrecken sich demnach auf folgende vier Bereiche (nach GAUDE):

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

Die von GAUDE eingeführte Unterscheidung von „interner“ und „externer“ Systemberatung weist auf die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrer-Beratern bzw. Beratungslehrern einerseits und Schulpsychologen bzw. Bildungs-

beratern (Professionals) andererseits hin. Eine solche Zusammenarbeit von interner und externer Schulberatung ist freilich auch im Hinblick auf die erstgenannten Aufgabenfunktionen der Lern- und Erziehungsberatung von Fall zu Fall notwendig, wie ja überhaupt die einzelnen hier herausgestellten Beratungsaspekte nicht als isolierte Einheiten oder völlig unabhängige Funktionen betrachtet werden dürfen.

1.2.2. Schullaufbahnberatung als Aufgabe des Lehrers

Sowohl im vertikal gegliederten Schulsystem traditioneller Prägung (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) als auch in modernen Gesamtschulsystemen stellt sich an bestimmten Stellen der Schullaufbahn die Frage nach der „richtigen“ Entscheidung, d. h. für Schüler und Eltern das Problem, den individuell angemessenen Bildungsweg zu finden. Dabei wird als Kriterium für die „Angemessenheit“ gewöhnlich die – zu bestimmende – Erfolgswahrscheinlichkeit im betr. Bildungsgang zugrunde gelegt.

Selbst wenn ein externer oder gar interner Beratungsdienst für die Schule zur Verfügung steht, muß der Klassen- und/oder Fachlehrer immer wieder eine Antwort auf die Frage der Schuleignung jedes einzelnen Schülers finden, häufig ist der Lehrer sogar bei dieser Entscheidung ganz allein auf sich und die ihm zur Verfügung stehenden (bekannten) Methoden der Begabungs- oder Schuleignungsermittlung angewiesen. Jeder Lehrer muß deshalb nicht nur über die wichtigsten Probleme und Ergebnisse der neueren Begabungsforschung informiert sein, er muß darüber hinaus wenigstens so weit mit diagnostischer Wissens- und Handlungskompetenz ausgestattet sein, daß er in der Lage ist, Schüler und Eltern fundierte – d. h. objektive, zuverlässige und gültige, kurz: treffsichere – Schullaufbahneempfehlungen zu geben.

Unabdingbare Voraussetzungen für treffsichere Schulleistungsprognosen bzw. Schullaufbahneempfehlungen sind hinlänglich gesicherte, anhand repräsentativer Schüler-(Vergleichs-)Stichproben gewonnene *Schuleignungsmaßstäbe* in Form operationalisierter Testleistungskriterien (vgl. z. B. HELLER 1973, S. 161 ff.). Entsprechende Schuleignungsmaßstäbe können als *Anforderungskriterien* für bestimmte Bildungswege interpretiert werden, für die über einen gewissen Zeitraum in etwa konsistente Lern- und Leistungsanforderungen bzw. konstante Unterrichtsbedingungen – ebenso wie einigermaßen invariante Schülermerkmale – postuliert werden. Der Gefahr systemstabilisierender Tendenzen versucht man hierbei durch die Forderung nach regelmäßigen Lern-/Leistungskontrollen mit entsprechenden Übergangsmöglichkeiten (Prinzip der Durchlässigkeit) zu begegnen. Neuere Ansätze – zunächst nur auf Forschungsebene – werden z. B. von GUTHKE (1972) berichtet, der mit dem Design „Prätest – Trainingstest – Posttest“ die Nachteile punktueller Lern- und Leistungstests zu vermindern sucht. Die zwischen Prä- und Posttest eingeschobene Pädagogisierungsphase, die möglichst unter standardisierten Bedingungen (z. B. mittels programmierter Unterrichtslehrgänge) stehen soll, bezweckt – für einen kürzeren

oder längeren Zeitraum – nicht nur für alle Schüler gleiche Lernbedingungen, sondern auch eine bessere Erfassung der dynamischen Aspekte der Lernfähigkeit jedes einzelnen Schülers. Sofern die Ergebnisse wiederum Ziele der schulischen oder unterrichtlichen Differenzierung verfolgen, müßte man sich allerdings auch hier weniger an Selektions- als vielmehr an Klassifikationsmodellen orientieren (siehe dazu Kap. II/2.1 im II. Band sowie Kap. II/1 und II/2 im III. Band dieses Handbuchs).

In der Gesamtschule ergeben sich analoge Wahl- und Entscheidungsprobleme, die dort freilich mehr nach „innen“, d. h. in den Unterricht selbst bzw. in das didaktische Handeln des Lehrers, verlagert werden. Hier benötigt der Lehrer treffsichere (Testleistungs-)Kriterien, um beispielsweise angemessene Gruppierungen für den Niveauunterricht, den Wechsel zwischen Fachleistungskursen u. ä. sowie im Hinblick auf die Berechtigungsfunktion der Schulabschlußqualifikation sinnvolle Wahlpflicht-Fächerkombinationen zu erhalten. Dem Klassen- und Fachlehrer obliegt hierbei vor allen anderen (externen) Beratungsinstanzen die wichtige Aufgabe einer objektiven, zuverlässigen und gültigen Schülerbeurteilung, die unerläßliche Grundlage jedweder Form der Schullaufbahnberatung darstellt (vgl. HELLER 1974). Daß diese im gegenwärtigen Schulsystem weithin fast ausschließlich in den Händen der Schulpädagogen bzw. Beratungslehrer liegt, unterstreicht einmal mehr die Notwendigkeit für den angehenden Lehrer, sich eingehend mit den *Problemen* und *Methoden der Begabungsdiagnose* und *Schuleignungsprognose* zu beschäftigen. Dies gilt nicht nur für den in der Orientierungsstufe oder an den Nahtstellen des Schulsystems tätigen Lehrer, sondern für Primar- und Sekundarstufenlehrer überhaupt, wengleich entsprechende Beratungsprobleme im Hinblick auf die Schullaufbahn dort am häufigsten auftreten (z. B. Einschulungsberatung, Beratung beim Übergang in die Sekundarstufe I und Sekundarstufe II). Regionale oder an der Schule ansässige Beratungsdienste werden sich auch in absehbarer Zukunft aus arbeitszeitlichen Gründen in der Regel nur den sog. Problemfällen zuwenden können. Eine unverzügliche Intensivierung der *Beratungslehrausbildung* (vgl. die nachstehenden Beiträge, besonders zu Kap. III/3 bis Kap. III/5, in diesem Band) ist unter diesen Gesichtspunkten mehr als Desiderat.

1.2.3. Einzelfallhilfe als Beratungsaufgabe des Lehrers

Die Einzelfallhilfe als Tätigkeitsaspekt der Schulberatung durch Lehrer ist – unter Berücksichtigung des üblichen erziehungswissenschaftlichen Grundstudiums für angehende Lehrer – sicherlich problematisch. Der Lehrer wird deshalb in der Regel nur bei „leichteren“ Problemfällen (individuellen Lernschwierigkeiten, partiellen Leistungsstörungen, Konzentrationsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten) untersuchend und beratend tätig werden können und selbst hier nur eingeschränkt bzw. unter Vorbehalt. Wichtigste Aufgabe des Lehrers wird dabei die *Identifikation* entsprechender Problemfälle sein sowie gegebenenfalls die *Vermittlung fachkundiger Beratungshilfen*, z. B. die Weiterempfehlung an den

Schulpsychologen, die zentrale externe oder schulintegrierte Bildungsberatungsstelle (in Ausnahmefällen auch an den sog. Beratungslehrer), die Erziehungsberatungsstelle, den Staatl. Gesundheitsdienst usw. oder auch an pädagogische Spezialeinrichtungen (pädoaudiologische bzw. sprachheilpädagogische versus pädoptische Beratungsstellen, sonderpädagogische Bildungsberatungsdienste u. ä. — vgl. Abschn. III im II. Band).

Die Empfehlung zur Weiterleitung von „Problem-Schülern“ an mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattete Beratungsdienste ist sicherlich nicht ohne Risiken für den betr. Schüler, sie stellt jedoch angesichts der an den meisten Schulen bislang fehlenden Beratungseinrichtungen (mit den erforderlichen Therapiemöglichkeiten) in vielen Fällen m. E. das kleinere Übel dar. Die Gefahr des umsichgreifenden Dilettantismus ist gerade auf dem Felde der Therapie ungemein groß, wogegen selbst professionelle Institutionen nicht immer gefeit zu sein scheinen. Beispielhaft sei hier auf den Problemkomplex „Legasthenie“ verwiesen, der zunehmend ein Eldorado für unseriöse Bemühungen wird, was der Sache selbst und den (kompetenten) Experten gleichermaßen schadet.

Sofern man notgedrungen oder auch aus sachlichen Erwägungen heraus dem Lehrer bzw. Beratungslehrer (als dem zusätzlich unter Beratungsaspekten qualifizierten Lehrerkollegen) bestimmte Aufgaben der Einzelfallhilfe in begrenztem Umfang zumutet, muß man bereits für die Ausbildung entsprechende Konsequenzen ziehen: Eine auch nur einigermaßen befriedigende Sensibilisierung des künftigen Lehrers im Hinblick auf seine Aufgaben im Rahmen der skizzierten Einzelfallhilfe erscheint nur dann realisierbar — und zu verantworten —, wenn die Studienanteile der Psychologie und verwandter Grundwissenschaften von derzeit durchschnittlich 16 Semesterwochenstunden (Psychologie) bzw. 40 Semesterwochenstunden (Grundwissenschaften insgesamt bzw. sog. erziehungswissenschaftliches Grundstudium) erhöht und nicht erniedrigt werden, wozu einige Bundesländer (z. B. Nordrhein-Westfalen) zur Zeit tendieren. Man kann nicht auf der einen Seite dem Lehrer neue, anspruchsvollere Aufgaben übertragen wollen und gleichzeitig die Ausbildungsvoraussetzungen in den spezifischen Anforderungsdimensionen reduzieren. Ein solcher Schritt ist nur auf Kosten der Qualifikation — hier im Hinblick auf die Individualberatung durch Lehrer — möglich, eine andere Alternative ist unter den genannten Umständen undenkbar und unrealistisch. Selbst bei einer Mindestforderung von beispielsweise 16 Semesterwochenstunden Psychologiestudium im Rahmen der grundwissenschaftlichen Lehrerausbildung dürfte nur ein kleinerer Teil der künftigen Lehrer hinreichend für die — begrenzten — Aufgaben der Problemidentifizierung und Beratungsvermittlung vorbereitet sein. Die sich daraus ergebende Schlußfolgerung mündet deshalb erneut in die Forderung, die Beratungsdienste (Schulpsychologen, Bildungsberater, Beratungslehrer) auf schulischer und regionaler bzw. zentraler Ebene unverzüglich auf- und auszubauen. Nur im Verbund mit einem dichten Beratungsnetz wird auch der Lehrer seine Beratungsfunktionen angemessen und verantwortlich erfüllen können.

1.3. Konsequenzen für die Lehrerausbildung

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

- (1) Ausreichende „erziehungswissenschaftliche“ (i. w. S.) Grundbildung *aller* Studierenden, die ein Lehramt an der Schule anstreben. Dabei müssten im Hinblick sowohl auf die allgemeinen Funktionen des Lehrers (vgl. Kap. 1.1) als auch auf die besonderen Aufgaben und Tätigkeitsmerkmale der Schulberatung (vgl. Kap. 1.2) *psychologische* Studieninhalte genügend breit und intensiv berücksichtigt werden. Der nachstehende Themenkatalog, der die zur Zeit gültigen *Studiengebiete und Anforderungen* zur mündlichen Prüfung im Fach Psychologie bei der I. Staatsprüfung an der Pädagogischen Hochschule Rheinland umreißt, vermittelt eine genauere Vorstellung darüber, was am Ende eines 6- bis 8semestrigen Lehramtsstudiums an psychologischem Grundwissen erworben sein sollte bzw. für die Tätigkeit des Lehrers notwendig ist. Bei einer Mindestzahl von (nur) 16 Semesterwochenstunden „Psychologie“ im Laufe des gesamten (Lehramts-)Studiums sind die aufgeführten Studiengebiete – abgesehen von den *drei übergreifenden Lernzielen (A)* „Ausbildung eines fachspezifischen Problembewusstseins (insbesondere hinsichtlich des Verhältnisses von Theorie und Praxis)“, (B) „Erarbeitung elementaren Methodenwissens und seiner Anwendungen“ und (C) „Erwerb grundlegender Tatsachenkenntnisse des Faches“, die den obligatorischen Kanon psychologischen Wissens abstecken – praktisch nur schwerpunktmäßig zu bearbeiten. Die unter den mit arabischen Ziffern gekennzeichneten bzw. in Klammern aufgeführten Themen stellen (Alternativ-)Beispiele für solch ein vertiefendes Studium dar; vgl. S. 264 f.
- (2) Über das für jeden Lehrer obligatorische Grundwissen in „Erziehungswissenschaft“ hinaus müssten zumindest diejenigen Lehrer, die sich schwerpunktmäßig mit „Beratung in der Schule“ beschäftigen, *vertiefte Kenntnisse* in bezug auf das Studiengebiet V des hier wiedergegebenen Themenkatalogs erwerben. Dabei erhalten die Themenbereiche „Pädagogische Diagnostik“ und „Bildungsberatung“ zentrale Bedeutung. Schultests und andere diagnostische Verfahren der Schülerbeurteilung (z. B. Ratingskalen, Methoden der Verhaltensbeobachtung und -beurteilung), Probleme und Verfahren zur Integration und Mitteilung pädagogisch-psychologischer Untersuchungsbefunde (Gutachtenerstellung) sowie relevante Beratungsverfahren (z. B. Beratungsgespräch, Verhaltensmodifikation in der Schulberatung usw.) müssten dabei nicht nur zum Wissensrepertoire des betr. Lehrers gehören, die einzelnen Methoden und Verfahren müssten darüber hinaus in entsprechenden Trainingsseminaren und Praktikumsveranstaltungen eingeübt werden. Nur *kontrolliert vermittelte Handlungskompetenz* wird den Lehrer bzw. Berater vor der Gefahr des Dilettantismus bewahren.
Sofern der Lehrer an Modellschulen, Gesamtschul- oder ähnlichen Bildungs-

einrichtungen tätig ist, sind vielfach auch fundiertere Kenntnisse über die wichtigsten *empirischen Forschungsmethoden* zur Ausübung seines Amtes vonnöten, etwa im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung. In der Regel werden für solche Aufgaben jedoch eher diplomierte Lehrer geeignet sein, also Diplom-Pädagogen oder Diplom-Psychologen mit zusätzlicher Lehrbefähigung (bzw. umgekehrter Zusatzqualifikation). Auch sogenannte Beratungslehrer oder Schuljugendberater kommen — bei entsprechender Ausbildungsqualifikation — hierfür bevorzugt in Betracht. Der Themenkatalog relevanter Anforderungen für die genannten Aufgabenfunktionen ist durch den Inhalt des III. Bandes dieses Handbuchs in etwa abgesteckt.

- (3) Schließlich wäre für den Lehrer allgemein und den als Berater in besonderer Weise tätigen Lehrer das *Postulat der permanenten Weiterbildung* zu begründen. „Die Weiterbildung muß dabei praxisnah und praxisbegleitend sein. Die Inhalte der Weiterbildung sollten weniger an der Berufsausbildung der verschiedenen Beratungsexperten als an den tatsächlichen Aufgaben, die an die Beratung gestellt werden, orientiert sein . . . Wünschenswert ist die Entwicklung eines flexiblen Fortbildungsprogramms für Beratungsexperten, an dessen Erarbeitung alle in der Beratung tätigen Berufsgruppen beteiligt werden“ (PORTMANN & STARK 1975, S. 99). Dem vom Deutschen Institut für Fernstudien (DIFF) zur Zeit vorbereiteten Fernstudienlehrgang „Beratungslehrer“ (vgl. auch den Beitrag von PFISTER in Kap III/4 und von STOBBERG in Kap.III/5 unten) kommt unter dieser Perspektive verstärkte Bedeutung zu. Ähnliche Initiativen müßten im Hinblick auf eine gezielte Ausbildung von Schulpsychologen bzw. professionellen Bildungsberatern gestartet werden, was freilich zuallererst eindeutige Funktionsbestimmungen und daraus abgeleitete curriculare Konzeptionen erfordert. Dieses Ziel ist bislang nur ansatzweise in Angriff genommen worden (vgl. z. B. AURIN u. a. 1973, S. 124 f.).

Es wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, daß der Lehrer seine zentrale Aufgabe des Erziehens und Unterrichtens nicht losgelöst von den Beurteilungs- und Beratungsfunktionen erfüllen kann. Sehr oft ist er dabei als Beratender selbst auf den Rat anderer, insbesondere von seiten institutionalisierter Beratungsdienste, angewiesen. Das Verhältnis zwischen Schulpädagogen und Beratungsexperten beruht freilich auf gegenseitigem Geben und Nehmen. So schafft der Lehrer etwa durch seine Vermittlerrolle zwischen Schüler bzw. Eltern und professionellem Bildungsberater oder Schulpsychologen häufig erst die Voraussetzungen für eine von Mißtrauen und Zwängen befreite Beratungssituation. Dem Lehrer als Schulpädagogen mit Beratungskompetenz kommt somit fundamentale Bedeutung für eine effektive Schulberatung zu. Daraus resultieren bestimmte Forderungen an die Lehrerausbildung, die in diesem Beitrag skizziert wurden. Aus Platzgründen konnten nicht alle Aspekte detailliert behandelt werden, anderes mußte verweisend zurückgestellt werden. Vor allem hätte noch eine Reihe von Problemen angesprochen werden müssen, die mit der Doppel-

rolle des Lehrers und Beraters zusammenhängen. Der Verzicht fiel hier um so leichter, als dieses Thema Gegenstand des nächsten Beitrags von CAROLI & BENZ (vgl. Kap. III/2 unten) ist.

Studiengebiete im Fach Psychologie

I. Allgemein- und persönlichkeitspsychologische Grundlagen

1. Teilgebiete der Allgemeinen Psychologie
 - a. Kognitive Funktionen
(z. B. Wahrnehmung, Gedächtnis, Lernen, Denken, Intelligenz)
 - b. Motivation und Verhalten
(Motivationsbegriff und -geschehen; spezielle Motivationsarten: u. a. Aggression, Sexualität, Leistung, Angst, Wertungen, Einstellung; Konflikt; Ergebnisse der vergleichenden Verhaltensforschung)
2. Persönlichkeitspsychologie
(z. B. der Charakterologie, der Tiefenpsychologie, der faktorenanalytischen Persönlichkeitsforschung)

II. Entwicklungspsychologie

1. Allgemeine Entwicklungspsychologie
(z. B. Entwicklungsbegriffe und -modelle, vergleichende Entwicklungspsychologie, epochale Entwicklungsveränderungen einschließlich Akzeleration)
2. Entwicklung in verschiedenen Bereichen
(z. B. Lernen, Wahrnehmung, Sprache, Denken, spezielle Motivationsarten, soziales Verhalten, Einstellungen, Spiel, Gestaltung)
3. Psychologie der Altersbereiche
(frühe Kindheit, Schulalter, Jugendalter, Erwachsenenalter, Lebenslauf)

III. Sozialpsychologie

1. Theoretische Ansätze und Modelle
(z. B. aus Feldtheorie, Lernpsychologie, Tiefenpsychologie)
2. Struktur und Dynamik kleiner Gruppen
(z. B. Familie, Schulklasse, informelle Gruppe)
3. Soziale Einstellungen und deren Veränderungen
(z. B. Attitüden, Vorurteil)
4. Sozialisation
(z. B. familiäre und schichten-spezifische Einflüsse, Rollenerwartungen, Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren, Wirkung von Massenmedien)

IV. Erziehungs- und Unterrichtspsychologie

(ggf. unter Berücksichtigung von Vorschulerziehung und Erwachsenenbildung)

1. Erziehungsverhalten und erzieherische Interaktionsformen
(z. B. in Familie, Schule, Betrieb)
2. Psychologische Verfahren und Prozesse der Verhaltensmodifikation
(z. B. Bekräftigungslernen, Modelllernen)
3. Psychologische Probleme des Unterrichtens
(z. B. Lehrformen, Lernformen, Lernschritte und Lernhilfen, Erfolgskontrollen, psychologische Grundlagen von Unterrichtsprinzipien oder Unterrichtsformen einschließlich des programmierten Unterrichts)
4. Psychologie der Ausbildungsstufen und Unterrichtsfächer
(z. B. der vorschulischen Unterrichtung, des Erstunterrichts, schulischer Differenzierungsformen, eines Unterrichtsfaches, der Erwachsenenbildung)
5. Begabung und Bildungsförderung
(z. B. Intelligenz, Schuleignung, Schulleistung, Aktivierung der Bildungsreserven)

V. *Psychologische Diagnostik, Beratung und Hilfe in der Schule*

1. Testtheoretische Grundlagen, Anwendung und Interpretation diagnostischer Verfahren in der Schule
(z. B. standardisierte Intelligenz- und Fähigkeitstests, Sozial- und Interessentests, soziometrische Verfahren, formelle und informelle Verfahren zur Leistungs- und Verhaltensbeurteilung)
2. Schullaufbahnberatung
(z. B. Einschulung und sonderpädagogische Früherkennung, Systemübergänge, Fächer- und Kursberatung, Hilfe bei Berufsfindung)
3. Erscheinungsformen und Ursachen von Verhaltens- und Leistungsauffälligkeiten
(z. B. Entwicklungs- und Funktionsstörungen, Verhaltensstörungen, Verwahrlosung und Jugendkriminalität, allgemeines Schulversagen, Intelligenzhemmung, Lese-/Rechtschreibschwäche, Rechenschwäche) einschließlich ihrer pädagogischen (und ggf. therapeutischen) Behandlung

Literaturverzeichnis

- AURIN, K.; GAUDE, P.; ZIMMERMANN, K. (Hrsg.), 1973. *Bildungsberatung*. Frankfurt/M. usw.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973. *Bildungsgesamtplan*, Band 1. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat, 1970. *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn (Stuttgart).
- GUTHKE, J., 1972. *Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit*. Berlin-Ost.
- HELLER, K., 1973. *Intelligenzmessung*. Villingen.
- HELLER, K. (Hrsg.), 1974, 1975². *Leistungsbeurteilung in der Schule*. Heidelberg.
- PORTMANN, R. & STARK, G. u. a., 1975. *Beratungsmodelle in Gesamtschulen*. Projektgruppe Leistungsmessung in Gesamtschulen, Frankfurt/M.