

Hornstein, Walter

Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung. Theoretische Ansätze und Planungen

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 133-156. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 13)*



Quellenangabe/ Reference:

Hornstein, Walter: Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung. Theoretische Ansätze und Planungen - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29. - 31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 133-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232018 - DOI: 10.25656/01:23201

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232018>

<https://doi.org/10.25656/01:23201>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

13. Beiheft

Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern

Bericht über den 5. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 29.-31. 3. 1976 in der Gesamthochschule in Duisburg

Im Auftrage des Vorstandes
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Interaktion und Organisation in pädagogischen
Feldern** : Bericht über d. 5. Kongress d. Dt.
Ges. für Erziehungswiss. vom 29. - 31. 3. 1976
in d. Gesamthochsch. in Duisburg / im Auftr.
d. Vorstandes hrsg. von Herwig Blankertz. -
Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 13)

ISBN 3-407-41113-8

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesell-
schaft für Erziehungswissenschaft

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41113 8

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ	
Vorwort.	5

A. Abhandlungen

WOLFGANG KLAFKI	
Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie	11
KLAUS MOLLENHAUER	
Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern.	39
THEODOR SCHULZE	
Kann Erziehung die Gesellschaft verändern?	57

B. Berichte der Arbeitsgruppen

THOMAS HANISCH	
Schulorganisation und Curriculumreform – Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II am Beispiel des Schulversuchs Kollegstufe NW	89
LUDWIG HUBER/HARTMUT HENTSCHEL	
Projektstudium und Hochschulorganisation	101
GÜNTER KOLB	
Mediendidaktik und Medienforschung in wissenschaftstheoretischer Sicht	117
DORIS KNAB/ULRICH KRÖLL	
Partizipation im Bildungswesen zwischen programmatischem Anspruch und Realisierungsproblemen	123
WALTER HORNSTEIN	
Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen	133

LINE KOSSOLAPOW	
Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich	157
HEINRICH DAUBER/LUDWIG LIEGLE/RITA SÜSSMUTH	
Familienerziehung und Professionalisierung der Elternrolle	173
DIETER BAACKE	
Erfahrungen und Probleme mit Projekten im Bereich der Gemeinwesenarbeit . . .	181
HEINZ BACH/HANS THIERSCH	
Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik	195
WALTER DÜRR/MICHAEL EHRKE	
Zur theoretischen und praktischen Relevanz empirischer Bildungsforschung	219
CHRISTIAN MARZAHN	
Lernprozesse und Kommunikationsstrukturen in selbstverwalteten Jugendzentren .	235
KARL-HEINZ SAHMEL/DIETER JUNGK	
Jugendliche ohne Ausbildungschancen als berufspädagogisches Problem	251
WILHELM MADER/HELLA KÜHNEL	
Adressatenbezug in der Erwachsenenbildung	261
RUDOLF KUNZLI/KARL FREY	
Fachdisziplinen in der Bildung – Disziplinierung oder Befreiung durch Wissenschaft?	273
CHRISTA CREMER/WOLF R. KLEHM	
Methodologische Probleme handlungsorientierter Curriculuminnovation	281
ULLRICH BOEHM/MICHAEL SCHABLOW	
Schulkritik als Kapitalismuskritik	295
ULRICH HERRMANN/GERD FRIEDERICH	
Qualifikationskrise und Schulreform – Berechtigungswesen, Überfüllungsdiskussion und Lehrerschwemme. Aktuelle bildungspolitische Probleme in historischer Perspektive	309
GERT LOOSE	
Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistung und familiärer Sozialisation – Die IEA-Studien	327
RAINER KLEFFMANN	
Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion	343

Interaktion und Organisation in der pädagogischen Beratung – Theoretische Ansätze und Planungen *

Aktualität und Problematik des Themas „Beratung“

Das Thema der Arbeitsgruppe steht derzeit im Mittelpunkt von aktuellen Diskussionen und Planungen. Im Gefolge der bildungspolitischen Empfehlungen und entsprechender Vorschläge zur Beratung (vgl. vor allem die Ausführungen im „Strukturplan“, ferner im „Bildungsgesamtplan“ und den Beschluß der Kultusministerkonferenz 1973 zur „Beratung in Schule und Hochschule“) gehen die einzelnen Länder derzeit daran, die genannten Empfehlungen zu realisieren. In diesen Zusammenhang gehören die derzeit laufenden Planungen und Modellvorhaben zur Ausbildung von Beratungslehrern in einzelnen Bundesländern, die Vorbereitung eines Fernstudienlehrgangs Beratungslehrer durch das Deutsche Institut für Fernstudien, die schlagartig einsetzende Welle von Veröffentlichungen zum Thema¹.

Bezeichnend für die derzeitige Situation ist, daß sich die Planungen sehr stark auf die Verbesserung der schulischen Beratung beschränken, daß sie ferner die institutionell vorgesehenen Lösungen, wie sie sich beispielsweise in den Empfehlungen der Kultusminister niederschlagen, mehr oder weniger unbefragt zur Basis nehmen und schließlich auch die Problematik der Rückwirkungen institutioneller Lösungen auf das Erziehungsfeld nur begrenzt bzw. kaum reflektieren.²

* Arbeitsgruppenleiter: WALTER HORNSTEIN

Referenten: KURT AURIN, PETER BARKEY, KURT HELLER, NORBERT GRODDECK, VOLKER KRUMM, GABRIELE LISCHKE-NAUMANN, LOTHAR R. MARTIN, ULF W. SCHMITT und CHRISTOPH WULF.

- 1 Vgl. dazu vor allem: DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Febr. 1970, Abschnitt über „Beratung im Bildungswesen“, S. 91f.; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan Bd. I und II, Stuttgart 1973, Abschnitt über „Beratung im Bildungswesen“, Bd. I, S. 24ff.; Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. 9. 1973 zur Beratung in Schule und Hochschule. In: Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Loseblattsammlung, Schriftleitung: P. SEIPP und A. FÜTTERER, Neuwied/Rh. o. J. Wichtige Impulse zum Ausbau des Beratungswesens sind nicht nur von den im Text genannten Instanzen sondern auch von internationalen Gremien ausgegangen. Am wichtigsten in diesem Zusammenhang die Expertenkonferenz der UNESCO in Hamburg (1971), die detaillierte Empfehlungen ausgesprochen hat.
- 2 Als Auswahl zur Beratungsliteratur sei hingewiesen auf folgende Veröffentlichungen: AURIN, K., GAUDE, P., ZIMMERMANN, K.: Bildungsberatung – Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. 1973 (Internationale pädagogische Studien 31 des UNESCO-Instituts für Pädagogik, Hamburg); BARCLAY, J. R.: Foundation of counseling strategies. New York, London, Sidney, Toronto 1971; CUNNINGHAM, PETERS, H. J.: Counseling theories. A selective examination for school counselors. Columbus (Ohio) 1973; FUNKKOLLEG Beratung in der Erziehung. Veranstaltet von: Süddeutscher Rundfunk, Hessischer Rundfunk, Saarländischer Rundfunk, Südwestfunk, Radio Bremen, Deutsches Institut für Fernstudien, Tübingen, und den Volkshochschul-Landesverbänden Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, den Kultusministerien der Länder Baden-Württemberg, Bremen,

Vor diesem Hintergrund lag es nahe, in einer Arbeitsgruppe zum Thema Beratung derzeit vorhandene Planungen und Diskussionen unter dem Rahmenthema des Kongresses zu erörtern, die in den Planungen und derzeit diskutierten Lösungsvorschlägen enthaltenen konzeptionellen Vorstellungen freizulegen und miteinander in Diskussion zu bringen. Vor dem Hintergrund des Kongreßthemas lag es nahe, die Frage in den Mittelpunkt zu stellen, wie die jeweiligen organisatorischen Lösungen der Beratungsaufgabe Interaktion und Verlauf, Zielrichtung und Ergebnisse von Beratung bestimmen und festlegen.

Fragen folgender Art boten sich dabei zur Diskussion an:

- Die Frage des Verhältnisses von Organisation der Beratung und Struktur bzw. Verlauf des Beratungsprozesses; in welcher Form und in welcher Richtung sind Beratungsprozesse durch jeweilige Organisationsformen festgelegt?
- In welchen theoretischen Konzepten ist dieser Zusammenhang zwischen „Organisation“ und „Interaktion“ in der Beratung zu fassen? Welche Dimensionen müssen in einem solchen Zusammenhang aufgeklärt und einbezogen werden?
- Welche Möglichkeiten hat Beratung unter vorgegebenen organisatorischen und institutionellen Bedingungen? Welchen Handlungsspielraum hat der Berater?
- Wie bestimmt die Organisation der Beratung die Probleme des Ratsuchenden? Welche Problemlösungen sind im Rahmen jeweiliger organisatorischer Kontexte möglich? Welche Rolle spielt dabei das professionelle Wissen des Beraters?

Hauptdiskussionspunkte

Die Beiträge und Diskussionen konzentrierten sich auf drei Schwerpunkte, die im nachfolgenden dargestellt werden sollen:

Schwerpunkt I bezog sich dabei auf die Problematik des Ausbaustandes und der Organisation schulischer Beratungsdienste. Welche Rolle kann dabei der Lehrer spielen? Wie kann die Zusammenarbeit mit Beratungsdiensten aussehen? Welche Voraussetzungen für qualifizierte Beratungsarbeit müssen in der Aus- und Fortbildung von Lehrern geschaffen werden? (HELLER).

In den gleichen Zusammenhang gehört die Übersicht über den Stand des Ausbaus der schulischen Beratungsdienste in der Bundesrepublik, den AURIN auf der Grundlage einer

Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland sowie den wissenschaftlichen Hochschulen der beteiligten Länder unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Walter HORNSTEIN, Prof. Dr. Reiner BASTINE, Prof. Dr. Helmut JUNKER, Prof. Dr. Christoph WULF. Studienbegleitbriefe 1 ff. hrsg. vom DIFF Tübingen (Beltz-Verlag) Weinheim, Basel 1975/76. HELLER, K. (Hrsg.) u. Mitwirkung v. ROSEMAN, B.: Handbuch der Bildungsberatung in drei Bänden. Stuttgart 1975/76; HORNSTEIN, W.: Beratung in der Erziehung – Aufgaben der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1976; JUNKER, H.: Das Beratungsgespräch. Zur Theorie und Praxis kritischer Sozialarbeit. München 1973. MARTIN, L. R.: Bildungsberatung in der Schule. Konzeptionen, Praktiken und Erfahrungen in den USA, England und der BRD. Bad Heilbrunn/Obb. 1974. RÜCKRIEM, G., SREY, T.: Beratung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (I), Zeitschrift f. Demokratische Erziehung 6/1975. STONE, S. C., SHERTZER, B. (Hrsg.): Counseling and guidance monograph series. New York et al. 1968ff. (20 Bände). STEFFLRE, B., GRANT, W. H.: Theories of counseling. New Yoek 1972; WEINBERG, C.: Social foundations of educational guidance. With contributions by NASATIO, B., SPEIZMANN, W. L., MCHUGH, P. New York, London 1969.

eben abgeschlossenen Erhebung gab. Schließlich formulierten N. GRODDECK und Chr. WULF einige kritische Rückfragen an die Planungen im Bereich der Schule.

Der *zweite Schwerpunkt* war mehr theoretischer Art. P. BARKEY stellte Zielsetzung und theoretische Begründung einer auf Unterricht bezogenen pädagogischen Problemanalyse mit Zielrichtung Beratung in den Vordergrund, während L. R. MARTIN sich dem Problem einer pädagogischen Theorie der Beratung widmete.

Der *dritte Schwerpunkt* entwickelte sich an der Problematik der Ausbildung im Hinblick auf Beratung. V. KRUMM stellte ein Ausbildungsprojekt vor, das Hauptfachpädagogen die für Beratung erforderliche Kompetenz vermitteln und ihnen damit zugleich ein Berufsfeld öffnen soll, das bisher fast ausschließlich von Psychologen besetzt wird. Auch dabei eine kritische Position: In dem Beitrag von U. W. SCHMIDT/G. NISCHKE-NAUMANN wird kritisch die Perspektive einer „entprofessionalisierten Beratungstätigkeit an Schulen“ entwickelt.

Der nachfolgende Text enthält die Hauptpunkte der Erörterungen der Arbeitsgruppe. Der Berichterstatter hat versucht, eine Form zu finden, die weniger protokollmäßig den Verlauf skizziert und nachzeichnet, als mehr problemorientiert diejenigen Punkte herausstellt, die für Problem- und Diskussionsstand zum Thema Beratung wichtig sind. Die von den Referenten beigegebenen Texte sind dabei jeweils kenntlich gemacht.

I. Zur Problematik schulischer Bildungsberatung – Planungen, Konzepte, Kritik

Die Diskussion zu Fragen der Beratung im Bereich der Erziehung hat sich in jüngster Zeit sehr stark auf den Bereich der Schule konzentriert. Die eingangs erwähnten Beschlüsse und Empfehlungen haben dazu geführt, daß in nahezu allen Bundesländern entsprechende Planungen in Gang gekommen sind. Dabei ist häufig die Frage, wie denn nun die Lehrer, als die unmittelbar in der alltäglichen Schul- und Erziehungsarbeit Stehenden Aufgaben der Beratung wahrnehmen und wie sie darin mit den Beratungsdiensten zusammenarbeiten können, ausgeklammert geblieben.

Der nachfolgende Beitrag von K. HELLER beschäftigt sich mit der Frage, welche Rolle der Lehrer als Berater spielen kann. Er geht davon aus, daß Bildungsberatung zu einem „konstitutiven Element des Bildungssystems geworden ist“ (HELLER) und daß Bildungsberatung sowohl „systembezogene“ wie „soziale versus individuumbezogene“ Funktionen hat. Zu den systembezogenen gehören Prinzipien wie diejenigen der Individualisierung, der Unterrichtsdifferenzierung, der Durchlässigkeit und der Sicherung von Innovationen. Bezogen auf gesellschaftspolitische und individuumzentrierte Leitziele hat Bildungsberatung eine „sozialintegrative“ Funktion, ferner eine „ökonomische“ (indem falsche Entscheidungen vermieden werden) sowie eine „augmentative“ (indem optimale Formen von Selbstverwirklichung ermöglicht werden³).

Vor diesem Hintergrund kommen dem Lehrer im Rahmen seiner pädagogischen Arbeit nach HELLER folgende Aufgaben zu:

1. Lern-, Erziehungs- und Systemberatung

³ Siehe zu diesem ganzen Komplex ausführlicher die Ausführungen von HELLER im Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Stuttgart 1975.

2. Schullaufbahnberatung

3. Einzelfallhilfe bzw. Individualberatung

Dazu im einzelnen:

1. Lern-, Erziehungs- und Systemberatung als Tätigkeitsaspekte des Lehrers (HELLER)

Lern- und Erziehungsberatung haben unterstützende Funktion der unterrichtlichen bzw. erzieherischen Arbeit in und außerhalb der Schule. Als konkrete Aufgaben können etwa folgende Tätigkeitsaspekte des Lehrers angeführt werden:

- *Information* von Schülern und Eltern über wichtige Lernbedingungen, wobei die besondere Situation der betr. Schulklasse, der jeweiligen Lern- und Erziehungsziele Berücksichtigung finden müßten. Dem Lehrer als Erziehungs- und Lernexperten obliegt es, allen am Erziehungs- und Bildungsprozeß seiner Schüler Beteiligten notwendige Einsichten zu vermitteln, um somit eine optimale Lernumwelt zu ermöglichen.
- Darauf aufbauend können *Handlungsvorschläge* für Schüler, Eltern und Lehrer (Kollegen) erarbeitet werden, die die familiäre und schulische Erziehungs- und Bildungsarbeit fördern. Dazu gehört auch der Aufweis wichtiger *Rahmenbedingungen* für das Lernen: z. B. Arbeitshaltung, Konzentration, Interessenweckung, Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit, aber auch Bereitstellung von Lernhilfen und Optimierung „äußerer“ Lernbedingungen (z. B. feste Studierzeiten, Arbeits- bzw. Spielpausen).
- Beratung der Eltern und ggf. Information der Schüler über Vor- und Nachteile bzw. Konsequenzen der verschiedenen *Erziehungspraktiken, Unterrichtsmethoden* u. ä., die freilich ohne eingehende Diskussion und entsprechenden Konsensus in bezug auf die Erziehungs- und (Grob-)Lernziele kaum den erhofften Erfolg zeitigen werden. Auch hier hätte der Lehrer, der 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.
- Schließlich muß die Bedeutung der *Effizienzkontrolle* schulischer Bildungsbemühungen betont werden. Zwei Aufgabenfunktionen der *Lernleistungskontrolle* sollen hier beispielhaft angesprochen werden: die Leistungsbeurteilung im Dienst der *Unterrichtsorganisation* und *Unterrichtsanalyse* sowie die Leistungsbeurteilung als Funktion *individueller Schülerberatung*.

Im ersten Falle erhält der Lehrer selbst wichtige Informationen über seine Lehrerfolge und somit die notwendige Rückmeldung für die (weitere) didaktische Unterrichtsplanung, etwa notwendige Förderprogramme, Intensivierung der Übungsphase usw. Diese „Auto-Evaluierung des Lehrers“ kann die „Auto-Evaluierung des Schülers“ gegenübergestellt werden. Gemeint ist damit die Möglichkeit des Schülers bzw. seiner Eltern, anhand der Leistungsprüfergebnisse sich über eigene Lernfortschritte vs. Lerndefizite zu informieren. Entsprechende Erkenntnisse sind besonders im Hinblick auf rechtzeitiges pädagogisches Handeln, etwa gezielte Lernhilfen oder Fördermaßnahmen, relevant. Auch hierin muß der Lehrer die Schüler und Eltern, ggf. seine Lehrerkollegen (z. B. wenn ein Nachfolger die Klasse übernimmt) beraten.

Während sich die bisher besprochenen Beratungsaufgaben mehr oder weniger direkt auf Personen beziehen, richtet sich die *Systemberatung* auf Organisationsformen (z. B. der Schule als System) und institutionalisierte, d. h. institutionell bedingte Verhaltensmodi (z. B. aus Verwaltungsstrukturen resultierende fixe Gewohnheiten, Stile sozialer Interaktion u. ä.). Nach GAUDE⁴ dient Systemberatung gleichermaßen der *Optimierung* bestehender Strukturen oder Prozesse und der Innovation im Bildungswesen, etwa durch Beratung für Modellschulen oder bei Fragen der „inneren“ Bildungsreform (Curriculum-revision, Unterrichtsdifferenzierung usw.). Die Aufgaben der Systemberatung erstrecken sich somit auf das Problemfeld der Planung, der Realisierung, der Evaluation und der Modifikation bzw. Revision.

Die von GAUDE eingeführte Unterscheidung in „externe“ und „interne“ Systemberatung weist auf die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrer-Beratern bzw. Beratungslehrern (Lehrer mit zusätzlich erworbener Beratungsqualifikation) einerseits und Schulpsychologen bzw. Bildungsberatern (Vollzeitberatern) andererseits hin. Eine solche Zusammenarbeit von interner und externer Schulberatung ist freilich auch im Hinblick auf die oben genannten Aufgabenfunktionen der Lern- und Erziehungsberatung fallweise notwendig, wie ja überhaupt die einzelnen Beratungsaspekte nicht als isolierte Einheiten oder unabhängige Funktionen betrachtet werden dürfen.

2. Schullaufbahnberatung als Aufgabe des Lehrers

Die Frage der Schullaufbahn stellt sich sowohl im traditionellen, vertikal gegliederten Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) als auch in modernen Gesamtschulsystemen. Insbesondere an den Nahtstellen des Schulsystems ergibt sich für Schüler und Eltern das Problem, den jeweils (individuell) angemessenen Bildungsweg zu finden. Dabei wird als Kriterium für die „Angemessenheit“ gewöhnlich die zu bestimmende Erfolgswahrscheinlichkeit im fraglichen Bildungsgang verwendet.

Selbst wenn ein schulinterner Beratungsdienst (z. B. ein Schulpsychologe für die betr. Schule) zur Verfügung steht, muß der Klassen- oder Fachlehrer immer wieder eine Antwort auf die Frage der Schuleignung jedes einzelnen Schülers finden. Häufiger ist jedoch der Lehrer bei dieser Entscheidung ganz auf sich allein angewiesen. Jeder Lehrer muß deshalb nur über die wichtigsten Probleme und Ergebnisse der Begabungsforschung informiert sein, er muß darüber hinaus wenigstens so weit mit diagnostischer Wissens- und Handlungskompetenz ausgestattet sein, daß er in der Lage ist, Schülern und Eltern fundierte Schullaufbahneempfehlungen zu erteilen. Daraus resultiert für den (angehenden) Lehrer die Notwendigkeit, sich eingehend mit den methodischen Problemen der *Begabungsdiagnose* und der *Schulleistungsprognose* (Prognose des Schulerfolgs) zu befassen.

In der Gesamtschule ergeben sich analoge Wahl- und Entscheidungsprobleme, die dort mehr nach „innen“, d. h. in den Unterricht bzw. das didaktische Handeln, verlagert werden. Hier benötigt der Lehrer treffsichere (Testleistungs-)Kriterien, um z. B. angemessene Gruppierungen für den Niveauunterricht, den Wechsel zwischen verschiedenen Lerngruppen usw. zu erhalten. Ferner sind im Hinblick auf die Berechtigungsfunktion der Schulabschlußqualifikation zweckmäßige Wahlpflicht-Fächerkombinationen vorzuschlagen. Neben der Schulleistungsanalyse und der Begabungsdiagnose gewinnt die *Bildungsinformation* vorrangige Bedeutung.

⁴ GAUDE, P.: Möglichkeiten und Grenzen interner und externer Systemberatung im Raum der Schule. In: Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II. Stuttgart 1975, S. 571ff.

3. Einzelfallhilfe als Beratungsaufgabe des Lehrers

Die sog. Einzelfallhilfe oder psychologische Individualberatung durch Lehrer ist angesichts der derzeitigen Ausbildungssituation (mit relativ geringen Studienanteilen in Psychologie) sehr problematisch. Der Lehrer – auch der Beratungslehrer – wird deshalb in der Regel nur bei „leichteren“ Problemfällen (z. B. individuellen Lernschwierigkeiten, partiellen Lernleistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten u. ä.) untersuchend und beratend tätig werden können und selbst nur eingeschränkt bzw. in engem Kontakt zum schulpsychologischen Dienst. Wichtigste Aufgabe des Lehrers wird dabei die *Identifikation* entsprechender Problemfälle sowie ggf. die *Vermittlung fachkundiger Beratungshilfen* sein. Die Fähigkeit, Problemfälle an den Schulpsychologen, die schulinterne vs. -externe Bildungsberatungsstelle, die Erziehungsberatungsstelle, den staatl. Gesundheitsdienst oder auch an pädagogische Spezialeinrichtungen bzw. sonderpädagogische Beratungsstellen zu delegieren, erfordert wiederum gewisse Grundkenntnisse über diese Einrichtungen und ihre Tätigkeitsmerkmale vom beratenden Lehrer. Daraus ergeben sich bestimmte Forderungen an die Lehreraus- und -fortbildung, die kurz skizziert werden sollen.

Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung

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

1. Ausreichende erziehungswissenschaftliche Grundbildung *aller* Studierenden, die ein Lehramt an der Schule anstreben. Dabei müßten im Hinblick sowohl auf die allgemeinen Aufgabenfunktionen des Lehrers als auch die besonderen Aufgaben und Tätigkeitsmerkmale der Schulberatung vor allem psychologische und pädagogische Studieninhalte genügend breit und intensiv Berücksichtigung finden. Entsprechende Curriculumvorschläge wurden andernorts unterbreitet⁵.
2. Für diejenigen Lehrer, die sich schwerpunktmäßig mit der Beratung in der Schule befassen, erlangt der Themenkomplex „Schülerbeurteilung und Bildungsberatung“ zentrale Bedeutung. Schultests und andere diagnostische Verfahren der Schülerbeurteilung (einschließlich testtheoretischer Grundlagenkenntnisse), Probleme und Verfahren der Integration und Mitteilung pädagogisch-psychologischer Untersuchungsbefunde (Gutachtenerstellung und -übermittlung), relevante Beratungsverfahren (Beratungsgespräch, Verhaltenmodifikation in der Schulberatung) sowie Probleme der Begabungs- und Bildungsförderung, aber auch Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen gehören zum unbestreitbaren Repertoire der Lehrer- bzw. Beratungslehrausbildung. Die einzelnen Beurteilungs- und Beratungsverfahren müßten in entsprechenden Praktikumsveranstaltungen bzw. Trainingsseminaren eingeübt werden. Nur kontrolliert vermittelte Handlungskompetenzen werden den Lehrer vor der Gefahr des Dilettantismus bewahren.
3. Schließlich wäre für den Lehrer allgemein und den in besonderer Weise Beratungsfunktionen übernehmenden Lehrer eine *permanente Weiterbildung* zu fordern. Diese sollte nach PORTMANN und STARK⁶ praxisnah und praxisbegleitend sein. Es müßten flexible Fortbildungsprogramme entwickelt werden, deren Inhalte „an den tatsächlichen Aufgaben, die an die Beratung gestellt werden, orientiert“ sind. Dem vom Deutschen Institut für Fernstudien zur Zeit vorbereiteten

⁵ Siehe Handbuch der Bildungsberatung, Bd. I. Stuttgart 1975, S. 262ff., (HELLER), 296ff. (PFISINER), 311ff. (STOBBERG).

⁶ PORTMANN, R., STARK, R. G. et al.: Beratungsmodelle in Gesamtschulen. Projektgruppe Leistungsmessung in Gesamtschulen. Frankfurt/M. 1975, S. 99.

Fernstudienlehrgang „Beratungslehrer“ kommt unter dieser Perspektive besondere Bedeutung zu. Darüber hinaus müßten länderseitig Initiativen ergriffen werden, um angehende oder bereits beruflich tätige Lehrer und Diplom-Pädagogen (mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik) für die Aufgaben der Schulberatung zu gewinnen und entsprechend vorzubereiten. Erste Überlegungen dazu sollen diese Ausführungen beschließen.

Strukturelle und organisatorische Überlegungen zum Aufbau der Schulberatung⁷.

Ad hoc – Maßnahmen zur Sicherung der Schulberatung durch Lehrer

Um Lehrer auf die skizzierten Beratungsaufgaben vorzubereiten, erscheint ein doppelter Ansatz zweckmäßig: die Vermittlung notwendiger Wissens- und Handlungskompetenzen über die 1. *Lehrerbildung* (I. und II. Phase) und 2. *Lehrerfort- bzw. -weiterbildung* (nach der Lehramtsqualifikation).

1. Im Rahmen des sog. erziehungswissenschaftlichen (Grund-)Studiums (I. Phase) müßten die oben skizzierten beratungsrelevanten Kenntnisse *allen* Lehramtsstudenten vermittelt werden. Vorrangiges Ziel sollte hier die Aneignung von *Wissenskompetenz* sein. Die vorliegenden Studien- und Prüfungsordnungen müßten auf beratungsrelevante Inhalte hin überprüft und ggf. einzelne Stunden-/Fächerkontingente neu festgesetzt werden.

In der II. Studienphase (Referendariat) geht es zunächst um die Vertiefung bereits erworbener Kenntnisse und die Schließung etwaiger Wissenslücken. Im Zentrum der Bemühungen steht jedoch hier die planmäßige und kontrollierte Einübung grundlegender Verfahren und Techniken der Schülerbeurteilung und Bildungsberatung. Die Aneignung von *Handlungskompetenz* ist wesentlicher Bestandteil dieser Ausbildungsphase.

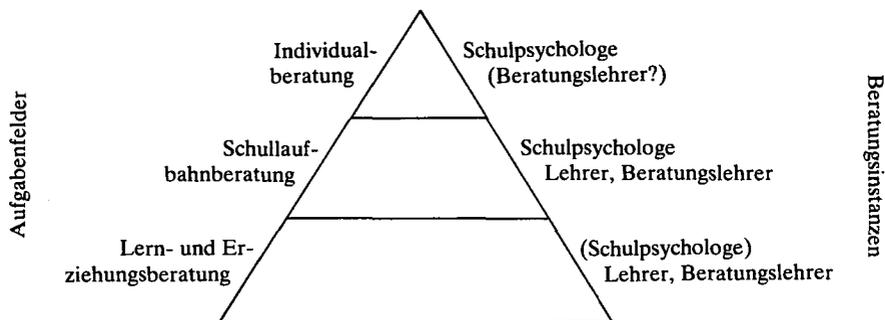
2. Nach erworbener Lehramtsbefähigung (einschließlich schulrelevanter Beratungskompetenzen) kommt es für den Lehrer in der Folgezeit darauf an, seine Kenntnisse und Fertigkeiten schrittweise zu vertiefen und zu erweitern. Dies geschieht in kontinuierlichen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, deren Themenkataloge um beratungsrelevante Inhalte ergänzt werden müßten. Da eine Kompetenzerweiterung im Hinblick auf Schulberatung für den Lehrer letztlich immer auch eine qualitative Verbesserung seiner Erziehungs- und Unterrichtsfähigkeit bedeutet, sollte die Intensivierung der Lehrerweiterbildung im Interesse aller Beteiligten (Schüler und Eltern, Lehrer bzw. Schule, Kultusverwaltung) liegen.

Bereits während der II. Ausbildungsphase, aber auch im Rahmen der Lehrerfortbildung wird man auf eine enge Kooperation mit bestehenden (Vollzeit-)Beratungsdiensten, z. B. dem schulpsychologischen Dienst, dem Bildungsberater an Gesamtschulen u. ä., Wert legen müssen. Sofern – zu einem späteren Zeitpunkt – genügend qualifizierte Beratungslehrer zur Verfügung stehen, empfiehlt es sich, diese ebenfalls an der (praktischen) Lehrerbildung zu beteiligen.

Planungsziele im Hinblick auf den Verbund „Lehrer/Beratungslehrer – Schulpsychologe/ Bildungsberater“

Die Aufgabenfelder der Schulberatung lassen sich unterschiedlichen Generalitätsebenen zuordnen, mit denen jeweils spezifische Anforderungsmerkmale bzw. verschiedene Beratungsinstanzen korrespondieren. Zugleich ist damit eine gewisse Häufigkeitsordnung der betr. Beratungsanlässe indiziert. Die Zusammenhänge werden durch folgendes Schema veranschaulicht.

⁷ Die folgenden Ausführungen basieren auf einem für den Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen erstellten Gutachten d. Verf. (1975).



An der „Basis“ der Schulberatung sind vor allem Lehrer-Berater und Beratungslehrer tätig. Sie beraten in vielerlei Anlässen von Lern- und Erziehungsschwierigkeiten bzw. (leichteren) Funktionsstörungen ihrer Schüler. Die *Lern- und Erziehungsberatung* ist die Domäne des Lehrers, da er wie kein anderer über Möglichkeiten der Beobachtung und des direkten Zugangs zum Schüler, dessen Eltern und anderen wichtigen Kontaktpersonen verfügt. Entsprechende Auffälligkeiten werden deshalb von ihm relativ leicht und schnell erkannt, noch bevor sie zu massiven Verhaltensstörungen führen (können). Nur in Ausnahmefällen, etwa wenn die ganze Schulklasse verhaltensauffällig wird, muß der Schulpsychologe hier eingreifen (... Aufgabe der Systemberatung).

Die *Schullaufbahnberatung* erfordert spezifische Methodenkenntnisse, die im Rahmen der heutigen Lehrerbildung (noch) nicht ohne weiteres vermittelt werden. Hierin ist jedoch kein grundsätzliches Problem zu sehen, d.h. durch Berücksichtigung entsprechender curricularer Bausteine während der I. und II. Ausbildungsphase und später in der Lehrerfortbildung sollte jeder Lehrer zu optimal abgesicherten Schuleignungsprognosen befähigt werden können. Erst recht ist dies vom Beratungslehrer, der eine Zusatzausbildung erfahren hat, zu erwarten. Der Schulpsychologe muß hier vor allem bei sog. Problemfällen, also Schülern, deren diagnostische Befunde keine eindeutige Prognose erlauben, durch intensivere und/oder extensive Einzeluntersuchungen die Entscheidungsfindung unterstützen.

In der *Einzelfallhilfe* oder *Individualberatung* findet schließlich der Schulpsychologe – in Ausnahmefällen auch der besonders qualifizierte Beratungslehrer – sein Hauptarbeitsfeld. Die hierfür erforderlichen methodischen und psychologischen Fähigkeiten und Kenntnisse übersteigen im allgemeinen die Kompetenz des Lehrers, auch des für die Schullaufbahnberatung ausgebildeten Beratungslehrers.

Den verschiedenen Aufgabenfeldern der Schulberatung entsprechen unterschiedliche Anforderungsebenen auf Beraterseite. Dabei nehmen die *Beratungslehrer* eine Mittlerrolle zwischen den Lehrern (Lehrer-Beratern) einerseits und den Schulpsychologen andererseits ein. Ihre Funktion könnte – je nachdem, wie man die Gewichtsverteilung in bezug auf die einzelnen Beratungsinstanzen vornehmen möchte – innerhalb der *Schulberatung* durchaus einen zentralen Stellenwert erlangen. Unabdingbare Voraussetzung dafür wäre allerdings eine entsprechende Zusatzausbildung für interessierte und geeignete Lehrkräfte.

Der skizzierte arbeitsteilige Beratungsansatz ist vor allem an den Funktionszielen und praktischen Notwendigkeiten der Schulberatung orientiert. Organisatorische Fragen i.e.S. traten demgegenüber zunächst in den Hintergrund und müßten Gegenstand weiterer Überlegungen⁸ sein. Nur soviel sei hier noch angemerkt, daß die Zuordnung der einzelnen Aufgabenfelder zu den verschiedenen Beratungsinstanzen, also die Integration der Problembereiche zu einem Beratungssystem, primär unter dem Gesichtspunkt der praktischen Arbeitsanforderung und damit in Zusammenhang stehenden Kompetenzkriterien erfolgen sollte. Die Hauptlast für eine reibungslose Koordination differentieller

⁸ An dieser Aufgabe arbeitet eine vom Kultusminister NW eingesetzte Planungskommission „Schulberatung“ unter Vorsitz d. Verf.

Beratungsansätze läge nach unserer Konzeption beim Beratungslehrer. Prinzipiell könnte diese Funktion auch die Schulpsychologische bzw. Bildungsberatungsstelle – als regional bzw. zentral organisierter Beratungsdienst – übernehmen. Dies setzte allerdings voraus, daß die zur Zeit vorhandenen (schulpsychologischen) Beratungsdienste rasch und großzügig ausgebaut werden.“

Ausbaustand

Dieser von den Experten für notwendig gehaltene Ausbau ist – trotz erheblicher Anstrengungen der Mehrzahl der Bundesländer auf diesem Gebiet – allerdings bisher nicht in ausreichendem Maße erfolgt. In der Bewertung des derzeitigen Standes gehen die Meinungen allerdings auseinander. Während einerseits die Auffassung vertreten wird, mit dem Ausbau des Beratungswesens würde eine „besondere Funktion des Bildungswesens forciert ausgebaut“ (RÜCKRIEM/SPREY 1975, S. 42, s. Anmerkung 2), sind andere der Auffassung, daß trotz aller Bemühungen einzelner Bundesländer der Ausbaustand insgesamt doch noch als unbefriedigend zu bezeichnen sei.

„Während 1964/65 73 zentrale Schulberatungsstellen in den Schulbereichen der deutschen Bundesländer mit 106 Schulpsychologen besetzt waren, hat sich im Verlauf von 10 Jahren die Zahl der zentralen Dienste verdoppelt; mit zunehmender Differenzierung und Neugestaltung des Sekundarbereiches wäre die Tendenz zur Integration der Schulberatung in größeren Schuleinheiten verbunden – so wurden 85 Beratungsdienste in größeren Schuleinheiten (Schulzentren, Gesamtschulen) eingerichtet; die Anzahl der Schulpsychologen hat sich damit vervierfacht. Während 1964/65 etwa 900 Schuljugendberater/Beratungslehrer ausgebildet und von ihnen rund 560 in den Schulen auch als solche tätig waren, hat sich die Zahl der ausgebildeten Beratungslehrer bis 1975 verdreifacht; die Anzahl der als Beratungslehrer tätigen Lehrer beläuft sich zur Zeit auf rund 5800; siehe dazu die Tabelle S. 142“ (AURIN).

Andererseits kann der Ausbaustand keineswegs als ausreichend angesehen werden, K. AURIN kommt aufgrund seiner Erhebung, die allerjüngsten Datums ist zu folgenden Ergebnissen:

„Die schulpsychologischen Beratungsdienste sind nicht in der Lage, in allen vordringlichen und wichtigen Fällen ohne zeitliche Verzögerung den Ratsuchenden zu helfen. Die Beratungsdienste befinden sich seit Jahren in einer Situation ständiger Anspannung und Überforderung durch ein Zuviel an Anforderungen.“

- Die Anzahl der Schulpsychologen, die in kommunalen und staatlichen Beratungseinrichtungen für die Schule tätig sind, beläuft sich auf 424 (siehe die nebenstehende Übersicht). Das entspricht einer Relation von Schulpsychologe zu Schüler 1:23000. Die Zielwerte der Bund-Länder-Kommission für 1985 liegen bei 1:5000. Zur Zeit sind etwa 6000 Beratungslehrer in Schulen tätig, davon sind 3500 als solche ausgebildet. Das Verhältnis Beratungslehrer: Schüler beläuft sich auf etwa 1:1300 (Zielwert der BLK ist 1 Beratungslehrer für 500 Schüler).
- Viele Schulberatungsdienste weisen *konzeptionelle Schwächen* auf. Die Folgen sind: *Organisatorische Mängel, Funktionsprobleme* und unzureichende Erfüllung von Hauptaufgaben. *Funktionen von Beratung, die für die Weiterentwicklung der Schule und die rechtzeitige und wirksame Förderung des einzelnen Schülers besonders wichtig*

sind – so vor allem die der „Prophylaxe“, der „Beratung von Schule und Lehrer“ und der „Therapie“ werden teilweise ungenügend wahrgenommen. Vielenorts können sie vorerst überhaupt nicht ausgeübt werden. Beratung wird damit im Vollzug und in ihrer Wirksamkeit reduziert.

- Mit dem ungenügenden Ausbaustand der Schulberatung sind regional erhebliche Unterschiede im Angebot an Beratung gegeben. Sie haben wiederum Ungleichheiten in den Möglichkeiten pädagogisch-psychologischer Hilfeleistung zur Folge. Das trifft für die Ebene der Bundesländer zu; aber auch zwischen einzelnen Schulregionen (Schulbezirken, Kreisen oder Großkreisen) und zwischen den einzelnen Schularten und Stufenbereichen bestehen oft große Unterschiede im Angebot an schulischer Beratung. Das Defizit an Beratung ist im Bereich der beruflichen Schulen besonders kraß.

Beratungsdienste und –träger im Schulbereich der deutschen Bundesländer (Stand: Oktober 1975)

Anzahl der	ins- gesamt	BW	BA	HE	NS	NW	RP	Sa	SH	Bln	Br	Ha
zentralen Beratungs- dienste (kommunale u. staatl.)	145	18	9	35	9	30	26	3	9	12	2	1
Beratungs- dienste in Schulen (integr. Dienste)	85	10	11	17	10	23	–	–	–	–	6	8
davon in Ge- samtschulen	(62)	(5)	(3)	(10)	(9)	23	–	–	–	–	(4)	(8)
Beratungs- lehrer in Schulen u. Schulstufen	5800 (rd. 3000)	500 (750) ¹	4200 (1000) 260 ² (350)	–	6	690	(300) ³	–	23	185 (185) ⁴	11	160 (400)
Schul- psychologen (in zentr. u. integr. Diensten)	424	74	40	56	33	126	30	5	10	16	13	21

- 1 Als Beratungslehrer ausgebildete Lehrer sind in () gesetzt; in Bayern sind dies Teilnehmer am Lehrerkolleg „Schulberatung“ und an Lehrgängen in der staatl. Akademie Dillingen.
- 2 Als Schuljugendberater ausgebildete Lehrer, die überwiegend in Grund- und Hauptschulen tätig sind.
- 3 Vorerst noch keiner als Beratungslehrer tätig; ihre Verwendung für Beratungsaufgaben im Schulbereich wird zur Zeit geplant.
- 4 Die Berliner Beratungslehrer werden „Mitarbeiter im schulpsychologischen Dienst“ (MSD) genannt; sie arbeiten eng mit den schulpsychologischen Beratungsstellen der 12 Berliner Stadt- und Schulbezirke zusammen.

Die Ausbildung erfolgte entsprechend dem Bedarf an Beratungslehrer; zur Zeit befinden sich weitere „Hunderte“ von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Berlin im 2. Wahlfach Pädagogische Psychologie in der Ausbildung als „Mitarbeiter im Psychologischen Dienst“.

- Ferner ist die *schulpädagogische Funktion der Beratung noch keineswegs* in dem Grade *verwirklicht*, wie es von den Zielsetzungen der heutigen Schule her gesehen zu wünschen wäre. Eine Gestaltung des Schulgeschehens, die das gesundheitliche und psycho-soziale Wohl des einzelnen Schülers stärker berücksichtigt, seinen Bemühungen um Selbstverwirklichung und den damit verbundenen geistigen Interessen und kreativen Bestrebungen Rechnung trägt, kann ohne entsprechende unterrichtlich und erzieherisch wirksame Handlungsformen, die auf Bedürfnisse des einzelnen Schülers und die psychischen Bedingungen seiner Entwicklung ausgerichtet sind, nicht verwirklicht werden. Zu solchen Handlungsformen zählt Beratung.
- Darüber hinaus sind die *Aufgaben der Beratung* und das breite Spektrum ihrer Anwendungs- und Hilfsmöglichkeiten in einzelnen Schulen, Schularten und Schulregionen nicht nur der Bevölkerung, sondern vor allem auch vielen Lehrern *nicht genügend bekannt*. Das trifft manchenorts auch für die Instanzen der Schulleitung und Schulverwaltung zu⁹.

Die stärkere Beachtung und Berücksichtigung von Beratung im Schulwesen sind schon immer notwendig gewesen. *Beratung ist keineswegs eine Aufgabe, die erst mit den Bemühungen um Schulreform entstanden ist.* Die Schulreform hat jedoch erneut den Zusammenhang von Beratung und Schule bewußt gemacht und zur Weiterentwicklung der Konzeption und Praxis von „Beratung im Schulbereich“ und zur Sichtbarmachung damit verbundener Probleme beigetragen.

Ausbau und Weiterentwicklung von Beratung in der Schule werden sich in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik weiterhin hauptsächlich auf zwei Ebenen vollziehen:

- auf der Ebene der einzelnen Schule: 1. durch stärkere Wahrnehmung der pädagogischen Formen der Beratung im Unterricht und im Schulgeschehen allgemein und durch entsprechende Berücksichtigung dieser Aufgaben von Beratung bereits in der Lehrerbildung (1. Phase) – 2. durch weitere Ausbildung entsprechend qualifizierter Lehrer für spezielle Beratungsaufgaben als Beratungslehrer und 3. durch Einrichtung schulintegrierter Beratungsdienste in größeren Schuleinheiten (Gesamtschulen, Schulzentren);
- auf der Ebene von Schulaufsichtskreisen – oder besser von Schulregionen – durch Errichtung funktionsfähiger zentraler Dienste mittlerer Größenordnung mit entsprechender Mindestausstattung an Beratungspersonal.

Parallel dazu wird es erforderlich sein, die infrastrukturellen Voraussetzungen für die Tätigkeit von Schulberatung zu verbessern, so unter anderem durch Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, mit Hilfe überregionaler Institute für Entwicklung von Methoden, für zentrale Auswertungsarbeiten, Bearbeitung von Informationen ... u. ä.

Die Städte und Landkreise werden für den Ausbau der Schulberatung ihre Unterstützung nicht versagen wollen. Aber für das schulpsychologische und das schulpädagogische Beratungspersonal werden zuständigkeitshalber die Länder sorgen müssen, und sie werden auch die finanzielle Last zu tragen haben.

⁹ Eine ausführliche Erörterung dazu bringt: „Beratung im Schulbereich – Bestandsaufnahme, Analyse und Empfehlungen“, Forschungsbericht über ein BMBW-Projekt, AURIN-STARK-STOBBERG. Bonn 1976.

Aus der Sicht der derzeitigen Praxis von Schulberatungsdiensten, ihrer tatsächlichen Problemlage und ihren Aufgabenintentionen, sind die Hilfeleistung für den Schüler und die Mitwirkung bei der Weiterentwicklung und Reform der Schule, insbesondere was eine auf den einzelnen Schüler, seine Lernvoraussetzungen und -schwierigkeiten ausgerichtete Gestaltung des Unterrichts betrifft, nach wie vor ihr Hauptziel. Im Selbstverständnis der Beratungsdienste sind weder „Stabilisierung des bestehenden Bildungssystems“ noch „Erhöhung der Effizienz der schulischen Selektionsleistung“ (siehe dazu den nachfolgenden Beitrag von WULF und GRODDECK; insbesondere deren These 2) ihre Ziele oder (verschleierte?) Absichten gewesen. Seit dem ersten Ansatz schulpсихологischer Tätigkeit in Deutschland (LÄMMERMANN 1921/22) verstand sie sich als Beratung der Schule als Institution und der Lehrer. Den Aufgaben einer systembezogenen Beratung wurde zwar viele Jahre weniger Beachtung geschenkt; sie gehören aber zum erklärten Aufgabenfeld aller Schulberatungseinrichtungen, dessen Ausbau, Intensivierung und stärkere Wahrnehmung trotz der erörterten Praxisschwierigkeiten angestrebt wird. Beratung in der Schule vollzieht sich auf unterschiedlichen Ebenen und aus verschiedenen Anlässen. Schulberatungseinrichtungen als fachlich spezialisierte Dienste ergänzen und unterstützen Schule und Lehrer. Sie können ihnen auch nicht Beratungstätigkeiten abnehmen, deren Verwirklichung an den Prozeß des Lehrens und Lernens und an die erzieherische Einflußnahme eines jeden Lehrers gebunden ist. Die Wirksamkeit des schulischen Beratungssystems insgesamt – und hierin ist die These 6 von WULF und GRODDECK zu unterstreichen – hängt davon ab, inwieweit Lehrer ihre pädagogisch unterrichtlichen und erzieherischen Beratungsfunktionen mehr und mehr wahrzunehmen lernen und damit zugleich auch eine Verbesserung schulischer Lernsituationen und -prozesse herbeiführen.“

Zur Kritik schulischer Bildungsberatung

Von verschiedenen Seiten her hat das neu erwachte Interesse für Fragen der Beratung im Bereich der Erziehung kritische Rückfragen erfahren. Sie beziehen sich insbesondere auf das Problem, ob und wie weit nicht Intensivierung der Beratung notwendig mit verschärfter schulischer Selektion verbunden sei und auf der anderen Seite eine Verschleierung der ungelösten strukturellen Probleme des Schul- und Bildungswesens mit sich bringe.

Diese Kritik ist in den folgenden 6 Thesen von N. GRODDECK und Ch. WULF mit aller Schärfe und sicherlich pointiert vorgetragen. Sie besagt im einzelnen:

These 1: Bildungsreform und Beratungsaktivitäten (GRODDECK/WULF).

Im Zusammenhang einer staatlich gesteuerten Bildungsreform „von oben“, die den Intentionen einer Durchrationalisierung des allgemeinbildenden Pflichtschulwesens folgt, entsteht am Ende des großen „Reformaufbruchs“ eine publizistische Beratungsaktivität und – in geringerem Ausmaß – der Versuch, in einzelnen Bundesländern in unterschiedlichen Organisationsformen Beratungssysteme in das Schulwesen zu integrieren bzw. ihm zuzuordnen. Nach dem mit der primären Hinwendung zu Fragen der Curriculumplanung, – realisierung und -evaluation in den vorangegangenen Jahren sozusagen die Ziele und Inhalte dem Zentrum schulpädagogischer Diskussion standen, rückt nun mit der Thematisierung des sozialen Lernens, der zunehmenden Disziplinierungsschwierigkeiten

und darüber hinaus der psychosozial bedingten Unterrichtsstörungen das interpersonelle Verhältnis der betroffenen Personen in den Mittelpunkt des Interesses.

Daß dies am (vorläufigen) Ende der Reformphase geschieht, hat sicher auch immanente Gründe, die sich aus der Struktur des Gegenstands ergeben. Paradoxerweise verläuft dabei die schrittweise Zurücknahme und der Abbau genuin schulpädagogischer Beratungseinrichtungen wie z.B. die der regionalen pädagogischen Zentren parallel zu den Auf- und Ausbaubemühungen der therapeutisch und individual-psychologisch orientierten Beratungseinrichtungen.

Wichtiger und bedeutungsvoller allerdings scheint uns der Umstand, daß dieser Interessenwandel zeitlich zusammenfällt mit der verstärkten Ausdehnung staatlicher Mechanismen der politischen und sozialen Kontrolle im Bildungssektor allgemein. Nach der Selbstproblematisierung staatlicher Autorität im und durch den Reformprozeß selbst, den damit induzierten individuellen Emanzipations-, Bildungs- und Aufstiegserwartungen in weiten Kreisen der Bevölkerung, kann – so scheint es – der eingeleitete Konsolidierungs- und Stabilisierungsprozeß nicht mehr mit den gleichen Autoritäts- und Durchsetzungsstrategien realisiert werden, ohne daß die staatlichen Institutionen in die Gefahr kommen, massive Legitimitätseinbußen hinnehmen zu müssen.

These 2: Beratung als Mittel der Steuerung und Stabilisierung des bestehenden Bildungssystems.

Angesichts dieser Situation ist in den entsprechenden Empfehlungen und Plänen zum Ausbau des Beratungssystems die Erwartung enthalten, das schulische Beratungssystem als Mittel zur Optimierung schulischer Sozialisations- und Erziehungsprozesse zu verwenden. Besonderes Gewicht kommt der Beratung als einem Instrument zu, mit dessen Hilfe die schulische Selektionsleistung „effizienter“ gemacht werden soll. Entscheidend ist dabei, daß durch die Institutionalisierung eines speziellen Beratungssystems, das für die Fragen der Schullaufbahn und die Wahl einzelner Bildungsgänge zuständig ist, der Anschein erweckt wird, als stünde in diesem besondere wissenschaftliche Kompetenz zur Verfügung, die die Selektionsentscheidungen „gerechter“ macht. Zugleich läßt ein solcher Eindruck bei den Betroffenen keine Widerstände gegen die Selektionsentscheidungen entstehen. Die Betroffenen dürften eher bereit sein, sie aufgrund ihrer durch die Autorität der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Verfahren verliehenen Qualität und Legitimität anzuerkennen. Die Folge ist, daß sie sich leichter „umfunktionieren“ und in andere Bildungsgänge integrieren lassen. Beratung wird damit zu einem Mittel der Steuerung der Bildungsansprüche und Bildungsmöglichkeiten. Sie dient zugleich als ein Mittel zur Stabilisierung der gegenwärtigen Verteilung von Bildungschancen und der bestehenden Schulstruktur.

These 3: Die Doppelfunktion der Beratung: Soziale Kontrolle versus individuelle Emanzipationshilfe.

Vor diesem Hintergrund werden es die jeweiligen Beratungsinstitutionen schwer haben, die propagierten individuellen Emanzipationshilfen, die sozusagen ihre Lebensideologie darstellen, tatsächlich so einzulösen, daß die Manifestationen sozialer Kontrolle im Beratungsprozeß für die Betroffenen unsichtbar bleiben. Die objektiven schulischen Rahmenbedingungen (Verschärfung des Selektionsdrucks) ebenso wie die objektiven Bedingungen des Arbeits- und Stellenmarkts (strukturelle Arbeitslosigkeit) jedenfalls werden sich durch schulische Beratungsaktivitäten nicht verändern lassen. Insbesondere dort, wo Beratungsaktivitäten allein dyadisch organisiert werden, der Berater also an einer

Einzelperson „ansetzt“ und die sozialen Bedingungen seiner Schwierigkeiten unterbelichtet bleiben, wird Beratung eine relativ eindeutige Ausübung sozialer Kontrolle im Sinne von funktionaler Adaptionsleistung und einer Steigerung der staatlichen Steuerungs-kapazität bedeuten.

These 4: Beratung als Mittel, objektive und materielle Probleme zu individualisieren und zu psychologisieren.

Im Rahmen schulischer Beratung besteht die Gefahr, daß die Probleme und Schwierigkeiten, anläßlich derer ein Individuum Hilfe sucht, isoliert werden und lediglich unter dem Gesichtspunkt Beachtung finden, wie dem Individuum geholfen werden kann, mit ihnen fertig zu werden. Damit geraten häufig die objektiven und materiellen Ursachen der Probleme von Individuen im Rahmen von Beratung nicht in den Blickpunkt. Eine Problemreduktion ist die Folge, die dazu führt, Beratungsprozesse zu initiieren, die in inhaltlicher Hinsicht unzulänglich bleiben. Diese Problemreduktion findet ihren Ausdruck auch in einer vorwiegend psychologischen Betrachtungsweise der Probleme, mit der häufig die Gefahr der Etikettierung der Schüler als beratungsbedürftig einhergeht, die mit bestimmten Problemen behaftet sind und daher besonderer beratender Zuwendung bedürfen.

Schwierigkeiten bei der „Rückgliederung“ dieser Kinder und Jugendlichen in die „Normalität“ des Schulalltags können die Folge sein.

These 5: Gefahr der Aufspaltung von Unterricht und Erziehung durch die Ausgliederung der Beratungsleistungen aus dem Erziehungsprozeß.

In dieser Perspektive erscheint nicht nur dem beratenen Individuum ein „Bärendienst“ erwiesen, sondern vor allem auch der Institution Schule selbst. Eine Institutionalisierung von Beratungssystemen, deren Kennzeichen die Übernahme psychologisierender Einzelfallmethoden, arbeitsteiliger Verfahrensweisen und hierarchisierender Kompetenzverteilungen ist, zementiert nicht nur die permanente Erziehungskrise, in der die Schule ja augenscheinlich z. Z. steckt, sondern verschärft deren strukturelle Bedingungen.

Zum einen entwertet diese Entwicklung, die sowieso schon knappe Erziehungskompetenz des Lehrers und bedeutet faktisch ein Stück Deprofessionalisierung in der pädagogischen Dimension seines Unterrichtshandelns; denn die Arbeitsteilung zwischen Lehrer, Beratungslehrer und Schulpsychologen beschränkt ihn zunehmend auf seine Funktionen als Lehr- und Kontrollbeamter. Zum anderen wird durch diese Entwicklung, die die personalen Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler zugunsten einer fachwissenschaftlichen Orientierung „rationalisiert“ und diese damit faktisch austrocknet, der unterrichtliche Kommunikationsprozeß noch weiter im Sinne einer telologischen Instruktion verkürzt, der schulische Erziehungsprozeß vom Unterrichtsprozeß abgespalten. Auftretende Beziehungsstörungen und Erziehungskonflikte werden so aus dem Erziehungsstatus herausgenommen, damit ihrer Vorläufigkeit, Plastizität und situativen Formbarkeit beraubt, um an anderer Stelle im paratherapeutischen Raum in Form diagnostischer Festschreibungen „behandelt“ zu werden.

Diese Durchrationalisierung des Unterrichtsprozesses verschärft allerdings eher die strukturelle Motivationskrise und die damit einhergehenden unterrichtlichen Disziplinprobleme. In dem Maße, wie der personale Bezug den unterrichtlichen Interaktionsszenen entzogen wird, fällt die Inszenierung Unterricht in unorganisierbare Teilaufführungen auseinander, d. h. die dysfunktionalen Störungen nehmen zu.“

Die Autoren fordern in der 6. These daraus als Konsequenz, daß Beratung als „Element der Lehrerrolle und Mittel der pädagogischen Kompetenzerweiterung des Lehrers“ gesehen werden müsse. Sie fordern, daß die Beratungskompetenz des Lehrers neben seinen sonstigen Rollen und Aufgaben erhalten bleiben, ja gestärkt werden müsse (durch entsprechende Formen von Supervision). Diese Beratungskompetenz muß sich dabei sowohl auf Aufgaben der Lernplanung, des Lehrerverhaltens und der schulischen Kommunikation und Interaktion beziehen als auch in der Lehrerausbildung wie -fortbildung ihren Platz haben.

Gerade an dieser Stelle wird deutlich, daß sich die sonst so unterschiedlichen Positionen von HELLER und AURIN einerseits und GRODDECK/WULF andererseits in einem Punkt treffen: der Ausbau spezieller Beratungsdienste wird nur im Zusammenhang einer generellen Kompetenzsteigerung des Lehrers für seine pädagogischen und hier insbesondere beratenden Aufgaben für sinnvoll gehalten. Dadurch soll den Genannten zufolge eine Entleerung der pädagogischen Alltagspraxis von Elementen der Beratung verhindert werden.

Daß in anderen entscheidenden Punkten Hoffnungen, Bewertungen und Perspektiven gegenüber dem Beratungswesen so grundlegend differieren, hat seinen Grund unter anderem in der tiefgreifenden Ambivalenz, die Beratungsprozessen anhaftet; die Gefahr, daß Beratung in Manipulation, Steuerung, massive Beeinflussung „ausartet“ ist groß – dies um so mehr, je weniger der institutionelle Kontext – in diesem Fall: Schule – dagegen Vorkehrungen enthält. *Eine* dieser Vorkehrungen kann in der pädagogischen Qualifizierung der Lehrer liegen; andere in der Schaffung von Organisations- und Kommunikationsformen im Bereich der Beratung, die Beratungsprozesse in einer dem Begriff Beratung entsprechenden Weise sichern.

Dazu ist es allerdings auch notwendig, daß die theoretischen Fragen des Problemereichs Beratung stärker als bisher bearbeitet werden.

II. Zur theoretischen Grundlegung pädagogischer Beratung

Es ist ein charakteristisches Merkmal der derzeitigen Situation in der Diskussion um Fragen der Beratung, daß sie hinsichtlich der theoretischen Begründung einer pädagogischen Beratung entscheidende Defizite aufweist. L. R. MARTIN hat in einem Beitrag im Handbuch der Bildungsberatung (HELLER 1975/76) auf den entscheidenden Punkt aufmerksam gemacht: Nachdem Beratung als ein konstituierendes Moment der Bildung und Erziehung gefordert und realisiert werden muß, entsteht eine theoretisch neue Aufgabe: nämlich Beratungsprozesse als soziale pädagogische Prozesse in ihrer Eigentümlichkeit sichtbar zu machen und herauszuarbeiten. Wenn Beratung nicht mehr nur aus Anlaß von Konflikten und manifesten Problemen auftritt, sondern wie allenthalben gefordert in einem umfassenden Sinn ein Prinzip und eine Form erzieherischer Prozesse sein soll, dann verlangt dies auch die Klärung der theoretischen Fragen, die mit dem Thema Beratung als Element der Erziehung zusammenhängen.

Die beiden nachfolgenden Beiträge bemühen sich von unterschiedlichen Ausgangspunkten und mit unterschiedlichen Zielsetzungen um dieses Problem.

L. R. MARTIN bemüht sich auch an dieser Stelle um eine umfassende Sicht der Problematik und versucht, Elemente einer pädagogischen Theorie der Beratung zu identifizieren. P. BARKEY dagegen versucht, ansetzend an einigen Mängeln der

pädagogischen Diagnostik, Aufgaben und Problematik einer pädagogischen Problemanalyse zu verdeutlichen, und zu zeigen, „wie eine auf Lehrer- und Unterrichtshilfen zentralisierte Schulberatung Beratungsziele situations-, unterrichts- und interaktionsspezifisch definieren kann“. Das Ziel scheint ihm deshalb so wichtig, weil ohne eine solche „Zielexemplifikation“ die Bewertung von Beratungsmodellen weiterhin unmöglich, zumindest wenig erfolversprechend scheint (BARKEY 1976).

Die gängige pädagogische Diagnostik, weist nach BARKEY erhebliche Mängel auf:

- a) „Es ist nicht gelungen, die vorrangige Zentrierung auf individuelle Fähigkeits- und Leistungsvariablen zu überwinden.
- b) Es werden kaum Möglichkeiten genutzt, um Umweltvariablen für Lernprozesse – situative wie personelle – zu berücksichtigen.
- c) Die Notwendigkeit der Integration von Unterrichtsinhalten und Schulleistungskontrollen wird nur zögernd in lernzielorientierten Verfahren pädagogischer Diagnostik deutlich.
- d) Pädagogische Diagnostik als kontinuierliche Lehr- und Lernkontrolle ist zwar häufiges Postulat, aber selten im Rahmen längerfristiger Längsschnittuntersuchungen verwirklicht.“

Demgegenüber wird das Konzept einer pädagogischen Problemanalyse entwickelt:

„Sie geht von der Lehr- und Lernzielkontrolle unter der Bedingung eines bestimmten Unterrichts aus. Nichterreichen eines Lehr- und Lernziels wird nicht primär auf individuelle Schüler bezogen, sondern als Reaktionsform auf eine bestimmte Unterrichtssequenz einschließlich der sie begleitenden sozialen Interaktion verstanden.

Pädagogische Problemanalyse berücksichtigt an erster Stelle den curricularen Aspekt. Aufgrund empirischer Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, daß sowohl Inhalt wie Struktur und Sequenz bestimmter Curricula eher zu Auffälligkeiten im allgemeinen Sinne führen als andere. Dementsprechend ergibt sich als vorrangiges Beratungsziel, z. B. in der Zusammenarbeit mit Lehrern, die Diskussion bestimmter Curricula und ihre Modifikation im Sinne auf möglichst genaue Verhaltensanforderungen für Lehrer wie Schüler. Unterricht ist so zu strukturieren, daß bestimmte Verhaltensanforderungen für Schüler und Lehrer deutlicher werden und eine schnellere Rückmeldung insbesondere angemessenen Verhaltens im Sinne der vorgegebenen Lehr- und Lernziele realisiert werden kann.

Beratung, die auf Unterricht zielt, hat immer auch das soziale Miteinander der beteiligten Individuen zu durchdenken. Ohne Berücksichtigung des Interaktionsaspektes von Unterricht lassen sich Lernprozesse im pädagogischen Alltag nicht optimieren. Pädagogische Problemanalyse unter dem Aspekt der Interaktion kann sich dabei nicht so sehr auf Persönlichkeitsbilder oder Eigenschaftskonstrukte der beteiligten Individuen berufen, vielmehr muß versucht werden, auch das soziale Miteinander in der Zielrichtung auf effektive Lernbedingungen zu strukturieren. Hier ergeben sich deutliche Interdependenzen zwischen dem curricularen und Interaktionsaspekt pädagogischer Problemanalysen.

Der dritte Aspekt bezieht mögliche Modifikation des Unterrichts ein. Modifikation im Unterricht hat dabei bezogen auf die vorangehenden Analyseschritte reale Variationsmöglichkeiten im Sinne einer Hierarchie vorzustellen. Diese kommen nicht ohne eine in gleicher Weise für Schüler wie Lehrer geltende Kriterienkontrolle aus, die im Zusammenhang mit möglichst integrierter Schulberatung als Lehrer- und Unterrichtshilfen auf Evaluation der Interventionen angewiesen sein muß.“

Die derzeit diskutierten und praktizierten Beratungsmodelle haben nach Auffassung von BARKEY, eben weil sie sich am Muster traditioneller pädagogischer Diagnostik orientieren, selten ausreichend Evaluationsaspekte in der Weise präzisiert, daß deutlich wird, mit welchen Zielen Schulberatung wirksam werden soll. BARKEY ist auf Grund eigener Beratungserfahrungen der Meinung, daß sich als nützliche Evaluationsansätze vor allem solche der Curriculumstrukturierung erwiesen. Da hier gleichzeitig primär eine pädagogische Fundierung von Beratungszielen impliziert ist, müssen seiner Meinung nach die Zielkonflikte gegenüber psychologischen Beratungstheorien thematisiert werden.

Die Argumentation MARTINS setzt demgegenüber breiter bei der weiter oben bereits referierten Kritik der derzeitigen Diskussion an: Nach Auffassung des Autors sind weder die vor allem zeitweilig in den USA favorisierten Diagnose-Prognose-Modelle geeignet, eine ausreichende theoretische Basis für die breite Aufgabenstellung einer pädagogischen Beratung abzugeben, noch eignen sich die therapeutischen Ansätze dazu, nun die weit über das Therapeutische hinausreichenden breiteren Aufgaben einer pädagogischen Beratung theoretisch zu begründen.

Die Schwäche des Diagnose-Prognose-Modells liegen dieser Auffassung zufolge nicht nur in den ungelösten Problemen der zugrundeliegenden faktorentheoretischen Persönlichkeitstheorie; sie krankt darüber hinaus an der Unmöglichkeit, die in diesem Modell erforderliche Treffsicherheit in Bezug auf die Prognostizierbarkeit bildungspolitischer, arbeitsmarktpolitischer und gesellschaftlicher Entwicklung zu erreichen. Schließlich kritisiert MARTIN auch die gegenüber der pädagogischen Aufgabe problematische Einseitigkeit und Generalisierung eines Teilaspekts.

Andere Einwände richten sich gegen den Versuch, therapeutische Ansätze und Schulrichtungen, wie sie in großer Zahl vorliegen, zur Grundlage einer pädagogischen Beratungstheorie zu machen. Der Autor hält daran fest, daß Therapie und Erziehung zwar auf einem Kontinuum zu sehen sind, daß es aber strukturelle Unterschiede gibt, die gerade bei der Frage der theoretischen Begründung entsprechenden Handelns nicht eliminiert werden können. „Therapie im Raum der Erziehung heißt (Wieder-)Herstellung der Erziehungsfähigkeit; d. h. Erziehung und Unterricht beginnen in der Regel dort, wo die Kompetenz des Therapeuten aufhört und umgekehrt“ (MARTIN).

Aus der Kritik diagnostischer wie therapeutischer Vorstellungen ergibt sich folgende Konsequenz:

„Pädagogische Beratung kann also weder aus dem Teilelement Diagnostik noch aus dem benachbarten Handlungsfeld Therapie abgeleitet werden, vielmehr muß ihre Eigengesetzlichkeit aus ihrer eigenen Praxis ermittelt werden: pädagogische Beratung ist ein Teilbereich edukativer Interaktion. Zugleich erscheint das beratende Element tief eingelassen in jede Form pädagogischen Handelns, ob im Unterrichts- oder Erziehungsgeschehen. Die im Erziehungsprozeß unabdingbare, schrittweise zu vollziehende Antizipation der Freiheit des Educandus verlangt beraterisches Vorgehen. Schon daher schulden wir Bildungsberatung jedem Lernenden, nicht etwa nur sog. „Problemkindern“. Die im riesigen Aktionsfeld für die verantwortliche Realisierung von Bildung, Ausbildung, Berufs- und Lebensentscheidungen waltende Komplexität und Wandelbarkeit setzen die Außenweltbedingungen für pädagogische Beratung.

Dem pädagogischen Berater ist eine edukative Kommunikationsaufgabe gestellt, durch die Unklarheiten, Mißverständnisse, Angst vermindert, Problemlösungen, Handlungskonsequenzen sichtbar, vernünftige Entscheidungen und verantwortetes Tun, Mündigkeit im Educandus (ggfs. über die Eltern und Lehrer) möglich gemacht und gefördert werden sollen“.

MARTIN unterscheidet bei Prozessen pädagogischer Beratung folgende Aspekte:

1. *Inhaltsaspekt.* Die vielleicht unheilvollste Folge einer falsch verstandenen Psychologisierung pädagogischer Beratung in diagnostischen und therapeutischen Modellen ist die Verkennung der Bedeutung des Inhaltsaspektes aller edukativer Beratung. Dabei lassen weder die Bildungs- noch die Entscheidungstheorien Zweifel daran zu, daß die wichtigsten Variablen für rationale, verantwortbare Entscheidungen im Bereich des Informationspotentials, seiner Relevanz, Weite, Aktivierbarkeit und motivierenden Kraft, sowie in den Weisen seiner Verarbeitung durch den Sich-Entscheidenden liegen. Die zentrale Aufgabe der allen sozialen Gruppen dienenden Bereithaltung, Filterung, Aktivierung solchen entscheidungsrelevanten Informationspotentials wird z.Z. schwer behindert, z.B. durch die traditionelle Verkennung seiner Bedeutung in unserem Bildungswesen sowie durch seine teilweise Monopolisierung durch nicht vornehmlich edukativen Zielen dienende Institutionen.

Die Kommunikationsforschung verdeutlicht darüber hinaus die Schwierigkeiten der dem pädagogischen Berater aufgegebenen Kommunikationsaufgabe: beschränkte Sender-, Kanal-, Aufnahmekapazität, verstärkt durch institutionsbedingte Rollenfixierung, „Noise“, Mißverständnisse, Interpunktionsdiskrepanzen usw. Unumgänglich werden deshalb Individual- und Kleingruppenberatung sein, die durch bewußt gehandhabtes Feedback die Gewähr für die Überwindung der vielfältigen Übermittlungs-, Verarbeitungs-, Motivations- und Entscheidungsbarrieren bieten.

2. *Beziehungsaspekt.* Die Tatsache, daß alle menschliche Kommunikation einen Beziehungsaspekt hat, daß der Austausch von Informationen immer begleitet ist von Beziehungsdefinitionen der Gesprächspartner, ist eine Folge tief verankerter sozialer Bedürfnisse und personaler Strebungen des Menschen. Daher stellt auch das edukative Feld den Heranwachsenden unweigerlich in ein Geflecht von seine Erziehung und Selbstwerdung fördernden oder behindernden Beziehungen. Daher u. a. ist Erziehung niemals durch bloße Instruktion zu leisten, sondern setzt einen eigentümlich „pädagogischen Bezug“ (oder auch förderliche „Dimensionen des Lehrerverhaltens“ wie Wertschätzung, Verständnis usw.) voraus. Für pädagogische Beratung gilt die Unabdingbarkeit eines bewußt gestalteten förderlichen Verhältnisses zum Ratsuchenden in besonderem Maße, zumal Beratungsprobleme in der Regel auch mit Beziehungskonflikten verweben sind. Bei aller berechtigten Kritik an C. ROGERS (auch wegen seiner Verkennung der Bedeutung des Inhaltsaspektes der Beratung) muß anerkannt werden, daß die von ihm formulierten Beratervariablen positive Wertschätzung, emotionale Wärme, unbedingte Akzeptierung, empathisches Verständnis „core of guidance“ darstellen, wengleich sie der Ergänzung durch „initiative variables“ (CARKHUFF) bedürfen. In jedem Falle verlangt pädagogische Beratung nicht nur methodische Information, sondern eine kommunikative Beziehung, die dem Ratsuchenden hilft, erstarrte Muster des Wahrnehmens und Denkens aufzuweichen, den Horizont zu erweitern, damit von ihm selbst verantwortete Problemlösungen möglich werden.

3. *Der existentielle Aspekt.* Die von erfahrenen Beratern erkannten Grundfragen aller Ratsuchenden: Wer bin ich? Wer will ich sein? gehen nicht im interaktionistischen Begriff der Rollenidentität auf, sondern führen zu dem, was in kommunikationstheoretischer Sicht als „existentieller Nexus“ des Menschen beschrieben worden ist (WATZLAWICK u. a.). Unter diesem Aspekt stellt sich das pädagogische Beratungsgespräch als Hilfe zu

(nicht bloßer Findung, sondern: –) Verwirklichung von individuellem Sinn dar (VAN KAAM), Bereits K. JASPERS hat diese Dimension der Kommunikation zur Existenzerhellung analysiert, die noch jenseits der Ebene der „gehaltvollen Kommunikation“ diskursiver Wahrheitssuche liegt, in der die Person vielmehr selbst *wird*. Das pädagogische Beratungsgespräch muß für solche kommunikative Wahrheitssuche und Selbstwerdung im existentiellen Sinne offen bleiben. Erst auf dieser Ebene wird der Sinn meist allzu flach beschriebener „Nichtdirektivität“ erfaßbar. Die im Kommunikationsprozeß pädagogischer Beratung zu gewährleistende Selbstattributierbarkeit der Problemlösungen stellt für das Subjekt des Ratsuchenden nicht nur ein motivationsförderndes Element dar, sondern sie ist vielmehr eine Bedingung für deren existenzerhellende, personbildende, verantwortungsfördernde Wirkung. Sie schließt das vielgescholtene „advice-giving“, richtig verstanden und gehandhabt, keineswegs völlig aus.

Im Nachhinein stellt sich die Frage, ob Diagnose-Prognose-Modelle und therapeutische Systeme pädagogischer Beratung wirklich so in Opposition zueinander stehen, wie es scheint. Diagnostisch-prognostische „Beratung“ als Element zunehmender Fremdsteuerung droht vielmehr therapeutische Behandlung mehr und mehr notwendig zu machen, weil sie persönlich gewollten, selbst realisierten und verantworteten Sinn (vgl. z.B. V. FRANKL) unterbindet. Die präventive und helfende Aufgabe pädagogischer Beratung ist so unübersehbar wie die Notwendigkeit ihrer erziehungstheoretischen Fundierung.“

III. Ausbildung und Professionalisierung

Die Problematik der Berater-Berufe wird in der Regel unter dem Aspekt gesehen, daß Angehörige von Berufen in die Beratungspraxis strömen, die als Psychologen oder Therapeuten vor dem Hintergrund der eben erwähnten Problematik jene etablierten und bewährten Verfahren gelernt haben, die, wie wir gesehen haben, im Hinblick auf eine pädagogische Beratung als problematisch bezeichnet werden müssen (vgl. dazu die entsprechenden Ausführungen im Funkkolleg „BERATUNG IN DER ERZIEHUNG“, s. Fischer-Taschenbuchausgabe, im Erscheinen).

Weniger diskutiert ist bisher die Frage, ob und in welcher Weise Beratungsaufgaben ein Tätigkeitsfeld für Hauptfachpädagogen sein könnten. In Göttingen (Ausbildung von Sozialpädagogen) und Düsseldorf gibt es Projekte, die darauf zielen, Ausbildungsgänge für Hauptfachpädagogen so anzulegen, daß sich daraus Kompetenzen und Qualifikationen für Beratungsaufgaben ergeben.

Die Düsseldorfer Ausbildung wird von V. KRUMM wie folgt charakterisiert: „Die theoretische Basis für diese Ausbildung ist die allgemeine Verhaltenstheorie: z.B. SKINNER, BANDURA, KANFER/PHILLIPS. Grundlegende theoretische Kenntnisse – die in Klausuren nachgewiesen werden müssen – sind Voraussetzungen zum Besuch von Proseminaren, in denen die allgemeine Theorie auf pädagogische Probleme angewandt wird. Inhalte solcher Seminare sind Probleme, wie sie etwa von MACMILLAN 1976, ROST u. a. 1975, BELSCHNER u. a. 1975 oder im „Journal of Applied Behavior Analysis“ erörtert werden. Besonderes Gewicht wird dabei auf die Grundlagen verhaltenstheoretischer – also pädagogischer – Diagnostik bzw. der Verhaltensbeobachtung und Verhaltensanalyse gelegt (SCHULTE 1975, THOMAS 1973). Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Problemen der Gesprächsführung, wobei vor allem Erkenntnisse der Gesprächstherapie berücksichtigt werden.“

Kenntnisse in herkömmlicher psychologischer Diagnostik werden von Studenten lediglich gefordert, damit sie die zentrale Orientierung der im Erziehungsberatungsbereich tätigen Diplompsychologen kennen. In verhaltenstheoretischer Sicht ist die Diagnostik, wie sie in schulpсихologischen Diensten und in Erziehungsberatungsstellen heute vorherrscht, nur von sehr eingeschränktem Nutzen zur Beantwortung der Frage, was denn im Blick auf ein bestimmtes Schul- oder Erziehungsproblem Lehrer, Eltern oder Erzieher tun sollen, damit sich die Verhaltensauffälligkeit reduziert.

Zentraler Bezugspunkt der Ausbildung sind praktische Übungen: Beobachtungsübungen im Videoraum oder in vivo, verhaltensanalytische Übungen, schriftliche Bearbeitungen einfacher Problemfälle und vor allem Fallbearbeitungen im Rahmen von Kasuistikseminaren. Hier werden Probleme, die die Studenten einbringen, angegangen. Zum Teil handelt es sich um Verhaltensprobleme einzelner Seminarteilnehmer selbst (Arbeitsstörungen, Prüfungsangst, soziale Angst), zum größeren Teil um Probleme, die Kinder von Studenten haben (Phobien, Trennungsangst, Motorik) und vor allem um Probleme aus dem Bekanntenkreis der Studenten (hauptsächlich Schulschwierigkeiten verschiedenster Art). Der einzelne Fall wird jeweils von einer Studentengruppe angegangen und gegebenenfalls weit über das Semester hinaus weiter verfolgt.

Nach dem Besuch eines oder mehrerer Kasuistikseminare werden die Studenten angehalten, sich einen „Nachhilfeschüler“ zu suchen und diesem Schüler – gegebenenfalls mit Hilfe und Beratung durch das Institut – zu helfen. Wer ernsthaft vor hat, nach dem Studium im Beratungsbereich tätig zu sein, dem wird zur Zeit empfohlen, als Staatsexamens- oder Diplomarbeit „einen Fall“ zu bearbeiten. Mit einer Ausnahme handelt es sich dabei z. Z. um Arbeiten über unerwünschtes Schülerverhalten im Klassenzimmer. Die Studenten suchten sich die Fälle in Schulen; neuerdings werden solche Fälle an das Institut herangetragen. Bei allen diesen Arbeiten wurde bisher in Anlehnung an das Konzept von THARP/WETZEL (1969) gearbeitet: Der Student übernimmt hierbei die Rolle des Supervisors: Nach einer systematischen Verhaltensbeobachtung und Verhaltensanalyse wird das Lehrziel zusammen mit dem Lehrer (und gegebenenfalls den Eltern oder dem Schüler) diskutiert und festgelegt und der Modifikationsplan aufgrund der Analyseergebnisse entworfen. Daran anschließend wird der Lehrer einem speziellen Verhaltenstraining unterworfen. – Ein allgemeiner Trainingskurs, den der Lehrer in der Regel auch durchzuarbeiten hat, wurde am Institut entwickelt. Nach dem Training wendet der Lehrer unter Kontrolle des Studenten das neuerworbene Verhalten an und wird dabei systematisch beobachtet, verstärkt und gegebenenfalls weiter trainiert. Daneben wird das Verhalten des Problemschülers beobachtet und dabei das Verfahren evaluiert. Die Lehrer arbeiteten bisher sehr engagiert mit, nachdem sie die Anfangsschwierigkeit, einen Studenten als Mentor akzeptieren zu sollen, überwunden hatten¹⁰.

Dieses Vorgehen scheint erfolgversprechend; positive Ergebnisse zeigen sich offensichtlich nicht nur darin, „daß das unerwünschte Verhalten der Problemschüler stark zurückging, sondern daß ... auch andere Lehrer der betreffenden Schulen anfragten, ob

10 Literatur zu diesem Abschnitt: BELSCHNER, W. u. a. (Hrsg.): Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Stuttgart (Kohlhammer) 1974. MACMILLAN, D. L.: Verhaltensmodifikation – Eine Einführung für Lehrer und Erzieher. München (Kösel) 1976. ROST, D. H. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Weinheim 1975. SCHULTE, D. (Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. München 1975 (Urban und Schwarzenberg). THARP, R. G., WETZEL, R. J.: Behavior modification in the natural environment. New Aork 1969. THOMAS, E. J.: Behavior modification procedure, a sourcebook. Chicago 1974.

ihnen nicht auch bei bestimmten Problemen geholfen werden kann bzw. ob sie nicht auch geschult werden könnten“.

Auch bei diesem Ausbildungsprojekt wird davon ausgegangen, daß die Verhaltensauffälligkeiten und Erziehungsschwierigkeiten, um die es dabei geht, „nicht als Probleme betrachtet werden (können), die im Kontrast zu „normalen“ pädagogischen Aufgaben oder Problemen stehen und die einer eigenen – z. B. einer sonderpädagogischen Theorie bedürfen. Es wird heute davon ausgegangen, daß solche Probleme mit denselben Theorien erfolgreich angegangen werden können, auf die Lehrer erfolgreich ihren Unterricht gründen können. Die Beschäftigung mit Grenzfällen in Erziehung und Unterricht führen jedoch einerseits zu einer härteren Bewährungsprobe der zugrundegelegten Theorie, und sie helfen andererseits, leichter zu verdeutlichen, worauf es in jedem Lehr-Lernprozeß ankommt. Unter diesem Aspekt wird die Ausbildung für eine Tätigkeit im Erziehungsberatungsbereich heute nicht mehr als eine Spezialisierung betrachtet, sondern als ein unumgänglicher Bestandteil einer Ausbildung zum Berufspädagogen.“

Gefahren der Professionalisierung

In dem Maße Fragen der Professionalisierung im Hinblick auf Berater-Berufe zur Diskussion kommen, steht auch die Problematik der Grenzen und der negativen Begleiterscheinungen von Professionalisierungsprozessen zur Debatte. Dies scheint als „Thema“ reichlich verfrüht, solange die Konturen des Beraters im pädagogischen Bereich so wenig deutlich und noch viel weniger realisiert sind. Dennoch ist der Aspekt nicht unwichtig, daß die Professionalisierung von Beratern zumindest die Gefahr mit sich bringt, daß die Lehrer deklassiert werden zu reinen Unterrichtsmaschinen.

Bemühungen darum, notwendige Verhaltensänderungen in Gang zu setzen, sollten dieser Konzeption zufolge nicht im Sprechzimmer des Psychologen, sondern da anfangen, wo alle Beteiligten sich finden, in der Klasse, mit Lehrern und Mitschülern¹¹.

In der Arbeitsgruppe wurde berichtet von einer entsprechenden Vorgehensweise in einer Berliner Schule:

„In der Arbeit an einer Berliner Hauptschule orientierten wir uns an dem Konzept der „Entprofessionalisierung“ von THARP/WETZEL (1969). „Entprofessionalisierung“ bedeutet die Anwendung psychologischer Techniken durch betroffene Laien, in unserem Fall durch die Lehrer. Die Technik des Verhaltensvertrages (Weiterentwicklung des „contingency contracting“, HOMME 1970) und der Vertragstherapie (KEIRSEY 1969) erschienen uns geeignet, die oben genannten Forderungen zu erfüllen:

1. Der Psychologe bietet Fachwissen an (z.B. Lerntheorie, in unserem Fall eine lerntheoretisch orientierte Technik, die die Lehrer und die Schüler dann selbst ausbauen, modifizieren und anwenden (gemeinsames Erarbeiten von Regeln und Vertragstext, Abschließen des Vertrages, Selbstkontrolle bezüglich Einhaltung der Regeln bzw. Regelverletzung, Festsetzung von Belohnungen etc.).

¹¹ Vgl. auch die ebenfalls in dieser Richtung, allerdings wesentlich vorsichtiger formulierte Stellungnahme der Sektion Schulpsychologie im BDP durch ARNHOLD (1975, S. 10); ferner die sehr detailliert von EISERT und BARKEY (1974) entwickelte Perspektive; und als praktische Konsequenz eines veränderten Verständnisses von Schulpsychologie (Schülerhilfe durch Lehrerhilfe!): PODOLSKY und GARRASI-THEINISSEN (1975).

2. Es werden keine „Problemschüler“ definiert, sondern die Intervention zielt auf die ganze Klasse und den Lehrer. (Klasse und Lehrer schließen den Vertrag miteinander ab.)

Der Lehrer selbst wendet also die verhaltensändernde Technik an und bleibt verantwortlich für das, was im Klassenzimmer geschieht. Der Psychologe stellt sein Fachwissen zur Verfügung, berät, beobachtet, gibt Rückmeldungen über das Beobachtete, wenn der Lehrer oder die Schüler es wünschen. Der Fachmann, der Verantwortliche für das was im Klassenzimmer abläuft, bleibt der Lehrer, bzw. sollte er werden¹².“

IV. Aufgaben der Erziehungswissenschaft

Versucht man aus den Diskussionen und Ergebnissen der Arbeitsgruppe so etwas wie ein Resultat zu formulieren und bezieht man dabei die hier nicht wiedergegebenen Diskussionsbeiträge ein, so läßt sich als Charakteristikum der derzeitigen Situation folgendes festhalten:

1. Fragen der Beratung in der Erziehung werden gegenwärtig außerordentlich kontrovers diskutiert; Ansätze und Verfahrensweisen der psychologischen Diagnostik, der verschiedenen therapeutischen Schulen (in diesem Zusammenhang war vor allem auch der hier nicht wiedergegebene Beitrag von H. JUNKER wichtig) beherrschen die Diskussion und bestimmen weithin die konkrete Beratungsarbeit, während aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die Notwendigkeit umfassender Theoriebildung (MARTIN) herausgestellt oder aber auf die Notwendigkeit verwiesen wird, bestehende Institutionalisierungen von Beratung auf ihre Aus- und Nebenwirkungen zu prüfen, ihre Strukturängel und Problemzonen zu untersuchen wie auch ihre Gesamtkonzeption zu überprüfen und insbesondere die Beratungskompetenz der Erzieher generell zu stärken – oder aber es wird programmatisch in ideologie-kritischer Absicht versucht, die mit der Intensivierung und Ausbreitung von Beratung möglicherweise verbundenen Verschleierungen aufzudecken.

12 Literatur zu diesem Abschnitt: ARNHOLD, W. (1975). Einige Anmerkungen zu der Frage: Gibt es ein neues Verständnis von Schulpsychologie oder was will Bildungsberatung? In: ARNHOLD, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Braunschweig. EISERT, H. G., BARKAY, P.: Zur Implementation der Verhaltensmodifikation im schulischen Bereich – insbesondere zur Umzentrierung des schulpsychologischen Dienstes. Gutachten für das IFP. München 1974. HECKHAUSEN, H.: Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie, Psychol. Rdsch. 27, 1976, 1, S. 1–11. HEIMANN, P., OTTO, G., SCHULZ, W.: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1965, 1970⁵. HOMME, L., CSANYI, A. P., GONZALES, Mary A., RCHS, J. R.: How to use contingency contracting in the classroom, Champaign, III, 1970. PODOLSKY, Sabine, GARRASI-THEUNISSEN, Renate: Lehrertraining in der Schülerhilfe Hamburg. In: ARNHOLD, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung. Braunschweig 1975. RÜCKRIEM, G., SPREY, T.: Beratung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (I). In: Demokratische Erziehung 1, 1975, 6, S. 41–51. THARP, R. G., WTZEL, A. J.: Behavior modification in the natural environment. New York 1969. WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. H., FISCH, R.: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Handelns. Bern, Stuttgart, Wien 1974. WULF, C., GRODDECK, N.: Zur Kritik schulischer Bildungsberatung. 5. Kongreß der DGfE in Duisburg 1976.

2. Auch in den Erörterungen der Arbeitsgruppe bestätigte sich, daß Fragen der Beratung im schulisch organisierten Bildungswesen in der derzeitigen Diskussion dominieren – während die sehr wichtigen Bereiche und Beratungsprobleme im sozialpädagogischen Feld in der öffentlichen Diskussion so gut wie ganz fehlen (wobei dies für den Kongreß auch darin seinen Grund haben mag, daß eine ganze Reihe sozialpädagogischer Arbeitsgruppen gleichzeitig stattfand, so daß die sozialpädagogisch Interessierten oder in sozialpädagogischen Feldern Tätigen sich dort beteiligten). Ferner fällt auf, daß die Arbeit etablierter (und mit historischer Tradition arbeitender) Institutionen des Beratungswesens (Erziehungsberatung, Berufsberatung) ebenfalls – so gut wie gar nicht – trotz aller Problematik, die den genannten Institutionen anhaftet – in den Gesichtskreis der Aufmerksamkeit treten.

3. Die durch die Thematik des Kongresses nahegelegte und gerade für Beratungsprozesse sich anbietenden Fragen nach Interaktion und Organisation ist beim derzeitigen Stand der pädagogischen Beratungspraxis kaum zu behandeln und differenziert anzugehen. Dazu fehlt es sowohl an differenzierten Praxisberichten und -analysen wie an den notwendigen theoretischen Vorarbeiten.

Die Frage „Interaktion und Organisation“ erörtern hieße: der Analyse von Beratungsprozessen ein Paradigma unterlegen, das Beratungsprozesse als spezifische Form sozialer Interaktion unter konkreten organisatorischen Bedingungen begreift. Die Frage würde lauten: Welche Form von Interaktion sind in Beratungsprozessen unter gegebenen bzw. zu schaffenden organisatorischen Bedingungen möglich? Dabei scheint es zweckmäßig, die Frage nach organisatorischen Bedingungen (als äußeren Regelungen) zu unterscheiden von institutionellen Aspekten (also von der Frage danach, wie die inhaltlichen Normen und Regeln aussehen, denen sich Beteiligte an einem sozialen Prozeß unterwerfen – in diesem Sinne gehören theoretische Konzepte, Verfahren, wissenschaftliche Paradigmen, Schulen usw. zu den regel- und normbildenden Institutionalisierungen).

4. Von einem solchen Ausgangspunkt her wird eine differenzierende und theoretisch bearbeitbare Fassung der beiden Grundkonzepte möglich, die sich im Zusammenhang mit Konzepten der Beratung unterscheiden lassen: einmal ein mehr psychologisch ausgerichtetes, am Diagnosemodell orientiertes Konzept (mit standardisierten Verfahren, Instrumenten, objektivierenden Vorgehensweisen), zum andern ein stärker pädagogisch und sozialpädagogisch ausgerichtetes Konzept, das sich stärker am Erziehungsziel der Selbstbestimmung des Einzelnen ausrichtet, das offensichtlich stärker kommunikativ angelegt ist und sich als kritische Korrektur zu dem zuerst genannten Konzept versteht.

Die beiden Konzepte ließen sich demnach unter anderem darin unterscheiden, in welchem Ausmaß und in welcher Form sie den in Beratungsprozesse Einbezogenen Beteiligung und Mitwirkung erlauben, in welcher Form kommuniziert wird, wie Festlegungen getroffen und vereinbart werden.

5. Verfolgt man diesen Gedanken weiter, dann zeigt sich, daß die derzeit diskutierten Beratungsansätze wie

- Diagnose-Prognose-Ansatz
- klientenzentrierte Beratungskonzepte
- verhaltens- und lerntheoretische orientierte Konzepte des behavioral counseling und
- schließlich kommunikations- und beziehungsweise wissenschaftlich orientierte Verfahren unter den aus der skizzierten Betrachtungsweise sich ergebenden Gesichtspunkten

erörtert, analysiert und bewertet werden können. Sie erlauben offensichtlich in unterschiedlicher Form und Ausprägung Beteiligung und Mitwirkung der in Beratungsprozesse Einbezogenen, rechnen in unterschiedlicher Weise mit ihm selbst oder aber beurteilen und bewerten einzelne „Persönlichkeitszüge“, und prognostizieren von da aus. Eine pädagogische Theorie der Beratung hätte sich mit solchen Problemen auseinanderzusetzen und Möglichkeiten einer emanzipativen Beratungspraxis aufzuklären.

Die Ebenen, auf denen sich solche Untersuchungen bewegen könnten, wären einmal diejenige der äußeren Organisationsformen; in bezug auf schulische Bildungsberatung bezieht sich dies auf Fragen wie integrierte oder nicht-integrierte Beratungsmodelle; im sozialpädagogischen Bereich auf Fragen der Einbettung von Beratungsprozessen in andere, umgreifende Formen aktivierender Sozialarbeit oder aber um Etablierung von „Stellen“.

Die andere Ebene ist diejenige der konkreten sozialen Prozesse und Interaktionen, wie sie durch Theorien, wissenschaftliche Modelle, Paradigmen, die das Vorgehen leiten, mitbestimmt ist. Hier entscheiden sich im konkreten Vollzug die eben erwähnten Fragen.

6. Wenn Beratung, wie gerade im Verlauf der Diskussionen immer wieder betont wurde, ein Element von Erziehung und Bildung überhaupt sein soll, dann läßt sich auch die Frage stellen, wie „Erziehungsverhältnisse“ in ihrer konkreten Form, unter jeweilig unterschiedlichen organisatorischen Bedingungen und in ihren jeweiligen inhaltlichen, qualitativen, sinnhaften Bezügen Beratungsprozesse erlauben und ermöglichen. „Erziehungsverhältnisse“ ließen sich demnach typisieren und kritisieren, ob und in welcher Form sie so etwa wie Elemente von Beratung überhaupt ermöglichen (vgl. dazu FUNKKOLLEG BERATUNG IN DER ERZIEHUNG UND HORNSTEIN 1976).