

Blumenthal, Viktor von; Nieser, Bruno; Stübiger, Heinz
Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien

Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 173-189. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 19)



Quellenangabe/ Reference:

Blumenthal, Viktor von; Nieser, Bruno; Stübiger, Heinz: Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Wolfgang Klafki [Hrsg.]: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel. Weinheim ; Basel : Beltz 1985, S. 173-189 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226877 - DOI: 10.25656/01:22687

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226877>

<https://doi.org/10.25656/01:22687>

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

19. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

19. Beiheft

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit

Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 26. – 28. März 1984
in der Universität Kiel

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1985

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit :

vom 26.–28. März 1984 in d. Univ. Kiel / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Wolfgang Klafki. – Weinheim ; Basel : Beltz 1985.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 19)

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 9)

ISBN 3-407-41119-7

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom

... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1985 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41119 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Öffentliche Ansprachen

HELMUT HEID	
– Kongreßeröffnung	15
– Zur Kongreßthematik	16
GERD GRIESSER	21
DOROTHEE WILMS	24
PETER BENDIXEN	29

II. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen

Pädagogisierung sozialer Probleme. Entwicklung und Folgeprobleme des Einflusses sozialer Probleme auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis.

ULRICH HERRMANN	
Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums	35
BERND ZYMEK	
Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920er Jahren	42
WERNER E. SPIES	
Der Plan und die Verhältnisse. Auswirkungen politisch-sozialer Veränderungen auf die Programmatik der Bildungsreform	47
PETER ZEDLER	
Expansion und Selbstbegrenzung. Probleme einer flexiblen Sicherung pädagogischer Optionen	56
<i>Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Empirische Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Historische Qualifikationskrisen“</i>	
PETER LUNDGREEN	
Einführung in die Thematik des Symposiums	65

VOLKER MÜLLER-BENEDICT/AXEL NATH/HARTMUT TITZE Universitätsbesuch und akademischer Arbeitsmarkt im 19. und 20. Jahrhundert	68
BERND ZYMEK Die Expansion des höheren Schulsystems als Umstrukturierung von Feldern sozialer Reproduktion	77
DETLEF FROHSE/MANFRED HEINEMANN/HANS JÜRGEN LOEWENBRÜCK/ MICHAEL SAUER Lehrerversorgung im niederen Schulwesen Preußens (1800–1926). Ein Überblick über strukturelle Bedingungen, quantitative Entwicklung und Momente staatlicher Steuerung	86
MARGRET KRAUL Bildungsbeteiligung und soziale Mobilität in preußischen Städten des 19. Jahrhunderts	94
<i>Die „Krise der Arbeitsgesellschaft“ und die Verlegenheit pädagogischer Anthropologien</i>	
C. WOLFGANG MÜLLER Von meiner eigenen Verlegenheit	99
GEORG M. RÜCKRIEM Von der Notwendigkeit, Positionen zu bekräftigen	101
WOLFGANG NAHRSTEDT Arbeit – Muße – Mündigkeit. Perspektiven für eine „dualistische“ Anthropologie zur Überwindung der „Krise“	115
FRITZ GAIRING Diskussionsverläufe	128
<i>Berufliches Lernen unter den Bedingungen von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel – Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen und Konzepte</i>	
ADOLF KELL Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit unter berufspädagogischen Aspekten	131
JOACHIM MÜNCH Ausbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit der Jugendlichen in den Ländern der EG. Eine Problem- und Projektskizze	140
HOLGER REINISCH Jugendarbeitslosigkeit und Weltwirtschaftskrise. Zur Frage der Strukturgleichheit der berufspädagogischen Diskussion einst und heute	154
GÜNTER KUTSCHA Ausbildungsversorgung und Berufsnot Jugendlicher im Ruhrgebiet – Ansatzpunkte und Aspekte zur regionalen Berufsbildungsforschung	163
<i>Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und Sozialarbeit im internationalen Vergleich</i>	
VIKTOR BLUMENTHAL/BRUNO NIESER/HEINZ STÜBIG Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien	173

BURKHART SELLIN Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise	190
VOLKER LENHART in Zusammenarbeit mit ROLF ARNOLD, JÜRGEN HEINZE, HANS-PETER SCHWÖBEL, GERALD STRAKA Bildung und Beschäftigung in der Dritten Welt	199
<i>Freizeitpädagogik in der Krise der Arbeitsgesellschaft</i>	
HANS RÜDIGER Fragestellung des Symposions und Zusammenfassung der Beiträge	213
FRANZ PÖGGELER Freizeitpädagogik in der Sinnkrise der Leistungs- und Freizeitgesellschaft	219
<i>Arbeitslehre: alte Probleme, neue Perspektiven – Arbeit als Gegenstand allgemeinbil- denden Unterrichts</i>	
GERHARD HIMMELMANN Arbeit und Allgemeinbildung. Was heißt „Arbeitsorientierung“ in der Arbeits- lehre?	227
HORST ZIEFUSS Schule, Arbeit und Beruf aus der Sicht Auszubildender – Perspektiven für die Arbeitslehre	238
HEINZ DEDERING Arbeitslehre in der Sekundarstufe II als Beitrag zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung	249
GÜNTER WIEMANN Erfahrungen aus dem Reformansatz „Arbeitslehre“	254
ROLF HUSCHKE-RHEIN Bildung – Arbeit – Friedlosigkeit. Zur strukturellen Analyse von Bildung und Arbeit unter friedenthematischem Aspekt	257

III. Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit: Besonders betroffene Gruppen – Analy- sen und Konzepte

<i>Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft</i>	
HELMUT BECKER/JÜRGEN ZINNECKER Zur Konzeption des Symposiums	279
MARTIN BAETHGE Die Bedeutung von Arbeit im Entwicklungsprozeß von Jugendlichen	281
THOMAS OLK Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase	290

LOTHAR BÖHNISCH	
Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute	302
THOMAS ZIEHE	
Die Jugenddebatte – Argumente für eine Fortführung	309
BRIGITTE THIEM-SCHRÄDER	
Jugendarbeitslosigkeit und Jugendkriminalität	315
 <i>Arbeit, Bildung, Arbeitslosigkeit ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland</i>	
DIETHER HOPF	
Einführung in die Problemstellung des Symposions	325
LASZLO ALEX	
Ausländische Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland	328
URSULA NEUMANN/HANS H. REICH	
Pädagogische Probleme in der Berufsorientierung türkischer Jugendlicher	337
FRITZ POUSTKA	
Psychiatrische Störungen ausländischer Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit unter besonderer Berücksichtigung prognostischer Aspekte der Integration	359
ULI BIELEFELD	
Arbeit, Arbeitslosigkeit und Nichtarbeit. Sozialerfahrung und Verarbeitungsformen türkischer männlicher Jugendlicher	371
 <i>„Ausgelernt und angeschmiert“. Frauenarbeit – Frauenbildung – Frauenerwerbslosigkeit</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	377
HEDWIG ORTMANN	
Plädoyer für eine „Feministische Lebenswissenschaft“ – Entwurf eines Programms	380
BÄRBEL SCHÖN	
Einige Überlegungen zur Professionalisierung der Erziehung	386
DORIS LEMMERMÖHLE-THÜSING	
Berufliche Bildung – Eine Chance für Frauen?	392
MARIE-LUISE CONEN	
Professionalisierung zur Sozialhilfeempfängerin	399
AN LUTTIKHOLT	
Feministische Bildungsarbeit in der Praxis – ein Beispiel aus den Niederlanden	404
 <i>Polyvalenz: Lehrerausbildung ohne Zukunft – Zukunft ohne Lehrerausbildung?</i>	
HENNING HAFT	
Einführung	409

KLAUS PARMENTIER	
Alternative Einsatzfelder für Lehrer?	411
RÜDIGER FALK	
Polyvalenz im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem . .	415
ECKHART LIEBAU	
Die Forderung nach einer polyvalenten Lehrerausbildung aus schulpädagogischer Perspektive	418
HEINRICH KUPFFER	
Die Qualifikation des Lehrers und seine Position im Erziehungssystem	421
HENNING HAFT	
Polyvalente Lehrerausbildung als Problem der Hochschule	424
KARL-RUDOLF HÖHN	
Polyvalenz als institutionelles Problem	427
<i>Lehrerarbeitslosigkeit – Auslöser für Funktionswandel in der Lehrerfortbildung</i>	
MANFRED BAYER/WERNER HABEL	
Problemdarstellung und Resümee aus der Diskussion in der Arbeitsgruppe 6 der Kommission „Schulpädagogik/Lehrerausbildung“	431
WOLFGANG BÜNDER	
Thesenhafte Zusammenfassung diskutierter Arbeitspapiere	436
WOLFGANG NIEKE	
Zusatzstudiengänge zur Weiterbildung von Lehrern für den Unterricht mit Schülern ausländischer Herkunft – Qualifikationsakkumulation oder notwendige Erweiterung pädagogischer Handlungskompetenz?	438
MARIA BÖHMER	
Regionalisierung der Lehrerfortbildung oder Regionale Lehrer-Fortbildung – Verschleierung von Konzeptionslosigkeit oder Chance für eine notwendige Neuorientierung?	442
MANFRED BAYER	
Kooperative Lehrerfort- und -weiterbildung im Verbund von Schule und Hochschule: Regionales pädagogisches Zentrum als gemeinwesenorientiertes Kommunikationsmodell	445
PETER DÖBRICH	
Fortbildung: Alphabetisierung beschäftigter Lehrer, Trost für arbeitslose Lehramtsabsolventen?	450
WOLFGANG NITSCH	
Selbsthilfe-Projekte arbeitsloser Lehrer für die Lehrer- und Pädagogen-Fortbildung	452
JOHANNES WILDT	
Neue Aufgaben der Hochschulen unter den Bedingungen steigender Lehrerarbeitslosigkeit	458
WERNER HABEL	
Lehrerarbeitslosigkeit, Lehrerfortbildung und das Interesse der Hochschulen .	461

Außerschulisches Berufsfeld Sport

HERBERT HAAG Einführung	467
ANNETTE KRÜGER Freizeitsport	468
ALEXANDER MORAWIETZ Sportselbstverwaltung	474
HERBERT HAAG Gesundheitssport	479
WOLFGANG KNEYER Information und Dokumentation im Sport	482
HERBERT HAAG/WOLFGANG KNEYER/ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ Elemente beruflicher Bildung für das außerschulische Berufsfeld Sport	487
ANNETTE KRÜGER/ALEXANDER MORAWIETZ Zusammenfassung der Diskussion in der Arbeitsgruppe	490

Arbeitslosigkeit der Akademiker

KARL HAUSSER/PHILIPP MAYRING Lehrerarbeitslosigkeit – Folgen für die Lehrerausbildung	493
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH Lehrerarbeitslosigkeit als zentrales Problem des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventen	499
DIETER ULICH Beiträge psychologischer Arbeitslosigkeitsforschung	506
BLANCA DEGENHARDT/PETRA STREHMEL Lebenssituation und Belastung arbeitsloser Lehrer	510
PHILIPP MAYRING Zur subjektiven Bewältigung von Arbeitslosigkeit	516
MAYA KANDLER Subjektive Probleme der beruflichen Umorientierung von arbeitslosen Lehrern	521
DIRK BUSCH/CHRISTOPH HOMMERICH Der Diplompädagoge – Lästiges Überbleibsel der Bildungsexpansion oder neue Profession? Wohin mit der zweiten Generation?	528
ULRICH TEICHLER Übergang vom Studium zum Beruf und betriebliche Einstellungspraxis	533

IV. Hinweise auf andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	539
--	------------

Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und Sozialarbeit im internationalen Vergleich

VIKTOR BLUMENTHAL/BRUNO NIESER/HEINZ STÜBIG

Jugendarbeitslosigkeit als Herausforderung an Schule und außerschulische Bildung in England, Frankreich und Italien

1. Strukturen der Bildungsverwaltung als Rahmenbedingung für bildungspolitisches Handeln

Die Art und Weise, wie die Schule in den hier untersuchten Ländern (*England, Frankreich, Italien*) auf die Herausforderungen angesichts der seit Beginn der 70er Jahre ständig wachsenden Jugendarbeitslosigkeit reagiert, hängt nicht zuletzt mit der Organisation und den Befugnissen der jeweiligen Bildungsverwaltungen zusammen (STÜBIG 1980, S. 9 ff.; NIESER 1980, S. 9 ff.; v. BLUMENTHAL 1980a, S. 8 ff.).

So ist die Situation in *England* dadurch gekennzeichnet, daß die Kompetenzen im Bildungsbereich zwischen dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft und den örtlichen Bildungsbehörden aufgeteilt und damit in einem gewissen Sinn austariert sind. Die dezentralen Verwaltungsinstanzen besitzen ein so hohes Maß an Eigenständigkeit, daß sie in vielen Entscheidungsfeldern ein wirksames Gegengewicht zur Zentralinstanz bilden.

Dagegen ist die Bildungsverwaltung in Frankreich und Italien weitgehend zentral organisiert. In *Frankreich* gliedert sich die Bildungsverwaltung in drei Ebenen: die nationale Ebene des Ministeriums, die regionale Ebene der Akademien (dabei handelt es sich um Universitäts- bzw. Schulverwaltungsbezirke) sowie die departamentale Ebene der Akademieinspektionen, wobei die jeweils nachgeordneten Behörden direkt der zentralen Staatsaufsicht unterstehen. Die in den letzten Jahren in Frankreich zu beobachtende vorsichtige Verlagerung von Kompetenzen auf die Akademien und von dort auf die Departments hat nicht zu einer wirklichen Dezentralisierung geführt, vielmehr kam es innerhalb der Bildungsverwaltung nur zu einer Dekonzentration. Ähnlich hierarchisch ist auch der Aufbau der Bildungsverwaltung in *Italien* organisiert. Dementsprechend ist das Unterrichtsministerium die zentrale Entscheidungsinstanz für alle Fragen, die das Bildungswesen betreffen, einschließlich der beruflichen Bildung, soweit sie an Schulen in Vollzeitform angeboten wird. Wie in Frankreich wurden auch in Italien inzwischen fortlaufend Kompetenzen von der nationalen auf die regionale Ebene verlagert, doch auch in diesem Fall bleiben weiterhin entscheidende Einflußmöglichkeiten der Zentralinstanz u. a. über die Zuweisung der Finanzmittel bestehen.

Aus dem unterschiedlichen Aufbau der Bildungsverwaltung in den untersuchten Ländern und dem damit verbundenen Handlungsspielraum der einzelnen Behörden ergeben sich hinsichtlich der Schulpolitik, d. h. der Formulierung der jeweiligen Zielvorgaben und der Realisierung der darauf basierenden Maßnahmen, beträchtliche Unterschiede. Während man in zentral verwalteten Ländern wie in Frankreich und Italien davon ausgehen kann,

daß Forderungen der Zentralinstanz im allgemeinen direkt wirksam werden, haben derartige Beschlüsse innerhalb eines föderativen Systems, wie in England, zumeist nur Empfehlungscharakter und können auf regionaler Ebene durchaus konterkariert werden. Von daher haben die Aussagen über England primär Beispielcharakter und spiegeln nur in gewissem Sinn die sich gegenwärtig abzeichnenden Tendenzen wider.

2. Ausmaß und Konsequenzen der Jugendarbeitslosigkeit

Für die hier untersuchten Länder gilt, daß die Jugendarbeitslosigkeit stark zugenommen hat und mittlerweile ein Problem darstellt, das Gegenstand der staatlichen Bildungs- und Beschäftigungspolitik, einschließlich gezielter Ausbildungs- und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, geworden ist. Während diese Entwicklung in England und Frankreich erst Mitte der 70er Jahre in vollem Umfang eingesetzt hat, ist in Italien die Arbeitslosigkeit und insbesondere auch die Arbeitslosigkeit Jugendlicher bereits seit Jahrzehnten in größerem Ausmaß vorhanden.

Die Situation in *England* ist dadurch charakterisiert, daß sich die Zahl der jugendlichen Schulabgänger, die einen Arbeitsplatz fanden (unabhängig davon, ob es sich um eine Anlerntätigkeit oder um eine qualifizierte Ausbildung handelte), zwischen 1975/76 und 1981/82 deutlich verminderte, und zwar von 359 352 (= 48,3%) auf 247 210 (= 29,5%). Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl der Jugendlichen, die unmittelbar nach Beendigung der Pflichtschulzeit arbeitslos wurden, von 78 864 (= 10,6%) auf 118 158 (= 14,1%) – und dies trotz der seit Ende der 70er Jahre in größerem Umfang eingeleiteten staatlichen Unterstützungsmaßnahmen sowie einer deutlich längeren Verweildauer der Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulwesen und in berufsbildenden Einrichtungen (CENTRAL STATISTICAL OFFICE 1983, S. 46).

Eine ähnliche Entwicklung läßt sich auch für *Frankreich* feststellen: Die Situation der Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt hat sich seit Beginn der Krise in der Mitte der 70er Jahre ständige verschlechtert. Die Zahl jugendlicher Arbeitsloser (unter 25 Jahren) wuchs von 150 000 im Jahr 1974 auf 575 000 im Jahr 1981 und näherte sich damit immer stärker dem Anteil der 1981 von den Schulen und Hochschulen in das Erwerbsleben tretenden Jugendlichen (750 000). Im Jahr 1981 waren 28% aller Stellungsuchenden Jugendliche zwischen 16 und 21 Jahren, wobei diese Altersgruppe nur 8% aller Erwerbstätigen darstellt (SCHWARTZ 1981, S. 24).

In *Italien*, das auch in den 60er Jahren Arbeitslosenquoten von über 5% hatte (ISTITUTO CENTRALE DI STATISTICA 1982, S. 5) und wo insbesondere die Vermittlung von Absolventen der Sekundarstufe II sowie der Hochschulen seit jeher Schwierigkeiten bereitet hatte (BARBAGLI 1974), verschärfte sich das Problem des Übergangs in die Arbeitswelt zunehmend, auch wenn 1981 „erst“ eine Arbeitslosenquote von 8,4% (ISTITUTO CENTRALE DI STATISTICA 1982, S. 5) verzeichnet wurde. Diese Angaben verdecken, daß gerade bei der Jugendarbeitslosigkeit, d. h. bei den 14- bis 29jährigen, überhaupt nur ein Teil der Arbeitsuchenden von der Arbeitslosenstatistik erfaßt wurde. Zum anderen ist gerade für die letzten Jahre festzustellen, daß es für die Absolventen mit höheren Qualifikationen noch schwieriger geworden ist, einen Arbeitsplatz zu finden, wie aus der Aufschlüsselung der „offiziellen“ Jugendarbeitslosigkeit nach Abschlüssen (in Tsd.) in Italien hervorgeht:

Arbeitslose Jugendliche (14- bis 29jährige) in Italien:

Schulabschluß	1977	1980	1981	1982
Ohne Abschluß und Grundschule	238	191	196	208
Mittelschule (Sekundarstufe I)	476	598	676	772
Sekundarstufe II	376	457	521	542
Hochschule	53	51	48	55
Insgesamt	1143	1297	1441	1577

Mit dieser Altersgruppe der 14- bis 29jährigen sind etwa 75% aller Arbeitslosen der amtlichen Statistik erfaßt; die Chance, einen Arbeitsplatz zu finden, ist für Absolventen der Sekundarstufe II in Italien deutlich geringer als für Absolventen der Mittelschulen oder Hochschulen (XVII RAPPORTO 1983, S. 235 ff.). Die anhaltende Jugendarbeitslosigkeit in England, Frankreich und Italien hat unter anderem zu folgenden Entwicklungen geführt:

- Die Verweildauer im allgemeinbildenden Schulwesen sowie in denjenigen Einrichtungen, die berufsbezogene Qualifikationen vermitteln, nimmt angesichts der wachsenden Arbeitslosigkeit deutlich zu. In größerem Umfang als früher bleiben die Jugendlichen angesichts des Mangels an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen auf der Schule, mit der vagen Hoffnung, über zusätzliche Kurse oder eine Verbesserung der bis dahin erreichten schulischen Leistungen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt positiv zu beeinflussen. Darüber hinaus darf unterstellt werden, daß ein Teil dieser Jugendlichen die Schule schlicht als „Parkplatz“ benutzt.

Für die Schule resultiert daraus ein neues Problem: Sie muß auf die wachsende Zahl derjenigen, die in ihren Mauern verbleiben, weil sie keine andere Lebensperspektive sehen, reagieren. Damit stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise die Schule die spezifischen Interessen und Bedürfnisse dieser Schülergruppe in ihrem Lehr-/Lernangebot zukünftig berücksichtigt.

- Angesichts der zunehmenden Knappheit von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen stellt sich verschärft das Problem einer umfassenden und sachgemäßen Orientierung und Beratung für die Jugendlichen. Damit ist zugleich gesagt, daß die traditionellen Formen der Beratung, die innerhalb der Schulen angeboten werden und zum Teil in Zusammenarbeit mit außerschulischen Diensten erfolgen, überdacht und der neuen Situation, die maßgeblich durch die wachsende Jugendarbeitslosigkeit gekennzeichnet ist, angepaßt werden müssen. Auch hier stellt sich die Frage, wie man auf diese Herausforderung reagiert.
- Seitdem sich herausgestellt hat, daß die gegenwärtige ökonomische Krise nicht nur temporär ist, sondern auf absehbare Zeit die Situation der jetzt heranwachsenden Jugendlichen bestimmt, sind in den hier untersuchten Industriestaaten staatliche Ausbildungs- und Arbeitsbeschaffungsprogramme entwickelt und realisiert worden. Diese Programme sollen in erster Linie den Jugendlichen die Möglichkeit geben, die Arbeitswelt und damit die Welt der Erwachsenen direkt kennenzulernen, wobei teilweise auch berufsbezogene Qualifikationen vermittelt werden. Generell ist in diesem Zusammenhang zu fragen, welche bildungs- und beschäftigungspolitischen Konzeptionen hinter den einzelnen Maßnahmen stehen, welche Gruppen

von Jugendlichen davon profitieren und welche Erfolge derartige Maßnahmen bis jetzt zeitigen.

3. Veränderungen im Schulwesen

Betrachtet man die Veränderungen im Schulsystem, die in den letzten 20 Jahren mit Bezug auf Probleme der Jugendarbeitslosigkeit vorgenommen wurden, so zeichnen sich sehr widersprüchliche Tendenzen ab: In allen drei Ländern ist die Ausweitung des Schulbesuchs in der Sekundarstufe II, dort insbesondere in der Berufsausbildung, zu beobachten; die Erhöhung der Schulbesuchsquoten geht einher mit einer Zunahme der Zahl von Jugendlichen, die die Sekundarstufe II vorzeitig verlassen und für die dann besondere Programme außerhalb der Schule eingerichtet werden.

Wer erfolgreich im Schulsystem verbleibt, erhält immer weniger eine Beschäftigungsgarantie. Denn die stetig zunehmende Zahl von Absolventen mit Zertifikaten der Sekundarstufe II wird vom Beschäftigungssystem nicht aufgenommen. Daraus werden jedoch zwei unterschiedliche Konsequenzen gezogen. Zum einen heißt es: Wenn die speziellen Qualifikationen der Sekundarstufe II nicht vom Beschäftigungssystem absorbiert werden, dann sollte die Sekundarstufe II sich in Zukunft auf die Vermittlung einer vorberuflichen Grundbildung beschränken und die Spezialisierung außerschulischen Einrichtungen überlassen. Die Schule und insbesondere die bisherige schulische Berufsausbildung solle darauf verzichten, den Wettlauf mit der wirtschaftlichen Entwicklung aufzunehmen und sich auf die Vermittlung allgemeiner, grundberuflicher Qualifikationen beschränken.

Der teilweise entgegengesetzte Weg nimmt seinen Ausgang von dem Argument: Die Schule hat es bisher versäumt, die außerschulische und vor allem die betriebliche Wirklichkeit in ihr Lehrprogramm aufzunehmen und hat die Jugendlichen sozusagen an der Realität vorbei ausgebildet. Die Lösung besteht dann nicht im Verzicht auf eine Anpassung an die Veränderungen des Arbeitsmarkts, sondern umgekehrt in dem Versuch, sich auf die betriebliche Wirklichkeit einzulassen und sie zu einem wesentlichen Bildungsinhalt zu machen.

Wenn in *Italien* beobachtet wurde, daß insbesondere die in den fünfjährigen Vollzeitschulen (9. bis 13. Schuljahr), d. h. den *Istituti tecnici*, vermittelten beruflichen Qualifikationen nicht nachgefragt wurden, vielmehr diese Berufsschulen als „Fabrik der Arbeitslosen“ (EMMA 1976, S. 222 ff.) bezeichnet werden konnten, so ergab sich daraus eine Konsequenz, die für Italien mit Gesetz Nr. 910 vom 11. 12. 1969 gezogen wurde. Wenn schon keine Verwendung für diese Qualifikationen am Arbeitsmarkt bestand, so wurde ihnen wenigstens eine andere Funktion zugeschrieben; Erteilung der Berechtigung für weitere Ausbildungsgänge. Konkret konnte und kann jeder Schüler, der in Italien eine fünfjährige Berufsausbildung in der Sekundarstufe II im Anschluß an die achtjährige Pflichtschule abgeschlossen hat, sich in jeden Studiengang an den Hochschulen einschreiben. Auch hier wird sichtbar, daß Ausbildungsgänge als „Parkplatz für ungenutzte Arbeitskräfte“ (EMMA 1971, S. 40) eröffnet werden.

Die Entwicklung der industriellen Produktion läßt in allen drei Ländern nicht zu, daß alle vorhandenen Arbeitskräfte absorbiert werden. Insgesamt wird damit gerechnet, daß die Ausweitung des tertiären Sektors weiter voranschreitet und daß ein Teil der wachsenden Zahl von höheren Qualifikationen dort Verwendung findet. Die These von der Notwen-

digkeit einer allgemeinen Höherqualifizierung, die die Bildungsplanung der 60er Jahre bestimmt hatte, wird ihre Berechtigung nur dann erweisen, wenn zutrifft, daß der Hauptanteil neuer Arbeitsplätze im tertiären Sektor entsteht, wobei für alle Länder kein Wachstum an Arbeitsplätzen für Lehrer erwartet wird.

3.1. Veränderungen in der Sekundarstufe I: Vorbereitung auf die Arbeitswelt durch Technikunterricht und praktisches Lernen

Ogleich weder die Jugendlichen selbst noch das Schul- und Ausbildungssystem für die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt verantwortlich gemacht werden können, hat die unhaltbare Situation besonders der Jugendlichen ohne schulischen und beruflichen Abschluß auch auf Fehler und Mängel in Schule und Berufsausbildung aufmerksam gemacht, ohne deren Korrektur das als strukturell erkannte Problem der Eingliederung dieser Altersgruppe in Arbeitswelt und Gesellschaft nicht gelöst werden kann. Die Kritik an der schulischen Ausbildung richtet sich hauptsächlich gegen die außerordentliche Selektivität des integrierten Stufenschulsystems, seine ausschließlich am Schulmißerfolg orientierte Festlegung der Schullaufbahnen der Schüler sowie gegen die allein an theoretischen Lernstoffen ausgerichteten Curricula, die technische und praktische Ausbildungsziele vernachlässigen und keine Verbindung zur Arbeitswelt herstellen. Die Konsequenzen aus diesen Einsichten lauten: eine Neudefinition schulischer und beruflicher Erstausbildung auf der Basis einer technischen Kultur (als übergreifendem Prinzip), einer Pädagogik des Erfolgs sowie einer qualifizierten Berufsausbildung für alle.

Nach den in *Frankreich* entwickelten Vorstellungen kann die Vorbereitung aller Jugendlichen auf die Arbeitswelt sich nicht mehr wie in den 70er Jahren auf die Planung einer für die Bedürfnisse des Produktionssystems angemessenen Anzahl von Qualifikationen in verschiedenen Niveaus beschränken. Vielmehr gilt es, Schüler und Jugendliche in einer umfassenden Weise auf den sich abzeichnenden technologischen Wandel vorzubereiten, indem die Schule die technische Kultur zu einem festen Bestandteil ihrer Allgemeinbildung macht (COMMISSARIAT GENERAL DU PLAN 1983).

Die „Mission Legrand“ stellte in ihrem 1982 der Regierung vorgelegten Bericht zur Erneuerung der Sekundarschulbildung die Bedeutung des Technologieunterrichts für diesen Schulbereich heraus (LEGRAND 1982, S. 51 ff.). Der von ihr vorgeschlagene Polytechnikunterricht soll nicht mehr für den Teil der Schüler reserviert bleiben, der für unfähig gehalten wird, dem traditionellen literarisch-theoretischen Unterricht zu folgen, und damit als Instrument sozialer Segregation eingesetzt werden. Der Polytechnikunterricht soll allen Schülern gleichermaßen während ihrer gesamten Sekundarschulzeit gleichberechtigt und in doppeltem Stundenumfang (3 Wochenstunden) neben den anderen Fächern angeboten werden.

Um die Dominanz intellektueller, kognitiver Aktivitäten in der Sekundarschule abzubauen, soll das neue Fach Polytechnik das bisher fehlende Element konkreter induktiver Pädagogik in den Unterricht einführen und damit einen Ausgleich in der bisherigen Wissens- und Fächerhierarchie schaffen, eine positive Orientierung auf die verschiedenen Zweige des Schulwesens und der Berufsausbildung ermöglichen, den Schulmißerfolg reduzieren und eine Verbesserung des Dialogs zwischen Schülern, Eltern und Schule herbeiführen.

Während diese Unterrichtsform vorerst nur auf der Basis freiwilliger Beteiligung einzelner Schulen durchgeführt werden soll, hat sich eine permanente Kommission zur Erarbeitung der entsprechenden Unterrichtsziele, Inhalte und Lehrmethoden gebildet.

Als allgemeine Lernziele des neuen Polytechnikunterrichts schlägt die Kommission unter der Leitung des Generalinspektors L. GEMINARD vor (CAHIERS DE L'EDUCATION NATIONALE 1983, S. 13–16):

- Beherrschung der technologischen Entwicklung, was auch eine Kenntnis der am weitesten entwickelten Technologien beinhaltet, das Verständnis ihrer inneren Entwicklungslogik sowie ihr Verhältnis zur Gesellschaft;
- Verbindung von Entwurf, Entwicklung und Gebrauch technischer Gegenstände im Prozeß ihrer gegenseitigen Beeinflussung;
- Erlernen und Anwenden bestimmter, spezieller Wissensformen aus einer oder mehreren Disziplinen über die Herstellung konkreter Objekte;
- Kennenlernen der Arbeitswelt, d. h. die Kenntnis der Zusammenhänge von technischen Produkten und ihrer Herstellung in Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Zu diesem Zweck müssen Unterrichtsgegenstände aus dem gegenwärtigen Produktionsgeschehen herangezogen werden, die gleichzeitig eine Öffnung der Schule zur Arbeitswelt, zu den Entwicklern und Produzenten ermöglichen.

Im Mittelpunkt des Polytechnikunterrichts sollen die neuen Techniken mit ihren eigenen Sprachen stehen, wobei besonders an Elektronik und Informatik sowie an die Erzeugung neuer Produkte und ihrer Anwendung gedacht wird. Die neuen technologischen Felder, die den gegenwärtigen Wandel bestimmen, sind Informations- und Kommunikationswissenschaften, Biotechnologie, Lebensmittelerzeugung und Elektromechanik, soweit sie zur Automatisierung der Produktion beiträgt, aber auch der Bausektor, insofern er neue Materialien und Techniken anwendet.

Eine parallele Entwicklung zeichnet sich in *Italien* ab, wo für die Sekundarstufe I gerade auch dem Technikunterricht eine entscheidende Aufgabe für die Vorbereitung auf die Arbeitswelt zugewiesen wurde.

Als durch Gesetz Nr. 1859 vom 31. 12. 1962 für alle italienischen Kinder im Alter von 11 bis 14 Jahren eine einheitliche Mittelschule der Sekundarstufe eingeführt wurde, war die These von der Notwendigkeit einer allgemeinen Höherqualifizierung noch eine wesentliche Begründung (BLUMENTHAL 1975, S. 47–144). Auch nachdem diese These durch Einblick in die realen Gegebenheiten der Arbeitswelt erschüttert war, wurde sie in ihrem Kern insofern beibehalten, als davon ausgegangen wurde, daß in den 3 Jahren der Mittelschule die entscheidenden Voraussetzungen für den Übergang in die Arbeitswelt geschaffen würden. Damit wurde zugleich das, was ursprünglich als Höherqualifizierung im Sinne einer Gymnasialbildung für alle verstanden oder auch mißverstanden worden war, in Frage gestellt und das Problem einer Funktionsbestimmung dieser Schulstufe als Orientierung für jede weitere Ausbildung und Arbeitstätigkeit aufgeworfen. In der Gesetzgebung zur italienischen Schulreform läßt sich dieser Wandel an der Novellierung des Mittelschulgesetzes vom 16. 6. 1977 ablesen, wenn vom Gesetzgeber in Art. 2 für die Mittelschule neben ihrer Verstärkung des Sprachunterrichts und einer Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts gefordert wurde:

„Im Technischen Unterricht Aufwertung der Arbeit als praktische Anwendung, die eng mit dem Erwerb von technischen und technologischen Kenntnissen verbunden ist.“

Im Rahmen einer „grundlegenden Bildung für alle“ (BLUMENTHAL 1983), wie jetzt die entscheidende Zielsetzung für die Sekundarstufe I heißt, soll über das neue Fach

„Technischer Unterricht“, das nun in allen 3 Schuljahren mit 3 Wochenstunden obligatorisch ist, eine Einführung in die Arbeitswelt geleistet werden, die neben technischen Aspekten auch die der Arbeitsorganisation umfaßt. Technischer Unterricht wird neben dem seit 1971 ausgebauten schulischen und beruflichen Beratungswesen (PROGRAMM UND REALITÄT 1981) zum Zentrum einer Neubestimmung der Sekundarstufe I, die sich die Aufgabe stellt, weniger Gymnasialbildung traditioneller Art anzubieten als vielmehr Hilfen bei der Bewältigung des Übergangs in die Arbeitswelt zu geben. Wie notwendig eine Aufarbeitung der Arbeitswelt in der Sekundarstufe I war und ist, ergab sich u. a. aus einer Untersuchung der in dieser Schulstufe verwendeten Schulbücher (RIBOLZI 1978). Offenbar trug die Mittelschule bisher mit dazu bei, realistische Erfahrungen der Arbeitswelt zu verstellen.

Einen ähnlich gelagerten, wenn auch aufgrund der dezentral verteilten Kompetenzen im Schulwesen anders realisierten Zugang zum Problem der Einführung in die Arbeitswelt läßt die Entwicklung des Schulwesens in *England* erkennen. Ein typisches Beispiel für die Art und Weise, wie die Schulen auf das Problem der Vorbereitung auf die Arbeitswelt reagieren bzw. wie sie nach Meinung von Curriculumplanern darauf reagieren sollten, stellt das Schools Council Industry Project dar (SCHOOLS COUNCIL 1979; SCIP NEWS).

Ursprünglich ging dieses Projekt auf einen Vorstoß der Gewerkschaften zurück, die das in ihren Augen verbesserungswürdige Verhältnis der Jugend zur organisierten Arbeiterschaft auf mangelnde Informationen zurückführten und 1974 beim Schools Council anregten, Unterrichtsmaterialien über die Gewerkschaften und die Gewerkschaftsbewegung zu erarbeiten. Der Council griff diese Anregung auf, nicht zuletzt deshalb, weil sich ihm damit die Möglichkeit bot, über den Bildungsbereich hinaus mit Organisationen zusammenzuarbeiten, die wichtige Impulse für die Arbeit in den Schulen geben konnten. Allerdings hatte das zur Folge, daß auch die Arbeitgeber zu den Beratungen hinzugezogen wurden und das Projekt nicht mehr auf den Komplex „Gewerkschaften“ beschränkt blieb, sondern auf allgemeine Probleme der Arbeitswelt ausgeweitet wurde.

Die Planungsgruppe, die für die Ausarbeitung des Projekts, das sich an die Altersgruppe der 13- bis 19jährigen wendet, verantwortlich war, formulierte als Zielsetzung, bei den Schülern „Verständnis für die Industrie und ihren Beitrag zur sozialen, ökonomischen und kulturellen Wohlfahrt“ zu schaffen. Andere Formulierungen nennen als Kern des Projekts die Auseinandersetzung mit typischen Merkmalen der modernen Industriegesellschaft (Modern Industrial Society).

Im einzelnen basiert das Projekt auf drei Elementen:

– Dezentrale Organisation und starke Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse

Im Unterschied zu den Ansätzen zur Curriculumplanung im Übergang von den 60er zu den 70er Jahren wurde die Entwicklung dieses Projekts nicht zentral an einem Universitätsinstitut verankert, sondern auf fünf verschiedene örtliche Bildungsbehörden verteilt. Die örtlichen Bildungsbehörden, die für die Durchführung des Projekts verantwortlich zeichnen, haben dafür zu sorgen, daß sich die am Projekt beteiligten Personen und Institutionen – also Lehrer, Schulverwaltungsbeamte, Arbeitgeber und Gewerkschafter – regelmäßig treffen und sich über ihre Arbeit gegenseitig unterrichten.

– Verantwortliche Mitwirkung der örtlichen Projektkoordinatoren

Die Projektkoordinatoren rekrutieren sich aus Lehrern mit längerer Unterrichtserfahrung, die für diese Tätigkeit für den Zeitraum von zwei Jahren an die örtliche Bildungsbehörde (nicht an das

Projekt) abgeordnet werden. Zu ihrem Aufgabenbereich gehört insbesondere der Kontakt mit den am Projekt beteiligten Institutionen (Schulen, Firmen, Gewerkschaftseinrichtungen usw.) sowie die Betreuung der Curriculumentwicklung innerhalb des Projekts.

– Herstellung der Curriculummaterialeien durch einzelne Schulen

In jeder der fünf örtlichen Bildungsbehörden wurde eine relativ kleine Anzahl von Schulen für die eigentliche Curriculumarbeit ausgewählt. Für diese Arbeit gibt es keinerlei Vorgaben, d.h. die Schulen können selbständig darüber entscheiden, ob sie den Komplex „Schule/Arbeitswelt“ als eigenständigen Kurs organisieren oder bestehende Curricula – beispielsweise in den Fächern Erdkunde, Geschichte, Wirtschaft – dahingehend erweitern.

Neben der schulischen Vorbereitung auf das Arbeitsleben (durch Curriculumreformen) stützt sich das Industry Project auf die konkrete Zusammenarbeit zwischen einzelnen Schulen und Unternehmen (Firmenerkundungen, Kurzpraktika).

Eine zentrale Planungsgruppe für das Industry Project hat die Aufgabe, die Diskussionen, die in den örtlichen Gruppen stattfinden, zusammenzuführen und aus den verschiedenen Anregungen diejenigen Elemente herauszufiltern, die für die Projektarbeit insgesamt von Nutzen sind. Darüber hinaus ist die zentrale Planungsgruppe mit der Evaluation des Projekts befaßt.

3.2. Veränderungen in der Sekundarstufe II – Vorberufliche Grundbildung versus spezialisierte Berufsvorbereitung

In *Frankreich* und *Italien*, in denen in der Sekundarstufe II neben der gymnasialen Ausbildung auch die Berufsausbildung in Vollzeitform angesiedelt ist, zeichnen sich bei der Einbeziehung der Ansprüche des Arbeitsmarkts an die Schule sehr ähnliche Tendenzen ab. Zunehmend geht man bei der Reform der Sekundarstufe II davon aus, daß diese nicht geeignet sei, unmittelbar auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, vielmehr nur eine vorberufliche Grundbildung liefern könne (BLUMENTHAL 1980b). Dies führte in *Italien* dazu, daß die Planungen zunehmend auf eine Entspezialisierung der Ausbildungsgänge in der Sekundarstufe II zielten und im schließlich am 27.7.1982 im Abgeordnetenhaus mit großer Mehrheit angenommenen Gesetzentwurf zur Reform der Sekundarstufe II darin mündeten, die Differenzierungen im 9. und 10. Schuljahr weitgehend aufzuheben und diese beiden Schuljahre dem Pflichtschulbereich zuzuordnen und auch in den folgenden 3 Schuljahren nur eine begrenzte Zahl von Differenzierungen zuzulassen. Auch wenn durch Auflösung des italienischen Parlaments im Jahre 1983 diese Regelung keine Gesetzeskraft erhielt, so kann doch davon ausgegangen werden, daß eine Antwort auf die zunehmende Jugendarbeitslosigkeit heißt: Entspezialisierung der Sekundarstufe II und Vermittlung von vorberuflichen Qualifikationen, die eine flexible Anpassung des einzelnen an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts erlauben.

Die Berufsausbildung in *Frankreich* ist auf dem Niveau V (Facharbeiterqualifikation) überwiegend schulisch organisiert. Zwei Ausbildungsgänge, die in Berufsfachschulen (LEP) durchgeführt werden, sind zu unterscheiden, zum einen die polyvalente zweijährige Ausbildung mit dem Abschluß BEP sowie die zwei- bzw. dreijährige spezialisierte Ausbildung mit dem Abschluß CAP, der in etwa unserem Lehrabschluß entspricht. Neben diesen schulischen Ausbildungsgängen gibt es noch die Vorbereitung auf das CAP in Form einer betrieblichen Lehre (apprentissage) mit einer begleitenden Ausbildung in Berufs-

schulzentren (CFA). Diese Ausbildungsform wurde in den letzten Jahren durch eine Reihe von Maßnahmen aufgewertet, sie bleibt jedoch nach wie vor auf Handwerk, Handel und sonstige Kleinbetriebe beschränkt (MONY 1983, S. 53ff.).

Während die schulischen Ausbildungsgänge CAP und BEP in den Widerspruch von Spezialisierung und Generalisierung verstrickt sind und unter dem Problem aller schulischer Berufsausbildung, der Anpassung an die jeweils benötigten Qualifikationen leiden sowie zu hohe Abbrecher- bzw. Mißerfolgsquoten aufweisen, erscheint die Lehre (apprentissage) bislang immer noch als Notbehelf für Schüler mit Schulschwierigkeiten. Sie hat aus diesem Grund einen schlechten Ruf sowie eine geringe Erfolgsquote (30%), kann aber mit größeren prospektiven Beschäftigungschancen als die schulischen Formen aufwarten. Das ihr zugrundeliegende Prinzip der alternierenden Ausbildung wird außerdem zunehmend als vorbildlich charakterisiert (MONY 1983, S. 57).

Die angestrebte Reform der Berufsausbildung zielt auf eine Veränderung des Verhältnisses der Systeme zueinander. Flexiblere Handhabung der Übergänge soll es den Abbrechern in schulischen Ausbildungsgängen ermöglichen, zu einem späteren Zeitpunkt ihre Ausbildung wieder aufzunehmen – wobei die erworbenen Kenntnisse angerechnet werden sollen (Kapitalisierung von Teilkenntnissen). Elemente alternierender Ausbildung sollen überall eingeführt werden. Der Wechsel zwischen praktischer Tätigkeit im Betrieb und theoretischer Ausbildung in der Schule oder in Weiterbildungsinstitutionen soll die Motivation zur Ausbildung bestärken und diese stärker an der Arbeitswelt orientieren.

Die betriebliche Lehre soll durch die Verlängerung der Ausbildungsdauer auf drei Jahre, durch Verbesserung der berufsschulischen Ausbildung sowie deren bessere Koordination mit den praktischen Tätigkeiten und durch Weiterbildung für die Ausbilder attraktiver gemacht werden.

Eine Annäherung der verschiedenen Systeme zeichnet sich ab, die in ihrer differenzierten Form für alle Jugendlichen offenstehen sollen.

In *Italien* gibt es gleichzeitig eine entgegengesetzte Tendenz, denn – abgesehen von Erprobungen zur Vereinheitlichung der Sekundarstufe II, die das bisher nicht abgeschlossene Gesetzgebungsverfahren zur Reform der Sekundarstufe II in Italien begleitet haben und die Tendenz zur Entspezialisierung dieser Schulstufe in Praxis umzusetzen suchten – sind die Ausbildungsgänge in Sekundarstufe II, soweit sie beruflich orientiert sind, dem ursprünglichen Ansatz weiter gefolgt und haben die angebotenen Spezialisierungen fortlaufend verfeinert und vervollständigt. Inzwischen kann man in den 5jährigen Istituti tecnici an 47 verschiedenen Ausbildungsgängen teilnehmen, die sich auf folgende 9 Zweige verteilen: Landwirtschaft mit 2 Spezialisierungen, Vermessungswesen, Handel mit 5 Spezialisierungen, Betriebsführung, Tourismus, Hauswirtschaft und Schifffahrt mit je 3 Spezialisierungen, Luftfahrt mit 2 Spezialisierungen und schließlich die Fachrichtung Industrie, in der 29 verschiedene Ausbildungsgänge anzutreffen sind (STUDI E DOCUMENTI 1980, S. 2ff.). Nimmt man hinzu, daß in den ursprünglich für 2- bis 3jährige Ausbildungsgänge eingerichteten Istituti professionali seit 1969 auch Abschlüsse nach 5jährigem Schulbesuch vergeben werden, so kommen noch einmal 23 beruflich orientierte Spezialisierungen in den Abschlüssen der Sekundarstufe II hinzu (STUDI E DOCUMENTI 1980, S. 16).

Die seit 1961 für diese Schulen eingeführten neuen Lehrpläne haben zwar ein gewisses Maß an Vereinheitlichung gebracht (STUDI E DOCUMENTI 1980, S. 13ff.), sie haben aber

nicht dazu geführt, die Distanz zwischen Bildungswesen und Beschäftigungssystem zu verringern. Erst in den letzten Jahren sind eine Reihe von Initiativen entstanden, die die Arbeitswelt unmittelbar in den Unterricht einzubeziehen versuchen. Dabei handelt es sich um

- Betriebsbesichtigungen bis hin zur regelmäßigen Einbeziehung von Betrieben in die Unterrichtsplanung;
- Hereinholen von Experten aus der Arbeitswelt in die Schule;
- Umgestaltung des Unterrichts in Richtung auf Simulation von Teilbereichen der Arbeitswelt (BORELLI 1983, S. 27–30).

Diese Initiativen gehören in den Zusammenhang einer Neubestimmung von Allgemeinbildung, wie sie unter der Überschrift „Cultura del lavoro industriale“ als maßgebliches Merkmal für die Konzeption einer Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I bereits an Gewicht gewonnen hat. „Cultura del lavoro industriale“ meint im Selbstverständnis dieser Versuche, daß die Technik und die Wirtschaft entscheidende Bereiche für jedes Leben im 20. Jahrhundert sind und insoweit Grundlage auch für schulisches Lernen sein müssen (SERVALLI 1979, S. 25ff.). Es geht darum, zu einer Zeit, da der Übergang in das Beschäftigungssystem immer problematischer wird, der Tendenz entgegenzuwirken, daß ein Großteil der Gesellschaft die Arbeitswelt praktisch ausblendet und im Bildungswesen verbleibt, und zu vermitteln, daß Arbeit eine der Grundlagen jeden Lebens ist.

4. Schulische Berufsberatung

Je deutlicher sich im Verlauf der 70er Jahre abzeichnete, daß es sich bei der ökonomischen Krise und der dadurch bedingten wachsenden Arbeitslosigkeit nicht um eine temporäre Entwicklung handelte, sondern um sozioökonomische Prozesse, die auf absehbare Zeit die Arbeitsmarktsituation in den westlichen Industriestaaten und damit auch die Lebensperspektive der dort heranwachsenden Jugendlichen bestimmen werden, um so nachdrücklicher wurde die Forderung nach Ausweitung und Intensivierung des Informationsangebots über mögliche Ausbildungsgänge und Erwerbstätigkeiten gestellt. Für die Schule ergab sich dadurch eine Schwerpunktverlagerung der vorhandenen Beratungs- und Orientierungshilfen. Standen in den früheren Jahren Fragen der Einzelfallhilfe, d. h. der psychosozialen Betreuung des Jugendlichen sowie Probleme der Schullaufbahnberatung im Vordergrund, so geht es in letzter Zeit vor allem darum, die jungen Menschen stärker als bisher auf die Friktionen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt bzw. in die Arbeitslosigkeit vorzubereiten und dementsprechend die Schulzeit zu nutzen, um die in vielen Fällen ungesicherte persönliche und berufliche Zukunftsperspektive selbst zum Gegenstand von Unterricht zu machen (Staatliche Maßnahmen 1981).

In *Frankreich* kam diese Überlagerung der pädagogischen und psychologischen Hilfen durch ein umfassendes Informationssystem über Ausbildungs- und Erwerbsmöglichkeiten darin zum Ausdruck, daß die „Centres d'orientation scolaire et professionnelle“ in „Centres d'information et d'orientation“ umbenannt wurden. Sowohl im Orientierungsgesetz von 1973, das die neuen Beratungsprozeduren festlegt, als auch besonders im Reformgesetz Haby von 1975 werden die Aufgaben der Beratung primär in der Vermittlung von gezielten Informationen über die Arbeitswelt und die Anforderungen des Berufslebens gesehen, und zwar insbesondere über die Entwicklung des Arbeitsmarktes, die Tätigkeits-

merkmale von bestimmten Berufen, offene Stellen und Berufsaussichten in den einzelnen Wirtschaftsbereichen sowie über Fragen der Einstellungspraxis.

Vergleichbare Entwicklungstendenzen zeichnen sich seit Mitte der 70er Jahre auch in *England* ab. Auch hier ging die steigende Jugendarbeitslosigkeit mit einem Ausbau der schulischen Berufsberatung einher, wobei gleichzeitig traditionelle Formen der Beratung, wie die Pastoral Care, die vor allem die Betreuung und Förderung des Schülers bei auftretenden Schwierigkeiten und in Konfliktfällen umfaßt, deutlich in den Hintergrund getreten sind. Nicht zuletzt läßt sich die Aufwertung der schulischen Berufsberatung daran ablesen, daß die Lehrer, die für diese Tätigkeit eingesetzt werden, mittlerweile für ihre Arbeit eine Stundenentlastung erhalten und die Berufsberatung zu den verbindlichen Fächern innerhalb des Curriculums der Sekundarstufe I zählt. Bedingt durch die Situation auf dem Arbeitsmarkt orientiert sich das Beratungsangebot weniger an den spezifischen Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen als vielmehr an den Forderungen, die nach Ansicht der staatlichen Bildungsplaner die moderne Industriegesellschaft an den jungen Menschen stellen muß (Staatliche Maßnahmen 1981, S. 5 ff.).

Während in England und Frankreich die schulische Berufsberatung stark institutionalisiert ist, ist sie in *Italien* weitgehend in den allgemeinbildenden Unterricht integriert. So verpflichtet die 1977 erfolgte Modifikation des Mittelschulgesetzes von 1962 die Schulen dazu, die Schüler noch eindeutiger und umfassender als bisher auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Dazu gehört vor allem die Einführung des Faches „Technischer Unterricht“ für alle Klassen der Mittelschule mit dem Ziel einer „Aufwertung der Arbeit als praktische Übung, die eng mit dem Erwerb von technischen und technologischen Kenntnissen verbunden ist“. Dementsprechend ist dieser Unterricht auch der Ort, wo eine begründete Berufswahlentscheidung hauptsächlich vorbereitet wird.

Der Ausbau der Berufsberatung – wie unterschiedlich sie im einzelnen auch organisiert ist – in England, Frankreich und Italien scheint darauf hinzudeuten, daß die dortige Bildungspolitik nach wie vor von der Überlegung ausgeht, über eine Intensivierung der Beratungstätigkeit, zumeist unter direkter Einbeziehung der Arbeitswelt, die Chancen der Jugendlichen beim Übergang von der Schule in das Erwerbsleben zu verbessern. Diese Vorstellung berücksichtigt nur unzureichend, daß in diesen Ländern die Zahl der für Jugendliche vorhandenen Ausbildungs- und Arbeitsplätze in keinem Verhältnis zur Anzahl derjenigen steht, die Jahr für Jahr nach Abschluß der Schule auf den Arbeitsmarkt drängen. Von daher können die schulische Berufsberatung ebenso wenig wie die übrigen staatlichen Beratungsangebote den Zweck erfüllen, zu dem sie eingerichtet worden sind. Damit aber verlagert sich die inhaltliche Zielsetzung der Beratungstätigkeit in den Schulen: Sie dient weniger dazu, einen möglichst reibungslosen Übergang von der Schule in das Erwerbsleben zu ermöglichen, sondern erhält mehr und mehr die Aufgabe, den Jugendlichen grundlegende Informationen über die Bereiche Arbeit, Technik, Wirtschaft zu vermitteln, wobei es gleichgültig ist, ob die Auseinandersetzung mit diesen Themen innerhalb der Schule stärker institutionalisiert oder in den übrigen Unterricht integriert ist. Pointiert kann man die sich abzeichnende Entwicklung dahingehend charakterisieren, daß Maßnahmen, die ursprünglich ergriffen worden sind, um die Jugendlichen möglichst frühzeitig auf ihre Situation als Arbeitnehmer vorzubereiten, inzwischen zum Ausgangspunkt für eine Curriculumreform innerhalb der Sekundarstufe I geworden sind.

5. Außerschulische Maßnahmen zur Eingliederung von Jugendlichen in die Arbeitswelt

Die zu Beginn der 70er Jahre zunehmend auftretende Jugendarbeitslosigkeit blieb in den meisten westeuropäischen Industrieländern kein vorübergehendes konjunkturelles Problem, sondern sie verschärfte sich in der zweiten Hälfte der 70er Jahre und forderte in den betroffenen Ländern eine Reihe von Sofortmaßnahmen heraus, die neben der Absicht grundlegender Reformen in Schule und Berufsausbildung zu allererst Abhilfe in einer drängenden Situation schaffen sollten.

All diese Sofortmaßnahmen waren darauf angelegt, jugendliche Arbeitslose, die ohne jegliche Berufsausbildung so gut wie keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt hatten, von der Straße zu holen und sie in dafür eingerichteten Programmen auf die künftige Berufstätigkeit vorzubereiten.

In *England* wurde das „Youth Opportunity Program“ für die nach Abschluß der Pflichtschule arbeitslos gebliebenen Jugendlichen im Alter von 16 und 17 Jahren eingerichtet. In verschiedenen Kursen wurden Jugendliche in Aufhalten von wenigen Wochen bis zu einem Jahr in Betrieben, öffentlichen Verwaltungen und Sozialdiensten mit der Arbeitswelt vertraut gemacht, wobei das Gewicht überwiegend auf der Arbeitsbeschaffung lag. Erfaßt wurden von dem YOP-Programm zwischen 1978 und 1982 1,8 Mio. Jugendliche, davon im Jahr 1981/82 553 000. Für den einzelnen Jugendlichen wurden dabei wöchentlich £ 25 vom Staat aufgebracht (CENTRAL OFFICE OF INFORMATION 1982).

In *Frankreich* waren die 1977 in einem „Nationalen Pakt zur Beschäftigung“ (PACTE) ins Leben gerufenen Sofortmaßnahmen bescheidener angelegt. Sie erfaßten zu Beginn etwa 50 000 arbeitslose Jugendliche, waren aber in ihrer Struktur dem englischen System vergleichbar. Auch hier gab es eine ganze Palette verschiedener Angebote mit dem Ziel, arbeitslose Jugendliche ohne Ausbildung in einer befristeten Maßnahme in ein Beschäftigungsverhältnis oder ein betriebliches Ausbildungsverhältnis zu bringen (NIESER 1980, S. 196 ff.).

In *Italien* waren durch das Gesetz Nr. 285 von 1977 unter anderem Arbeits- und Ausbildungsverträge von ein- bzw. zweijähriger Dauer in Zusammenarbeit von regionalen Berufsbildungszentren und Betrieben eingeführt worden. Innerhalb von 3 Jahren konnten 80 000 Jugendliche berücksichtigt, jedoch nur 20 000 in Betriebe vermittelt, dagegen 60 000 in den öffentlichen Dienst aufgenommen werden (ARRIGO 1982, S. 22).

In allen diesen Ländern werden die Sofortmaßnahmen inzwischen entweder als gescheitert betrachtet (Italien) oder als unzureichend (Frankreich) bzw. nicht genug auf den qualifikatorischen Anteil der Maßnahmen bezogen angesehen (Frankreich, England). Es wurden daher neue Maßnahmen entworfen, die das zu Beginn der 80er Jahre noch verschärfte Problem der Jugendarbeitslosigkeit oder zumindest ihre Folgen zu bewältigen versprachen.

Angesiedelt zwischen der schulischen Berufsausbildung (Frankreich, Italien) und dem direkten Eintritt ins Erwerbsleben bildete sich seither ein neuer Ausbildungszweig heraus, der parallel zu der bisherigen Berufsausbildung Aufgaben übernimmt, die diese nicht erfüllt hat: die Ausbildung und Eingliederung eines beträchtlichen Anteils eines Altersjahrgangs von Jugendlichen in sozialer Randexistenz, d. h. Emigrantenkinder, Kinder unterer sozialer Schichten und Mädchen.

In *England* soll das „Youth Training Scheme“ (1983) diese Rolle übernehmen. Es wird für alle 16jährigen Schulabgänger sowie 17jährige Arbeitslose eine berufliche Grundbildung auf lokaler Ebene organisieren. 460000 Jugendliche sollen mit diesem Programm erreicht werden. Durch eine Zweiteilung der Maßnahme in einen Typ A und einen Typ B soll dies ermöglicht werden.

Im Typ A erhalten Jugendliche in einer erneuerten Form der betrieblichen Lehre eine alternierende Ausbildung. Die Betriebe sollen durch finanzielle Anreize dazu gebracht werden, die dafür benötigten Plätze zur Verfügung zu stellen (geplant sind hier 300000 Plätze). Im Typ B sollen alle Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz in einem Betrieb gefunden haben, von dem parallelen Ausbildungssystem, das für das YOP entstanden ist, übernommen werden (etwa 160000 Plätze). Dieses System wird unter der Aufsicht der „Manpower Services Commission“ ebenfalls alternierend in Weiterbildungs-Colleges sowie im praktischen Teil in den „Community Projects“ bzw. „Workshops“ durchgeführt werden. Beide Programmteile sind für die Dauer eines Jahres konzipiert (39 Wochen im Betrieb und 13 Wochen in betrieblichen oder überbetrieblichen Ausbildungszentren bzw. Weiterbildungseinrichtungen). Zum Abschluß dieser einjährigen Ausbildung erhalten die Absolventen ein Zeugnis, das ihnen erlaubt, einen Arbeitsplatz zu finden, einen Lehrvertrag abzuschließen oder in einem Weiterbildungs-College die Ausbildung zu vervollständigen (AGENCE NATIONALE 1983, S. 226 ff.).

In *Frankreich* wurde 1982 ein auf dem Entwurf von B. SCHWARTZ basierendes Gesetz zur Eingliederung Jugendlicher in Beruf und Gesellschaft erlassen, das unter der Bezeichnung „Plan 16–18 Jahre“ firmiert (NALLET 1982, S. 37 ff.). Grundprinzipien dieses Plans sind die alternierende Ausbildung, die Anerkennung bereits erworbener Einzelkenntnisse (Kapitalisierung) sowie die Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen für ihren Ausbildungsplan. Die Übernahme alternierender Ausbildung – so wird schon von B. SCHWARTZ betont – soll nichts mit Verlagerung der Ausbildungsverantwortung und auch nichts mit einer Ausbildung zum Nutzen der Betriebe zu tun haben, sondern allein mit ihrer pädagogischen Qualität, Ungleichheiten aufzuheben, Motivation und Orientierung zu bilden, Erfolgserlebnisse zu vermitteln und die soziale und berufliche Eingliederung vorzubereiten.

Drei unterschiedliche Typen alternierender Ausbildung stehen zur Verfügung:

- Qualifizierende Bildungsprogramme mit einer Dauer von durchschnittlich 8 Monaten und dem Ziel eines anerkannten Ausbildungsabschlusses;
- eingliedernde Ausbildungsprogramme mit einer maximalen Dauer von 19 Monaten und dem Ziel, die Eingliederung ins Berufsleben besonders benachteiligter Jugendlicher vorzubereiten und über die Präsenz im Betrieb die Arbeitsaufnahme zu erleichtern;
- Orientierungsprogramme mit einer Dauer von 6 Wochen haben die Aufgabe, Jugendlichen mit besonderen Schwierigkeiten das Erarbeiten eines beruflichen Zukunftsplans zu ermöglichen.

Kernstück alternierender Ausbildung ist ein Vertrag zur beruflichen und sozialen Qualifikation (CQPS). Dieser Vertrag, der vom Jugendlichen, seinen Eltern und einer „örtlichen Mission“ erarbeitet und unterzeichnet wird, verleiht dem Jugendlichen den Status eines Praktikanten (stagiaire) der beruflichen Bildung.

In ihm werden die Ausbildungsbedingungen, die Beschäftigung, sein Verhältnis zur Ausbildungseinrichtung sowie zum Betrieb, die Bedingungen für die Anerkennung erworbener Kenntnisse, die Dauer der einzelnen Ausbildungsabschnitte sowie die Möglichkeiten zur Wiedereingliederung in eine Lehre bzw. in eine Berufsschule (LEP), weiter die Entlohnung – der Staat garantiert ein Minimum von 10% des garantierten Mindesteinkommens (SMIC), das Unternehmen überweist die halbjährlich

ansteigende Summe von 15, 25, 35, 45% des SMIC – sowie die Kontrolle der Vertragserfüllung durch die „örtliche Mission“ und das Gewerbeaufsichtsamt, was die Betriebe betrifft, festgelegt.

Im September 1982 waren die Voraussetzungen für den Beginn des Plans „16–18 Jahre“ gegeben, um die jugendlichen Arbeitslosen aufzunehmen. In einer ersten Bilanz im April 1983 wurden folgende Resultate festgehalten: Von 150000 Jugendlichen, die in 850 Ständigen Orientierungs- und Eingliederungsstellen bzw. in 90 örtlichen Missionen betreut wurden, konnten 28000 sofort eine Lösung finden; sie bekamen entweder eine Lehrstelle, einen Ausbildungsplatz in einer Berufsfachschule oder einen Arbeitsplatz. 84000 Jugendliche hatten ein Eingliederungspraktikum, 16500 ein Orientierungspraktikum und 31500 ein Qualifikationspraktikum absolviert. Das gesetzte Ziel, nämlich 100000 Jugendliche aufzunehmen, wurde damit voll erreicht. Die langfristigen Resultate dieser Maßnahme sind noch nicht bekannt („Le Monde“ vom 7.10.1983, S. 14).

In *Italien* sind zwischen schulischer Berufsbildung und Arbeitsmarkt sogenannte Berufsbildungszentren aufgebaut worden. Aus den ursprünglich wenig beachteten Maßnahmen zur Wiedereingliederung von Arbeitslosen wurden im Laufe der 70er Jahre Institutionen der Vorbereitung und Anpassung verschiedener Ausbildungsniveaus an den Arbeitsmarkt, wie es das Rahmengesetz zur beruflichen Bildung 1978 festlegt.

Gegenwärtig soll die alternierende Ausbildung durch eine Zusammenarbeit von Betrieben und regionalen Zentren verbessert werden, d.h. ein Teil der Berufsbildung der Zentren soll in verschiedenen Betrieben stattfinden (AGENCE NATIONALE 1983, S. 201).

Trotz einiger Unterschiede weisen die Maßnahmen in den drei Ländern viele gemeinsame Züge auf. Alle Maßnahmen zielen in erster Linie auf die Jugendlichen, die ohne ausreichende Ausbildung die Schule nach der Pflichtschulzeit verlassen haben und vom Arbeitsmarkt nicht aufgenommen wurden. Um der in diesem Zusammenhang erhobenen Forderung nach einer beruflichen Ausbildung für alle nachzukommen, greifen alle Maßnahmen auf die alternierende Form der Ausbildung zurück. Die Maßnahmen werden in allen drei Ländern nicht von der Kultusadministration organisiert, sondern von regionalen und kommunalen Trägern unterschiedlicher Herkunft und Orientierung, um auf diese Weise sowohl den Adressaten (Jugendlichen) wie auch den an der Ausbildung beteiligten Betrieben und Einrichtungen näherzukommen.

Alle drei Länder erhoffen sich von den Maßnahmen, die zugleich als Experimente für neue Ausbildungsformen gelten, Anstöße für die Reform des gesamten Ausbildungswesens. Bislang zeichnen sich jedoch noch keine innovativen Schritte ab (Frankreich), weil die für diese Jugendlichen angebotenen Ausbildungsfelder sich auf die Berufe stützen, in denen keine technologischen Veränderungen zu erwarten sind (z.B. Kraftfahrzeugmechanik, Gaststättengewerbe, Büroberufe, Handel und paramedizinische Berufe).

Obwohl die Maßnahmen in England und Frankreich nur als konjunkturelle Maßnahmen verstanden werden, zeigt das italienische Beispiel, daß bei gleichbleibender oder langfristig wachsender Jugendarbeitslosigkeit diese Maßnahmen die Tendenz zur Institutionalisierung haben. Es könnten sich neue Ausbildungsinstitutionen zwischen schulischen Bildungseinrichtungen und der Arbeitswelt etablieren, die heute noch für Anlernberufe unter dem Facharbeiterniveau ausbilden, die aber längerfristig die Vorbereitung auf das Arbeitsleben für alle Absolventen der sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen zu übernehmen hätten.

Vorläufig bleibt es bei der staatlich finanzierten Zwischenlösung für arbeitslose Jugendliche, einer Situation, in der sich Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit abwechseln. Ob in dieser sich herausbildenden Übergangslösung nur die Rationalisierung und Externalisierung der Kosten einer Arbeitsmarktreserve zu sehen ist oder ob es sich um einen Keim zur besseren Qualifizierung für alle Arbeitskräfte mit den darin angelegten Möglichkeiten zu Veränderungen der Arbeitswelt handelt, wird sich in Zukunft erweisen müssen.

6. Zusammenfassung

Die seit Beginn der 70er Jahre stetig gestiegene Jugendarbeitslosigkeit geht – abgesehen von konjunkturellen Einflüssen – auf Veränderungen der Arbeitsmarktstrukturen zurück, die die Jugendlichen immer mehr auf den prekären sekundären Arbeitsmarkt verweisen, in dem weder feste Anstellungen zu erwarten sind noch Qualifikationen honoriert werden. Hier sind wiederum Jugendliche ohne abgeschlossene Schulbildung und berufliche Ausbildung am meisten gefährdet; denn ihnen droht eine immer längere Arbeitslosigkeit sowie eine damit verbundene Abdrängung in eine soziale Randexistenz.

Die gesellschaftliche Verarbeitung des Problemkomplexes „Eingliederung“ bewegt sich auf zwei Ebenen: Zum einen werden die bestehenden Institutionen, Schule und Berufsausbildung, reformiert, zum anderen wird das Problem selbst institutionalisiert, d. h. neue Formen seiner Bewältigung geschaffen.

In der Schule sollen mit einer Verlagerung inhaltlicher Schwerpunkte und mit der Einführung neuer Methoden die Dominanz der formalen, theoretischen Unterrichtsbereiche abgebaut und durch Verstärkung technischer Angebote, entweder im Rahmen eigenständiger Fächer (Frankreich, Italien) oder als Bestandteil fächerübergreifender Lernangebote (England), konkret-praktische Unterrichtsanteile vermittelt und dadurch die Selektivität verringert und die Annäherung der Schule an die Arbeitswelt verstärkt werden. Hinzu kommen Angebote zur schulischen und beruflichen Orientierung, die von speziellen Beratungszentren oder auch Beratungslehrern in der Schule entwickelt werden.

In der Berufsausbildung, soweit sie überwiegend schulisch organisiert ist (Frankreich, Italien), soll eine flexiblere Handhabung von Übergängen und Abschlüssen sowie durch Zwischenpraktika und vorübergehende Berufstätigkeit die Annäherung an die Betriebe gesucht und zugleich die Zahl der Abbrüche verringert werden. Hier ist außerdem die betriebliche Lehre in jüngster Vergangenheit verbessert worden; sie soll in diesen Ländern weiterhin als eine selbständige Form der Berufsausbildung aufgewertet werden.

Auf einer anderen Ebene zeichnet sich eine wichtige Entwicklung bei den staatlichen Ausbildungs- und Eingliederungsprogrammen in England, Frankreich und Italien ab. Waren die als Sofortmaßnahmen entworfenen Programme in England und Frankreich ursprünglich mehr zum Zweck der Arbeitsbeschaffung für jugendliche Arbeitslose konzipiert, so hat inzwischen eine Verschiebung innerhalb dieser Programme zugunsten des qualifikatorischen Moments stattgefunden. Eine berufliche Ausbildung für alle Jugendlichen – so das neue Postulat – hat zu einer beträchtlichen Ausweitung der Programme geführt und sie durch die Einführung alternierender Ausbildung auch

inhaltlich aufgewertet. Das Beispiel Italiens weist auf die Tendenz zur Institutionalisierung solcher regionalen, lokalen und betriebsnahen Ausbildungsgänge hin.

Aus der Betrachtung des Bildungswesens insgesamt ergibt sich ein zwiespältiges Bild: Die These von der Notwendigkeit einer allgemeinen Höherqualifizierung kann durch die gegenwärtige Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt als widerlegt gelten. Andererseits ist zu vermuten: Wenn es einen Zuwachs an Arbeitsplätzen gibt, dann am ehesten im tertiären Sektor und dort auch für höhere Qualifikationen.

Die Expansion des Bildungswesens einschließlich der Erweiterung der Ausbildungsgänge in der Sekundarstufe II und der Hochschulen wird fortgeführt, dies durchaus auch unter dem Aspekt, „Parkplätze für ungenutzte Arbeitskräfte“ zu schaffen.

Literatur

- AGENCE NATIONALE POUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION PERMANENTE (Hrsg.): *Insertion sociale et professionnelle des jeunes. Contributions à la recherche.* Noisy-le-Grand 1983.
- ARRIGO, G., u. a.: *I contratti di formazione - lavoro. Un' analisi dell' esperienza italiana.* Milano 1982.
- BARBAGLI, M.: *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973).* Bologna 1974.
- BLUMENTHAL, V. VON: *Bildungsplanung und Sekundarschulreform in Italien.* In: *Qualifizierung und wissenschaftlich-technischer Fortschritt am Beispiel der Sekundarschulreform in ausgewählten Industriestaaten.* Bd. I. Ravensburg 1975, S. 47-144.
- BLUMENTHAL, V. VON: *Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Italien.* (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 9) München 1980 (a).
- BLUMENTHAL, V. VON: *Die Reform der Sekundarstufe II in Italien. Zum Legitimationsproblem bildungspolitischer Entscheidungen.* (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 12) München 1980 (b).
- BLUMENTHAL, V. VON: *Grundlegende Bildung für alle. Die Reform der Sekundarstufe I in Italien.* (Texte - Dokumente - Berichte zum Bildungswesen ausgewählter Industriestaaten, 29). München 1983.
- BORELLI, L./DOMENICI, G.: *Alternanza scuola/lavoro: esperienze e prospettive.* In: *Scuola e professionalità* 9 (1983) Nr. 10, S. 27-30.
- CAHIERS DE L'EDUCATION NATIONALE (1983), H. 20, S. 13-16.
- CENTRAL OFFICE OF INFORMATION: *Help for the Unemployed in Britain.* London, Oktober 1982.
- CENTRAL STATISTICAL OFFICE: *Social Trends.* Nr. 14. London 1983.
- COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN: *Annexes au Rapport de la Commission Nationale de Planification.* Bd. 1. Paris 1983.
- EMMA, R./ROSTAN, M.: *Scuola e mercato del lavoro.* Bari 1971.
- EMMA, R./MOSCATI, R.: *La fabbrica dei disoccupati: Scuola e occupazione giovanile in una inchiesta sugli Istituti Tecnici Industriali nel mezzogiorno.* Torino 1976.
- ISTITUTO CENTRALE DI STATISTICA: *Annuario di statistiche del lavoro.* Bd. 23. Roma 1982.
- LEGRAND, L.: *Pour un collège démocratique.* Paris 1982.
- MONY, PH.: *La formation professionnelle initiale des ouvriers et l'évolution du travail industriel.* In: *Formation, Emploi* (1983), H. 1, S. 53 ff.
- NALLET, J. F./LUTTRINGER, J. M.: *La qualification professionnelle et l'insertion sociale des jeunes de 16 à 18 ans.* In: *Actualité de la formation permanente* (1982), H. 58, S. 37 ff.
- NIESER, B.: *Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Frankreich.* (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 8) München 1980.
- Programm und Realität der Gesamtschule im Ausland. Zum Stand der strukturell-organisatorischen Maßnahmen in England, Frankreich, Italien, Schweden und den USA.* (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 16) München 1981.

Rapporto XVII 1983 sulla situazione sociale del paese. Roma 1983.

RIBOLZI, L.: I mestieri inventati. Lavoro manuale e lavoro intellettuale nei libri di testo della scuola dell'obbligo. Torino 1978.

SCHOOLS COUNCIL: The Schools Council Industry Project. Interim Report. London 1979.

SCHWARTZ, B.: L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Paris 1981.

SCIP News. The Newsletter of the Schools Council Industry Project. London (fortlaufend).

SERVALLI, G.: Scuola e lavoro. Due sedi per un curriculum. Roma 1979.

Staatliche Maßnahmen zur Realisierung des Rechts auf Bildung in Schule und Hochschule. Zur Situation in England, Frankreich, Italien, Schweden und den USA. (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 13) München 1981.

Studi e documenti degli Annali della pubblica istruzione, 10: L'istruzione tecnica sulla soglia degli anni ottanta. Firenze 1980.

STÜBIG, H.: Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in England. (Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. 7). München 1980.

Anschrift der Autoren:

Dr. Viktor von Blumenthal, Dr. Bruno Nieser, Priv.-Doz. Dr. Heinz Stübig, alle: Philipps-Universität Marburg, Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Ernst-Giller-Str. 5, 3550 Marburg/Lahn