

Das argentinische Bildungssystem: Hauptmerkmale und Entwicklungstendenzen

Verónica Oelsner

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über das argentinische Bildungssystem. Zunächst wird der rasche Auf- und Ausbau von Schuleinrichtungen zwischen den letzten Jahrzehnten des 19. und den ersten des 20. Jahrhunderts knapp geschildert, um anschließend die tief greifenden Transformationen vorzustellen, die das argentinische Bildungssystem seit rund 20 Jahren durchdringen. Dabei werden die Hauptmerkmale des Systems umrissen und einige seiner derzeit größten Herausforderungen etwas näher beleuchtet.

Ein starker politischer Wille förderte in Argentinien in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts eine rasche Expansion der Schuleinrichtungen und eine relativ erfolgreiche Eingliederung der Kinder in das Schulsystem. Verstanden als unabdingbare Grundlage für den Aufbau eines Nationalstaates und als Schlüssel vor dem Dilemma „Zivilisation oder Barbarei“ (Sarmiento) wurde in relativ kurzer Zeit ein Netz an Grundschulen sowie an Schulen zur Lehrerausbildung (*Escuelas Normales*) über das ganze Territorium errichtet. Um die angehenden politischen und Verwaltungseliten des sich modernisierenden Landes auszubilden, wurden ebenso Sekundarschulen gegründet, die (damals praktisch nur männlichen) Schüler, auf die Universität vorbereiteten. Das Ergebnis der staatlichen Anstrengungen war äußerst erfolgreich. Während um das Jahr 1890 ca. 250.000 Kinder die Grundschule besuchten, waren es um 1915 bereits ca. 900.000 (Puiggrós 1991, S. 318). Ähnlich war der Anstieg der Anzahl staatlicher Grundschulen: 1880 gab es 1.279 Einrichtungen; im Jahr 1915 hatte sich ihre Zahl mit 6.274 fast verfünffacht (ebd., S. 314). Diese institutionelle Entwicklung spiegelte sich in der Senkung des Analphabetismus wider: Während im Jahr 1869 (erste Volkszählung) 77,4 % der Bevölkerung ab 14 Jahren AnalphabetInnen waren, hatte sich diese Zahl im Jahr 1914 bereits mehr als halbiert (35,9 %) (Rivas 2010, S. 13).

Im Zuge dieses quantitativen Erfolgs galt dieses zentralistisch gesteuerte System lange nicht nur als effizient, sondern auch als ziemlich egalitär. Erst seit den 1980er Jahren, nachdem der Zugang aller Kinder zur Grundschulbildung als realisiert galt, richtete sich der Blick verstärkt auf qualitative Aspekte des Schulsystems sowie den Zugang zur Sekundarschulbildung für breitere Sektoren der Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund wurden zunächst in den **1990er Jahren** unter der Regierung von Carlos Menem (1989-1995, 1995-1999) – doch im Kontext einer umfangreicheren, von neoliberalen

Prinzipien geleiteten Staatsreform – **tief greifende Transformationen in das Schulsystem** eingeführt, die mit den Zielen der Verbesserung der Qualität und der Effizienz begründet wurden. Dafür wurde u.a. die finanzielle Verantwortung für die rund 3.600 Sekundarschulen und für Einrichtungen des nicht-universitären Tertiärbereichs von der zentralen Staatsebene auf die Provinzen übertragen (die Verantwortung für die Primarschulen war bereits Ende der 1970er Jahre übertragen worden), die Struktur des Schulsystems grundlegend geändert, wofür Schulgebäuden notwendigerweise angepasst werden mussten, und curriculare Inhalte für die Schulen im ganzen Land neu definiert.

Seitdem befindet sich das argentinische Schulsystem praktisch ununterbrochen im Reformprozess. Denn diese umfangreichen Transformationsmaßnahmen der 1990er Jahre konnten nicht reibungslos umgesetzt werden; ihnen begegnete neben konkreten Hindernissen – wie bspw. die erforderlichen Baumaßnahmen für die Implementierung der neuen Schulstruktur, die kurzfristig nicht zu schaffen waren – großer Widerstand von Seiten mehrerer Provinzregierungen und Lehrgewerkschaften. Mit großem Augenmerk auf die als negativ beurteilten Bildungsmaßnahmen des „menemistischen Jahrzehnts“ und insbesondere auf die sozialen Ungleichheiten, die sich nach rund einer Dekade neoliberaler Staatsführung und der daran anschließenden Staatspleite von 2001 verschärft hatten, wurde **in den 2000er eine neue, umfangreiche Bildungsreform** initiiert – und 2006 ein neues Bildungsgesetz verabschiedet –, die in erster Linie auf die soziale Inklusion abzielt.

Die aktuelle **Struktur des Bildungssystems** besteht aus vier Stufen. Die erste Stufe, die frühkindliche Bildung, besteht aus der Kinderkrippe (*Jardín Maternal*) für Kinder zwischen 45 Tagen und zwei Jahren und dem Kindergarten (*Jardín de Infantes*) für Drei- bis Fünfjährige. Die Primarschulbildung, die zweite Stufe des Systems, besteht je nach Provinz aus sechs oder sieben Jahren Pflichtschule. Je nachdem, ob die Primarschulbildung auf sechs oder sieben Jahre angelegt ist, beträgt die Sekundarschulbildung fünf oder sechs Jahre. Für diese dritte Stufe des Bildungssystems sind seit 2009 vier Modalitäten vorgesehen: wissenschaftlich-humanistisch, technisch-beruflich, künstlerisch und Sekundarschulbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung. Die vierte Stufe umfasst sowohl universitäre (mit knapp 100 Universitäten landesweit) als auch nicht-universitäre Einrichtungen. Das Grundstudium an Universitäten dauert in der Regel fünf Jahre. Die nicht-universitären Einrichtungen beherbergen die Lehrerausbildung sowie die Ausbildung von TechnikerInnen. Die Ausbildung von

SekundarschullehrerInnen in nicht-universitären Instituten beträgt traditionell vier Jahre; die Ausbildung von ErzieherInnen sowie von GrundschullehrerInnen, die bis vor Kurzem rund zweieinhalb Jahre betrug, wurde mit dem Bildungsgesetz von 2006 mit dem Ziel ihrer Professionalisierung nun auch auf vier Jahre erweitert.

Die **Schulpflicht** wurde in Argentinien in den letzten Jahrzehnten deutlich erweitert. Seit dem Gesetz für Allgemeine Bildung (*Ley de Educación Común*) von 1884 und bis Anfang der 1990er Jahre waren zunächst die Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren schulpflichtig, was die ganze Primarschulbildung entsprach. Hand in Hand mit der Umgestaltung der Struktur des Schulsystems wurde 1993 die Schulpflicht für die ganze, neu eingeführte – und in den 2000 Jahren wieder abgebaute – neunjährige Stufe „Allgemeiner Grundbildung“ (*Educación General Básica, EGB*) sowie für das letzte Vorschuljahr (für Fünfjährige) erklärt, und somit von sieben auf insgesamt zehn Jahre erhöht. Noch einen bedeutenden Schritt weiter gingen die Reformen der letzten zehn Jahre: Zunächst erweiterte das Gesetz von 2006 die Schulpflicht auf die ganze Sekundarstufe, 2015 wurde dann zusätzlich das vorletzte Vorschuljahr (für Vierjährige) als obligatorisch erklärt. So gelten in Argentinien mit den letzten zwei Kindergartenjahren, der Primarschule und der Sekundarschule nun insgesamt 14 Jahre Schulpflicht.

Doch so progressiv wie die Gesetzgebung ist: so groß sind es auch die **Herausforderungen bei ihrer Implementierung** insbesondere in der Hinsicht, allen Jugendlichen eine Sekundarschulbildung ermöglichen und dadurch die soziale Ungleichheit kompensieren zu wollen. Während der Zugang zur Primarschule sich schon längst verallgemeinert hat und das letzte Vorschuljahr von rund 95 % der Fünfjährigen besucht wird (SITEAL 2014: Stand 2011), ist im Fall der Sekundarstufe bildungspolitisch noch viel zu tun. Eine ganze Reihe von Arbeiten argentinischer KollegInnen (vgl. Beiträge in Clement & Oelsner 2016) zeigen zum Beispiel auf, wie die Erweiterung der Schulpflicht von einem Anstieg der Rate der SchülerInnen oberhalb des regulären Schulalters (*sobreedad*) begleitet wird, was nicht der Klassenwiederholung zuzuschreiben ist (diese zeigt sich in den Statistiken eher konstant), sondern der Form, in der bislang von der Sekundarschulbildung ausgeschlossenen Bevölkerungsschichten diese Bildungsstufe durchlaufen: Sie beginnen sie, verlassen sie, nehmen sie wieder auf. Das legt auch das Wachstum der Quote der Wiedereinschreibungen nahe. So stellt im Sammelband zu Schule in Argentinien (Clement & Oelsner 2016) Silvia Grinberg in ihrem Beitrag fest, „dass im

zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts mehr Kinder und Jugendliche die Schule besuchen, dies allerdings mit fluktuierender Unterrichtsteilnahme und langer Studiendauer tun“ (S. 170). Sie betont dabei, dass diese Fluktuation keinen definitiven Schulabbruch bedeutet und auch nicht die Folge von Desinteresse ist. Dahinter vermutet Grinberg eher eine Reihe von Gründen, die von persönlichen Motiven bis hin zu der Erkenntnis reichen, „dass es gar keinen großen Unterschied macht, ob man geht oder nicht. Oder einfach die Tatsache, dass es keine Eile hat mit dem Schulabschluss.“ Dies sei besonders in solchen Familien der Fall, „die schon in der dritten Generation außerhalb des formalen Arbeitsmarktes mit einer Mischung aus Tauschgeschäften, Sozialhilfe und Kartonsammeln überleben“ (ebd.).

Auf Schulebene führt diese fluktuierende Form des Schulbesuchs oft zu widersprüchlichen Mechanismen. Das zeigen im oben genannten Sammelband Murúa, Orlando und Paredes am Beispiel einer Sekundarschule der Provinz Buenos Aires, in der die Spannung zwischen der Einhaltung der Regeln und dem Willen des Schulpersonals, die Bildungsteilhabe der SchülerInnen zu ermöglichen, sichtbar wird. Wer mehr als eine halbe Stunde zu spät kommt, gilt nach dem Regelwerk als abwesend. Oft ersuchen und fordern aber diese Jugendlichen trotz ihrer Verspätung den Zugang zur Schule. Dieser wird ihnen nicht unterbunden, sie bleiben aber für den Tag trotzdem als „abwesend“ registriert. In dieser Schule spricht man dann von „Abwesendem mit Anwesenheit“. In dieser Schule findet sich auch die Figur des „Anwesenden mit Abwesenheit“: SchülerInnen, die zwar nicht zum Unterricht erscheinen, aber in der Schulverwaltung als „anwesend“ notiert werden. Dies geschieht vor allem bei solchen SchülerInnen, deren Schulverlauf durch ihre real zu hohen Fehlzeiten als unterbrochen gelten würde. Diese Fälschung der Schulstatistiken ist eine Weise der Schulverwaltung, ihre Selbstdarstellung zu schützen; sie scheint aber gleichzeitig auch ein Mechanismus des Schulpersonals zu sein, die Berechtigung zum Schulbesuch für diese SchülerInnen aufrechtzuerhalten, so dass sie ihre Ausbildung theoretisch fortsetzen können.

Ungeachtet dessen waren in Argentinien die finanziellen Voraussetzungen für Verbesserungen im Bildungssystem seit langem nicht so gut wie in den letzten Jahren. Seit 2006 erhöhten sich die **Bildungsinvestitionen** von 4% des BIP im Jahr 2003 auf 6,2% im Jahr 2010 (nach Bezem, Mezzadra und Rivas 2012) – eine politische Maßnahme, die sich die Regierungen der Kirchners (Néstor Kirchner 2003-2007, Cristina Fernández de Kirchner 2007-2011, 2011-2015) groß auf die Fahne geschrieben haben. Vor einiger Zeit wurde daher Argentinien von der OECD als der größte

Bildungsinvestor Lateinamerikas hervorgehoben (OECD 2014, S. 162). Doch nun nach den Präsidentschaftswahlen im letzten November 2015, nach denen der Kirchnerismus abgewählt wurde und stattdessen Mauricio Macri – einen Marktliberaler, der entsprechend für mehr Markt und weniger Staat wirbt – an die Macht kam, ist aufmerksam zu verfolgen, wie sich die Bildungsinvestitionen, Bildungsreformmaßnahmen und gesamte argentinische Bildungslandschaft weiterentwickeln werden.

Literatur

Bezem, P., Mezzadra F., & Rivas, A. (2012). *Monitoreo de la Ley de Financiamiento Educativo: Informe final*. Buenos Aires: CIPPEC, Programa de Educación Área de Desarrollo Social.

Clement, Ute & Oelsner, Verónica (2016, im Druck). *Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum. Fallbeispiele aus Argentinien*. Wiesbaden: VS Verlag.

OECD (2014). Latin American Economic Outlook 2015: Education, Skills and Innovation for Development. Argentina. doi: 10.1787/leo-2015-en

Oelsner, V., & Richter, C. (2015). *Bildung in Lateinamerika: Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Rivas, A. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble.

SITEAL (2014). Perfiles de países: Argentina. http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_perfil_argentina_20140731.pdf. Zugegriffen: 17. September 2015.