



Verónica Oelsner

„Produzenten statt Parasiten“

Entwürfe und Wirklichkeiten beruflicher
Ausbildung im modernen Argentinien



PETER LANG

1. Argentinien: Berufsbildung ohne „Beruf“?

Berufsbildung: Schattenexistenz trotz gesellschaftspolitischer Steuerungszintentionen

Die Untersuchungen unserer Soziologen sind zu dem Schluss gekommen, dass unsere gesamte Kultur sich ausschließlich dem Papier und der Theorie gewidmet hat, was dem gegenwärtigen wirtschaftlichen und industriellen Leben unseres Landes schweren Schaden zufügt. (Lestard 1919, S. 1)¹

Mit diesen Worten klagte im Jahr 1919 Gastón H. Lestard, ein Experte für Wirtschaftspolitik,² in der Zeitschrift des Argentinischen Industrieverbandes (UIA)³ ein in seinen Augen tief greifendes Problem der argentinischen Gesellschaft an. Der Redakteur hielt fest, dass die „rein theoretisch“ orientierten Bildungseinrichtungen sich „übermäßig“ vervielfacht hätten, während die Pflege der praktischen Wissenschaften und der manuellen Tätigkeiten „sträflich vernachlässigt“ würden. Die Folge war seiner Meinung nach ein wachsendes „akademisches Proletariat“ – eine Entwicklung, die sich durch die „bedauerliche, von Eitelkeit getriebene Tendenz“ vieler Handwerker und reicher Bauern verstärkt sah, ihre Kinder „fälschlicherweise“ von Tätigkeiten in Landwirtschaft, Viehzucht, Industrie oder Handel fernzuhalten, damit sich diese stattdessen an den „freien Berufen“ orientierten (Lestard 1919, S. 1).⁴

-
- 1 Dieses und alle nachstehenden Zitate aus spanischsprachigen Quellen und Forschungsliteratur sowie die Titel von Veröffentlichungen bestimmter Akteure sind zum Zweck dieser Arbeit von der Autorin selbst übersetzt worden.
 - 2 Gastón H. Lestard war ein Spezialist für Banken-, Währungs- und Kreditpolitik. Neben dem hier zitierten Beitrag für die Zeitschrift des Argentinischen Industrieverbandes veröffentlichte er in den 1920er und 1930er Jahren zahlreiche Bücher und Artikel in seinen Fachgebieten; unter anderem: „Die Probleme der Währung und des Kredits und die Reform der Argentinischen Nationalbank“ (1925), „Das argentinische Bankenregime“ (1926), „Die argentinische Währungsordnung und das Bankenprogramm“ (1928), „Der Bankkredit“ (1929), „Die argentinische Währungsstabilisierung“ (1933) oder „Geschichte der Entwicklung der argentinischen Wirtschaft“ (1937).
 - 3 In dem 1887 gegründeten Argentinischen Industrieverband (*Unión Industrial Argentina*, UIA) engagierten sich Industrielle für die Förderung von Wirtschaftsreformen und die Verteidigung ihrer Interessen auf nationaler Ebene. Die von diesem Industrieverband regelmäßig veröffentlichte Zeitschrift beschäftigte sich oft mit Themen der Berufsbildung.
 - 4 Als „freie Berufe“ (*carreras* oder *profesiones liberales*) bezeichnete man in Argentinien, weithin analog zu Westeuropa, intellektuell anspruchsvolle Tätigkeitsprofile, de-

Mit dieser Meinung war Gastón H. Lestard keineswegs allein. Ähnliche Aussagen waren von Seiten der Mitglieder der traditionellen, sozial und politisch einflussreichen Oberschicht Argentiniens seit dem Ende des 19. Jahrhunderts häufig zu hören. Sie verwiesen auf die Probleme, welche diese Oberschicht in dem bestehenden Bildungsangebot sowie in der ihrer Meinung nach vorherrschenden Bildungsnachfrage und beruflichen Präferenzen der Bevölkerung wahrnahm. Auf der einen Seite standen die so bezeichnete „übertriebene“ Ausrichtung bestehender Bildungseinrichtungen an Theorie sowie der „Mangel“ an alternativen, berufsbildenden Einrichtungen im Zentrum der Kritik. Auf der anderen Seite verurteilten die Eliten das in ihren Augen einseitige Streben breiter Bevölkerungsschichten nach höherer Bildung und Beamtenpositionen sowie die damit einhergehende weitverbreitete Verachtung manueller Tätigkeiten.

Es war kein Zufall, dass diese Problematik im Kontext einer dramatischen Umbruchsituation besondere Aufmerksamkeit erlangte, welcher sich Argentinien aufgrund von Modernisierungsprozessen und ihrer Folgen auf soziopolitischer Ebene ausgesetzt sah. Die Bemühungen der politischen Eliten, das frühere spanische Kolonialgebiet am südlichen Río de la Plata in einen modernen Nationalstaat zu verwandeln, und die Eingliederung Argentiniens in den Weltmarkt ab 1860 brachten tief greifende Transformationen politischer, wirtschaftlicher und demographischer Art mit sich (vgl. u. a. Ferrer 1963; Cortés Conde & Gallo 1967; Halperín Donghi 1982 und 1995).⁵ Politisch wurden in dem 1816 unabhängig gewordenen Argentinien die rechtlichen und institutionellen Grundlagen eines modernen Staates geschaffen, dessen Führung zunächst aber in den Händen einer kleinen, traditionellen Elite lag. Wirtschaftlich kam es durch ausländische Investitionen in die Infrastruktur,⁶ Exporteinnahmen sowie durch die Erschließung neuer landwirtschaftlicher Flächen binnen weniger Jahrzehnte zu einem rasanten Wachstum.⁷ Demographisch machte das Land aufgrund der offensiven Einwanderungspolitik der Regierung ebenfalls einen großen Sprung – Ar-

ren Ausübung in der Regel eine Ausbildung auf Hochschulebene erfordert und deren Angehörige über eigene Organisationen, Eintritts- und Qualitätskriterien in unterschiedlich hohem Maße selbst bestimmen.

5 Obwohl die Unabhängigkeit von Spanien bereits 1816 erklärt wurde, konnte die politische Führungsschicht erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts ihre Aufmerksamkeit auf den Aufbau eines modernen Nationalstaates richten, das heißt erst nachdem die in der Folge der Unabhängigkeit ausgebrochenen Bürgerkriege zwischen verschiedenen Gruppierungen und Provinzen befriedet wurden (vgl. Halperín Donghi 1982).

6 Beispielsweise wurde mit britischem Kapital das Eisenbahnnetz enorm ausgebaut: Um die Agrarprodukte vom Landesinneren zu den Häfen zu bringen und dadurch den Export zu fördern, wurden die spärlichen 605 Kilometer Schienen im Jahr 1869 auf 33.510 Kilometer im Jahr 1914 ausgedehnt (Kritz 1985).

7 Zwischen 1869 und 1914 wuchs die Anbaufläche von 0,58 Hektar auf 24,32 Hektar; der Exportgewinn stieg von 30,8 auf 501,8 Millionen *pesos oro* (Kritz 1985). Siehe nächstes Kapitel.

gentinien nahm zwischen 1869 und 1914 ca. 7,5 Millionen europäische Einwanderer auf. Auch wenn mehr als die Hälfte von ihnen sich nicht im Land niederließ, wuchs dadurch die Bevölkerung, die 1869 lediglich 1,9 Millionen Einwohner umfasste, nicht nur quantitativ, sondern veränderte sich auch qualitativ in ihrer sozialen Zusammensetzung stark.⁸

Die unvorhergesehenen Folgen dieser massiven staatlich geförderten Einwanderung und der damit einhergehenden sozialen Transformationen ließen nicht lange auf sich warten. Auf soziopolitischer Ebene führte die hohe Zahl der Immigranten im Zusammenspiel mit wirtschaftlichen Veränderungen zur Herausbildung neuer sozialer Kollektivakteure: einer wachsenden Arbeiterklasse und gleichfalls zunehmenden Mittelschichten (vgl. u. a. Bilsky 1988; Godio 1987; Panettieri 1982; Falcoff 1976; Gallo 1959; Germani 1955 und 1970; Mafud 1985). Diese forderten angesichts ihrer stark eingeschränkten politischen Partizipationsmöglichkeiten in zunehmendem Maße soziale und politische Zugeständnisse seitens der regierenden Eliten, etwa durch die Organisierung von Arbeiterprotesten oder durch die Schaffung neuer politischer Gruppierungen. Die politisch konservative Regierungselite wiederum nahm diese Entwicklungen als Bedrohung für die Stabilität der bestehenden politischen und wirtschaftlichen Institutionen wahr.

Als Teil der Modernisierungsbemühungen wurde während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Grundstein des argentinischen Schulsystems gelegt: zum einen die Grundschulbildung, die als Königsweg zur Bildung eines modernen Staatsbürgers und zur kulturellen Integration des Einwanderernachwuchses galt; zum anderen die Sekundarschulbildung, die die heranwachsenden Führungsschichten ausbilden sollte (vgl. u. a. Tedesco 1993; Puiggrós 2003; Alberghini 1996). Die Schaffung bis dahin praktisch nicht vorhandener beruflicher Ausbildungsinstitutionen war hingegen nicht Teil dieser Modernisierungsbemühungen.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts jedoch begannen einzelne Akteure, hauptsächlich Mitglieder der traditionellen Oberschicht, ihre Aufmerksamkeit auf die Berufsbildung zu richten. Die Sekundarschulen, kritisierten Mitglieder der Oberschicht, seien die einzige Alternative für Schüler, die die Primarschule abschlossen und eine höhere Bildungseinrichtung besuchen wollten. In ihrer Vorstellung würde die Expansion dieser Art von Bildung einen „Überschuss an Politikern und Beamten“ verursachen, in denen die Oberschicht, wiewohl unausgesprochen, eine Bedrohung ihres politischen Status quo sah. Dagegen blieben in den Augen dieser Akteure angesichts „fehlender“ berufsorientierter Bildungseinrichtungen breite Bevölkerungsschichten fachlich wie hinsichtlich ihrer Werthaltungen unvorbereitet auf ihre Eingliederung in die Arbeitswelt. Dies behindere, so

8 Ein Großteil dieser Einwanderer kehrte zwar nach Europa zurück. Dennoch war die Anzahl der im Land verbliebenen Immigranten beachtlich: Für den Zeitraum zwischen 1870 und 1914 betrug sie 3,1 Millionen Personen (Kritz 1985).

ihr Argument, die wirtschaftliche Entwicklung des Landes und gefährde gleichzeitig durch Faktoren wie Arbeitslosigkeit, Müßiggang und Armut die soziale Stabilität. In diesem Zusammenhang bot sich die Berufsbildung als ein Instrument an, das die wirtschaftlichen und sozialen ebenso wie die politischen Transformationen, die das Land durchlief, steuern sollte. Mittels einer beruflichen Ausbildung der rasch wachsenden Arbeiterschicht sollte nicht nur die industrielle Entwicklung gefördert werden; die Berufsbildung sollte vielmehr auch, wie zeitgenössische Akteure sagten, die „Liebe“ dieser Arbeiterschicht zur Arbeit erwecken und damit zur sozialen Befriedung beitragen. Nicht zuletzt sollten Berufsbildungsangebote den nach sozialem Aufstieg und politischer Partizipation strebenden Jugendlichen der neuen Mittelschichten eine Alternative zu den für die Ausbildung politischer Eliten konzipierten Sekundarschulen bieten und sie somit von Positionen in Politik und Verwaltung fernhalten und ihren Weg in die Arbeitswelt lenken – kurzum: „Produzenten statt Parasiten“ ausbilden, wie ein Abgeordneter 1905 im Parlament verteidigte (Congreso Nacional 1905, S. 132). Damit war zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Berufsbildung als Problemfeld ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Verschiedene Entwürfe von Berufsbildungsstrukturen wurden seitdem als mögliche Lösungen der anskizzierten Probleme diskutiert.

Jedoch war das Interesse an Berufsbildung in jener Zeit keine argentinische Besonderheit. Auch andere im Modernisierungsprozess begriffene Länder setzten sich im Laufe des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts intensiv mit der Einrichtung oder Umformulierung von Berufsbildungsinstitutionen auseinander.⁹ Gleichwohl zeigten die in verschiedenen Kontexten implementierten Strukturen (einschließlich Argentinien) „multiforme Strukturmuster“ (Schriewer 1999, S. 82) auf. Trotz der als ähnlich wahrgenommenen Probleme scheinen die konkreten Umsetzungen moderner Berufsbildungsformen vielmehr kontexteigene „social, historical, institutional and political roots“ (Clarke & Winch 2007, S. 8) zu haben und mit im jeweiligen Kontext geltenden „staatlich-politischen Rahmenvorgaben, rechtlich-administrativen Regelwerken, Formen gesellschaftlicher Arbeitsteilung, akademischen Kulturen oder kulturellen Symbolsystemen“ zusammenzuhängen (Schriewer 1999, S. 82).

9 Dabei spielte der Blick auf das Ausland eine wichtige Rolle: Vor dem Hintergrund verschiedener international zirkulierender Berufsbildungsmodelle griffen Akteure in ganz unterschiedlichen Ländern auf ihrer Suche nach Lösungen für die von ihnen wahrgenommenen landeseigenen Probleme auf ausländische Modelle zurück. Gerade auch in Argentinien orientierten sich beispielsweise die Wirtschaftseliten häufig an den Berufsbildungspraktiken anderer Länder. Ein Blick auf die Zeitschrift des Argentinischen Industrieverbandes (UIA) (vgl. Fußnote 3) zwischen den letzten Jahren des 19. und den ersten zwei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zeigt, dass sie ein bis drei Mal im Jahr Artikel über die Berufsbildung in anderen Ländern veröffentlichte, allen voran in den USA, sehr häufig in Großbritannien und Deutschland und gelegentlich unter anderem in Frankreich, Spanien oder Belgien.

In Deutschland setzte sich am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert als Umformung, gleichzeitig aber auch als Fortschreibung des über Jahrhunderte tradierten handwerklichen Lehrlingssystems ein Lösungsansatz durch, welcher die betriebliche Lehre mit einer beruflich umdefinierten Teilzeitschule (der früheren „Sonntags“- oder „Fortbildungsschule“) ergänzte (Harney 1980) – und bis heute die institutionelle Dualität von Betrieb und Schule prägt (Kraus 2007, S. 384). Dabei richtete sich die Organisation der Berufsbildung am „Berufsprinzip“ aus (Deißinger 1999, S. 197): Die Figur des Berufs – mit ihrem impliziten Sinn von Qualifizierung, spezialisierter Tätigkeit, persönlicher Identifikation, sozialem Status und Karrierechancen – behauptete sich als ihr „organisierendes Prinzip“ (Deißinger 1998, S. 133; vgl. u. a. Harney 1994; Harney 1980; Kraus 2007, S. 385).¹⁰ Denn in einem besonderen politischen Zusammenhang – auf Grundlage des Handwerkerschutzgesetzes von 1897, wodurch das Handwerk seine korporativen Rechte zurück gewann, und gestützt durch die wirkungsvolle Mittelstandspolitik des Kaiserreiches, die darauf ausgerichtet war, den alten Mittelstand (Handwerk, Kleinhandel, Kleinbauerntum) vor der Proletarisierung zu bewahren und in „ein Bollwerk gegen die Sozialdemokratie“ zu verwandeln (Greinert 2006, S. 500) – konnte das traditionsreiche Handwerk bei der Umformung der Berufsbildung eine zentrale Rolle spielen. Indem es sich mit seinem traditionellen Ausbildungsmodell als „Leitbild“ und „normierender Faktor“ der Berufsbildung durchsetzte (Deißinger 1992, S. 19-20, 359, 411; Greinert 2006, S. 500), bestimmte das Handwerk deren Grundlagen entsprechend ihren korporativen Interessen und Traditionen (Schriewer & Harney 2000; Deißinger 1999, 197).

In Frankreich hingegen hatte schon die Revolution von 1789 die Auflösung der Zunftordnung des vormals korporierten Handwerks erzwungen, was in der Folge zu einer Abwertung der handwerklichen Berufe-Repräsentationen führte. Deshalb war die traditionelle Handwerkslehre als Ausbildungsmodell nicht mehr funktionsfähig. Seit den 1860er Jahren fungierte als Leitbild vielmehr die französische Bildungstradition mit ihrem Primat humanistischer Inhalte und der Förderung intellektueller Fähigkeiten. Entsprechend wurde die Berufsbildung nicht nur vollzeitschulisch organisiert. Gestützt auf die Denkfigur, wonach „beruflich-utilitäre Inhalte“ zurückgewiesen wurden und die „intellektuellen Qualitäten“ beruflich-manueller Operationen bewusst akzentuiert werden sollten, wurde sie auch polytechnisch konzipiert und allmählich „theoretisiert“ und „intellektualisiert“ (Schriewer 1995, S. 254; vgl. auch Brucy 2000; Géhin 2007).

10 Der Beruf als „Grundgedanke“ der Berufsbildung, wie Thomas Deißinger (1998) festhält, zeichnete sich von nun an „für sozialisatorische Effekte und Integrationswirkungen im Kontext gesellschaftlicher und pädagogischer Zielstellungen verantwortlich“, bezog „die institutionellen und organisatorischen sowie die ordnungspolitischen Rahmenbedingungen beruflicher Qualifizierung“ aufeinander und gab „berufsbildenden Curricula und didaktisch-methodischen Arrangements eine spezifische Ausrichtung“ (S. 15).

Im englischen Fall entstanden vor dem Hintergrund eines bereits frühzeitig erodierten Zunftwesens und der Dominanz des Wirtschaftsliberalismus nach dem „libertären Prinzip“, „das sich wie ein ‚roter Faden‘ durch die englische Sozial- und Wirtschaftsgeschichte zieht“ (Deißinger 1992, S. 404-405), neben der betrieblichen Lehrlingsausbildung zahlreiche heterogene schulische Berufsbildungsangebote vielfältiger Träger. Diese boten in der Regel „entkonkretisierte, höhere technisch-wissenschaftliche, letztlich jedoch ‚profillose‘ Lerninhalte“ (Deißinger 1992, S. 355). Denn für ihre Einrichtung erwies sich das Konzept der *Technical Education* als grundlegend. Einer strikten Trennung von praktischer und theoretischer Berufsbildung gemäß war damit eine allgemeine technisch-naturwissenschaftliche Orientierung gemeint, die auf keinen Fall „the practice of any trade or industry or employment“ (Deißinger 1992, S. 354) einschließen sollte – die praxisbezogene Ausbildung wurde den Betrieben selbst überlassen (Deißinger 1992, S. 345, 381).¹¹

Im Argentinien des frühen 20. Jahrhunderts scheiterten alle Versuche, die Berufsbildung zu institutionalisieren – bis zum Jahr 1917, als auf Initiative des damaligen Präsidenten Hipólito Yrigoyen (1852-1933) in jeder Provinz eine Gewerbeschule (*Escuela de Artes y Oficios*) errichtet wurde. Im Unterschied zu Deutschland aber verfügte die in Argentinien durchgesetzte Berufsbildungsform über kein starkes berufliches Leitbild, an dem es sich hätte orientieren können. Anders als in Frankreich wurde sie auch nicht in Anlehnung an das traditionelle Schulsystem „theoretisiert“ und „intellektualisiert“ (vgl. Schriewer 1995, S. 254). Ebenso im Unterschied zu England war sie weder technologisch-naturwissenschaftlich orientiert noch direkt in den Betrieben integriert. Die vom argentinischen Staat organisierten Gewerbeschulen boten eine elementare Ausbildung für angehende Fabrik- und Werkstattarbeiter in zunächst lediglich drei Berufssparten an und waren vornehmlich darauf ausgerichtet, berufliche Fertigkeiten und Arbeitsdisziplin zu vermitteln, um damit den Jugendlichen der benachteiligten Bevölkerungsschichten den Einstieg in das Erwerbsleben zu erleichtern.

Mit Ausnahme der Regierungszeit Peróns, während der ein umfangreiches und ausdifferenziertes Berufsbildungssystem eingerichtet wurde, hat sich die Situation der elementaren Berufsbildung in Argentinien im Laufe des 20. Jahrhunderts nicht verbessert, sondern sogar noch verschlechtert. Verwunderlich für den deutschen Betrachter, für den die systematisierte Berufsbildung und die festgeschriebenen Berufsordnungen selbstverständlich sind, nimmt die Berufsbildung in Argentinien nur einen marginalen Platz im Bildungswesen ein und

11 Deutschland, Frankreich und England stehen für drei ganz unterschiedliche und deshalb kontrastierende Entwicklungen und Konfigurationen der Berufsbildung. Die Ausbildungsmodelle, die in diesen Ländern zu finden sind – duales System, berufliche Vollzeitschulen, betriebliche Ausbildung – finden sich gleichermaßen in Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländern wieder (Georg 1997, S. 154).

übernimmt hauptsächlich „Absorptionsfunktionen“ (vgl. Schriewer 1995, S. 272) für die von Armut und Arbeitslosigkeit bedrohten Jugendlichen. Sie ist durch institutionelle Zersplitterung, geringe Koordination der verschiedenen Ausbildungseinrichtungen und Träger sowie durch die Abwesenheit einheitlicher Ausbildungsstandards charakterisiert (vgl. Gallart 1994).

Mit dieser institutionellen Zersplitterung korrespondiert die begriffliche Unsicherheit und damit letztlich die semantische Vagheit, mit welcher gegenwärtig die Welt der beruflichen Tätigkeiten und ihrer Qualifizierung erfasst und gedeutet wird, wie die spanischen Begriffe für ‚Berufsbildung‘ und ‚Beruf‘ zeigen. Im spanischsprachigen Raum im Allgemeinen und in Argentinien im Besonderen gibt es keinen einheitlichen Begriff wie die deutsche ‚Berufsbildung‘, um die Vermittlung von Qualifikationen für die Ausübung einer nicht-akademischen Erwerbstätigkeit zu bezeichnen. Dies ist nur oberflächlich gesehen ein rein sprachlicher Unterschied. Wie Ute Clement (1999) postuliert, hängt dieser Unterschied nicht einfach nur mit der lexikalischen Ebene zusammen, sondern vielmehr mit kulturellen Konnotationen (S. 209-210):¹² Er hängt eng – so soll im Laufe dieser Arbeit gezeigt werden – mit kollektiven Erfahrungen und Traditionen der jeweiligen Gesellschaft zusammen (vgl. auch Georg 1997, S. 157-160). Während in Deutschland aufgrund historischer Entwicklungen der Begriff der ‚Berufsbildung‘ ein eigenständiges Teilsystem – eben einen „Überschneidungsbereich“ zwischen dem Erziehungs- und dem Wirtschaftssystem (Schriewer 1987) – bezeichnet, der vom Schul- und Betriebssystem abgegrenzt gedacht wird, eine relative Autonomie genießt und durch ein Berufsbildungsgesetz bundeseinheitlich geregelt ist, finden sich in Argentinien multiple Begriffskombinationen wie *formación*, *capacitación* oder *educación* auf der einen und *profesional*, *laboral*, *para el trabajo* oder *ocupacional* auf der anderen Seite, ohne dass dabei immer klar ist, was genau damit gemeint ist –¹³ beispielsweise für welche Art von beruflichen Tätigkeiten sie ausbildet, wo und in welcher Form sie stattfindet (etwa Sekundarschulen, privaten Akademien, vorläufigen Kursen staatlicher Behörden, Fabriken), wie lange sie dauert oder wie viel Theorie beziehungsweise Praxis sie anbietet.

Ähnliches gilt für die spanischen Begriffe für ‚Beruf‘, womit die eben beschriebenen Berufsbildungskonzepte zusammenhängen. Der deutsche Berufsbegriff ist untrennbar mit historisch und kulturell bestimmten Werthaltungen

12 Vgl. Verständnisschwierigkeiten über Beruf und Berufsbildung im deutschen und lateinamerikanischen Kulturraum in Ute Clement (1999): „Verständnisschwierigkeiten, die dabei auftreten, sind nur oberflächlich gesehen Übersetzungsprobleme von einer Sprache in eine andere. [...] Die Schwierigkeit liegt offensichtlich unterhalb der rein lexikalischen Ebene und betrifft Konnotationen und kulturelle Kontexte, die durch Übersetzung nur mangelhaft erschlossen werden (S. 209-210).

13 Zumal der Terminus *profesional* zum Beispiel auch „den Akademiker“ oder „das Akademische“ bezeichnet und somit zu Undeutlichkeiten führt.

verknüpft. Mit seiner Konnotation der ‚Berufung‘ wird an den Beruf seit der Reformation der Anspruch gerichtet, einerseits der Gemeinschaft zu dienen (soziale Berufung), andererseits durch die Identifikation des Berufstätigen mit seiner Aufgabe diesem seine persönliche Erfüllung zu ermöglichen (innere Berufung). Zu den Bedeutungsfacetten, die mit ‚Beruf‘ im deutschsprachigen Raum verbunden sind, gehören weiter ein Ensemble bestimmter Qualifikationen, eine formale berufliche Ausbildung und – mit Blick auf den Arbeitsmarkt – eine Reihe von Erwartungsmustern (vgl. Clement 1999, S. 210-211). Wie Klaus Harney und Peter Storz (1994) zeigen, begünstigten diese relative Geschlossenheit und der Bedeutungsreichtum des deutschen Berufskonzeptes – mit den umfassenden sozialisatorischen, biographischen, qualifikatorischen, statusbezogenen und sozialen Konsequenzen, die es in sich birgt – in deutschsprachigen Ländern die Entwicklung eines ausdifferenzierten Ausbildungssystems (vgl. Clement 1999, S. 211-212). Im Gegensatz zu dem umfassenden deutschen Berufskonzept, wird im Spanischen begrifflich zwischen den akademischen *profesiones* und den nicht-akademischen *oficios* unterschieden. Während die *profesiones*, wie im Folgenden im Einzelnen aufgezeigt werden soll, historisch mit Ehrbarkeit und sozialer Distinguiertheit in Zusammenhang gebracht werden, eine Ausbildung an der Universität voraussetzen, mit intellektueller Leistung assoziiert werden und mit ihnen eine geprägte berufliche Identität einhergeht, tragen die *oficios* historisch das Stigma der Ehrlosigkeit, Dienerschaft oder sogar der Sklaverei, werden meistens in kurzen, kaum formalisierten Ausbildungskursen vermittelt, manchmal aber auch einfach nur durch Übung erlernt, sind durch ihre körperliche beziehungsweise handwerkliche Leistung charakterisiert und ihre Karriereverläufe wenig vorhersehbar. Wie Ute Clement (1999) zusammenfasst, sind Angehörige von *profesiones* normalerweise in Kammern und Berufsgenossenschaften organisiert; Angehörige von *oficios* im besten Fall in Gewerkschaften, häufig aber auch nur informell vertreten (S. 214).¹⁴

Im Anschluss an diese Begriffsklärung sei an dieser Stelle daher kurz erläutert, wie in dieser Arbeit mit den Begriffen von ‚Berufsbildung‘ und ‚Beruf‘ für den argentinischen Kontext umgegangen wird. Die ‚argentinische Berufsbildung‘ ist nicht gleichbedeutend mit einem ausdifferenzierten System (etwa wie im deutschen Fall). Der deutschsprachige Begriff der ‚Berufsbildung‘ wird im Folgenden dazu verwendet, um im Allgemeinen die verschiedenen Formen der Vermittlung von Fertigkeiten auf Handwerker- und Facharbeiterebene zu bezeichnen, die sich sowohl von der theoretischeren Ausbildung der Techniker auf mittlerer Ebene in Industrie- oder technologischen Sekundarschulen als auch von der Ingenieursausbildung auf Hochschulebene unterscheiden. Wie es 1910

14 Dennoch wird in den hier analysierten Quellen und auch in der argentinischen Gegenwart für die nicht-akademischen beruflichen Tätigkeiten manchmal auch von *profesiones* oder von *profesiones y oficios* gesprochen – akademische Berufe werden jedoch ausschließlich als *profesiones* bezeichnet.

ein argentinischer Abgeordneter im übertragenen Sinn schilderte, geht es nicht um die Ausbildung der „Offiziere“ oder „Oberhäupter“, sondern der „Soldaten“ (UIA 1910a, S. 41). Auch die spanischen Begriffe für „Beruf“ tragen andere Konnotationen als die deutsche Begrifflichkeit mit sich. In diesem Fall wird in dieser Arbeit in der Regel von akademischen und manuellen beziehungsweise handwerklichen Berufen gesprochen, wenn es jeweils um *profesiones* oder *oficios* geht. Diese spanischen Bezeichnungen werden jedoch auch zumeist in Klammern hinter den entsprechenden Übersetzungen angeführt.

Angesichts dieser institutionellen wie auch konzeptionellen Situation der argentinischen Berufsbildung lauten die (im Laufe dieser Einleitung noch detaillierter ausgeführten) Ausgangsfragen dieser Arbeit: Aufgrund welcher Entwicklungen ist es überhaupt zu dieser Situation gekommen? Wodurch wurde das dominante Gestaltungsmuster der argentinischen Berufsbildung bestimmt? Warum haben sich bestimmte andere Merkmale nie herausgebildet?

Forschungstraditionen und theoretische Alternativen

Fragen dieser Art wurden in der internationalen Forschungsliteratur bislang hauptsächlich aus funktionalistischer Perspektive betrachtet. Danach werden Berufsbildung und Berufsbildungspolitik in Abhängigkeit von übergeordneten wirtschaftlich-gesellschaftlichen Problemlagen verstanden und sowohl in historisch angelegten als auch in gegenwartsbezogenen Analysen vornehmlich im Zusammenhang mit technologischer Entwicklung oder Bildungsökonomie thematisiert (vgl. etwa die Diskussionslinie von Becker 1964 bis Wolf 2002). Dabei wird die (Berufs-)Bildung, wie Walter Georg (1997) kritisch anmerkt, häufig als „Standortfaktor“ verstanden, der über Wirtschaftswachstum und technischen Fortschritt mitentscheidet. Wirtschaftliche Erfolge oder Misserfolge der Länder werden in einen funktionalen Zusammenhang mit den Inhalten und Strukturen des Bildungssystems gebracht (S. 153), wobei vorausgesetzt wird, dass sich die Entwicklungen in der Berufsbildung quasi direkt an den Anforderungen des technologischen Fortschritts beziehungsweise der Entwicklung der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts ausrichten.

Demgegenüber weist eine Reihe von Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum darauf hin, dass sich die „weltweite Varianz der Regelungsmuster beruflicher Bildung [...] kaum in einen systematischen Zusammenhang mit dem Modernisierungsgrad und den ökonomischen Erfolgen der einzelnen Länder bringen“ lässt (Georg 1997, S. 154). Als ein historisch geprägtes und kontextgebundenes Phänomen ist, diesen Ansätzen nach, die Berufsbildung nicht einfach von „äußeren“ Bedarfslagen, insbesondere der Ökonomie, determiniert. Sie wird ebenfalls, wie im Folgenden ausführlicher dargelegt wird, von berufs- und berufsbildungseigenen Traditionen, Konzepten und Repräsentationen mitgestaltet,