

Phillip D. Th. Knobloch

## **Die Disziplin(en) der Erziehungswissenschaft(en) in Argentinien**

Die nachfolgenden Überlegungen zielen darauf, einer deutschsprachigen Leserschaft einen Eindruck über die *Disziplin der Erziehungswissenschaft in Argentinien* zu vermitteln. Da „das Disziplin-konzept sehr von deutscher Denktradition geprägt ist“ (Keiner 2011, 206) erscheint es jedoch ratsam, sich dafür an Auseinandersetzungen mit diesem Thema aus Argentinien zu orientieren. Dort wird betont, dass sich zwar in Westeuropa und Nordamerika bedeutende Konfigurationen des ‚disziplinären Feldes der Erziehung‘ unterscheiden lassen (Suasnábar 2013)<sup>1</sup>, in Lateinamerika die ‚Forschung über Erziehung‘ jedoch in vielfältigen Räumen mit ungenauen Grenzen verortet werden müsse, die nicht dem kanonischen Modell wissenschaftlicher Disziplinen oder wissenschaftlicher Gemeinschaften entsprechen (Palamidessi et al. 2014). Dennoch lasse sich feststellen, dass in spanischsprachigen Regionen entweder von *ciencias de la educación* (‚Erziehungswissenschaften‘) oder von *pedagogía* (‚Pädagogik‘) gesprochen werde, in manchen Ländern auch beide Begriffe verwendet und verwechselt würden (Suasnábar 2013, 1285).

## **Das Feld der Wissensproduktion: postkoloniale und nationale Perspektiven**

Im Titel ihres Artikels über die Geschichte der Erziehungswissenschaft(en) in Argentinien greifen Claudio Suasnábar und Mariano Palamidessi (2006) jedoch weder den Begriff der ‚Erziehungswissenschaften‘ noch den der ‚Pädagogik‘ auf, sondern sprechen hier vielmehr vom ‚Feld der Wissensproduktion über Erziehung‘ (*el campo de producción de conocimientos en educación*) sowie von der ‚Forschung über Erziehung‘ (*la investigación educativa*). Für ihre Analyse grundlegend ist die Feststellung, dass sich dieses Feld in Argentinien in Bezug zu zwei sozialen Bereichen konstituierte, dem der *staatlichen Bürokratie* einerseits und dem der *Universität* andererseits. Dabei betrachten die beiden Autoren den Zeitraum von 1880 bis 1993 und unterscheiden drei große Perioden, die nachfolgend in enger Anlehnung an den Originaltext zusammenfassend vorgestellt werden:

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle ist Verónica Oelsner zu danken, die mich auf diesen Text sowie auf zwei weitere für die nachfolgenden Überlegungen zentrale Artikel (Suasnábar / Palamidessi 2006; Palamidessi et al. 2014) verwiesen hat.

(1) Das spezifische ‚Feld der Wissensproduktion über Erziehung‘ entstand zunächst im Zusammenhang mit der Konstituierung des argentinischen Nationalstaates und dem Aufbau des nationalen Bildungssystems. In der ersten Periode (1880–1960) mussten nach der Einrichtung eines nationalen Bildungsrates (*Consejo Nacional de Educación*) 1881 und der Einführung der Schulpflicht 1884 nicht nur viele neue Schulen gegründet und eine entsprechende Verwaltung institutionalisiert, sondern auch neue Wissensbestände zur Steuerung des entstehenden Bildungssystems entwickelt werden. Dabei war es zunächst vor allem die hierarchische Ausdifferenzierung bürokratischer Aufgaben zwischen der nationalen Verwaltung, den neu eingesetzten Schulinspektoren und den Lehrern, die zur Entstehung des neuen Feldes eines ‚technisch-pädagogischen‘ Wissens (*saberes técnico-pedagógicos*) führte. Im Zuge der Expansion des Staates erschien die Entwicklung neuer Technologien der sozialen Kontrolle notwendig, die sich auf positives Wissen aus den zu regierenden und zu kontrollierenden Bereichen stützen sollten (ebd., 64).

Neben der staatlich organisierten ‚technisch-pädagogischen‘ Wissensproduktion entwickelte sich langsam auch an den Universitäten ein entsprechendes Feld. Während an der Universität von Buenos Aires 1896 ein Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften und 1925 eine Abteilung für Didaktik vor allem für die Lehrerbildung eingerichtet wurden, sollte die 1906 an der Universität von La Plata gegründete pädagogische Abteilung (*Sección Pedagógica*) darüber hinaus auch der experimentellen Wissensproduktion dienen. Auch die dort 1914 gegründete Fakultät für Erziehungswissenschaften folgte einem positivistischen Wissenschaftsverständnis. Seit den 1920er-Jahren sei die Legitimität dieses ‚technisch-pädagogischen‘ Wissens durch die Verbreitung neuer, geisteswissenschaftlich orientierter pädagogischer Strömungen (*espiritualismo pedagógico*) zunehmend in Frage gestellt worden.

(2) Die zweite Periode (1960–1983) stand zunächst im Zeichen einer von internationalen Organisationen wie der OECD, der Weltbank und der UNESCO unterstützten Entwicklungspolitik. Da hier der Bildungsplanung als neuer ‚Technologie der sozialen Intervention‘ eine große Bedeutung zugeschrieben wurde, wurden entsprechende staatliche Institutionen gegründet. Suasnábar und Palamidessi (ebd., 69) sprechen von einer ‚Entwicklungsideologie‘, gekennzeichnet durch das große Vertrauen in die Wissenschaft und in die technisch-instrumentelle Rationalität, die zur Beschleunigung kultureller *Modernisierungsprozesse*<sup>2</sup> beigetragen habe. Im universitären Bereich sei diese Entwicklung durch die Institutionalisierung neuer Studiengänge, etwa der Soziologie, der Psychologie und

---

<sup>2</sup> Auf die Ambivalenz des Begriffs der ‚Moderne‘ wird weiter unten in Bezug auf den Bildungsraum Lateinamerika ausführlich eingegangen.

der Erziehungswissenschaften, sichtbar geworden. Mit den neuen Studiengängen für Erziehungswissenschaften wurden die bisherigen pädagogischen Studienangebote ersetzt und neue Wissensgebiete wie etwa Bildungssoziologie, Bildungsplanung oder Bildungsökonomie eingeführt, die zur *Verwissenschaftlichung*, *Modernisierung* und *Professionalisierung* beitragen sollten. Letztlich sei es aber nur zu einer ‚hybriden Verwissenschaftlichung‘ gekommen, da neben den neuen auch traditionelle Bereiche – etwa Pädagogik, Didaktik oder Erziehungsphilosophie – in die Studienpläne aufgenommen wurden (ebd., 67-70).

Diese Modernisierungsprozesse seien durch den Militärputsch von 1966 unterbrochen, durch die letzte argentinische Militärdiktatur (1976–1983) sogar zerstört worden. Aufgrund politischer Konflikte und institutioneller Instabilität entstanden zunächst unabhängige Forschungsinstitutionen. Um die 1970 gegründete ‚Zeitschrift für Erziehungswissenschaften‘ formierte sich eine intellektuelle Gruppe, die sozialkritische Perspektiven durch die Auseinandersetzung mit Theorien der schulischen Reproduktion und der ‚Entschulung‘ (*desescolarización*) sowie mit der Befreiungspädagogik (*Educación Popular*) verbreitete (ebd., 70f.). An den Universitäten wurden während der letzten Militärdiktatur Professoren entlassen, andere gingen ins Exil oder wurden von staatlichen Organisationen entführt, gefoltert oder auch ermordet; Bücher wurden zensiert und verboten.<sup>3</sup> Während einerseits der Militärdiktatur nahestehende akademische Institute gegründet wurden, habe sich andererseits jedoch auch intellektueller Widerstand artikuliert. Dabei spielte sowohl die ‚Vereinigung der Absolventen der Erziehungswissenschaften‘ (AGCE) als auch die ‚Lateinamerikanische Fakultät für Sozialwissenschaften‘ (FLACSO) eine bedeutende Rolle, aus deren Umkreis etliche ‚progressive‘ Intellektuelle kamen, die nach der Rückkehr zur Demokratie wichtige akademische Positionen in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen besetzten (ebd., 71f.).

(3) Nach der Rückkehr zur Demokratie kam es in der dritten Periode (1984–1993) zu einem deutlichen Anstieg der Studierenden der Erziehungswissenschaften. Zwischen 1984 und 1991 verdoppelte, bis 2001 verdreifachte sich die Zahl der Studierenden (ebd., 73). Der wissenschaftliche Nachwuchs wurde durch Stipendien und Forschungsförderung unterstützt, wodurch auch hier eine Expansion zu verzeichnen war, die letztlich jedoch aufgrund der staatlichen Haushaltskrise geringer ausfiel. Zu einer Erneuerung und Aktualisierung von

---

<sup>3</sup> Zur Militärdiktatur, ihrem ‚schmutzigen Krieg‘ und der repressiven Strategie des systematischen ‚Verschwindenlassens‘ von Personen vgl. etwa Carrearas / Potthas 2010, S. 218–229. Die Autorinnen verweisen auch darauf, dass bereits 1974, während der letzten Regierungszeit Peróns, „4000 Universitätsdozenten von ihren Posten entfernt und über 1500 Studierende verhaftet wurden.“ (Ebd., S. 232)

theoretischen Positionen und Studienplänen kam es, da zentrale Akteure des akademischen Feldes wieder von den Universitäten eingestellt wurden, ebenso wie junge Wissenschaftler, die während der Militärdiktatur im Ausland studiert und geforscht hatten. Dabei hätten vor allem ‚theoretisch-politische‘ Fragen und qualitative Ansätze im Vordergrund gestanden.

Auf der Ebene der staatlichen Verwaltung und Bürokratie wurde versucht, den Auswirkungen der Diktatur mit erneuten Modernisierungsmaßnahmen entgegenzuwirken. So wurden etwa im Bildungsministerium ‚technisch-pädagogische‘ Abteilungen eingerichtet, die sich der Bildungsplanung, der Erhebung von Statistiken und den damit verbundenen ‚Technologien‘ widmen sollten. Auch die unabhängigen akademischen Einrichtungen entwickelten sich in den 1980er-Jahren weiter und führten verschiedene Untersuchungen durch. Nun traten aber auch nicht-staatliche sowie nicht-akademische Institutionen hervor, die sich der Wissensproduktion im Erziehungs- und Bildungsbereich widmeten, um gezielt auf die Politik und die öffentliche Meinung Einfluss zu nehmen. Verstärkt wurde diese Entwicklung in den 1990er-Jahren durch die Entstehung sogenannter ‚Think Tanks‘. Insgesamt habe sich so der Arbeitsmarkt für Erziehungswissenschaftler und Bildungsexperten vergrößert und diversifiziert, wobei es auch zu einer stärkeren Verflechtung und Koordination zwischen dem akademischen Bereich und dem der Bildungsverwaltung gekommen sei (vgl. auch Suasnábar o. J.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich in Argentinien im akademischen Feld der Begriff der ‚*Erziehungswissenschaften*‘ (im Plural) durchgesetzt hat, und nicht, wie in der deutschsprachigen Tradition, von der Disziplin ‚*Erziehungswissenschaft*‘ (im Singular) gesprochen wird. Dabei zeigt sich eine gewisse Nähe zur französischen Erziehungswissenschaft, verstanden als ein „interdisziplinäres, sozialwissenschaftlich-technologisches Forschungsfach“ (Keiner 2011, S. 206). Von einer ‚*hybriden*‘ Ausrichtung kann gesprochen werden, da neben dem Verständnis als reiner *Forschungsdisziplin* auch Konzepte einer philosophischen, normativen, kritischen oder reflexiven *Pädagogik* in das Feld einbezogen werden. Hier lässt sich eine gewisse Nähe zur deutschen Erziehungswissenschaft erkennen. Aufgrund der Einflüsse verschiedener westlicher disziplinärer Konfigurationen sowie der *interdisziplinären* Ausrichtung könnte man folglich auch von den *Disziplinen* der Erziehungswissenschaft(en) in Argentinien sprechen. Zu beachten gilt es jedoch, dass sich der Fokus in Argentinien nicht exklusiv auf das akademische Feld, sondern auf die ‚Wissensproduktion über Erziehung‘ in einem weiten Sinn richtet.

## **Der Bildungsraum Lateinamerika: moderne und koloniale Perspektiven**

Um die nationale Perspektive zu erweitern und einen *methodologischen Nationalismus* zu vermeiden soll nun der Blick ergänzend auf den Bildungsraum *Lateinamerika* (vgl. Caruso 2015) gerichtet werden. Eine derartige Ausrichtung auf die Region wird auch innerhalb der lateinamerikanischen Forschung über die Wissenschaftsgeschichte im Erziehungs- und Bildungsbereich gefordert. Denn während in den bisher meist national ausgerichteten Studien vor allem Einflüsse aus Europa und den USA untersucht würden, könnte eine Fokussierung auf Lateinamerika die dortigen Zirkulations- und Diffusionsprozesse verstärkt in den Blick nehmen (Suasnábar 2013, S. 1301).

Da das Konstrukt ‚Lateinamerika‘ unter anderem auf einer „größtenteils [...] geteilten Kolonialgeschichte“ (Caruso 2015, S. 15) basiert, stellt sich aus dieser Perspektive aber auch die Frage nach der Bedeutung der bisher noch nicht beachteten kolonialen Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Folgt man den kritischen Überlegungen des aus Argentinien stammenden Semiotikers Walter Mignolo (u.a. 2012; vgl. Knobloch 2014, 2016a, 2016b), so kann gerade durch eine Auseinandersetzung mit der Kolonialzeit, vor allem mit der sogenannten geistigen bzw. kulturellen Eroberung (*conquista espiritual*), über verdeckte *epistemologische* Machtverhältnisse in der Gegenwart aufgeklärt werden. Dazu sei es jedoch notwendig, das bisher vorherrschende Verständnis von ‚Moderne‘ (*modernidad*) grundlegend zu überdenken. Kennzeichnend ist laut Mignolo für dieses von ihm problematisierte Verständnis, dass hier die ‚Moderne‘ einseitig mit positiven geistigen Errungenschaften der ‚westlichen Welt‘ (etwa mit der europäischen Aufklärung) assoziiert, jedoch nicht mit negativen Phänomenen ‚westlicher‘ bzw. kolonialer Machtausübung in Verbindung gebracht werde. Entsprechende werde die gewaltsame Kolonialisierung Lateinamerikas auch nicht mit der ‚Moderne‘ im emanzipatorischen Sinne identifiziert, sondern vielmehr mit einer ‚dunklen Seite der Moderne‘, für die Mignolo auch den Begriff ‚Kolonialität‘ (*colonialidad*) verwendet. Da laut vorherrschendem Verständnis alle emanzipatorischen Beiträge zur ‚Moderne‘ (*modernidad*) aus der ‚westlichen Welt‘ stammten, werde die gesamte ‚nicht-westliche Welt‘ ebenfalls auf der ‚dunklen Seite‘ (*colonialidad*) verortet. Das hier zugrunde liegende Weltbild erlaube es seit der Kolonialzeit nicht nur, die Verbreitung ‚westlicher‘ und ‚kolonialer‘ bzw. ‚moderner‘ Erziehung und Bildung in der ‚nicht-westlichen Welt‘ zu legitimieren, sondern mit Hilfe dieser Argumentation letztlich den gesamten Komplex ‚moderner‘ Machtverhältnisse. Während dieser Zusammenhang zwischen der ‚Moderne‘ (*modernidad*) und ihrer ‚dunklen

Seite‘ (*colonialidad*) aus einer ‚westlichen‘ Perspektive nur schwer zu erkennen sei, hätten kritische ‚nicht-westliche‘ und vermeintlich ‚nicht-moderne‘ Denker seit der Kolonialzeit immer wieder versucht, über diese Art der *epistemologischen Kolonialisierung* aufzuklären. Entgegen dem vorherrschenden Verständnis der ‚Moderne‘ gelte es anzuerkennen, dass es auch eine ‚nicht-westliche‘ Tradition des ‚emanzipatorischen‘ Denkens gibt, die auf *epistemologische Dekolonialisierung* zielt – und in diesem Sinn als ‚modern‘ gelten kann.

Für unsere abschließenden Überlegungen ist nun der Hinweis Mignolos entscheidend, dass man das lateinamerikanische Denken auf der Grenze zwischen ‚Moderne‘ und ‚Kolonialität‘ bzw. zwischen ‚westlicher‘ und ‚nicht-westlicher Welt‘ verorten müsse. Das hier angesprochene, äußerst komplexe und ambivalente Verständnis der und Verhältnis zur ‚Moderne/Kolonialität‘ (Mignolo) mag auch der Grund sein, warum in der zuvor betrachteten Geschichte des argentinischen ‚Feldes der Wissensproduktion über Erziehung‘ dem Thema der ‚Modernisierung‘ eine derart große Bedeutung beigemessen wird. Aus einer deutschsprachigen Perspektive lässt sich daher zusammenfassend feststellen, dass das ‚Feld der Wissensproduktion über Erziehung‘ in Argentinien und Lateinamerika einerseits ‚westlich‘ geprägt und in diesem Sinne ‚modern‘ erscheint, sich andererseits aber auch einem ‚westlichen‘ Verständnis von ‚moderner‘ Erziehungswissenschaft geradezu entzieht. Daher erschien es angemessen, die vorangegangene Auseinandersetzung nicht nur auf die Disziplin(en) der Erziehungswissenschaft(en) in Argentinien zu begrenzen, sondern in Anlehnung an aktuelle lateinamerikanische Forschungsperspektiven auf komplexe Räume mit ungenauen Grenzen auszuweiten.

## **Literaturverzeichnis**

Stichweh, Rudolf (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Schriewer, Jürgen / Keiner, Edwin / Charle, Christophe (Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, S. 235–250.

Carreras, Sandra / Potthast, Barbara (2010): *Eine kleine Geschichte Argentiniens*. Berlin: Suhrkamp.

Caruso, Marcelo (2015): Gemeinsames Erbe und abweichende Strukturbildungen. Ein knapper Umriss lateinamerikanischer Bildungsgeschichte(n). In: Oelsner, Verónica / Richter, Claudia (Hrsg.): *Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen*. Münster (u.a.): Waxmann, S. 15–40.

Keiner, Edwin (2011): Disziplin und Profession. In: Kade, Jochen / Helsper, Werner / Lüders, Christian / Egloff, Birte / Radtke, Frank-Olaf / Thole, Werner (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 199–210.

- Knobloch, Phillip D. Th. (2013): *Pädagogik in Argentinien. Eine Untersuchung im Kontext Lateinamerikas mit Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Münster (u.a.): Waxmann.
- Knobloch, Phillip D. Th. (2014): Reflektierter Euro- und Okzidentozentrismus. Über die Verortung von Bildung und Erziehungswissenschaft im Kontext globaler Pluralität. In: Rühle, Sarah / Müller, Annette / Knobloch, Phillip D. Th. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität: Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum*. Münster (u.a.): Waxmann, S. 297–320.
- Knobloch, Phillip D. Th. (2016a): Von der Educación Popular zur dekolonialen Bildung. Über Transformationen pädagogischer Konzepte aus Argentinien und Lateinamerika. In: Clement, Ute / Oelsner, Verónica (Hrsg.): *Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum. Fallbeispiele aus Argentinien und Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–63 (in Vorbereitung)
- Knobloch, Phillip D. Th. (2016b): Die Konstituierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft im kulturellen Kontext von modernity/coloniality. In: Hummrich, Merle / Pfaff, Nicole (Hrsg.): *Kultur und Bildung – kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (in Vorbereitung)
- Mignolo, Walter D. (2012): *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien: Turia + Kant.
- Palamidessi, Mariano / Gorostiaga, Jorge / Suasnábar, Claudio (2014): El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. In: *Perfiles Educativos*, Jg. 36, H. 143, S. 49–66.
- Suasnábar, Claudio (2013): La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Jg. 18, H. 59, S. 1281–1304.
- Suasnábar, Claudio (o. J.): Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-poíticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e interlectuales de la educación en los últimos 50 años. In: *Programa interuniversitaria de historia política*. Im Internet: [http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/expertos\\_suasnabar.pdf](http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/expertos_suasnabar.pdf) (08.10.2015).
- Suasnábar, Claudio / Palamidessi, Mariano (2006): El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. In: *Revista Educación y Pedagogía*, Jg. 18, H. 46, S. 59–77.