



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Amanda Labarca und Gabriela Mistral-
Pionierinnen des öffentlichen Bildungswesens in Chile?

Der Diskurs um die öffentliche Bildung in Chile in der ersten Hälfte des
20. Jahrhunderts in Leben und Werk von Amanda Labarca und Gabriela
Mistral

Verfasserin

Tanja Moccia Elizondo-Hofinger

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im November 2008

Studienkennzahl laut Studienblatt A 190 313 353

Matrikelnummer 0004883

Diplomarbeitsgebiet laut Studienblatt Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg.,
UF Spanisch

Betreuerin ao. Univ.-Prof. Dr. Martina Kaller-Dietrich

Inhaltsverzeichnis

1) Der Ausgangspunkt meiner Forschung

1.1 Erkenntnisinteresse	1
1.2 Methode	3
1.3 Forschungsstand	4
1.4 Theorie	6

2) Das öffentliche Bildungswesen in Chile- Ein Querschnitt vom 19. Jahrhundert bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts

2.1 Die Aufbauphase der staatlichen Bildung in Chile	8
2.2 Phase der Konsolidierung und des Ausbaus des öffentlichen Bildungswesens	12
2.3 Der Bildungsdiskurs in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts	15
2.3.1 Gründung von Lehrerorganisationen und ihre sozialpolitische Bedeutung	16
2.3.2 Die Lehrerinnen und ihre Bedeutung für die Entstehung der ersten Frauenbewegung in Chile	18

3) Amanda Labarca und Gabriela Mistral- Leben und beruflicher Werdegang als Pädagoginnen

3.1 Amanda Labarca – Biographisches	23
-------------------------------------	----

3.2 Gabriela Mistral- Biographisches	26
3.3 Wichtige Einflüsse auf den Diskurs der öffentlichen Bildung bei Amanda Labarca und Gabriela Mistral	
3.3.1 Amanda Labarca als Mitglied des <i>Partido Radical</i>	30
3.3.2 Die Bedeutung der Reformpädagogik im Bildungsdiskurs Amanda Labarcas und Gabriela Mistrals	31
4) Der Diskurs um die öffentliche Bildung in Chile in den Arbeiten von Amanda Labarca und Gabriela Mistral- ein Vergleich	38
4.1 Civilización, Modernización y Estado Nacional	39
4.1.1 Soziale Gerechtigkeit und die Miteinbeziehung aller Teile der chilenischen Bevölkerung als Basis für einen modernen chilenischen Nationalstaat in der Auseinandersetzung Amanda Labarcas	40
4.1.2 Gabriela Mistral und die moralische Verpflichtung jedes Staatsbürgers, sich in den Dienste der Modernisierung und Zivilisierung des chilenischen Nationalstaates zu stellen	42
4.2 Das chilenische Volk: seine Eigenheiten und und ein darauf abgestimmtes Bildungswesen innerhalb einer Demokratie	
4.2.1 Amanda Labarca und ihr kompromissloser Einsatz für die Berücksichtigung aller Teile der chilenischen Bevölkerung und für ein auf sie zugeschnittenes Bildungsangebot	44
4.2.2 Die Verantwortung der Bildungseinrichtungen der chilenischen Bevölkerung und ihrer Lebenssituation gegenüber- eine Forderung Gabriela Mistrals	48

4.3 Rolle von Kirche und Staat innerhalb des öffentlichen Bildungswesens

4.3.1 Kein direkter Einfluss von Kirche und Staat auf die Schule, jedoch eine rege Auseinandersetzung mit religiösen und politischen Inhalten- die Auseinandersetzung Amanda Labarcas 50

4.3.2 Die wichtige Rolle des Christentums bei Gabriela Mistral, jedoch kein Druck von politischer und kirchlicher Seite auf das Bildungswesen und seine Akteure

52

4.4 Die LehrerInnen: Ihre Rolle, ihre Aufgaben und ihre Stellung im chilenischen Bildungswesen

4.4.1 Die Rolle der LehrerInnen bei Amanda Labarca- ein Leben zwischen der verantwortungsbewußten Rolle als FörderInnen der Charakterstärke der SchülerInnen und den eigenen prekären Lebensbedigungen

54

4.4.2 Die LehrerInnen als *sacerdotes sinceros* bei Gabriela Mistral

56

4.5 Die Neue Schule

4.5.1 Der Einsatz Amanda Labarcas für die Durchsetzung der Prinzipien der “Neuen Schule” in Chile wie in ganz Lateinamerika 59

4.5.2. Die *Neue Schule* bei Gabriela Mistral- eine engere Auseinandersetzung nach Ihrer activen Zeit als Lehrerin 63

5) Der Schlusspunkt der Arbeit?

5.1 Forschungsausblick 66

5.2. Zusammenfassung und Fazit 67

Literaturverzeichnis 73

1) Der Ausgangspunkt meiner Forschung

1.1 Erkenntnisinteresse

Volker Lenhart und Hermann Röhrs verstehen die pädagogische Reformbewegung, die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts weltweit an Bedeutung gewinnt, als eine Antwort auf die strukturellen Fehlentwicklungen innerhalb des Bildungswesens. Sie nahm ihren Ausgang in den Industriestaaten und in Staaten, wo die Bevölkerung weitgehend alphabetisiert war und es ein flächendeckendes Schulangebot gab. Nachdem im Zuge des weltweiten Nationalbildungsprozesses im Laufe des 19. Jahrhunderts die Grundschulbildung für alle StaatsbürgerInnen als Ziel definiert worden war, stellten sich nun einige BildungstheoretikerInnen die Frage, ob das Bildungsangebot auch wirklich an alle Segmente der Bevölkerung angepasst war. Die Qualität des öffentlichen Bildungswesens wurde somit in Frage gestellt. Lenhart und Röhrs sehen in der „Dritten Welt“, der wohl auch Chile zuzurechnen ist, die Schaffung eigenständiger Bildungsmodelle vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Da sie die Antwort auf andere Problemlagen als auf die der klassischen Reformpädagogik waren, waren sie kreative Antworten angelehnt an dieselbe (Lenhart/Röhrs 1994, 183-185).

Amanda Labarca und Gabriela Mistral bemühten sich als Vertreterinnen der ersten Generation von chilenischen PädagogInnen bereits ab Beginn des 20. Jahrhunderts um eine Anpassung des Bildungswesens an die komplexen Lebensbedingungen der chilenischen Bevölkerung. Sie prägten den Diskurs um die öffentliche Bildung in Chile und darüber hinaus in ganz Lateinamerika. Diese Vorreiterrolle dürfte unter anderem an der stabilen politischen und wirtschaftlichen Lage Chiles gelegen haben und an ein gegen Ende des 19. Jahrhunderts bereits relativ gut ausgebauten Grundschulwesens. Die chilenischen PädagogInnen grenzten sie sich bewusst ab von den Bildungstheoretikern des 19. Jahrhunderts, die sich zunächst an das französische Bildungsmodell, gegen Ende des 19. Jahrhunderts dann an das deutsche anlehnten ohne die Bedürfnisse aller Teile der eigenen Bevölkerung genügend in die Überlegungen mit ein zu beziehen. Für sie war ein funktionierendes Bildungswesen ein wesentlicher Teil einer funktionierenden Sozialpolitik und sollte den Aufschwung der Wirtschaft ermöglichen. Während sich der Lehrplan bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem an den Bedürfnissen der bürgerlichen Oberschicht orientierte, bemühten sich die PädagogInnen nun um einen mehr

an die spätere Arbeitswelt der SchülerInnen angepassten Unterricht. Sowohl Labarca als auch Mistral meinten außerdem, dass Bildung in einem demokratischen Staat demokratischere Strukturen haben sollte. Wenn auch auf verschiedene Art und Weise engagierten sie sich beide für eine Pädagogik, dass von den Erfahrungen und Erlebnissen der Kinder ausgeht. Ein wesentlicher Unterschied in den pädagogischen Schriften von Labarca und Mistral ist, dass erstere einen analytischeren Zugang zum Thema hat. Detaillierten Änderungsvorschlägen für das chilenische Bildungswesen gehen eingehende Analysen über die Modelle in anderen Ländern und der gegenwärtigen Situation im eigenen Land voraus. Ihre Arbeiten sind auf ein Fachpublikum ausgerichtet, während die von Gabriela Mistral eine breitere Leserschaft suchen, oftmals erscheinen sie als Essays in regionalen Zeitungen. Aus diesem Grund ist ihr Zugang ein emotionalerer: die LehrerInnen stilisiert sie zu einer Art nationaler MissionarInnen hoch, ihren Beruf sieht sie gleichzeitig als den schönsten und als den verantwortungsvollsten. Von ihrer moralischen Stärke hänge die des ganzen Landes ab.

Meine persönliche Motivation, mich mit diesem Thema auseinander zu setzen ist vielfältig. Einerseits habe ich meine Reifeprüfung an einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik abgelegt und war daher mit den Grundzügen der Geschichte der Pädagogik vertraut. Als Lehramtstudentin in den Fächern Geschichte und Politische Bildung und Spanisch habe ich meine Kenntnisse noch vertieft. Dank eines Joint Study-Stipendiums konnte ich im Wintersemester 2003 an der Universidad de Chile in Santiago de Chile studieren. Mein Interesse an der dortigen Bildungspolitik erwachte, als ich mitbekam, wie teuer eine gute schulische und universitäre Ausbildung in Chile ist. Das Bildungssystem wurde unter der Pinochet-Diktatur teilprivatisiert, die Gründung einer Schule oder Universität zu einem lukrativen Geschäft. Als ich mir dann einige Zeit später wieder in Wien die Frage stellte, worüber ich meine Diplomarbeit schreiben sollte, fasste ich den Entschluss, mich mit einem bildungspolitischen Thema auseinander zu setzen. Ich machte mich auf die Suche, nach Texten über das chilenische Bildungssystem, die mir von Wien aus zugänglich sind und fand den Text von Catharine Manny Paul über Amanda Labarca und ihre bedeutende Rolle für das chilenische Bildungswesen. Er weckte mein profundes Interesse und gab den Ausschlag für die Wahl des Themas meiner Diplomarbeit.

Das Erkenntnisinteresse meiner Arbeit ist, inwieweit Amanda Labarca und Gabriela Mistral konkrete Konzepte für das Bildungswesen in Chile hatten. Ferner bearbeite ich die Frage, welche Kerngedanken des Bildungsdiskurses ab der chilenischen Staatsgründung am Anfang des 19. Jahrhunderts sie übernahmen, unverändert oder in abgewandelter Form. Inwieweit lösten sie sich von Grundmustern innerhalb des Bildungsdiskurses und setzten neue Schwerpunkte? Welche Faktoren beeinflussten den Bildungsdiskurs der beiden Pädagoginnen grundlegend? Welche thematischen Schwerpunkte setzten sie in ihren Arbeiten? Worin liegen die Unterschiede in den Konzeptionen der beiden?

1.2 Methode

In den ersten beiden Kapiteln arbeite ich auf Basis der Diskursanalyse, im dritten wende ich die Methode der Textanalyse an.

Ich gehe dabei von einer Annahme von Michel Foucault aus, der meint, dass HistorikerInnen kein Ereignis betrachten könnten, ohne die Serie zu definieren, der es angehöre. Es sei durch die Serie konstituiert und daher sei die Analyse derselben unumgänglich. Es gehe in diesem Zusammenhang nicht um das Herauszeichnen des Prinzips Ursache-Wirkung, sondern das Finden von Strukturen, die einem Ereignis vorausgehen (Foucault 2000, 36).

Für meine Arbeit heißt das, dass ich Strukturen herausarbeiten werde, die den Texten Labarcas Mistrals vorausgehen und in ihnen teilweise weitergeführt werden. Im ersten Kapitel gehe ich daher auf das öffentliche Bildungswesen in Chile vom 19. Jahrhundert bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein. Ich arbeite Strukturen heraus; einerseits innerhalb des Bildungsdiskurses, andererseits in der Umsetzung einer Bildung für alle Teile der Bevölkerung.

Nach Siegfried Jäger setzte sich Foucault ein für die Befreiung von der Idee eines diskurskonstituierenden Subjektes. Letzterer sprach sich hingegen für eine Praxis der Geschichtsanalyse aus, welche die Konstitution des Subjektes im geschichtlichen Zusammenhang zu klären vermag. Texte versteht Foucault als Diskursfragmente und sie sind für ihn als nichts primär Individuelles zu betrachten, sondern als gesamtgesellschaftliche Produkte (Jäger 2001, 24-25). Auf diese Annahme aufbauend

beschreibe ich im zweiten Kapitel der Arbeit die Konstitution der beiden Subjekte Amanda Labarca und Gabriela Mistral im historischen Kontext. Ich umreiße ihre Lebenswege, vor allem aber beleuchte ich ihre beruflichen Werdegänge als Pädagoginnen. Anschließend gehe ich näher ein auf die wichtigsten Einflüsse auf den Bildungsdiskurs bei Labarca und Mistral.

Weiters definiert Foucault Texte als Diskursfragmente als Bestandteile von Diskurssträngen. Unter Diskursstrang versteht man eine Abfolge von Diskursfragmenten mit der gleichen Thematik. Die Diskursstränge wiederum bewegen sich auf verschiedenen Diskursebenen; das sind Orte, von denen aus gesprochen wird, die Wissenschaft, die Politik, die Medien und Alltagsgespräche etwa. Die Diskursebenen machen in ihrer Gesamtheit den Gesamtdiskurs einer Gesellschaft aus, den man sich als großes wucherndes diskursives Gewimmel vorstellen kann (Jäger 2001, 117). Im dritten Teil der Arbeit analysiere ich eine Auswahl an Texten von Labarca und Mistral zum Thema öffentliche Bildung in Chile oder in ganz Lateinamerika. Dabei versuche ich zentrale Fragen heraus zu arbeiten und sie in Bezugnahme auf die beiden vorangegangenen Kapiteln in ihren historischen Kontext zu stellen. Wichtig ist für mich in diesem Zusammenhang auch, für welches Zielpublikum die Texte geschrieben wurden und in Folge auf welcher Diskursebene sie von Bedeutung sind. Während Labarca primär für ein akademisches Fachpublikum publizierte, war das Zielpublikum Mistrals ein breiteres, viele ihrer Texte wurden in Zeitungen veröffentlicht.

1.3 Forschungsstand

Die analytischen Arbeiten über die Geschichte des öffentlichen Bildungswesens in Chile sind überschaubar. Das Standardwerk über die Geschichte der Bildung in Chile ist nach wie vor die 1939 veröffentlichte *Historia de la Enseñanza en Chile*, die Autorin desselben ist Amanda Labarca. Weitere zentrale Arbeiten zu diesem Thema sind die von Fernando Campos Harriet und von Gregorio Weinberg. Campos *Desarrollo educacional 1810-1960* erschien 1960, Weinbergs im Auftrag der UNESCO verfasste Abhandlung *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina* im Jahr 1981.

Die für mich brauchbarsten aktuellen Analysen des chilenischen Bildungswesens waren zwei Arbeiten der Historikerin und Pädagogin María Loreto Egaña Baraona, wobei sie

eine der beiden gemeinsam mit Iván Nuñez Prieto und Cecilia Salinas Álvarez verfasste. Sie wurde 2003 unter dem Titel *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras* veröffentlicht. Das von ihr alleine verfasste Werk erschien 2000 und trägt den Titel *La educación primaria popular en el siglo XIX. Una práctica de la política estatal*. Beide sind Veröffentlichungen des *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE)*, einer 1971 gegründeten NGO, deren Direktorin Egaña Baraona ist. In *La educación primaria popular en el siglo XIX*, der Doktorarbeit der Autorin, arbeitet sie vor allem auf Basis von Protokollen von SchulinspektorInnen, Gesetzestexten und Abhandlungen von Bildungstheoretikern aus dem 19. Jahrhundert und stellt darauf aufbauend die Situation an öffentlichen Schulen in diesem Zeitraum dar. Sie geht detailliert auf Lebens- Arbeitssituation der Lehrkräfte ein und auch auf die Alltagsprobleme der SchülerInnen. In dem Werk *La educación primaria en Chile: 1860-1930* zeichnen die VerfasserInnen den Weg der Mädchen und Frauen innerhalb des Grundschulwesens nach. Während es am Anfang des 19. Jahrhunderts praktisch kein Bildungsangebot für Mädchen gab, besuchten am Ende desselben Jahrhunderts genau so viele Mädchen wie Burschen die Grundschule. Die Lehrkräfte waren zu diesem Zeitpunkt bereits überwiegend weiblich, sie haben sich von Randfiguren zu TrägerInnen der Institution entwickelt.

Zu Leben und Werk von Amanda Labarca gibt es zwei Schlüsselwerke. Das erste ist die 1967 abgeschlossene Dissertation von Catharine Manny Paul, die 1968 unter dem Titel *Amanda Labarca H., Educator of the Women of Chile. The Work and Writings of Amanda Labarca H. in the field of education in Chile* veröffentlicht wurde. Die Arbeit stützt sich auf qualitative Interviews, die die Autorin mit Amanda Labarca führte und auf einer Analyse der Werke der chilenischen Pädagogik. Manny Paul veranschaulicht, wie vielfältig und breit das Schaffen der Pädagogin war. Die zweite Arbeit verfasste Emma Salas Neumann, sie erschien 1996 unter dem Titel *Amanda Labarca*. Die Autorin ist die Tochter von Irma Salas Silva (1903- 1987) und die Enkeltochter von Darío Salas (1881-1941), sowohl Mutter als auch Großvater waren angesehene Persönlichkeiten innerhalb des chilenischen Bildungswesens. Irma Salas war eine Schülerin von Amanda Labarca und wie sie Studentin von John Dewey in New York. Sie war die erste Schulleiterin des 1932 von Labarca gegründeten *Liceo Experimental Manuel de Salas*. Weil die Autorin Labarca persönlich gut kannte, neigt sie zu Verklärungen derselben; in der Darstellung der Kindheit Labarcas bezeichnet sie sie verniedlichend als Amandita. Dieser subjektive

Zugang Salas Neumanns macht den Umgang mit dem Text stellenweise problematisch, da sich die eigentliche Intention des Textes zeitweise verliert in irrelevanten Anekdoten.

Die Literatur zu Gabriela Mistral ist sehr vielfältig, einerseits da sie als Literaturnobelpreisträgerin des Jahres 1945 eine Größe der spanischsprachigen Literatur ist, andererseits wurde und wird sie unter eigenem Zutun zu DER Lehrerin Chiles und Lateinamerikas hochstilisiert. Es war daher nicht ganz einfach, mir einen Überblick über für meine Arbeit verwertbare Texte zu verschaffen. Während einige AutorInnen Mistral zu einer Art Heiligen stilisierten, warfen ihr andere vor, sich durch eine geschickte Selbstdarstellung beruflich Vorteile zu verschaffen; nur wenige Arbeiten erwiesen sich als neutral. Aus der Masse an Literatur erwiesen sich vor allem die Texte von Álvaro Valenzuela Fuenzalida und Verónica Darer. Ersterer erschien 1992 unter dem Titel *La vocación vertical. El pensamiento de Gabriela Mistral sobre su oficio pedagógico* und bearbeitet detailliert den undogmatischen Zugang Mistrals zum Lehrberuf, ferner geht er auf pädagogische und philosophische Einflüsse in der pädagogischen Arbeit Mistrals ein. Darer hingegen setzt sich in ihrem 2003 erschienen Aufsatz *Gabriela Mistral as Teacher. Revisiting Lucila Godoy Alcayaga's Pedagogical Assumptions* mit dem Werdegang Mistrals als Lehrerin auseinander, der kein leichter war. Da sie nicht zur Lehrerausbildungsanstalt, die *Escuela Normal* zugelassen wurde, arbeitete sie zunächst als Lehrergehilfin und eignete sich das nötige Wissen autodidaktisch an. Auch erwiesen sich einige fragmentarische Tagebucheinträge, die Jaime Quezada 2002 veröffentlichte, und die Vorwörter zu Sammeleditionen von Mistrals pädagogischen Texten als hilfreiche Quelle zum Lebenslauf der Mistral.

1.4 Theorie

Das definierte Hauptziel eines öffentlichen Bildungsangebotes war sowohl bei den chilenischen Bildungstheoretikern im 19. Jahrhundert als auch bei Amanda Labarca und Gabriela Mistral zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Aufstieg Chiles zu einem modernen, wirtschaftlich gestärkten Nationalstaat. Letztere erweiterten dieses Ziel um die Miteinbeziehung der realen Lebensbedingungen der chilenischen Bevölkerung in die bildungspolitischen Überlegungen. Dementsprechend sahen sie die Bildungspolitik als

wesentlichen Bereich innerhalb der Sozialpolitik und zeigten einen Reformbedarf bei der Methodik auf, sie sollte an die demokratischen Grundwerte angepasst werden.

Amanda Labarca hatte ganz konkrete Vorstellungen darüber, wie ein funktionierendes Bildungswesen in Chile aufgebaut werden könnte. Als Akademikerin setzte sie sich systematisch mit den Bildungssystemen in anderen Ländern auseinander und arbeitete die ihr die für den chilenischen Kontext sinnvoll erscheinenden Elemente heraus. Eine wichtige Basis für ihre Überlegungen war die reformpädagogische Bewegung, die in Europa und den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts an Bedeutung gewann. Als Studentin von John Dewey setzte sie vor allem auf dessen Grundsätze der „Active School“ und sorgte für die Verbreitung seiner Werke in Chile. Dementsprechend sollten die SchülerInnen anhand von eigenen Erfahrungen lernen und nicht durch Lehrervorträge. Die Inhalte mögen den Lebenserfahrungen der Kinder angepasst werden, das Projekt ist eine zentrale Methode.

Gabriela Mistral gibt in ihren Essays einige Anregungen für das bessere Funktionieren des chilenischen Bildungswesens. Bei ihr würde ich aber weniger von einem umfassenden bildungspolitischen Konzept sprechen. Sie spricht sich für mehr Freiheit für LehrerInnen und SchülerInnen aus und fordert von der Schule ebenfalls mehr Realitätsbezug, orientiert sich aber auch an den deutschen Pädagogen, deren Werke Ende des 19. Jahrhunderts in Lateinamerika Verbreitung fanden. Die Werke der beiden Vordenker der Reformpädagogik, Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel, sah sie als Bibeln der Bildungsarbeit. Das Motiv des Lehrers als weltlichen Propheten bei Mistral lehnt sich an deren Ausführungen an und spiegelt sich in der Auseinandersetzung Mistrals mit dem indigenen Bevölkerungsteil wieder. Durch Verstehen und Respektieren der indigenen Lebensweise sollten die Indigenen gezielt ins moderne 20. Jahrhundert geführt werden, Labarca sieht das ähnlich.

2) Das öffentliche Bildungswesen in Chile- Ein Querschnitt vom 19. Jahrhundert bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts

2.1 Die Aufbauphase der staatlichen Bildung in Chile

Im folgenden Kapitel stütze ich mich vor allem auf die ausführliche Studie von María Loreto Egaña Baraona aus dem Jahr 2000 mit dem Titel: *La Educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal*. Dieses Werk stellt die einzige aktuelle und umfassende Auseinandersetzung mit dem öffentlichen Bildungsdiskurs und der realen Situation von SchülerInnen und LehrerInnen dar.

Campos Harriet legt in seinem Werk über den Entwicklung der Bildung in Chile zwischen 1810 und 1960 und ebenfalls ein zentrales Werk in diesem Kapitel ist, die Phase des Aufbaus auf den Zeitraum zwischen 1830 und 1860 fest (Campos Harriet 1960, 16). Ich stütze mich auf diese Periodisierung, da sie vom Aufbau der ersten staatlichen Schulen und Lehrerausbildungsstätten in den 1830ern und 1840ern bis zum ersten Schulgesetz 1860 reicht.

Etwa zur selben Zeit wie in den anderen Staaten Lateinamerikas, in den USA und in Europa setzte der Aufbau eines staatlichen Grundschulwesens in Chile als Teil des Formierungs- und Konsolidierungsphase des Nationalstaates ein. Gemeinsam war allen Staaten, dass dieser Prozess von der liberalen, in erster Linie städtischen Oberschicht ausging.

Länder, die sich in einem kapitalistischen Entwicklungsprozess befanden, hatten den Vorteil, dass sie in der Regel auf bereits bestehende Strukturen eines Bildungsangebotes auch für die Kinder aus den ärmeren Schichten aufbauen konnten. Die katholische und diverse protestantische Kirchen hatten in vielen Ländern Initiativen der Armen- und Arbeiterausbildung realisiert. Der chilenische Staat musste diese Strukturen erst schaffen (Egaña Baraona 2000, 19-20).

Am 18. September 1810 wurde die Unabhängigkeit Chiles von der spanischen Kolonialmacht ausgerufen, 1818 konnte sie endgültig durchgesetzt werden (Manny Paul 1968, 1/5). Zu diesem Zeitpunkt war das Schulsystem in Chile wenig fortgeschritten. Gemäß der Volkszählung von 1813 gab es in Santiago de Chile sieben Grundschulen mit 664 Schülern, für Mädchen war kein staatliches Bildungsangebot vorhanden. Santiago de Chile hatte zu diesem Zeitpunkt etwa 50 000 Einwohner (Campos Harriet 1960, 12), ganz Chile ca. 500 000

(Labarca Hubertson 1939, 65). Zunächst kam dem Aufbau eines Schulwesens innerhalb des Nationsbildungsprozesses wenig Aufmerksamkeit zu, im Mittelpunkt standen der Aufbau einer effektiven Administration und die Anbindung der chilenischen Wirtschaft an den Weltmarkt. Diese Phase war zudem geprägt von Differenzen zwischen der Liberalen und der Konservativen Partei und ihren Anhängern; Industrielle und Minenbesitzer auf der liberalen, traditionelle Großgrundbesitzer auf der anderen Seite. Während erstere es als sinnvoll befanden, dass ihre Angestellten eine Grundschulbildung erhalten sollten und zudem an fixe Arbeitszeiten und eine Arbeitsmoral gewöhnt werden würden, hatten letztere meist kein Interesse an der schulischen Bildung ihrer Bediensteten (Weinberg 1981, 123).

1833 konnten sich die liberalen und konservativen Eliten auf eine Verfassung einigen. Sie begünstigte sowohl Land- als auch Minenbesitzer und stabilisierte das Heer (Weinberg 1981, 139-140). Die Schaffung eines öffentlichen Bildungswesens wurde als Ziel in der Verfassung verankert (Egaña Baraona 2000, 48). Weinberg sieht in der Verfassung und dem Sieg des chilenischen Heers über die peruanisch/bolivianische Konföderation im Krieg von 1836 bis 1839 eine Stärkung der chilenischen Gesellschaft. Eine gewisse Prosperität in der Wirtschaft setzte ein und führte zu mehr Toleranz zwischen den Anhängern des liberalen und denen des konservativen Wirtschaftsmodelles. Weinberg spricht von der Durchsetzung eines *Ambientes*, das die Wissenschaft und den Zuzug von Intellektuellen förderte. In diesem Geist wurden in Santiago 1842 die *Universidad de Chile* und die erste *Escuela Normal de Preceptores* als erste in Lateinamerika eröffnet. Für Weinberg ist das die Basis für den Aufbau eines *Estado Docente*, eines Staates, der die Verantwortung für die Bildung seiner Staatsbürger übernimmt (Weinberg 1981, 140-144).

Den Bildungsdiskurs trugen in dieser Aufbauphase der öffentlichen Bildung Erziehungstheoretiker und die Anhänger der Liberalen Partei. Als wichtigste Erziehungstheoretiker Chiles können Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) und die Brüder Miguel Luis (1828-1888) und Gregorio Victor Amunátegui (1830-1899) genannt werden.

Sarmiento sah die Bildung als Notwendigkeit im Kampf für die Zivilisation und gegen die barbarischen Indigenen mit ihren angeblich primitiven Sprachen und Lebensweisen. Er sprach jeder Bürgerin und jedem Bürger das gleiche Recht zu und war der Ansicht, dass die Steigerung der Bildung der BürgerInnen zu mehr Respekt gegenüber dem Leben und Besitz anderer führen würde. Sarmiento gründete und leitete 1842 die *Escuela Normal* und

unternahm in der Mitte des 19. Jahrhunderts im Auftrag der Regierung eine Reise nach Europa und in die USA, um das Bildungswesen dort zu analysieren. Sarmiento orientierte sich vor allem am französischen Bildungssystem (Egaña Baraona 2000, 27-29). In Frankreich sicherte ein Dekret vom 7. März 1808 dem Staat das Monopol für die Bildung seiner BürgerInnen und gab der Schule einen nationalen Charakter. Ferner unterstanden die Schulen, was die Administration und Lehrinhalte angeht, der Universität von Paris (Labarca 1938, 46-47). Sarmiento trat zudem für die Bildung der Frau ein, da er sie als Trägerin der Kultur und Lehrerin für geeignet hielt (Egaña Baraona 2000, 28-29).

Auch die Brüder Miguel Luis und Gregorio Victor Amunátegui waren beeinflusst vom französischen Erziehungsmodell. Sie sahen eine Grundschulbildung für das Volk als Voraussetzung für eine erfolgreiche ökonomische Entwicklung an. Gebildete ArbeiterInnen sollten für den Erfolg in der Fabrik sorgen, ein Merkmal, das die Demokratie von der Monarchie unterscheiden sollte.

Es wird die moralische Erziehung in den Mittelpunkt gestellt. Der SchülerInnen müsste die Möglichkeit bekommen, sich die Fähigkeit anzueignen, sich einer ihnen übergeordneten Autorität zu unterwerfen und regelmäßiger Arbeit nachzugehen. Sie forderten die Einführung der Schulpflicht und kostenlose Grundschulbildung für alle (Egaña Baraona 2000, 29-31). Die Brüder Amunátegui gewannen 1853 einen nationalen Wettbewerb für die beste Arbeit zur Frage, welchen Einfluss die Bildung auf die Sitten und die öffentliche Moral hat und welchen auf das Wachstum des nationalen Wohlstands (Campos Harriet 1960, 24-25).

Die Gründe der liberalen Elite, der breiten Bevölkerung eine Grundschulbildung ermöglichen zu wollen, entsprachen jenen der Erziehungstheoretiker. Sie sahen die Bildung als Grundlage für die Sicherung eines kapitalistischen Produktionsprozesses. Die Anerkennung einer Arbeitsmoral in der Schule und eine gewisse Vorbildung der zukünftigen Arbeiter sollte den Fabriken zu Gute kommen. Ein weiteres Motiv war das Ideal des modernen und gebildeten Staatsbürgers in einem demokratischen System und die Schaffung einer kollektiven nationalen Identität. Die sollte über den Klassenunterschieden stehen und eine Nationalkultur erzeugen, die sich in erster Linie an der Elite orientiert (Egaña Baraona 2000, 21).

Bis 1860 konnten sich die konservativen und die liberalen Eliten auf kein Gesetz über Maßnahmen zur Vereinheitlichung und Verbreitung der öffentlichen Bildung einigen. Es gab Unstimmigkeiten über die Finanzierung, während sich die Konservativen für ein dezentrales

System aussprachen, setzten sich die Liberalen für ein zentralistisch organisiertes ein. Bis zum Erlass der *Ley Orgánica de Instrucción Primaria*¹ von 1860 wurde die Bildung über Dekrete geregelt (Campos Harriet 1960, 23-24). Das Grundgesetz war von zentraler Bedeutung für die Etablierung des Grundschulwesens, denn es regelte bis 1920 die Grundschulbildung und Lehrerausbildung. Es war zentralistisch ausgerichtet und stellte eine kostenlose Schulbildung für alle in Aussicht. Die Administration der Grundschulen, die bis dahin die *Universidad de Chile* realisiert hatte, übernahm nun ein eigenes Bildungsministerium (Campos Harriet 1960, 26-27). In jeder Ortschaft mit über 2000 Einwohnern sollte es jeweils eine Grundschule für Jungen und eine für Mädchen geben, in Bezirkshauptstädten zusätzlich jeweils eine Höhere Schule für beide Geschlechter. Das Gesetz normierte die *Escuelas Normales* und forderte einen Schulinspektor pro Provinz (Egaña Baraona 2000, 57 und 70).

Die praktische Umsetzung der Ziele in dieser Aufbauphase des öffentlichen Schulwesens war kompliziert. Die Schulgebäude befanden sich meist in einem prekären Zustand, Mobiliar und Ausstattung waren spärlich. Die Schüler selbst oder ihre Eltern waren verantwortlich für das Besorgen von Papier, Feder und Schreibunterlage. Sie verfügten oft über kein Zubehör, daher konnte oft monatelang nicht geschrieben werden. Die Lehrtexte wurden in Santiago gedruckt und kamen oft spät in entlegene Gebiete (Egaña Baraona 2000, 127-143).

Amanda Labarca, die 1939 einen historischen Querschnitt über das Bildungswesen in Chile verfasste, spricht einen weiteren Grund an: das Fehlen von gut ausgebildeten LehrerInnen. Die Kenntnisse einiger ging nicht über das Lesen und Schreiben hinaus (Labarca Hubertson 1939, 93).

Der Rektor der *Universidad de Chile*, Andres Bello, erstellte 1854 eine Statistik über den Schulbesuch von Kindern zwischen sieben und 15 Jahren. Etwa 10% innerhalb dieser Altersgruppe war in die Schule eingeschrieben, wobei zu diesem Zeitpunkt noch viel weniger Mädchen als Jungen die Schule besuchten (Egaña Baraona 2000, 99-100). Egaña Baraona sieht die tatsächliche Anwesenheit der eingeschriebenen SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt als Problem. Die lag zwischen 60 und 70 Prozent, wobei sie bei Stadtkindern viel höher war als bei Kindern auf dem Land (Egaña Baraona 2000, 109- 110).

¹ Staatsgrundgesetz zur Regelung der Grundschulbildung

2.2 Phase der Konsolidierung und des Ausbaus des öffentlichen Bildungswesens

Bei dieser Etappe in der Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens halte ich mich an die Periodisierung von Egaña Baraona, sie legt sie auf den Zeitraum zwischen 1880 und 1890 fest. Die Gründe für den massiven Ausbau des öffentlichen Bildungswesens sieht sie in der wirtschaftlichen Konjunktur und in liberalen Regierungen, die gewillt waren, die staatliche Bildung grundlegend auszubauen. Ein weiterer Faktor war das Entstehen und der Aufstieg der Mittelschicht sowie das Entstehen von politischen Parteien, die sich wiederum auf diese Mittelschicht richteten und deren Interessen vertraten (Egaña Baraona 2000, 36-37).

In der Regierungszeit von Präsident Domingo Santa María (1881-1886) wurde 1883 ein Gesetz verabschiedet, das eine drastische Erhöhung des Bildungsbudgets vorsah. Ferner sollten Pädagogen aus dem Ausland nach Chile geholt werden und umgekehrt chilenische Pädagogen in Europa und den USA ihre Ausbildung vertiefen. Ab 1884 kamen vor allem LehrerInnen aus Deutschland nach Chile (Campos Harriet 1960, 35).

Der darauffolgende Präsident José Manuel Balmaceda (1886-1891) sicherte dem Staat die Exporteinnahmen für Salpeter. Da Salpeter in der Landwirtschaft als Düngemittel verwendet wurde, nahm der Staat viel Geld über Export-Steuern ein. Den finanziellen Polster verwendete die Regierung für den Ausbau des öffentlichen Dienstleistungssektors und der staatlichen Bürokratie. Diese Entwicklung begünstigte das Anwachsen der Mittelschicht, die die kommenden gesellschaftlichen Entwicklungen Chiles wesentlich prägte (Góngora 1998, 97-98).

1891 brach ein Bürgerkrieg aus zwischen einem Heer, das den Kongress unterstützte und das Ziel verfolgte, den Parlamentarismus gegenüber der traditionellerweisen autoritären politischen Organisation zu stärken und einem, das den Präsidenten stützte. Die Armee des Kongresses setzte sich durch. Für Campos Harriet bedeutete das einen Dämpfer für die Bildungspolitik (Campos Harriet 1960, 35). Auch Egaña spricht von einer Krise des Bildungssystems am Ende des 19. Jahrhunderts. Die Gründe dafür sieht sie in der Begünstigung der Interessen der Eliten innerhalb des liberalen Wirtschaftssystems. Für einen großen Teil der Bevölkerung bedeutete es Verarmung und Ausgrenzung (Egaña 2000, 13).

Die wichtigsten Erziehungstheoretiker um 1900 waren der Philosoph Valentin Letelier (1852-

1919) und die Grundschullehrer Claudio Matte (1858-1956) sowie José Abelardo Nuñez (1840-1910). Letelier betonte, dass die Bildung nicht nur für alle Kinder gratis, sondern auch verpflichtend sein sollte. Für ihn war sie die Basis für die politische Partizipation des Volkes in einer Demokratie. Sowohl Matte als auch Nuñez unternahmen -wie wenige Jahrzehnte zuvor Sarmiento- im Auftrag der Regierung eine Reise nach Europa und in die USA, um die Bildungseinrichtungen kennen zu lernen. Beide waren vom Preussischen Schulsystem beeindruckt und waren dafür verantwortlich, dass deutsche PädagogInnen für die Lehrerbildung angestellt und chilenische LehrerInnen zur Weiterbildung nach Deutschland geschickt wurden. Von deutschsprachigen Erziehungstheoretikern -wie Johann Friedrich Herbart, Friedrich Fröbel und Johann Heinrich Pestalozzi- ausgehend, entwickelte sich die Pädagogik langsam zu einer anerkannten Wissenschaft (Egaña Baraona, 2000, 37-39).

In diesem Kontext spricht Egaña Baraona von einem Professionalisierungsprozess des Lehrerberufes. In den 1880ern beauftragte die chilenische Regierung deutsche PädagogInnen und auch einige aus der Habsburgermonarchie mit dem Aufbau neuer *Escuelas Normales* und der Reformierung der schon bestehenden. Diese orientierten sich in ihrer Arbeit an der wissenschaftlich fundierten Pädagogik und den Prinzipien der Herbartschule (Egaña Baraona et al., 2003, 122-124). Herbart ging davon aus, dass das Kind bei seiner Geburt eine Tabula Rasa sei. Die Erzieher müssten den Schülern klare und gut verständliche Konzepte nahebringen, so würde sich sein Charakter automatisch entwickeln. Die Lehrinhalte und -methoden orientierten sich nicht am Alter des Schülers/der Schülerin, sondern sollten sie auf ihr zukünftiges Rollenverständnis als Mann oder Frau vorbereiten (Labarca 1927, 15-16).

Modernisieren und zivilisieren bestimmten den Bildungsdiskurs von Anfang an. In dieser Phase des verstärkten Ausbaus des Schulwesens gewannen sie zusätzlich an Bedeutung, in Anlehnung an Preußen kam die Disziplinierung der Schüler als neues Motiv hinzu. Egaña Baraona schreibt, es sollten die Schüler aus den ärmeren sozialen Schichten über die Schule in das bestehende Sozialgefüge assimiliert werden; sie sollten lernen, die ihnen von Oben zugewiesene soziale Rolle auszufüllen. Die Schule sollte sie daher daran gewöhnen, sich einer Autoritätsperson unterzuordnen und sich an die durch die Schule auferlegte Zeitdisziplin als Vorbereitung auf das spätere Berufsleben gewöhnen.

Die Lehrer übernahmen die Aufgabe, die einzelnen Schüler in ein Schülerkollektiv umzuformen. Das Bildungsministerium normierte und erweiterte die Stundenpläne, die Fächer handwerkliche Erziehung, Hygiene und Musikerziehung kamen hinzu (Egaña Baraona

2000, 39); das Ziel war, dass alle Schüler im Land mit ähnlichen Methoden und zeitlichen Rhythmen an den selben Texten arbeiten. Die unterschiedlichen Arbeitstempi der Schüler sollten in ein kollektives Tempo transformiert werden. Gemeinsame Pausen und Essenszeiten wurden eingeführt. Die Schule schuf so eine Ordnung von Zeit und Raum, außerdem legte sie den SchülerInnen eine strenge Ordnung auf. Die Umsetzung dieser Vorgaben überprüften dafür vorgesehene Inspektoren.

Der Lehrer als Autoritätsperson ging mit seinen Strafen nun nicht mehr auf einen einzelnen Schüler ein, sondern auf das Schülerkollektiv, das allgemein verbindlichen Normen gehorchen sollte. Der schulische Rahmen sollte sich klar unterscheiden vom familiären. Um eine größere Distanz zu schaffen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, mussten die Schüler den Lehrer Siezen statt Duzen, wie es zuvor üblich war. Das äußere Erscheinungsbild der Schüler unterlag ebenfalls allgemein verbindlichen Normen. Sie sollten gewaschen, frisiert und mit sauberen und kurzen Fingernägeln zum Unterricht erscheinen. Die Lehrer kontrollierten die Einhaltung dieser Normen. Die Kleidung der Schüler wollte man möglichst urban haben; sie sollten Hemd und Krawatte tragen. Viele Kinder am Land trugen statt einer Jacke, Decken oder Ponchos. Die Inspektoren sahen das ungern, da solche Kleidung als Zeichen von Rückständigkeit galt.

Die LehrerInnen erhielten auch genaue Regeln, wie die Körperhaltung der Schüler sein sollte. Sie sollten gerade sitzen und die Beine nicht übereinander schlagen (Egaña Baraona 2000, 144- 154).

Ab den 1880ern erkannte der Staat seine Verantwortung für die Gewährleistung einer Grundschulbildung voll an. Das änderte nicht viel an der mangelnden Qualität des öffentlichen Bildungswesens und den prekären Arbeits- und Lebensbedingungen der LehrerInnen, besonders auf dem Land. Trotz all der Reformen waren die Lernerfolge der Schüler nicht zufriedenstellend. Die Auswirkungen auf die Gewohnheiten und Sitten der Schüler waren gering. Die Gründe dafür sind bei materiellen Mängel in der Lehrerausbildung und die nicht an die Lebensbedingungen der Schüler angepassten Lerninhalte und Methoden zu suchen (Egaña Baraona 2000, 37 und 245).

Auch die fehlende Anwesenheit der Schüler blieb weiterhin ein Problem. Nach einer Statistik von 1895 waren 27,6 Prozent der Kinder im schulfähigen Alter in die Schule eingeschrieben, lediglich 63,4 Prozent davon erschienen regelmässig (Campos Harriet 1960, 29).

Das Bildungssystem war aber soweit konsolidiert, dass festgelegt war, was und wie

unterrichtet wurde. Die Institution Schule war auch wichtig für die Etablierung des Staates. Innerhalb der Bevölkerung wurde sie weitgehend anerkannt als Mittel zum individuellen Erfolg und zum sozialen Aufstieg (Egaña Baraona 2000, 244).

Amanda Labarca spricht in ihrem Werk die Geschichte der Bildung in Chile die Charakteristika des Bildungssystems in Chile im 19. Jahrhundert an. Sie meinte, dass es zur Imitation neigte. Während jegliches Erbe aus Spanien negiert wurde, wendete man sich hin zu französischen und deutschen Vorbildern. Was die Administration betraf, war das System zentralistisch und einheitlich. Eine Verbindung zwischen der Grundschule und der Höheren Schule gab es nicht, ferner fehlte die Koordination zwischen dem Gymnasium und der berufsbildenden Mittelschule (Labarca Hubertson 1939, 213-215).

2.3 Der Bildungsdiskurs in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Das erste Viertel des 20. Jahrhunderts bezeichnet Labarca in ihrer Geschichte der Bildung in Chile als “despertar nacionalista”. Die chilenischen Bildungstheoretiker, wie Mistral, Pedro Aguirre Cerda und Labarca selbst, meinten, die Chilenen sollten als Chilenen gebildet werden mit all ihren Eigenheiten und Bedürfnissen (Labarca Hubertson 1939, 241).

Mit der Zeit lösten nationale Führungspersonlichkeiten in der Pädagogik die vor allem deutschen Experten in wichtigen Positionen im öffentlichen Bildungswesen ab. Die meisten deutschen Direktoren/Innen der *Escuelas Normales* wurden abgelöst. Einige chilenische Pädagogen legten um die Jahrhundertwende erstmals Augenmerk auf die Lebensumstände einer Mehrheit der Bevölkerung, um das Bildungswesen zu verbessern. Das geschah unter dem Einfluss einer nationalen sozialen Bewegung, die am Beginn des 20. Jahrhunderts entstand und bedeutender wurde (Egaña Baraona et. al 2003, 135-136 und Egaña Baraona, 2000, 14).

Der Beginn des 20. Jahrhunderts war nach wie vor geprägt von der Feminisierung und der Professionalisierung des Lehrerberufs. Zu dieser Zeit waren bereits doppelt so viele Frauen wie Männer in den Grundschulen als Lehrerinnen tätig. Der Professionalisierungsprozess ging langsam voran. Ein großer Teil der Lehrerinnen in den Grundschulen hatten keine Ausbildung an einer *Escuela Normal* genossen. Sie stiegen als Lehrergehilfin ein. Nach dreijähriger Berufserfahrung als Gehilfen oder Gehilfinnen konnte man als LehrerIn arbeiten. Gabriela

Mistral war eine jener Lehrerinnen, die diesen Weg gegangen war (Egaña et al. 2003, 109-113).

1920 formulierte die Regierung das neue Grundgesetz, 1921 trat es in Kraft. Die Einführung der Schulpflicht bildete das Fundament, 1925 wurde sie in die Verfassung aufgenommen. Sie sah vor, dass jedes Kind mindestens vier Jahre lang zur Schule ging. Die Eltern waren verantwortlich für die Einhaltung der Schulpflicht. In Gebieten ohne Schule mussten die Kinder in *Saisonschulen* besuchen. Diese richteten sich nach den Arbeitsrhythmen im landwirtschaftlichen Bereich und hatten daher nur in weniger arbeitsintensiven Perioden geöffnet. Ausnahmen sah das Gesetz vor, wenn es keine kostenlose Schule im Umkreis von drei Kilometern gab und auch kein Verkehrsmittel zur Verfügung war, um in eine weiter entfernte Schule zu gelangen.

Geistig und körperlich beeinträchtigte Kinder waren von der Schulpflicht ausgenommen (Campos Harriet 1960, 36-37). Emma Salas Neumann bewertet den Umstand, dass die Schulbildung in Chile bereits ab 1860 gratis war, als ungewöhnlich, weil dieser erst ab 1920 verpflichtend war. In den meisten anderen europäischen und amerikanischen Ländern gingen diese beiden Entwicklungen Hand in Hand (Salas Neumann 1993, 33). Eine mögliche Erklärung sehe ich in der noch mangelhaften schulischen Infrastruktur. Der Staat konnte die Eltern nicht verpflichten, ihre Kinder in die Schule zu schicken, solange es noch zu wenige schulische Einrichtungen gab.

2.3.1 Gründung von Lehrerorganisationen und ihre sozialpolitische Bedeutung

Die Arbeits- und Lebensbedingungen für LehrerInnen waren auch am Beginn des 20. Jahrhunderts noch schwierig. Folglich kam es zur Bildung zahlreicher Lehrerorganisationen. Am Anfang des 20. Jahrhunderts hatten die GrundschullehrerInnen eine große öffentliche Präsenz erlangt, die sich auch in ihrem selbstbewußten Auftreten bei staatlichen Bildungskonferenzen und der Gründung von Lehrerorganisationen ausdrückte. Diese Präsenz in der Öffentlichkeit stand im Gegensatz zu ihrer Diskriminierung innerhalb des Schulwesens. Sie standen in der Hierarchie innerhalb des Bildungswesens ganz unten, unter den Direktoren/innen und Gehilfen/Innen an Höheren Schulen.

Die LehrerInnen verfügten über keinerlei soziale Absicherung. Das führte zur Gründung von Selbsthilfeeinrichtungen in der Tradition der Gesellenvereine der Handwerker. 1903 wurde der erste Verein dieser Art gegründet, die *Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria*. Alle Mitglieder zahlten in einen gemeinsamen Fonds ein. Dieser diente zur Finanzierung von Sozialhilfe und kulturellen Aktivitäten (Egaña Baraona et al. 2003, 141-142). Die Lehrerorganisationen entwickelten sich von Selbsthilfevereinen zu einem wichtigen sozialpolitischen Faktor.

1904 gründeten einige Lehrer die *Asociación de Educación Nacional*. Amanda Labarca war ab 1906 Mitglied dieser Organisation, von 1906 bis 1911 war sie deren Generalsekretärin (Manny Paul, 1968, 2/8). Zu den Grundsätzen der Organisation zählte die Annahme, dass die Demokratie nur funktionieren könne, wenn sie auf gebildete BürgerInnen zählen kann. Gefordert wurde ein kompaktes und organisches Bildungswesen vom Kindergarten bis zur Universität. Das Gleichheitsprinzip sollte vorherrschen; alle Kinder müssten dieselben Chancen vorfinden, unabhängig von Geschlecht, sozialer Zugehörigkeit, politischer Einstellung und religiösem Glauben. Damit die Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten dieselben Lernbedingungen vorfinden, trat die *Asociación* für eine gemeinsame Grundschule und die allgemeine Schulpflicht ein. Die Disziplinierungsmaßnahmen der LehrerInnen sollten funktionell an den Unterricht angepasst, und jede Art von Autoritarismus vermieden werden (Salas Neumann 1996, 27-28).

1909 gründeten Abgänger des Pädagogischen Instituts der *Universidad de Chile* die *Sociedad Nacional de Profesores*. Diese Organisation war inspiriert von der US-amerikanischen *National Education Association* und von den Idealen des fortschrittsgerichteten Nationalstaats geprägt. Sowohl Gabriela Mistral als auch Amanda Labarca traten ihr bei, ausserdem der spätere Präsident und enge Freund von Gabriela Mistral, Pedro Aguirre Cerda (Salas Neumann 1996, 26-27).

1918 und 1922 traten die GrundschullehrerInnen aufgrund ihrer prekären Arbeits- und Lebensbedingungen in Streik. Als Folge des zweiten Streiks wurde die erste LehrerInnengewerkschaft, die *Asociación General de Profesores* gegründet. Gabriela Mistral und Amanda Labarca standen zu diesem Zeitpunkt beide vor ihrem Ausscheiden aus dem Lehrerinnenberuf. Sie wurden daher keine Mitglieder der Gewerkschaft. Sie waren aber eng mit ihr verbunden und unterstützten sie, indem sie auch in diesem Rahmen Vorträge hielten (Egaña Baraona et al. 2003, 147- 149 und 161-164).

2.3.2 Die Lehrerinnen und ihre Bedeutung für die Entstehung der ersten Frauenbewegung in Chile

Die Lehrerinnen spielten in der Entstehung feministischer Organisationen eine zentrale Rolle. Bevor ich darauf näher eingehe, werde ich in einem Exkurs die Entwicklungen bei der Frauenbildung innerhalb des öffentlichen Bildungswesens in Chile von der Entstehung des chilenischen Nationalstaates bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts beschreiben.

a) Exkurs: Die Bildung der Frau in Chile

Die Frage um die Bildung der Frau wurde im Zuge der Unabhängigkeit völlig außer Acht gelassen. Abgesehen von gezählten kirchlichen Konventen, die eine Bildung für Mädchen aus besseren sozialen Verhältnissen anboten, gab es zu Beginn des 19. Jahrhunderts praktisch kein Bildungsangebot für Mädchen. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts sprachen sich Bildungstheoretiker erstmals für den Zugang aller Mädchen zu einer Grundschulbildung aus; im Bereich der Höheren Schule und Universität erfolgte das erst im Laufe des 20. Jahrhunderts (Egaña Baraona et al. 2003, 19-20).

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts fehlte den Mädchen jegliche Möglichkeit, eine kostenlose Schulbildung zu erhalten. In einem Dekret von 1846 verpflichtete die Regierung alle Mädchenschulen zusätzlich zu ihren zahlenden Schülerinnen auch mittellose Mädchen gratis aufzunehmen. Der Staat kam für die entstehenden Kosten auf (Egaña Baraona et al. 2003, 43). Einige Lehrerinnen gründeten kostenlose Schulen. In der Regel waren das gemischte Schulen. Sie baten in Petitionen an die staatliche Administration um finanzielle Unterstützung. Mit diesen Mitteln wurden die Schulen meist in reine Mädchenschulen umfunktioniert (Egaña Baraona et al. 2003, 44-47). 1854 wurde die erste *Escuela Normal de Preceptoras* eröffnet. Sie wurde vom Frauenkonvent *Convento del Sagrado Corazón* geleitet (Egaña Baraona et al. 2003, 40). Einer Statistik von 1857 zu Folge war einer von sechs Burschen in eine Schule eingeschrieben und nur jedes 14. Mädchen (Egaña Baraona 2000, 99-100).

Das hat auch gesellschaftlich ideologische Gründe, die nicht auf Chile allein zutrafen. Nachdem das Christentum die zu enge Beziehung zwischen Mutter und Kind vom Christentum bis in die Neuzeit aktiv verhinderte, entdeckte man gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Bedeutung der "Mutterliebe" wieder. Durch den Einfluss Rousseaus drang

das Mütterlichkeitsideal bis ins 19. Jahrhundert in alle sozialen Schichten vor. Während die Gesellschaft der Frau, die ihren Sohn zu lange stillte, vorgeworfen hatte, für deren schlechte Eigenschaften verantwortlich zu sein, geschah im 19. Jahrhundert genau das Gegenteil: die Frau musste stillen, eine enge Mutter-Kind Beziehung wurde auch durch das Ausüben von Druck auf die Mutter hergestellt.

Die Philosophen und Pädagogen beriefen sich auf die Natur, indem sie den Mutterinstinkt verherrlichten. Sie erhöhten den Druck auf die Mütter, indem sie Lehrwerke verfassten, die ihnen beibringen sollten, wie sie ihre Rolle auszufüllen hätten. Die Pädagogik als neue wissenschaftliche Disziplin vereinnahmte das Wissen über die Mütterlichkeit. Den Frauen entzog sie die Urteilsfähigkeit. Christina von Braun bezeichnet Friedrich Fröbel als Paradebeispiel für diesen Pädagogenotypus (von Braun 1994, 227). Er meinte, dass die Mütter ohne die Hilfe der PädagogInnen nicht zu ihrer wahren Wesensart finden könnten. Als Grundeigenschaften der Mütterlichkeit wurden die Selbstlosigkeit und die Selbstvergessenheit angenommen. Hinter diesem Wunsch verbarg sich der Wunsch nach der Ich-Losigkeit der Frau. Wille und Aktivität der Mütter machte die Gesellschaft ihnen als Unmütterlichkeit zum Vorwurf (von Braun 1994, 213-220).

Die bürgerlichen Frauenberufe entstanden als Begleiterscheinung des Mütterlichkeitsideals im 19. Jahrhundert. Zu den Frauenberufen zählten Lehrerin, Kindergärtnerin und soziale Berufe im weitesten Sinn. Den Frauen wurde der Zugang zum Berufsleben einerseits wegen der ihnen vorherbestimmten Mutterschaft erschwert, andererseits meinte man, sie seien wegen ihrer "Mütterlichkeit" für bestimmte Berufe prädestiniert. Diese Tätigkeiten sollten den berufstätigen Frauen als eine Art Ersatz für die Mutterschaft dienen (von Braun 1994, 227-230).

Die bedeutendsten chilenischen Pädagogen um die Mitte des 19. Jahrhunderts, die Gebrüder Amanteagü als auch Sarmiento, sprachen sich klar für die Bildung der Frau aus und argumentierten mit dem oben angesprochenen Mütterlichkeitsideal. Auch sie meinten, die Frauen wären eher dazu befähigt den Lehrerberuf auszuüben als die Männer. Die Gebrüder Amunategü stützten sich auf das Argument, dass eher die Frauen den Kindern das Lesen und Schreiben zu Hause beibringen würden als die Männer, besonders in Regionen, wo es keine Schule gibt (Egaña Baraona et al. 2003, 25-26). Sarmiento begründete seine Ansicht damit, dass das Lehren in der Natur der Frau läge genauso wie die Mutterschaft. Er meinte ferner, es wäre für den Staat sinnvoll, Frauen aus ärmlichen Verhältnissen als Grundschullehrerinnen einzustellen, um ihnen ein Auskommen zu ermöglichen (Egaña Baraona 2000, 27-29).

Die *Ley Orgánica de Instrucción Primaria* bedeutete sowohl für das öffentliche Bildungswesen in Chile als auch für die Bildung der Mädchen eine wichtige Entwicklung. Grundsätzlich stellte der Gesetzestext die Mädchen den Burschen gleich. Er sah eine gratis Grundschulbildung für beide Geschlechter vor und die Jungen- und Mädchenschulen gehörten der selben Administration an. Die Lehrinhalte freilich waren unterschiedlich (Egaña Baraona et al. 2003, 62-63).

Zwischen 1852 und 1888 verzehnfachte sich das Bildungsangebot für Mädchen und 1888 besuchten fast genausoviele Mädchen die Schule wie Burschen (Egaña Baraona 2000, 99-100). Was den Anteil der Frauen am Lehrpersonal an den Grundschulen betrifft, war dieser 1880 bereits höher als jener der Männer: 464 Lehrerinnen und Gehilfinnen standen 273 Lehrern und Gehilfen gegenüber. Der Staat strebte eine Intensivierung des Feminisierungs- und Professionalisierungsprozesses des Lehrberufes an. Die Politiker sahen die Notwendigkeit für mehr weibliches Lehrpersonal, weil die Zahl der Schülerinnen gestiegen war und eine männliche Lehrperson als inakzeptabel für Mädchen gehalten wurde. Lehrerinnen jedoch, wären aufgrund ihrer „Mütterlichkeit“ befähigt, gleichermaßen Mädchen und Burschen zu unterrichten. In den 1890ern wurden mehrere gemischte Schulen gegründet. Sie befanden sich meist auf dem Land und wurden von Frauen geleitet. Die LehrerInnen am Land verdienten viel schlechter als ihre Kolleginnen in der Stadt. Egaña Baraona, Nuñez Prieto und Salinas Álvarez stellen fest, dass der viel zitierte Feminisierungsprozess im Lehrberuf in erster Linie im schlechter bezahlten Sektor, der der GrundschullehrerInnen, am Land, stattfand (Egaña Baraon et al. 2003, 117-118).

Nicht zuletzt deshalb stellte der Staat vorzugsweise Frauen an. Ihnen konnte er viel niedrigere Löhne bezahlen mit der Begründung, dass Lehrerinnen ihm Gegensatz zu Lehrern, keine Familie zu erhalten hätten. Sie mussten nur für ihre eigenen Unterhalt aufkommen (Egaña Baraona et al. 2003, 117-118).

b) Die Lehrerinnen und der frühe Feminismus

Egaña Baraona, Nuñez Prieto und Salinas Álvarez sehen einen engen Zusammenhang zwischen dem Vordringen der Lehrerinnen in die politische Arena und den Wurzeln der Feministischen Bewegung in Chile. Ihre Gründerinnen und Vorsitzenden waren vorwiegend

Frauen mit einer Berufsausbildung, vor allem Pädagoginnen. Mit dem Vordringen in die politische Arena meinen die Autoren das Auftreten von Lehrerinnen in nationalen und internationalen Bildungskongressen und ihre Mitarbeit bei Lehrerorganisationen. Die feministischen Organisationen gewannen vor allem in den 1920er-Jahren an Bedeutung und waren in Chile eine neue Erscheinung (Egaña Baraona et al. 2003, 157-160).

Amanda Labarca galt als eine ihrer Gründungspersönlichkeiten. 1914 wurde ihr Buch *Actividades Femininas en los Estados Unidos* veröffentlicht. 1915 gründete sie den Lektüreclub für Frauen, im Jahr darauf den Frauenclub. Dieser hatte zum Ziel, alle Frauen zu vereinen, die für den kulturellen Fortschritt und die soziale Verbesserung eintraten. Er führte die Frauen der intellektuellen Mittelschicht mit Angehörigen der Oberschicht zusammen und zählte etwa 300 Mitglieder.

1919 wurde der *Consejo chileno de mujeres* gegründet, Labarca war von 1919 bis 1925 erste Präsidentin des Frauenrates (Manny Paul 1968, 2/10-14). Sie kritisierte, dass die Bildung der Frau nur zum Ziel habe, ihre Rolle als vom Mann abhängige Ehefrau gut zu erfüllen. Sie war sich sicher, dass der wichtigste Schritt auf dem Weg zur Gleichberechtigung von Mann und Frau sei, die Mentalität der Frau selbst zu verändern (Salas Neumann 1996, 51).

Gabriela Mistral war Mitglied des feministischen *Club Social de Profesoras*. Es wird aber an keiner Stelle erwähnt, wie weit ihre Aktivitäten in dieser Organisation reichten (Egaña Baraona et al. 2003, 157).

Im vorangegangenen Kapitel habe ich die Entwicklung des Diskurses um die öffentliche Bildung in Chile von der Ausrufung eines unabhängigen chilenischen Nationalstaates 1810 bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts in seinen Grundzügen dargestellt. Parallel dazu habe ich mich mit den gesetzlichen Rahmenbedingungen des chilenischen Bildungswesens und der realen Lebens- und Arbeitssituation der LehrerInnen und SchülerInnen in den öffentlichen Bildungseinrichtungen auseinandergesetzt. Im folgenden Kapitel werde ich näher auf den Bildungsdiskurs in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingehen. Ich stelle die Lebensläufe von Amanda Labarca und Gabriela Mistral dar. Den Schwerpunkt lege ich auf ihren Werdegang als Pädagoginnen. Anschließend bearbeite ich wesentliche Einflüsse auf den Bildungsdiskurs bei beiden. Bei Amanda Labarca sind das die *Partido Radical* und in Chile der Einfluss des US-amerikanischen Reformers John Dewey. Die radikale Partei in Chile, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstand, setzte sich vehement für ein vom Staat getragenes

Bildungsangebot ein. Als Vertreter der Demokratie sprachen sich ihre Mitglieder für die Erziehung der Kinder zu freien und mündigen StaatsbürgerInnen aus.

Der US-Amerikaner John Dewey war einer der wichtigsten Vertreter der *Neuen Schule*, Amanda Labarca lernte ihn zwischen 1910 und 1912 während ihres Studienaufenthaltes an der Columbia Universität in New York als Professor am dortigen Pädagogikinstitut kennen. Er beeinflusste den Zugang Labarcas zur Bildungsarbeit grundlegend. Auch John Dewey war überzeugter Demokrat und daher war der gegenseitige Respekt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ein Grundpfeiler seines pädagogischen Denkens. Der Unterricht sollte auf den Erfahrungshintergrund der Kinder und Jugendlichen aufbauen. Auch räumte John Dewey seinen SchülerInnen ein gewichtiges Mitspracherecht ein. Labarca förderte die Verbreitung der Methoden Deweys in Chile und in Gesamtlateinamerika. Wichtig war ihr dabei allerdings, dass diese nicht vollkommen übernommen würden, sondern auf die Lebensbedingungen und kulturellen Eigenheiten des jeweiligen Landes angepasst werden.

Auf den Bildungsdiskurs bei Gabriela Mistral hatten vor allem die Werke der beiden Erzieher und Erziehungstheoretiker Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel Einfluss, die zu Anfang des 19. Jahrhunderts in der Bildungsarbeit tätig waren. Wie oben erwähnt, wurden die Schriften dieser deutschen Pädagogen gegen Ende des 19. Jahrhunderts ins Spanische übersetzt und erlangten Bedeutung in Chile. Sie prägten das Verständnis von Mistral was die prophetische Aufgabe der LehrerInnen betraf. Außerdem sahen sie die Hauptaufgabe der LehrerInnen nicht in der Wissensvermittlung, sondern in der Charakterbildung. Diese stand bei den beiden Pädagogen wie bei Mistral auch im Zusammenhang mit der Heranbildung von Menschen mit einem aufrechten Verständnis für und im Dienste der jeweiligen Nation. Bei Mistral findet sich dieser Zusammenhang vor allem in ihren frühen Texten. Beeinflusst von Pestalozzi und besonders von Fröbel setzte sich Gabriela Mistral für einen ganzheitlichen Unterricht ein, der nicht nur die kognitiven Fähigkeiten fördern, sondern alle Sinne ansprechen sollte. Die Ästhetik spielte im Unterricht von Mistral eine entscheidende Rolle. Sie sollte sowohl bei der Ausgestaltung des Klassenraums wie bei den Lehrinhalten berücksichtigt werden.

3) Amanda Labarca und Gabriela Mistral- Leben und beruflicher Werdegang als Pädagoginnen

3.1 Amanda Labarca - Biographisches



Bildquelle aus: http://icarito.cl/medio/articulo/0,0,38035857_172985963_183486011,00.html,
03.03.2008

Amanda Labarca kam am 5. Dezember 1886 in Santiago de Chile als Amanda Pinto Sepúlveda zur Welt. Ihr Vater war erfolgreicher Kaufmann und liberal eingestellt. Die Mutter war Hausfrau und Mutter von sechs Kindern, sie war strenge Katholikin.

Mit sechs Jahren begann Amanda Labarca die Schule, zunächst ging sie an eine öffentliche, mit neun Jahren wechselte sie dann auf das *Liceo Americano*, eine Privatschule für Mädchen. Im *Liceo Isabel Le Brun de Pinochet* war sie zwischen ihrem elften und fünfzehnten Lebensjahr. Diese Schule bereitete Mädchen auf eine professionelle Berufsausbildung vor, Labarca machte hier 1901 ihren Schulabschluss (Manny Paul 1968, 2/1-6).

Zwischen 1902 und 1904 studierte Amanda Labarca am Pädagogischen Institut der *Universidad de Chile* Spanisch, Latein, Literatur und Pädagogische Soziologie. Während dieser Zeit lebte sie im *Santiago College*, einer von Methodisten gegründete, englischsprachige Privatschule. Sie war dort als Assistentin der Direktorin tätig. Dies verhalf

ihr auch zu einem Stück Unabhängigkeit von ihrer Familie, was ihr wichtig war. Außerdem lernte sie den um einiges älteren Guillermo Labarca kennen, ihren späteren Ehemann, der ebenfalls am Pädagogischen Institut studierte. Mit 18 Jahren schloss Amanda Labarca das Studium 1904 als staatlich geprüfte Lehrerin ab (Manny Paul 1968, 2/6-7).

1906 begann Amanda Labarca ihre berufliche Laufbahn als stellvertretende Direktorin der *Escuela Normal N° 3* in Santiago. Das bedeutete eine große Herausforderung für sie, da sie selbst noch jung war und über keine praktische Erfahrung verfügte (Manny Paul, 1968, 2/7-8). Nach Salas Neumann war sie im Umgang mit den Schülerinnen damals schon offen, sie traf sich wöchentlich mit ihnen, um aktuelle Themen zu diskutieren, ein wichtiges Thema war die Rolle der Frau in einer Gesellschaft, die sich in einem Prozess der Transformation befand (Salas Neumann 1996, 23). Im selben Jahr begann sie auch ihre Tätigkeit als Lektorin für spanische Literatur an der *Universidad de Chile*. Außerdem heiratete sie Guillermo Labarca, was zum Bruch mit ihrer Familie führte. Sie legte die Nachnamen ihrer Eltern ab und übernahm die beiden Nachnamen ihres Mannes (Manny Paul 1968, 2/8).

1910 erhielten Labarca und ihr Ehemann ein staatliches Stipendium für ein Studium an für die *Columbia University* in New York, wo die beiden bis 1912 studierten. Amanda Labarca belegte die Fächer Vergleichende Literaturwissenschaft und Philosophie, sowie Zeitgenössische Europäische Theorie und Praxis der Erziehung. Nach eigenen Aussagen prägte sie diese Zeit sehr in ihrer pädagogischen und sozialen Ausrichtung, denn sie war Studentin der wichtigsten Vertreter des amerikanischen Pragmatismus, William James, William Heard Kilpatrick und vor allem John Dewey. Auf Letzteren komme ich später noch genauer zu sprechen (Manny Paul 1968, 2/8-9).

Nach dem Studium in den USA erhielt das Ehepaar Labarca ein weiteres Stipendium für die *Sorbonne* in Paris. Dort studierten die beiden zwischen 1912 und 1913. Amanda Labarca belegte die Fächer Literatur, Philosophie und Sprachwissenschaft. Neben dem Studium suchte sie die Diskussion mit avantgardistischen DenkerInnen und Gruppen über die Menschen und ihre sozialen Probleme. Ihrer Meinung nach war es unmöglich, sich mit der Bildungsaufgabe zu beschäftigen, ohne die Lebensrealität der Menschen zu beachten (Manny Paul, 1968, S. 2/9-10).

Nach ihrer Rückkehr 1916 wurde Amanda Labarca auf Vorschlag des damaligen Bildungsministers zur Direktorin des *Liceo de Niñas Rosario Orrego* in Santiago bestellt. Das

sorgte für heftigen Widerstand, vor allem bei Vertretern des katholisch konservativen Flügels (Manny Paul 1968, 2/12-13). Sie kritisierten in erster Linie das selbstbewusste Auftreten von Amanda Labarca als Frau (Salas Neumann, 1996, S. 24).

In ihrer Funktion als Direktorin konnte sie erstmals, ihre im Ausland gemachten Erfahrungen in die Praxis umsetzen. Labarca setzte sich für mehr Freiräume für ihre Schülerinnen und ermöglichte ihnen die Auseinandersetzung mit demokratischen Werten: Neben den Pflichtkursen, die sich nach dem Lehrplan zu richten hatten, sorgte sie für das Einrichten von Zusatzkursen, die die Schülerinnen nach eigener Wahl belegen konnten. Sie ließ die Mädchen bei der Verwaltung der Schule mitarbeiten und setzte sich während des Mittagessens zu ihnen. Außerdem organisierte sie zahlreiche Lehrausgänge. Amanda Labarca blieb bis ins Jahr 1922 in dieser Funktion tätig (Manny Paul, 1968, S. 2/13).

1918 erhielt Amanda Labarca von der Regierung den Auftrag, in die USA zu reisen, um eine Studie über das dortige Bildungssystem zu erstellen. Die zentrale Fragestellung war, wie der Übergang von der Grundschule zur Höheren Schule funktionierte und in der Folge der Übergang von der Höheren Schule zur Berufsausbildung oder zur Universität. 1919 veröffentlichte sie das Buch *La educación secundaria en los Estados Unidos* als Ergebnis ihrer analytischen Beobachtungen in dieser Studienreise (Salas Neumann 1996, 24-25).

Für Salas Neumann ist das die letzte Reise Labarcas mit dem Zweck, pädagogische Einflüsse aus anderen Ländern in ihr eigenes Bildungsmodell zu integrieren. Sie meint, dass die Reisen danach eher dazu dienten, um Chile bei internationalen Treffen zum Thema Bildung zu repräsentieren (Salas Neumann, 1996, S. 25). Ich teile diese Meinung nicht. Für mich schließt das eine das andere nicht aus. Zum Beispiel nahm Amanda Labarca 1925 als offizielle Delegierte aus Chile am Internationalen Bildungsgipfel in Edinburgh teil. Danach bereiste sie zahlreiche europäische Länder (England, die Niederlande, Belgien, Deutschland, Frankreich, die Schweiz und Spanien), um sich mit den öffentlichen Bildungseinrichtungen dort auseinanderzusetzen. Ihre Eindrücke verarbeitete sie daraufhin in vielen Werken, in denen sie das öffentliche Bildungswesen in Chile analysierte mit denen in anderen Ländern verglich (Manny Paul 1968, 2/18).

1922 bewarb sich Amanda Labarca als erste Frau in Chile an der *Universidad de Chile* als außerordentliche Professorin. Sie erhielt den Ruf, zunächst als außerordentliche Professorin der Psychologie; nur ein Jahr später erhielt sie einen Lehrstuhl für Philosophie an derselben Universität. Dort lehrte sie mit Unterbrechungen bis zu ihrer Pensionierung 1954 (Salas Neumann 1996, 25). 1931 unternahm Labarca die Koordination der Sekundären Bildung für

die chilenische Regierung. Im Jahr darauf gründete sie das *Liceo Experimental Manuel de Salas*, um neue Erkenntnisse der Pädagogik in der Praxis umsetzen zu können und neue Praktiken, die sich bewähren auf alle Höheren Schulen ausweiten zu können (Manny Paul 1968, 2/17). Amanda Labarca starb am zweiten Jänner 19. Jänner 1975 in Santiago de Chile (<http://www.memoriachilena.cl/mchilena01/temas/dest.asp?id=biografiaamandalabarca>, 19.04.2008).

3.2 Gabriela Mistral- Biographisches



Bildquelle aus: <http://www.gabrielamistral.uchile.cl/galeriaframe.html>, 03.03.2008

Gabriela Mistral kam 1889 als Lucila Godoy Alcayaga im Valle del Elqui zur Welt². Sie wuchs in dieser spärlich besiedelten Gegend in armen Verhältnissen auf. Ihr Vater war Lehrer und verließ die Familie 1892, die Mutter arbeitete als Schneiderin. Mistral erhielt eine gewisse Bildung in der Grundschule, das Meiste erlernte sie aber im Selbststudium (Fiol-Matta 2002, XIII.). Ihr letztes Schuljahr verbrachte sie an der Grundschule von Vicuña, einerseits um ihre Ausbildung zu komplementieren, andererseits um die blinde Schuldirektorin in ihrer Arbeit zu unterstützen. Das war eine schmerzhaft Zeit für sie: die

² Im Norden Chiles gelegen, ein grüner Talstreifen rund um den Fluss Elqui in der Wüste (Valenzuela Fuenzalida 1992, 13)

MitschülerInnen hänselten sie und bezichtigten sie des Diebstahls, woraufhin die Direktorin Mistral von der Schule entließ (Darer 2003, 49).

Mit nur 14 Jahren begann Gabriela Mistral in der Schule von Compañía Baja als Lehrergehilfin zu arbeiten (Valenzuela Fuenzalida 1992, 14). Tagsüber unterrichtete sie die Kinder, nachts die Erwachsenen (Darer 2003, 50). Im Jahr darauf bewarb sich Mistral an der *Escuela Normal* von La Serena; sie wurde abgewiesen (Valenzuela Fuenzalida 1992, 13).

Nach einigen Stellen als Lehrergehilfin und dann als Grundschullehrerin legte Mistral 1910 eine Prüfung ab, die ihr ermöglichte, an Höheren Schulen zu unterrichten. Auch darauf hatte sie sich autodidaktisch vorbereitet. Nach zwei kürzeren Anstellungen arbeitete sie von 1912 bis 1918 im Liceo de Niñas de Los Andes; in dieser Zeit arbeitete sie auch intensiv an ihrem poetischen Werk (Darer 2003, 50).

Während Gabriela Mistral an den Grundschulen alle Fächer unterrichtet hatte, spezialisierte sie sich nun auf den Spanisch-Unterricht. Sie versuchte eine Verbindung zwischen den Autoren/Autorinnen und den Schülerinnen herzustellen, um zunächst ihr Verständnis für die Literatur zu vertiefen. Darauf aufbauend förderte Mistral neue verbale Ausdrucksformen bei ihren Schülerinnen (Valenzuela Fuenzalida, 1992, 100).

Mistral übernahm 1918 die Stelle der Direktorin des *Liceo de Niñas de Punta Arenas*, von 1920 bis 1921 arbeitete sie als Direktorin des *Liceo de Niñas de Temuco* (Valenzuela Fuenzalida 1992, 15-16). Beide Schulen befanden sich im Süden des Landes. Mistral wurde auf Vermittlung von Aguirre Cerda dorthin bestellt, um die Einrichtungen zu reorganisieren. Für Scarpa ist es bizarr, dass ausgerechnet eine Lehrerin ohne staatlich anerkannte Ausbildung die Beseitigung des Chaos übernahm, das diplomierte Lehrkräfte zurückgelassen hatten (Scarpa 2005, 15).

In Temuco richtete Mistral eine Abendschule für ArbeiterInnen ein, außerdem stand sie in engem Kontakt mit sozialen und indigenen Organisationen (Quezada 2002, 65 und 253).

1921 erhielt Gabriela Mistral das Angebot, am *Liceo de Niñas de Santiago* als Direktorin zu arbeiten. Das führte zu einer Polemik in der Hauptstadt: Einige Intellektuelle sperrten sich dagegen, eine nicht staatlich geprüfte Lehrerin in dieser Position zu wissen. Mistral nahm die Stelle gegen alle Widerstände an (Valenzuela Fuenzalida, 1992,16).

In ihrem Tagebuch schrieb sie zu diesem Thema, dass man ihr noch vergeben habe, dass sie ohne Zertifikat in der Provinz unterrichtet hat, in Santiago könne man das nicht. Aguirre Cerda bezeichnet sie als ihren einzigen Protektor, dem ob seiner Unterstützung eine Romanze mit ihr angedichtet wurde. Sie war sich sicher, dass sie diese Schmutzkampagne Amanda Labarca verdankte. Mistral warf ihr vor, ihr „Revier“ mit allen Mitteln verteidigen zu wollen (Quezada 2002, 83). 1921 ist außerdem das Jahr, in dem Gabriela Mistral endgültig ihren wirklichen Namen ablegte und Gabriela Mistral vom Synonym als Schriftstellerin zu ihrem neuen Namen machte (Fiol-Matta 2002, XVII.).

Im Juli 1922 lud der damalige mexikanische Bildungsminister José Vasconcelos Mistral nach Mexiko ein und bat sie um ihre Unterstützung bei der revolutionären Bildungsreform.³

José Vasconcelos (1882-1959) war einer der bedeutendsten Vertreter des mexikanischen Antipositivismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In der ersten Dekade desselben nahm er regelmäßig an den *Ateneos de la Juventud* in Mexiko teil. Die Teilnehmer dieser Treffen vertraten zwar keine gemeinsame Ideologie, gemeinsam war ihnen aber die Verachtung der damaligen Positivistengeneration und des Regimes unter General Porfirio Díaz Mori (1830-1915), dessen beide Amtsperioden (1877-1880 und 1884-1911) geprägt waren von einem konservativen Liberalismus. Damit ist gemeint, dass Werte des Liberalismus wie Friede, Ordnung und Fortschritt erreicht werden sollten, indem eines der wichtigsten Werte derselben zurückläßt, nämlich die bürgerliche Freiheit (Kaller-Dietrich 2005, 88-89 und 85-86).

Die Atenisten vollzogen eine metaphysische Wende: während der Mensch im Positivismus eine rein physische und biologische Erscheinung ist, ist er für die Antipositivisten viel mehr. Die menschliche Kreativität sehen sie als die Grundlage jeder Kultur.

Die Ereignisse rund um die mexikanische Revolution rückten dann die Fragen um Nation, Rasse, Kontinent, Einheit und Reform in den Mittelpunkt und weckten bei den Atenisten die Bereitschaft, das Bildungswesen umzugestalten, noch während der Revolutionswirren hielten sie zwischen 1911 und 1914 vier nationale Erziehungskongresse ab. Unter der Präsidentschaft von General Álvaro Obregón (1920-1924) wurde Vasconcelos erster Minister der neugegründeten *Secretaría de Educación pública*, die *educación popular* war das Zentrum ihrer Bemühungen. Vasconcelos strebte die Integration der bis dahin marginalisierten

³ Die 1910 ausgerufene Mexikanische Revolution befand sich während der Regierungszeit Obregons (1920-1924) in einer Stabilisierungsphase. Die Bildungsreform war einer der Maßnahmen, die diese festigen sollten. (http://de.wikipedia.org/wiki/Mexikanische_Revolution, 04.03.2008). Die Mexikanische Revolution war eines der ersten Ereignisse, das über die Massenmedien zur Weltöffentlichkeit gelangte (Fiol-Matta, 2002, S.XVIII.).

Arbeiter- und Bauernschaft an, außerdem die der indigenen Bevölkerung. Er sprach sich aber gegen bilingualen Unterricht für letztere aus, da er der Meinung war, dass sie die mexikanischen BürgerInnen über gemeinsame Sprache mit der Nation identifizieren sollten, über das Spanische. Neben den traditionellen Schulfächern sah die Bildungsreform in *escuelas rurales* praktische Tätigkeiten vor, diese Praxis war der Grundstein für die Modernisierung der Landwirtschaft in Mexiko. Gabriela Mistral holte Vasconcelos 1922 in seine Arbeitsgruppe, um die Umsetzung einer verstärkten Frauenbildung zu realisieren und abendliche Hygienisierungskurse abzuhalten (Kaller-Dietrich 2005, 89-91).

Ein interessantes Detail bei der Anwerbung Gabriela Mistrals ist, dass der damalige chilenische Präsident, Arturo Alessandri Palma, José Vasconcelos fragte, warum er Mistral und nicht Labarca um ihre Mithilfe bei der Bildungsreform gebeten habe. Es ist mir nicht bekannt, welche Antwort der mexikanische Bildungsminister darauf gegeben hat. Fiol-Matta meint dazu, er dürfte Labarca als weniger geeignet erachtet haben, als lateinamerikanische Integrationsfigur zu funktionieren. Sie könnte ihm auch "zu feministisch" gewesen sein (Fiol-Matta, 2002, 8).

1923 ernannte Domingo Amunategui Solar, der damalige Rektor der *Universidad de Chile*, Gabriela Mistral aufgrund ihrer Verdienste zur staatlich anerkannten Lehrerin. Er stellte sie damit den an den *Escuelas Normales* ausgebildeten Lehrerinnen gleich.

1925 beendete Mistral ihre aktive Laufbahn als Lehrerin und lebte ab diesem Zeitpunkt bis an ihr Lebensende auch nicht mehr in Chile. Mistral unternahm zahlreiche Reisen.

Ab 1933 arbeitete sie als chilenische Konsulin in Madrid; von 1940 bis 1941 lebte sie in Persepolis (Brasilien), wo sich ihr Neffe, der eine Art Adoptivsohn für sie war, das Leben.

1945 erhielt Mistral den Nobelpreis für Literatur, im selben Jahr ging sie als Konsulin nach Los Angeles, anschließend nach Santa Barbara. 1957 verstarb sie in den USA an Darmkrebs (Valenzuela Fuenzalida 1992, 16-18).

3.3 Wichtige Einflüsse auf den Diskurs der öffentlichen Bildung bei Amanda Labarca und Gabriela Mistral

3.3.1 Amanda Labarca als Mitglied des *Partido Radical*

Sowohl Amanda Labarca als auch ihr Mann waren aktive Mitglieder des *Partido Radical* (PR), ihr kam als bekennender Atheistin der laizistische Ansatz der Partei entgegen.

Außerdem war der öffentlichen Bildungsdiskurs ein Kernstück des Parteiprogramms (Salas Neumann 1996, 15 und 73).

Die radikale Ideologie entwickelte sich in Frankreich im Anschluss an die Revolution als eine Form des aufgeklärten Liberalismus. In Chile entstand die Radikale Partei am Ende des 19. Jahrhunderts als eine Abspaltung der Liberalen. Über das genaue Gründungsdatum wird nach wie vor gestritten. Adler von Lomnitz und Melnick sprechen von drei zentralen Phasen der Formierung und Etablierung der Partei: Die erste beginnt Anfang des 19. Jahrhunderts: Das radikale Gedankengut gelangte über zwei Wege von Frankreich nach Chile, einerseits durch die europäischen EinwandererInnen in Chile und andererseits über die junge chilenische Oberschichte, welche zum Studium nach Frankreich geschickt wurde. In der zweiten Phase entwickelten Freunde, Bekannte und Familien mit ähnlicher politischer Gesinnung Netzwerke. Sie vertraten einen meist noch unscharfen Radikalismus. In einer dritten Phase am Beginn des 20. Jahrhunderts trat die Radikale Partei erstmals als ernstzunehmende politische Kraft auf. Sie erhielt vor allem Zulauf von der stark anwachsenden Mittelschicht (Adler von Lomnitz/Melnick 2000, 27-28).

Die Partei war basisdemokratisch organisiert, diese Organisationsform war auch gleichzeitig eine moralische Säule derselben. Toleranz gegenüber Andersdenkenden war für innerhalb der Partei eine Grundeinstellung, die Versammlungen der Partei standen jedem und jeder offen. Eine Konstante der Parteigeschichte ist die Abspaltung von Gruppierungen von der Partei. Das kam nicht nur in Krisenzeiten vor, sondern auch als sich die Partei auf dem Höhepunkt ihres Erfolges befand (Adler von Lomnitz/ Melnick 2000, 40-41).

Ein weiteres wichtiges Element innerhalb der radikalen Ideologie war das Nationalbewusstsein. Die meisten Radikalen sahen sich selbst als Träger der chilenischen Kultur, als die „wahren Chilenen“. Die Bildung und die Wahrung einer Nationalkultur stellten

wichtige Kategorien dar. Die Gleichheit aller StaatsbürgerInnen war für sie ein wichtiger Grundwert (Adler von Lomnitz/ Melnick 2000, 82-83).

Das öffentliche Bildungswesen stellte ebenfalls eines ihrer Kernthemen dar. Nach Adler von Lomnitz und Melnick führte der Weg zu einem wichtigen Amt in der Partei meist über die Funktion des Direktors/ der Direktorin einer renommierten Höheren Schule, manchmal über die eines Kaufmannes oder das Amt des Bezirkgruppenleiters der PR. Im Jahr 1938 gewann erstmals ein Kandidat der PR die Präsidentschaftswahl. Pedro Aguirre Cerda war ebenfalls Lehrer und ein enger Vertrauter und Weggefährte in den Lehrgremien sowohl von Amanda Labarca als auch von Gabriela Mistral. Er prägte gemeinsam mit seiner Partei das Leitmotiv des „Estado Docente“, also des Staates, der seine Staatsbürger unterrichtet. Damit war aber nicht nur die Bildung und Erziehung an sich gemeint, sondern die Vermittlung eines staatsbürgerlichen Gewissens (Adler von Lomnitz/Melnick 2000, 38-40).

Nach dem Tod von Aguirre Cerda 1941 folgten ihm noch zwei Präsidenten der PR, danach wurde die PR nach und nach vom *Democracia Cristiana* als Partei der Mittelschicht abgelöst und verlor an Bedeutung. 1995 fusionierte sie sich mit der Partido Democrata, der Sozialdemokratischen Partei, welche sich am Beginn des 20. Jahrhunderts von der PR abgespalten hatte (Adler von Lomnitz/Melnick 2000, 40-41).

Mit der *Partido Radical* verband Amanda Labarca das uneingeschränkte Bekenntnis zu demokratischen Grundwerten und zu den Eigenheiten der Bevölkerung Chiles. Weiters setzten sich Partei wie Pädagogin für eine Grundschulbildung aller StaatsbürgerInnen ein.

2.3.2. Die Bedeutung der Reformpädagogik im Bildungsdiskurs Amanda Labarcas und Gabriela Mistrals

Sowohl bei Amanda Labarca als auch bei Gabriela Mistral nahm die Pädagogik vom Kinde aus, die den Entwicklungsstand des Kindes und seine individuellen Fähigkeiten und Interessen zum Ausgangspunkt der erzieherischen Arbeit nimmt, einen wichtigen Platz in ihren theoretischen pädagogischen Auseinandersetzungen ein.

Willy Potthoff teilt die reformpädagogische in drei Phase: die Latenzphase, die Schwellenphase und die Phase der großen Bewegungen. Die Latenzphase begann mit

Jean- Jacques Rousseau (1712-1778) und dessen Forderung in seinem pädagogischen Hauptwerk *Emile*, bei der Erziehung jegliche äußere Einflussnahme zu vermeiden und der Natur seinen Lauf zu lassen. Dieser Phase gehören auch Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) und Friedrich Fröbel (1782-1852), die bedeutende Bezugspunkte in den pädagogischen Werken Mistral's sind, an. Konkrete Gedanken aus dieser Zeit mögen nach Potthoff zwar um die Wende zum 20. Jahrhundert, den Beginn der großen reformpädagogischen Bewegungen, zwar etwas an Aktualität verloren haben, jedoch bleiben bestimmte Grundgedanken latent vorhanden (Potthoff 2003, 7-8). Pestalozzi vertrat die Meinung, dass die ErzieherInnen das Kind nicht nach eigenem Bild verformen sollten, sondern es unterstützen, dass sich das von der Natur und dem Göttlichen gewollte durchsetzen kann (Potthoff 2003, 37). Fröbel betonte wie später die klassischen ReformpädagogInnen den Eigenwert der Kindheit und wie wichtig es sei, dass der Mensch alle Phasen der Jugend durchlebt (Potthoff 2003, 8). Ich werde später noch detaillierter auf die pädagogischen Ansätze Pestalozzis und Fröbels eingehen.

Die Schwellenphase definiert Potthoff als einen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert stattfindenden Vorstoß von latent vorhandenen pädagogischen Denkmustern. Dieser fand nahezu gleichzeitig an vielen verschiedenen Orten auf der ganzen Welt statt, wenn auch unter etwas unterschiedlichen Aspekten. Dieser Phase rechnet Potthoff das frühe Werk John Deweys (1859-1952) zu, der wie oben bereits angesprochen Amanda Labarca als ihr Universitätsprofessor in New York maßgeblich beeinflusste (Potthoff 2003, 9-10). Auch auf seinen pädagogischen Ansatz werde ich noch ausführlicher behandeln.

Die Phase der großen reformpädagogischen Bewegungen brachen nach Potthoff um 1900 auf und entfalteten sich mehrheitlich bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges. Diese Bewegungen waren die Kunsterziehungsbewegung, die Wandervogelbewegung, die Landeserziehungsheimbewegung, die Arbeitsschulbewegung und die Bewegung "vom Kinde aus". Ich möchte an dieser Stelle nicht näher auf die einzelnen reformpädagogischen Strömungen eingehen. Es scheint mir aber erwähnenswert, dass Potthoff Pestalozzis Arbeitsschule als einer der Vorläufer der Arbeitsschulbewegung definiert. Es war dem Schweizer Pädagogen ein Anliegen, die Anlagen von Kopf, Herz und Hand durch individuelle Tätigkeiten zu fördern. Der Irrtum wird zum Mittel der Selbstkontrolle bei den praktischen Arbeiten (Potthoff 2003, 10-20).

a) Der pädagogische Ansatz von Johann Heinrich Pestalozzi

Der 1746 in Zürich geborene Pestalozzi machte 1773/74 seine ersten Erfahrungen, als er den einige Jahre zuvor erworbenen Bauernhof in eine Armenerziehungsanstalt umstellte. Zunächst setzte er die Kinder lediglich als billige Arbeitskräfte ein, dann stellte er das Konzept der Anstalt um in eine Kombination aus einer Mitarbeit am Hof und einer damit verbundenen Bildung und Ausbildung der Kinder. Das Projekt scheiterte 1780 wegen finanzieller Schwierigkeiten. 1798, nach Ausrufung der Helvetischen Republik, bekam er von der Regierung grünes Licht für den Aufbau einer neuen Armen- und Industrieschule. Diese Einrichtung existierte wegen der unsicheren politischen Situation in der Schweiz nur sechs Monate, sie hatte für Pestalozzi aber große lebensgeschichtliche Bedeutung. Er war sich nach dieser Erfahrung sicher, dass er mit seinen pädagogischen Konzepten seiner Zeit voraus war und wollte das auch beweisen (Hebenstreit 1996, 26-33).

Pestalozzi kritisiert an der Schule vor allem, dass sie dem Wort innerhalb des Lehrplans eine übermächtige Rolle zukommen lässt. Er nennt diese Schule auch "Wort-Schule" und meint, sie überfrachte den Menschen mit Wissen und verdränge die freie, langsame Natur (Liedtke 2002, 64). Pestalozzi setzte sich selbst als Erzieher das Ziel, dass seine Schüler nach Verlassen der Schule arbeitsfähig sein sollten. Er wollte ihnen die Möglichkeit geben, sich "richtiges" Wissen anzueignen und sittlich gebildet zu werden. Dies würde ihnen erleichtern, sich in der Welt orientieren zu können und als freie Menschen zu leben zu können. Pestalozzi spricht sich außerdem dafür aus, dass sich die pädagogische Arbeit in der Schule auf die soziale Situation der Kinder beziehe und auf den Prinzipien der familiären Erziehung beruhe. Damit meint er, dass jedes Kind geliebt und respektiert werden sollte. Die Erziehung von Kindern aus armen Verhältnissen sei idealerweise eine Synthese aus Lernen und Arbeit, damit sie gut auf ihre zukünftige Situation vorbereitet werden (Hebenstreit 1996, 104).

In Europa und in weiterer Folge im Rest der Welt wurde J.H. Pestalozzi durch sein 1800 gegründetes Erziehungsinstitut in Schloss Burgdorf bekannt, dieses wurde 1805 nach Schloss Yverdon verlegt. Beide Institutionen hatten großen Erfolg und lockten von weither Leute an, die an Pestalozzis Erziehungsmethoden interessiert waren.

Pestalozzis pädagogische Hauptwerke fanden in Chile vor allem gegen Ende des 19. Jahrhunderts, als die deutschsprachige Pädagogik an Bedeutung gewann, große Verbreitung. Gabriela Mistral bezieht sich immer wieder auf ihn und kritisiert wie er die sich zu sehr auf

das Wort konzentrierende Schule. Wie Pestalozzi fordert sie von den LehrerInnen immer wieder Respekt für die Kinder. Außerdem vertrat auch Mistral die Ansicht, dass sie die Lehrinhalte und –formen an die sozialen Verhältnisse und Lebensumstände der SchülerInnen anpassen sollten.

b) Der pädagogische Ansatz Friedrich Fröbels

Fröbel kam 1782 in Thüringen zur Welt. Nach dem Abbruch seines Studiums der Naturwissenschaften begann er 1805 an der Pestalozzi-Musterschule in Frankfurt am Main zu unterrichten. Von 1808 bis 1810 lebte Fröbel mit den drei Kindern, die er als Hauslehrer betreute, im Erziehungsinstitut Pestalozzis in Yverdon. In dieser Zeit lernte er dessen Methode besser kennen und setzte sich kritisch mit ihr auseinander. Sie schien ihm zu sehr auf Formeln aufgebaut, daher distanzierte er sich von ihr. Seiner Meinung nach sollte die Entwicklung des Kindes nicht an die pädagogische Methode angepaßt werden, sondern die Methode an die Entwicklung des Kindes (Heiland 1999, 20-21 und 28-35). 1816 gründete er dann seine erste eigene Erziehungsanstalt in Griesheim, das später in Erziehungsanstalt Keilheim umbenannt wurde. Die Institution war ein Internat mit Familiencharakter, das partnerschaftliche Verhältnis zwischen Schülern und Betreuern war ein Grundpfeiler. Fröbel und seine Mitarbeiter machten es sich zur Aufgabe, die Heranwachsenden zu aufrechten Deutschen zu erziehen. Die Erziehung war auf die Annahme Fröbels aufgebaut, dass die Erkenntnis mit dem Erleben verbunden sein muss. Das bedeutete auch eine Kombination aus geistiger und körperlicher Tätigkeit; es wurde viel Sport betrieben. Außerdem arbeiteten die Zöglinge bei dem Umbau des Erziehungsheimes mit (Heiland 1999, 58-62).

1826 veröffentlichte Friedrich Fröbel sein bedeutendstes pädagogisches Werk mit dem Titel “Die Menschenerziehung”. Er baute darin seine ganze Erziehungsstruktur auf die Annahme auf, dass alles auf der Welt durch ein einziges Gesetz geprägt sei; das Innere und das Äußere, die Natur und der Geist. Diesem Gesetz läge eine Einheit zugrunde und diese Einheit sei Gott. Die Erziehung sollte den Menschen dazu anregen, zu einem bewussten und wahrnehmenden Wesen zu werden. Das Ziel sei die Bewusstwerdung des ewigen Gesetzes.

Das Erziehen wäre wie das Beschneiden eines Weinstockes. Wenn man nicht auf die Besonderheiten der Pflanze eingehe, könne sie zugrunde gehen. Den Tieren und Pflanzen gäbe man Zeit, um sich zu entfalten. Die Kinder hingegen versuche man zu verformen wie ein

Stück. Die Erziehung solle behütend und beschützend sein, nicht bestimmend und eingreifend. Die Gesellschaft müsse dem Kind gegenüber Respekt zeigen und als notwendiges, wesentliches Glied der Gesellschaft wahrnehmen (Fröbel 1926, 29-36 und 44). Der Mensch als Abbild Gottes solle sich bemühen, so wie Gott zu handeln. Der Mensch schaffe ursprünglich nicht, um Haus, Brot und Gott zu erwerben, sondern um das in ihm liegende Geistige, Göttliche nach außen zu tragen (Fröbel 1926, 60-61). Fröbels Unterrichtsstruktur baute auf drei Hauptgruppen der Unterrichtsgegenstände auf: die Religion, Natur und Mathematik und Sprache und Sprachunterricht. Es existiere eine Einheit zwischen den drei Bereichen. Die Religion ist das Fühlen der Einheit, die Natur das Erkennen der Einheit und die Sprache das Mittel zum Ausdruck der Einheit aller Mannigfaltigkeit (Fröbel 1926, 246).

Wie oben beschrieben setzte sich Friedrich Fröbel für eine ganzheitliche Erziehung ein; das heißt, das Kind sollte in der Schule sowohl geistig als auch körperlich gefordert werden. Auch Gabriela Mistral sprach sich klar gegen eine einseitige Bildung aus. Beide waren der Ansicht, dass die SchülerInnen durch Erfahrung am Besten lernen könnten. In der Schule sollten möglichst alle Sinne angesprochen werden. Der Zugang Fröbels zu seiner Rolle als Erzieher prägte Mistral besonders. Er sollte die SchülerInnen mit der göttlichen Einheit, dem ewigen Gesetz vertraut machen und trägt so eine große Verantwortung. Gabriela Mistral betonte immer wieder, wie großartig die Aufgabe der Lehrtätigkeit sei, aber wie erdrückend die damit verbundene Verantwortung.

c) Der pädagogische Ansatz von John Dewey

Der 1859 in Burlington, Vermont (USA) geborene John Dewey arbeitete drei Jahre als Lehrer, dann absolvierte er ein Graduiertenstudium (Bohnsack 2005, 12-13). 1894 wurde ihm wie vielen anderen renommierten Professoren angeboten, an der Universität von Chicago zu arbeiten. Die Stadt war damals nach New York die zweitgrößte in den USA. Die Stadtverwaltung wollte sie nun auch zu einem geistigen Zentrum machen, daher stellte sie der dortigen Universität ein hohes Budget zur Verfügung (Suhr 2005, 14-15).

Dewey und die anderen Philosophieprofessoren profitierten von einer Atmosphäre des Neuanfangs. Sie entwickelten die erste in den USA entwickelte Philosophieschule, den

Pragmatismus (Suhr 2005, 15). Die Pragmatiker legten einen Unterschied fest zwischen praktischem und pragmatischem Handeln. Mit praktisch meinten sie ein Handeln, welches auf bereits bestehende Moralvorstellungen aufbaut und sich diesen unterordnet, ohne sie zu hinterfragen. Der Pragmatismus setzt auf ein Handeln, das sich zwar an Regeln orientiert; diese Regeln stützen sich aber auf die Erfahrung und sind einer ständigen Reflexion unterworfen (Suhr 2005, 52-58).

In Chicago stellte sich die Wissenschaft in den Dienst der Sozialreform, viele Professoren saßen in städtischen Kommissionen, beispielsweise zur Sanierung von Slums oder zur Arbeitsgesetzgebung. In nur zehn Jahren entwickelte sich die Universität zur einer der führenden Forschungszentren der Welt (Suhr 2005, 15-16).

Dewey befand sich in dieser Zeit auf dem Höhepunkt seiner praktischen pädagogischen Arbeit, er leitete eine Versuchsschule, trat aber 1904 nach Konflikten mit dem Leiter der Universität zurück. Dewey dürfte sich laut Aussagen der Universitätsleitung und einiger MitarbeiterInnen der Versuchsschule als kein guter Manager erwiesen haben. Die Schule litt ständig unter Geldnöten. 1905 ging John Dewey an die *Columbia Universit* in New York (Bohnsack 2005, 16).

Die Pädagogik Deweys ist untrennbar verbunden mit seiner Philosophie. Er war ein überzeugter Anhänger der Demokratie. Sein Demokratieverständnis ging weit über eine politische Organisationsform hinaus. Eine Gleichwertigkeit aller StaatsbürgerInnen sollte die Verschiedenartigkeit derselben ermöglichen. Jede Person ist für ihn einzigartig und entzieht sich folglich jeder Art der Messbarkeit. Sein Demokratieverständnis stellte sich gegen jede Art der Kollektivierung. Denn der US-amerikanische Nationalismus konnte seiner Meinung nach nur in der Pluralität bestehen. Alle Menschen sollten ihr Kultur pflegen, sich aber nicht von den anderen Kulturen isolieren (Bohnsack 2005, 43-45).

Dewey definiert den Menschen als Sozialwesen. Was gut ist für einen selbst, muss sich als gut für alle erweisen, sonst gibt es kein Gutes auf der Welt; Selbstzufriedenheit setzt er mit sozialer Zufriedenheit gleich (Bohnsack 2005, 15). Er sieht die Erziehung als eine Chance zur Sozialreform und als Basis für gesellschaftlichen Fortschritt. Die Schule hat für ihn den Charakter einer „Embryogesellschaft“, in der die Schüler die Demokratie lernen können. Die Erziehung sollte sich weder an die bestehenden sozialen Strukturen halten, noch in einen weltfremden Elfenbeinturm zurückziehen (Bohnsack 2005, 64-65).

Ein Schlüsselbegriff in der Pädagogik Deweys ist der Begriff *experience*, der sich schwer wortwörtlich ins Deutsche übersetzen lässt. Einerseits ist damit die sinnliche Wahrnehmung gemeint, also das Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen, andererseits die Reflexion dieser Sinneseindrücke. Lernprozesse setzen für Dewey im Umgang mit Problemen ein und in der Folge vor allem mit dem selbständigen Lösen derselben. Die Schüler gewinnen dadurch Erfahrung, auf die sie bei der Lösung von anderen Problemen aufbauen können, sie entwickeln Strategien (Bohnsack 2005, 22). Weitere wichtige Kategorien sind bei Dewey das Ästhetische und die Religiosität. Er wollte die Kunst aus den verstaubten Museen und die Religiosität aus der dogmatischen Religion in den Alltag holen (Bohnsack 2005, 52-53).

Die Organisation der Schule von Dewey baut darauf auf, dass eine Wechselseitigkeit in der Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen besteht, keine einseitige Beherrschung, egal von welcher Seite (Dewey 1986, 112-113). Er trat für eine Gesamtschule mit Koedukation von Mädchen und Jungen ein. Gruppen- und schichtspezifische Hindernisse sollten aus dem Weg geräumt werden. Dies konnte jedoch auch von Dewey selbst nie verwirklicht werden. In seiner Versuchsschule in Chicago entstammten die SchülerInnen der Mittelschicht, sie waren vor allem Kinder von aufgeschlossenen Universitätsprofessoren. Dewey plante eine Ausweitung auf Kinder aus der Unterschicht und auf farbige SchülerInnen, nach seinem Wechsel an die *Columbia University* wurden seine Pläne aber nie umgesetzt (Bohnsack, 2005, 77). Die Schülerzahl legte Dewey auf acht bis zwölf fest, wobei oft in Untergruppen oder im Einzelunterricht gearbeitet wurde. Dewey sprach sich gegen einen Lerngleichschritt aus.

In den ersten fünf Jahren gab es keine Unterteilung nach Fächern. Es wurde themenbezogen gearbeitet, wobei die Themen von verschiedenen Perspektiven und von verschiedenen Fächern aus bearbeitet wurden. Im sechsten oder siebten Schuljahr ging er über zur Unterteilung nach Fächern (Bohnsack 2005, 89-96).

John Dewey starb 1952, zu diesem Zeitpunkt und kurz danach war sein Einfluss in der Pädagogik in den USA am Tiefpunkt. Ab den 1970ern setzte eine Renaissance im Umgang mit seiner pädagogischen Konzeption ein, die bis heute anhält (Bohnsack 2005, 124-126).

Amanda Labarca nahm sich John Dewey auf vielfältige Weise zum Vorbild. Zunächst machte sie sich den auf die Erfahrungen der SchülerInnen aufgebauten Unterricht zur eigenen Maxime. John Dewey sah die Schule als Möglichkeit, die gesellschaftliche Situation zu

verbessern. Labarca war in diesem Zusammenhang etwas realistischer: sie sah das Fehlen eines qualitativen Bildungsangebot als eines von vielen sozialen Problemen, die nur gelöst werden können, wenn sie miteinander in Zusammenhang gebracht werden (Labarca, 1943, 92).

Im vorherigen Kapitel arbeitete ich durch die Kurzbiographien Amanda Labarcas und Gabriela Mistrals und durch die Auseinandersetzung mit für die beiden prägenden Erziehungstheoretikern heraus, warum sie wie zu bestimmten Kernfragen des Bildungsdiskurses Stellung nahmen und vor welchem Hintergrund sie das taten. Daran möchte ich im folgenden Kapitel anschließen, indem ich die Diskursstränge in den bildungspolitischen Texten von Amanda Labarca und Gabriela Mistral herausarbeite und sie genauer analysiere.

4) Der Diskurs um die öffentliche Bildung in Chile in den Arbeiten von Amanda Labarca und Gabriela Mistral- ein Vergleich

Was Form und Zielpublikum betrifft, unterscheiden sich die Arbeiten von Amanda Labarca und Gabriela Mistral grundlegend. Während die Werke von Labarca eingehende Studien über das chilenische Bildungssystem und den Bildungssystemen in anderen Ländern und für ein Fachpublikum geschrieben sind, verfasste Mistral vorwiegend Essays. Diese waren für ein breiteres Publikum gedacht und erschienen vor allem in regionalen und nationalen Zeitungen, später auch in pädagogischen Fachzeitschriften.

Die schriftlichen Auseinandersetzungen Labarcas mit pädagogischen Fragen, die ich in meiner Arbeit analysiere, schrieb sie alle nach ihrer aktiven Zeit als Lehrerin. Sie war in dieser Zeit jedoch noch immer im pädagogischen Dienst tätig.

1927 erschien das Werk *Nuevas Orientaciones de la Enseñanza*. Labarca setzte sich darin mit der Entstehung und den Grundsätzen der *Neuen Schule* auseinander und wie diese in Chile umgesetzt werden könnten. 1936 veröffentlichte Amanda Labarca das Buch *El Mejoramiento*

de la vida campesina. México-Estados Unidos-Chile. Sie analysierte darin ländliche Modernisierungsprozesse und Bildungsinitiativen in Mexiko, den USA und in Chile. 1940 setzte sie sich in dem etwas kürzeren Text *Educación del Adolescente* mit den Möglichkeiten der Bildung nach der Grundschule auseinander. Zwischen 1938 und 1943 veröffentlichte Labarca eine Serie von drei Büchern, mit denen sie die Geschichte der öffentlichen Bildung in Chile und ihren Zustand beschrieb, um darauf aufbauend notwendige Reformen zu beschreiben. Das erste der drei Werke erschien 1938 unter dem Titel *Evolución de la Segunda Enseñanza*, das zweite, *Historia de la Enseñanza en Chile* veröffentlichte sie 1939. Dies stellt die erste detaillierte historische Auseinandersetzung mit dem Bildungswesen in Chile dar, die nach wie vor häufig zitiert wird. Den Abschluss der Serie stellt das Buch *Bases para una Política Educacional* dar, es erschien 1943.

Die Texte Mistrals habe ich aus zwei verschiedenen Anthologien entnommen (Scarpa 2005, Zegers 2002).

Ich unterteile sie in zwei Gruppen: Einerseits sind es Artikel für lokale Zeitungen, die sie in der Anfangsphase ihrer Arbeit als Lehrergehilfin und Lehrerin verfasste. Die anderen Texte entstanden in der Endphase ihrer pädagogischen Tätigkeit und vor allem danach und sind ebenfalls Artikel, Reden und längere Essays, die behandelt werden. Im Vergleich zu den Arbeiten Labarcas sind die Werke Gabriela Mistrals in der Regel weniger systematisch, dafür idealistischer und für ein breiteres Publikum geschrieben.

Abgesehen von diesen Unterschieden in Form und Zielpublikum bearbeiten Labarca und Mistral in ihren Werken sehr ähnliche Fragen. In den folgenden Kapiteln werde ich die wichtigsten Diskursstränge herausarbeiten und mich damit auseinander setzen, inwiefern sie Themen ähnlich behandeln und wo es grundlegende Unterschiede gibt.

4.1 Civilización, Modernización y Estado Nacional

Die Zivilisierung der Bevölkerung im Dienste des modernen Nationalstaates ist seit der Unabhängigkeit des chilenischen Staates ein zentrales Thema.

Sowohl bei Amanda Labarca als auch bei Gabriela Mistral wird dieser Diskursstrang weitergeführt. Beide betonen, dass der Fortschritt eines Staates nur auf verbesserte Lebensbedingungen des Volkes aufgebaut werden könne.

4.1.1 Soziale Gerechtigkeit und die Miteinbeziehung aller Teile der chilenischen Bevölkerung als Basis für einen modernen chilenischen Nationalstaates in der Auseinandersetzung Amanda Labarcas

Für Amanda Labarca ist die soziale Gerechtigkeit die Voraussetzung für den Fortschritt innerhalb der chilenischen Nation. Sie meint, diese Einsicht habe den führenden Schichten in den letzten Jahrzehnten gefehlt. Labarca glaubt nicht, dass die besitzende Klasse in Chile das nun ganz einfach einsehen würde, aus ökonomischen Gründen könnte sie aber einlenken. Der Industrie würden kaufkräftige KonsumentInnen fehlen, daher setze sich erstmals auch in konservativen Kreisen die Ansicht durch, dass die Lebensumstände des Volkes verbessert werden müssten. Eine einfache Anhebung der Löhne wäre aber nicht das Allheilmittel. Durch eine Intensivierung der Produktion im eigenen Land solle der interne Konsum erhöht werden. Darauf aufbauend könnten ausländische Märkte gesucht werden. Evolution statt Revolution sind Labarcas Schlagwörter.

Aufbauend auf die sozioökonomische Verbesserung würde die Bildung agieren. Sie glaubt, den LehrerInnen komme die Aufgabe zu, den Menschen beizubringen, wie sie besser leben könnten. Sie meint konkret, wie sie in Wohlstand ein zivilisierteres Leben führen könnten (Labarca 1936, 167-170).

Labarca gibt der Ignoranz und fehlenden Offenheit der Menschen die Schuld an der Ungerechtigkeit auf der Welt. Die Oberschicht ließe die Misere der Unterschicht nur aus Ignoranz zu. Demokratie, Sozialismus und Kommunismus seien Annäherungen an die Verbesserung der Welt, eine wirkliche Verbesserung sei aber nur durch die Verringerung der Barbarei möglich und die Durchsetzung der humanistischen Werte auf der ganzen Welt (Labarca 1936, 135-139).

Die Gesellschaft sichere das Überleben und den Fortschritt seiner materiellen und kulturellen Eroberungen durch eine Abgleichung der Arbeits- und Denkmuster, das heißt durch eine der Gesellschaftsform angepasste Erziehung (Labarca 1943, 14).

Für Labarca ist es problematisch, die Bildung an die verschiedenen Gruppen innerhalb der chilenischen Gesellschaft anzupassen. Sie meint, gäbe eine Koexistenz von unterschiedlichen zivilisatorischen Entwicklungsstufen, ein großer Teil der Menschen habe unter einem sehr niedrigen Lebensstandard zu leiden. Eine große Herausforderung sei der Umgang mit jenen indigenen Bräuchen, die die westlichen Zivilisation ablehnen (Labarca 1943, 23-24).

Labarca meint, vor allem die Schule auf dem Land hätte die Aufgabe, die Individuen darauf vorzubereiten, sich in den Dienst der Nation zu stellen (Labarca 1936, 35).

Sie befürwortet die Bildungsreform in Mexiko in den 1920ern. Diese sollte die Distanz zwischen der Entwicklung der Kultur der Indigenen und der Moderne verkleinern. Die Indigenen müssten ihre Bräuche und Mentalität nicht ablegen, sondern transformieren, indem sie sie zu einem Teil der chilenischen Mentalität machen (Labarca 1936, 47-48).

Die Fundamente der LehrerInnenausbildung im postrevolutionären Mexiko auf dem Land waren die Kindererziehung, den Erwachsenen beizubringen, wie man besser lebt und die Gemeinschaft zu organisieren, sei um gemeinsam sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt zu erreichen.

Nach Labarca war die pädagogische Arbeit in Mexiko auf Fortschritt fixiert. Den Indigenen müssten ihrer Meinung nach technische Mittel nähergebracht werden, um die landwirtschaftliche Produktion zu steigern. Der Ankauf der technischen Geräte sollte durch Mikrokredite erleichtert werden (Labarca 1936, 68-70).

Labarca war aber nicht der Ansicht, dass die Indigenen und Schwarzen den Weißen unterlegen seien. Sie stützte sich dabei auf eine wissenschaftliche Studie, die ergab, dass es keine reine Rasse gäbe und daher auch keinerlei rassische Klassifikation, auch nicht nach der Hautfarbe (Labarca 1943, 120-121).

Auch wenn sie das Bildungssystem in Mexiko zum Teil als fehlerhaft empfand, war es für Labarca das erste kohärente Projekt in einem indioamerikanischen Land. Sie fand, es gäbe der indigenen Masse einen Impuls, fortschrittlicher und angepasster zu leben, ohne die eigene Kultur zu vernachlässigen oder gar abzulegen. Vor allem mit den Bestrebungen Vasconcelos, zu einer politischen und kulturellen Einigung Lateinamerikas beizutragen, dürfte sich Labarca identifiziert haben. Dieser schreibt dem iberamerikanischen Volk, das er als „raza cósmica“ bezeichnet, eine große Rolle zu. Nach einer materiellen und intellektuellen Phase in der Menschheitsgeschichte, könne nun ein spiritueller Zustand eintreten. Das menschliche Miteinander sollte geprägt sein von Gefühl und Phantasie, Liebe werde zur einzelnen gesellschaftlichen Norm. Die Überwindung von rassistischen Strukturen könne durch die

Verschmelzung aller Völker der Welt erreicht werden, in Lateinamerika sieht Vasconcelos die perfekten Bedingungen für die Realisierung dieser Hoffnungen. Rasse verwendet er als kulturelles Prinzip, das die materielle überwindet (Kaller-Dietrich 2005, 95-97).

Labarca fand das mexikanische Bildungswesen sei ein inspirierendes Beispiel für Chile. Es sollte aber ebenso wenig kritiklos übernommen werden wie davor die Bildungssysteme aus Frankreich oder Deutschland (Labarca 1936, 98).

4.1.2 Gabriela Mistral und die moralische Verpflichtung jedes Staatsbürgers, sich in den Dienste der Modernisierung und Zivilisierung des chilenischen Nationalstaates zu stellen

Gabriela Mistral forderte in einem Manuskript aus dem Jahr 1916/17 von den LehrerInnen, das Kind dahin zu führen, im Dienste des chilenischen Nationalstaates seine geistigen und körperlichen Anlagen auf die bestmögliche Weise weiterzuentwickeln. Für sie sind das Wohlergehen eines Individuums und das eines Landes eng miteinander verbunden. In den allen jungen Nationalstaaten herrsche Dekadenz, Despotismus und soziale Ungerechtigkeit vor; das Aufrechterhalten eines Patriotismus sei zu einem großen Teil künstlich und oberflächlich. Wer sich für sein persönliches Fortkommen anstrengt, strengt sich auch für die Größe seines Landes an. Die Menschen könnten aber nur in prosperierenden und gut organisierten Ländern für sich selbst und ihre Heimat arbeiten (Zegers 2002, 246-247). Um ein eigenes Fortkommen zu verwirklichen und so seinen staatsbürgerlichen Pflichten nachzukommen, sollte jeder die eigene physische und intellektuelle Entwicklung und die seiner Kinder fördern:

Como deberes nacionales la Patria entienda que cada uno de sus hijos debe perseguir incesantemente su desarrollo físico e intelectual, pues no forma la grandeza de un país el numero sino principalmente la calidad de sus habitantes, y aún ésta es la base capital de aquél, pues un pueblo de hombres débiles, miserables, inmorales e ignorantes, difícilmente podrá multiplicar su gente o mantenerla en un estado próspero (Zegers 2002, 248).

Mistral fand, es sei wichtig, den Kindern ein sauberes Heim zu bieten und die Kindheit zu schützen. In den Schulen sollten Gymnastik und Sport betrieben und die Hygiene gepflegt werden. Außerdem sollte der Staat Antialkoholismuskampagnen organisieren.

Durch die Berücksichtigung dieser Faktoren, glaubte sie, würden sich für den chilenischen Nationalstaat die Erfolge einstellen. Es würde eine gute öffentliche Verwaltung, den Anstieg von Handel, Industrie und dem ökonomischen Potenzial generell gewährleisten.

Gemäß Gabriela Mistral hebe sich Chile, was die Energie und den guten Zustand seiner Bildungsinstitute betreffe, glücklicherweise von den meisten Ländern Lateinamerikas ab. Sie betont, dass alles in einem Staat von der Schule abhängt. So wie die Schule ist, sei die ganze Nation (Scarpa 2005, 248-252).

In einer Rede aus dem Jahr 1909 beschäftigte sich Gabriela Mistral anlässlich der Hundertjahrfeier der chilenischen Unabhängigkeit damit, wie man die nächste Hundertjahrfeier sinnvoller gestalten könnte. Diese solle nicht so wie die üblichen Feiern sein, sondern sie müsse den wahren Motor in der nationalen Entwicklung hochheben: den Fortschritt. In diesem Zusammenhang spricht sie sich für die Schulpflicht aus, da die Analphabetenrate noch immer sehr hoch sei. Sie meint aber auch, die Bemühungen seitens des Staates seien vergeblich, wenn das Volk das Angebot der Grundschulbildung nicht wahrnehme (Quelle: Mistral, Gabriela, *Sobre el Centenario*, La Serena 1909, in: Zegers, 2002, 76-77).

In einem Artikel über die Volksbildung aus dem Jahr 1918 meint sie, die Einführung der Schulpflicht in einigen Bezirken gäbe ihr Hoffnung und auch die Abendkurse für die Frauen seien essentiell im Prozess der Volksbildung. Die Bildung der Frau fordere sie nicht im feministischen Sinn, aber sie meinte, eine gebildete Mutter sei eine bessere Mutter als eine ungebildete.

Ihrer Meinung nach bot der Erste Weltkrieg Chile die Möglichkeit, eine Industrienation zu werden. Die Bildung sollte die Basis dafür darstellen, Mistral spricht sich daher für praktische Arbeiten an der Schule aus, handwerkliche Arbeiten sollten mehr Stellenwert bekommen. Sie sollten angepasst sein an die moderne Industrie (Zegers 2002, 323-327).

In einem weiteren Artikel aus dem Jahr 1919 bezeichnet Mistral es als einen noblen Ausdruck des Patriotismus, in die Schule zu gehen. Sie meinte, die Grundschulen, Höheren Schulen und Universitäten sollten soziale Zentren, das Volk suchen und es unterstützen. Die Pflicht des Staates, seine Staatsbürger zu bilden, beziehe sich nicht nur auf die Kinder (Zegers 2002, 423- 424).

Die Modernität habe die soziale Entwicklung zugunsten der Wissenschaft vernachlässigt. Mistral betont, dass die reine Wissenschaft die Moral automatisch in sich trage und die soziale Erziehung als eigenes Fach nicht existieren müsse (Zegers 2002, 453).

4.2 Das chilenische Volk: seine Eigenheiten und ein darauf abgestimmtes Bildungswesen innerhalb einer Demokratie

4.2.1 Amanda Labarca und ihr kompromissloser Einsatz für die Berücksichtigung aller Teile der chilenischen Bevölkerung und für ein auf sie zugeschnittenes Bildungsangebot

Die Forderung, dass in Chile keine europäischen Bildungskonzepte kopiert werden sollten, ist eine Konstante in den Werken von Amanda Labarca. Ihrer Meinung nach gäbe es in Chile und auch den anderen iberoamerikanischen Staaten kulturelle, ökonomische und politische Schwierigkeiten, die die europäischen Staaten nicht kennen würden. Die auf die spezifischen Probleme aufbauenden Bedürfnisse würden von den nationalen PädagogInnen und deren Statistiken meist vernachlässigt (Labarca 1927, 138).

In ihrer *Historia de la educación en Chile* vom Jahr 1939 kritisiert sie in diesem Zusammenhang für den Zeitraum zwischen 1880 und 1890 das Ignorieren der chilenischen Tradition und Vergangenheit seitens der Pädagogen auf der Suche nach neuen Impulsen in der Bildungspolitik:

La década del 80 al 90 es la menos conservadora, la más radical que hayamos tenido en el campo didáctico. Se hizo tabla rasa de las tradiciones de don Manuel de Salas, se olvidó a Sarmiento, aun se dejaron sin continuar las iniciativas de los Amunáteguis. Un espasmódico afán de novedad sacudió a los maestros que, volviendo las espaldas al pasado y a la historia nacional, se dirigieron de nuevo a buscar, en otras tierras, forjadores y directores del alma colectiva (Labarca 1939, 180).

Stattdessen hätten die chilenischen Bildungsexperten ihre Reform auf die deutsche Pädagogik gestützt. Sie lenkten den Blick vollkommen auf Europa, die Geschichte des eigenen Landes habe man in Chile geringgeschätzt. Die LehrerInnen hätten die hierarchische Ordnung der preußischen Monarchie übernommen. Das habe Chile als Demokratie in der Aufbauphase

geschadet und die bereits bestehenden Klassenunterschiede noch mehr hervorgehoben (Labarca 1939, 180-186).

Labarca kritisiert die in Lateinamerika weitverbreitete Ansicht, dass die möglichst große Anpassung an Europa zum größtmöglichen Glück innerhalb der Gesellschaft führen würde. Die staatliche Unabhängigkeit sei leichter zu erlangen als eine Unabhängigkeit im Denken. Das eine sei aber ohne das andere nicht lange haltbar. (Labarca 1927, 159-160).

Ein großer Teil der chilenischen Elite sähe ihrer Ansicht nach Chile nach wie vor als feudalen Grundbesitz. Diese Menschen richten ihre Augen auf die Probleme in Europa und den USA und übersähen, dass der chilenische Staat eigene Probleme habe.

Labarca stellt fest, dass Chile gewachsen aber nicht aufgeblüht sei. Man habe die eigenen Werte nicht bereichert und das mache sie traurig.

Um eben dieses Aufblühen der chilenischen Nation zu realisieren, fordert sie den Zugang zum Reichtum für alle und einen höheren Lebensstandard für die Unterschicht.

Die junge Generation müsste für die Fehler der letzten hundert Jahre bezahlen. Labarca spricht von einem sehr schlechten physischen und psychischen Zustand der Bevölkerung. Es wäre bezeichnend, dass ein großer Teil der Steuerlast in Chile für die militärische Ausrüstung ausgegeben werde, aber das Heer 60% der 18jährigen Männer aufgrund ihrer körperlichen Mängel bei der Stellung zurückweise (Labarca 1936, 160-164).

Amanda Labarca sieht in ihrer Geschichte der Bildung in Chile 1939 nach wie vor ein Unverständnis der Oberschicht gegenüber der Rolle der Schule als Förderin von Staatsbildung und Demokratie. Außerdem habe die Mittelschicht in Chile bis vor kurzem *una decidida inclinación aristocratizante* und zu einem großen Teil ihre Kinder in private statt in öffentliche Schulen schicken (Labarca 1939, 303).

In ihrem Werk aus dem Jahr 1943 setzt sich Amanda Labarca mit den Grundlagen einer erfolgreichen Bildungspolitik in Chile auseinander. Sie betont hier erneut die Notwendigkeit, die Realität der chilenischen Gesellschaft in Betracht zu ziehen.

In diesem Zusammenhang führt sie einige Merkmale als essentielle Attribute der chilenischen Gesellschaft an: die ethnische Mestizisierung der Bevölkerung, den Umstand, dass ein sehr kleiner Teil der Bevölkerung große Teile der Landfläche besitze, die Verarmung der breiten Masse, im Speziellen der Landbevölkerung und eine Wirtschaft, die noch immer die Grundzüge einer kolonialen Wirtschaft trage.

Die Konsequenz all dieser Faktoren ist nach Labarca das Leben der chilenischen Bevölkerung in einer Pseudo-Demokratie (Labarca, 1943, S. 25-26).

Die Unabhängigkeit Chiles hätte unter dem Einfluss der Französischen Revolution stattgefunden, in der sich die Republik gegenüber der Monarchie durchsetzte, die Freiheit gegenüber dem Vasallentum. In Chile habe man aber auf die wirtschaftliche Unabhängigkeit vergessen.

Die politischen Entscheidungsträger in Chile hätten die Ordnung einer demokratischen Republik und das allgemeine Wahlrecht übernommen. Sie hätten aber ignoriert, dass der Feudalismus nach wie vor das Leben in Chile und in ganz Lateinamerika prägte. Der europäische Kontinent habe vier Jahrhunderte gebraucht, um sich aus dieser politischen Organisation zu lösen. Es wäre daher auch in Chile nicht zu erwarten gewesen, dass diese Transformation von einem Tag auf den anderen vor sich gehen würde.

Während die moderne politische Struktur aus Europa importiert worden sei, sei die interne ökonomische Struktur beibehalten worden. Die politische Führung habe das System übernommen, ohne dass Chile oder die anderen lateinamerikanischen Staaten darauf vorbereitet gewesen wären. Die Republik sei nur formal eine Republik gewesen, in Wirklichkeit sei sie Politik von der Oligarchie für die Oligarchie gewesen.

Die Kluft zwischen der formalen Ordnung und der Wirklichkeit war nach Labarca der Grund für viele Revolutionen in Lateinamerika.

Für eine wirkliche Demokratie hätte in Chile ein Bürgertum, ein einheitlicher Geist und der Stolz, chilenischer Staatsbürger zu sein, gefehlt. Nach wie vor würde dem heterogenen Volk ein gemeinsames Nationalbewußtsein abgehen und ein großer Teil der autochtonen Bevölkerung würde die ihm zugesprochene Unterlegenheit akzeptieren.

Die Aristokratie sehe das Bürgertum und vor allem die Unterschicht als eine Art unterlegene Rasse an, die ihr zu dienen habe, sie befinde sich nie auf gleicher Augenhöhe. Manche innerhalb der Oberschicht würden sogar soweit gehen, dem einfachen Volk die Fähigkeit zum Fortschritt abzusprechen.

Für Amanda Labarca sind tiefe kulturelle, ökonomische, politische und religiöse Unterschiede bis zu einem gewissen Grad typische Merkmale einer jungen Demokratie. Sie sieht nur eine Gefahr darin, dass sich die Unterschiede zu einer Mauer der Intoleranz entwickeln können (Labarca, 1943, S. 81-89).

Amanda Labarca setzt sich in jedem ihrer pädagogischen Werke eingehend mit der sozioökonomischen Situation in Chile auseinander, vor Allem aber in den *Grundlagen einer Bildungspolitik* aus dem Jahr 1943. Ihrer Meinung nach ist die Gewährleistung einer

qualitativen Bildung aus öffentlicher Hand eines von vielen sozialen Problemen und kann nur gemeinsam mit den anderen gelöst werden. Auf diese Annahme baut sie ihren Vorschlag für eine ihrer Meinung nach sinnvolle Koordination der Bildungspolitik auf (Labarca, 1943, S. 92).

Nach Labarca werde eine effektive Bildungspolitik in Chile sowie im gesamten lateinamerikanischen Raum durch das Fehlen von wissenschaftlichen Studien über die Kinder und Jugendlichen in dieser Region. Bei der Erziehung müssten einerseits permanente erzieherische Zielsetzungen berücksichtigt werden, andererseits die sozialen Gegebenheiten der Kinder im jeweiligen Land. Damit meint sie, das Umfeld, in dem sie aufwachsen und die sozioökonomische Situation der Familie. Nach wie vor werde in Lateinamerika auf der Basis von Studien aus Europa gearbeitet.

Außerdem sieht Amanda Labarca eine Vernachlässigung des jugendlichen Intellekts in Chile. Die Kinder wirken auf sie bis zum zehnten oder zwölften Lebensjahr sehr aufgeweckt und intelligent, in vielen Fällen sei dieses intelligente Aufgewecktsein mit 21 Jahren bereits verfliegen. Den Grund dafür sieht sie darin, dass es in Chile nicht einmal fragmentarische Studien oder empirische Beobachtungen der Kinder und Jugendlichen gibt und daher keine an sie angepasste Erziehungsform existiere (Labarca, 1943, S. 105-106).

Amanda Labarca geht 1943 weiters intensiv auf die spezifischen Merkmale der Gesellschaft in Chile ein und darauf aufbauend, wie sich diese auf die Kindheit und Jugend auswirken und wie die Schule mit der Lebenswirklichkeit seiner SchülerInnen umgehen kann.

Nach Labarca führt die ethnische und soziale Mestizisierung zu komplizierten Formen des häuslichen Zusammenlebens. In Chile sei es üblich, dass ein Ehemann und Familienvater die Familie verlässt, weggeht und woanders eine neue Familie gründet. Die Mutter sei die Grundfeste der Familie und auch der Gesellschaft. Da sie oft mit dem Erwerb des Lebensunterhalts für die gesamte Familie beschäftigt sei, ginge die Familie als Ort der Formierung der Jugend verloren. Amanda Labarca meint, dass die Schule alleine diese komplizierte Situation nicht verbessern könne. Sie sei dazu aber in einer intensiven Zusammenarbeit mit Familienkulturzentren und Sozialhilfeeinrichtungen in der Lage. Diese Institutionen seien schon im Entstehen, die Kommunikation zwischen ihnen und den schulischen Einrichtungen fehle aber noch.

Die Schule sollte über die sozioökonomische Situation seiner SchülerInnen bescheid wissen, um darauf eingehen zu können. Während in Europa die Grundschule mit dem Erlernen des

Alphabets beginne, sollten in Chile und den übrigen lateinamerikanischen Nationen andere Ansätze zum Tragen kommen.

Zunächst müsste gewährleistet sein, dass die Schüler gut ernährt, sauber und ohne Parasiten zur Schule kommen (Labarca, 1943, S. 108-118).

Eine weitere zentrale Forderung Labarcas ist, dass die Schule die Indigenen nicht gleich den EuropäerInnen erziehen solle. Die LehrerInnen müssten ihre pädagogische Arbeit auf biologische und kulturelle Vorteile der jeweiligen autochtonen Völker aufbauen.

Die Aufgabe der Schule sei es außerdem in erster Linie die eigene politische Geschichte und die Wirtschafts- und Sozialgeschichte gemeinsam mit den SchülerInnen zu erarbeiten und nicht wie bisher vorrangig die europäische.

Viele Kinder der Elite würden in ausländischen Schulen unterrichtet, zum Beispiel am Sacre Coeur. Sie würden daher Spanisch als eine minderwertige Sprache wahrnehmen, ohne die hervorragenden Klassiker der eigenen Sprache zu kennen (Labarca, 1943, S. 122-125).

4.2.2 Die Verantwortung der Bildungseinrichtungen der chilenischen Bevölkerung und ihrer Lebenssituation gegenüber- eine Forderung Gabriela Mistral

Gabriela Mistral spricht die Frage um die Merkmale des chilenischen Volkes und die Notwendigkeit der nationalen Bildungspolitik darauf einzugehen nicht so explizit an wie Amanda Labarca und analysiert die sozioökonomische Situation der Kinder und Jugendlichen weniger detailliert. Trotzdem zieht sich die Forderung nach dem Eingehen der Schule auf die realen Lebensumstände in Chile und Lateinamerika durch viele ihrer Texte.

In einer Abhandlung über die Rechte des Kindes aus dem Jahr 1927 stellt sie fest, dass die Probleme der Kindheit und der Erziehung in einem Land nicht gelöst werden könnten ohne nicht auch die sozialen Probleme zu lösen. Die Kinder hätten das Recht auf ein gut ausgestattetes Heim und auf bessere Kleidung und Nahrung. Die Gesellschaft sollte seinen Kindern ein privilegiertes Dasein gewährleisten. Sie seien ein Geschenk Gottes, mit jeder Generation hätte die Menschheit die Möglichkeit, ihren Geist noch mehr zu erhöhen. Bis jetzt sei nicht nur in Chile wenig geschehen, um einen großen Teil der Kinder aus ihrer Misere zu befreien.

Mistral spricht den Kindern weiters das Recht auf die Präsenz ihrer Mutter zu. Es sollten daher von den Regierungen Arbeiten geschaffen werden, die diese auch von zu Hause aus verrichten könnten.

Außerdem hätten die Kinder das Recht, nicht die Schuld ihrer Eltern tragen zu müssen. Jedes Kind sollte zusätzlich zur Grundschulbildung auch Zugang zur sekundären und tertiären Bildung haben. Für erwachsene ArbeiterInnen und Bauern/Bäuerinnen sollten Abendschulen eingerichtet werden, damit die Bildung auf diesen Ebenen auch auf semididaktischem Weg umgesetzt werden kann (Quelle: Mistral, Gabriela, *Los Derechos del Niño*, Paris, Diciembre de 1927, in: Roque Scarpa, 2005, 62-65).

In diesem Sinn sollten die Grundschulen, Höheren Schulen und Universitäten soziale Zentren sein. Diese Einrichtungen *deben ser el centro de las actividades sociales, de tal manera que busquen al pueblo y éste los apoye y ayude, sirviéndose así mutuamente*, schreibt Mistral (Zegers 2002, 423-424).

Gabriela Mistral wendet sich in einem Text über die Volksbildung aus dem Jahr 1918 gegen ein in Chile vorherrschendes Vorurteil; diesem zufolge würden die, die sich für die Bildung der Unterschicht einsetzen, ihr vorspielen, dass sie etwas sein könnte, was sie nie sein wird können. Nach Mistral sei es möglicherweise wahr, dass sich die Unterschicht an der Mittelschicht orientiere, aber diese würde sich ihrerseits an der Oberschicht orientieren und die mache dasselbe innerhalb ihrer Schicht.

Die Bildung solle so weit wie möglich an die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen angepasst werden. Sie sollte dem Volk Werkzeuge mitgeben, die ihm das Leben erleichtern (Quelle: Mistral, Gabriela, *Educación popular*, abgedruckt in: El Magellanes, Punta Arenas, 21 y 23 de Septiembre de 1918, in Zegers, 2002, 323-327).

In ihren *Pensamientos pedagógicos*, den Gedanken zur Pädagogik aus dem Jahr 1923, definiert Gabriela Mistral die Schule als einen Ort der Gleichheit und der Kultur. Die Arbeit in diesen Bereichen wäre Aufgabe dieser Institution, denn wenn man Gleichheit und Kultur in der Schule nicht erreichen könne, wo dann?

Nach Gabriela Mistral sollte es eine einzige Aristokratie geben, die der Kultur und der Begabten. (Quelle: Mistral, Gabriela, *Pensamientos pedagógicos*, aus: Revista de Educación, Año II, Nr.1, Santiago, Marzo de 1923, in: Roque Scarpa 2005, 39-42).

4.3 Rolle von Kirche und Staat innerhalb des öffentlichen Bildungswesens

Sowohl Amanda Labarca als auch Gabriela Mistral setzten sich in ihren Werken kritisch mit dem Einfluss von Staat und Kirche auf die Schule auseinander.

4.3.1 Kein direkter Einfluss von Kirche und Staat auf die Schule, jedoch eine rege Auseinandersetzung mit religiösen und politischen Inhalten- die Auseinandersetzung Amanda Labarcas

Obwohl Labarca Mitglied der Radikalen Partei war, die den Estado Docente mit großer Vehemenz propagierte, war sie dem Staat gegenüber in seinem Einwirken auf die Schulen äußerst kritisch eingestellt.

In dem Werk *Nuevas Orientaciones de la Enseñanza* aus dem Jahr 1927 beklagt sie sich, dass in Chile viel über die Freiheit und Spontanität in der Entwicklung der Kinder gesprochen werde. Diese Freiheit werde den Lehrern und Lehrerinnen aber keineswegs zugestanden. Die staatlichen Autoritäten würden bestimmen, was richtig und was falsch sei. Die LehrerInnen sollten diese vorgefertigten Dogmen nur wiederholen und ohne zu hinterfragen den SchülerInnen näher bringen; Eigeninitiative des Lehrpersonals sei keineswegs erwünscht. Amanda Labarca geht sogar soweit, von einer *esclavitud moral* zu sprechen. Dieses deprimiere die LehrerInnen tagtäglich. Der Staat verliere so vielen guten Willen und Engagement; Stagnation wäre die Folge (Labarca 1927, 239).

Amanda Labarca hielt es zudem für kontraproduktiv, wenn politische Autoritäten den LehrerInnen das Recht absprächen, zu politischen Themen Stellung zu beziehen oder einer politischen Partei anzugehören. Sie wirft die Frage auf, wie sich die SchülerInnen für politische und soziale Probleme interessieren sollten, wenn diese in der Schule nicht angesprochen werden würden.

Die SchülerInnen sollten sich eingehend mit kulturellen Inhalten und der Verbesserung der politischen Institutionen und der sozialen Bedingungen auseinandersetzen (Labarca 1940, 15).

Nach Labarca gilt für den religiösen und den moralischen Bereich dasselbe. Die Lehrperson sollte ihren religiösen Glauben und ihre ethische Philosophie auch in der Schule gemeinsam

mit ihren Schülern und Schülerinnen leben können. Im Idealfall sei sie eine Quelle der Inspiration für die Kinder.

Würden die LehrerInnen keine Stellung zu ethischen Problemen beziehen, könnten sie die SchülerInnen lediglich ausbilden; sie wären aber nicht fähig, sie zu erziehen (Labarca 1940, 12-13).

Bemerkenswert ist, dass sich Amanda Labarca als Atheistin für Lateinamerika gegen eine Schule ohne Religion ausspricht. Sie befürwortet eine Erziehung unter Berücksichtigung des christlichen Credo, da die Geschichte der Völker Lateinamerikas untrennbar mit dem Christentum verbunden sei. Die christliche Erziehung könne aber nur funktionieren, wenn der Lehrer/die Lehrerin tolerant gegenüber den anderen Religionen aufträte.

Labarca meint, dass es zwischen Atheisten und religiösen Menschen, die ihre Religion als einzig wahre ansehen, einen Konflikt gibt. Um die ethischen Werte der Kinder zu fördern, müssten in Lateinamerika die KatholikInnen und die FreidenkerInnen eine "Entente cordial" bilden. Das Ergebnis dieser Verbrüderung sollte tiefer greifen als der bisherige bloße Religionsunterricht im Curriculum.

In Chile wie überall in Lateinamerika müsste sich eine neue, offene Schule diesem Problem stellen und es innerhalb der LehrerInnenschaft lösen. So könne diese hinsichtlich der moralischen Erziehung der SchülerInnen effektiver arbeiten.

Für Labarca kann die Religion eine sehr persönliche Angelegenheit sein; auch ein einsamer, von der Gesellschaft isolierter Mensch könne ein religiöses Leben führen, findet sie. Die Moral hingegen sei eine Notwendigkeit innerhalb der Gesellschaft und daher untrennbar mit ihr verbunden. Viele Gesellschaften würden ihre Kinder mit Hilfe der katholischen Morallehre den bestehenden gesellschaftlichen Grundsätzen unterwerfen. Auch in Chile sei die katholische Kirche in diesem Zusammenhang eine effiziente Stütze. Das berge eine schwerwiegende Gefahr: wenn ein Mensch den Glauben verliere, lasse er unter Umständen auch seine moralischen Grundsätze zurück (Labarca 1927, 181-187).

In ihrer Geschichte der Bildung in Chile aus dem Jahr 1939 spricht Amanda Labarca das Problem an, dass die private Bildung in Chile zu einem großen Teil in Händen der katholischen Orden sei, was die Zusammenarbeit von staatlichen und privaten Schulen erschwere. Jede staatliche Intervention würde als Angriff auf die katholische Erziehung wahrgenommen. (Labarca 1939, 285).

4.3.2 Die wichtige Rolle des Christentums bei Gabriela Mistral, jedoch kein Druck von politischer und kirchlicher Seite auf das Bildungswesen und seine Akteure

Wie Amanda Labarca war auch Gabriela Mistral der Überzeugung, dass die Bildung nicht isoliert werden sollte von politischen und religiösen Entwicklungen. Die SchülerInnen sollten aber in beiden Bereichen auf keinen Fall in eine bestimmte Richtung gelenkt werden (Zegers 2002, 423-424).

Mistral wehrt sich vehement gegen eine zu große Einflussnahme des Staates auf die Bildung. Im Zusammenhang mit der mexikanischen Bildungsreform befürwortet sie die Praxis an den Escuelas Normales in Mexiko; dort gäbe es seitens des Bildungsministeriums nur ein Minimum an festgelegter Materie. Auch in Chile sollte nach diesem Vorbild die Mehrheit der Lehrinhalte den ProfessorInnen dieser Einrichtungen überlassen werden. Übertriebene Disziplinierung und Tyrannei seitens der staatlichen Autoritäten führe in vielen Ländern zu Mittelmäßigkeit im Bildungssystem, da dadurch eigene Ideen der angehenden LehrerInnen unterdrückt würden (Scarpa 2005, 143-162 und 156-157).

In dem Text *La Escuela Nueva en Nuestra América* aus dem Jahr 1928 drückt Gabriela Mistral ihr Unverständnis hinsichtlich der Abscheu einiger politischer Verantwortlicher gegenüber den katholischen Schulen aus. Ihrer Meinung nach gibt es keine neutrale Schule; auch antikapitalistische Prinzipien ließen keine neutrale Bildung zu, sie würden Bezug nehmen auf die Weltwirtschaft.

Die Regierung sollte, auf den letzten Zensus aufbauend, je nach Konfession 100, 80 oder 50 Schulen subventionieren. Sie diene nicht einer homogenen Masse, sondern seiner heterogenen Bevölkerung (Quelle: Mistral, Gabriela, *La Escuela Nueva en Nuestra América*, Prólogo a *Como educa el Estado a tu hijo*, Buenos Aires, Marzo de 1928, in: Roque Scarpa 2005, 176-183 und 179-180).

In ihrem Text über die Rechte des Kindes aus dem Jahr 1927 gesteht sie jedem Kind das Beste aus der Tradition seines Volkes zu. Das sei innerhalb der Kultur der okzidentalen Völker die moralischen Werte des Christianismus, daher sollte keinem Kind das Erbe Jesu Christi vorenthalten werden (Scarpa 2005, 62-65, 64).

1926 beantwortet Gabriela Mistral in einem Text den Brief einer mexikanischen Lehrerin, die in einer Schule auf dem Land arbeitet. Diese stellt Mistral die Frage, was sie davon hält, dass in katholischen Schulen *imagenes de Christo* angebracht werden.

Mistral betont in diesem Zusammenhang erneut, dass ihrer Ansicht nach jede private Schule eine bestimmte Doktrin verträte, ob diese nun religiöser oder politischer Natur sei. Der Staat dulde das, weil die nicht staatlichen Bildungseinrichtungen ebenfalls kostenlos Bildung anbieten würden. Sie würden eine wichtige Rolle bei der Bildung der Massen spielen, in Chile seien etwa ein Viertel der Schulen Privatschulen, die meisten davon katholische.

Der Staat habe die Pflicht, die Freiheit der Bildung zu gewährleisten, für die katholischen wie für alle anderen Privatschulen auch. Mistral schätzt die katholischen Schulen ob ihrer jahrhundertelangen Erfahrung im Bildungsbereich. Sie dürften die katholische Doktrin lehren, genauso wie beispielsweise die Höhere Schule für Arbeiter in Belgien ihre Ausbildung unter das sozialistische Credo stellen könne.

Gabriela Mistral kritisiert an der katholischen Bildung aber, dass diese oftmals nur den Katechismus lehre. Es sollte vermehrt die Bibel der aktuellen gesellschaftlichen Situation entsprechend umgesetzt werden.

Sowohl die Politik als auch die Religion würden das Zusammenleben in der Gemeinschaft regeln und sollten daher in der Schule behandelt werden.

Die Sozialdoktrin der christlichen Schule müsste nach Gabriela Mistral demokratisch sein, da die Bibel sei voll von Passion für die Armen und dem Einsatz für die Verbesserung ihrer Lebensumstände.

Zusammenfassend ist es für Gabriela Mistral sinnvoll, die Bildung unter die katholische Doktrin zu stellen, daher ist es auch legitim, wenn eine *imagen de Christo* in der Klasse aufgehängt wird. Sie geht sogar noch weiter: Es sei auch in laizistischen Schulen legitim, eine Jesus-Abbildung anzubringen. Er sei mindestens genauso ein Befreier wie die Nationalhelden, die die Wände in vielen lateinamerikanischen Klassenzimmern schmücken (Scarpa 2005, 211-217, 211-214).

4.4 Die LehrerInnen: Ihre Rolle, ihre Aufgaben und ihre Stellung im chilenischen Bildungswesen

Sowohl Amanda Labarca als auch Gabriela Mistral verlangen den Lehrern und Lehrerinnen in ihrer Rolle als verantwortungsbewusste Lehrkräfte viel ab. Sie würden eine so wichtige Aufgabe haben, dass sie auch außerhalb ihrer eigentlichen Arbeitszeit noch immer die Verantwortung und das Auftreten eines/r ErzieherIn haben würden. Darauf werde ich noch detaillierter eingehen.

4.4.1 Die Rolle der LehrerInnen bei Amanda Labarca- ein Leben zwischen der verantwortungsbewußten Rolle als FörderInnen der Charakterstärke der SchülerInnen und den eigenen prekären Lebensbedigungen

Nach Labarca besteht die Hauptaufgabe der LehrerInnen darin, die Stärkung der Charaktere ihrer SchülerInnen positiv zu beeinflussen. Viele Lehrkräfte seien sich nicht bewusst, dass sie in ihrer Tätigkeit Charaktere sowohl formieren als auch deformieren können. Das Individuum mit Rückrad im Dienst der Gesellschaft steht im Mittelpunkt.

Die meisten seien noch immer der Meinung, sie seien vor allem dazu da, um ihre Kenntnisse weiterzugeben.

Comenio, Rousseau, Pestalozzi und Fröbel hätten die Charakterbildung als Basis für die geistige Erhebung der einzelnen Menschen und in der weiteren Folge der gesamten Gesellschaft erstmals als Hauptziel der Bildungsarbeit definiert (Labarca 1927, 15-16).

Im Zentrum dieser steht in den Ausführungen Labarcas die Erziehung hin zu moralischen Werten. Diese funktioniere nicht, wenn sie von außen auferlegt werde. Sie sollte den SchülerInnen durch eigene Erfahrungen von innen und außen nähergebracht werden. In einigen Schulen werde das in Form einer SchülerInnenrepublik erprobt, in der die SchülerInnen die Freiheit hätten, ihre eigenen, allgemeingültigen Regeln aufzustellen und ihre politischen EntscheidungsträgerInnen zu wählen.

Indem die Lehrkräfte den SchülerInnen Eigenverantwortlichkeit zugestehen, könnten auch disziplinären Problemen vorgebeugt werden. Durch das Wecken des profunden Interesses der SchülerInnen an den Lehrinhalten wären diese generell zu vermeiden (Labarca 1927, 162-170).

Amanda Labarca erachtet einige Absätze eines Textes der Brüder Amunategui über die Grundschulbildung als geeigneten Leitfaden für angehende LehrerInnen. In diesen zeichnen sie die Lehrpersonen als eine Art laizistischer MissionarInnen:

El preceptor debe ser durante el día el maestro de los niños, durante la noche el maestro de los adultos, a todas horas el bibliotecario de las obras que forman la biblioteca popular del distrito. Debe combatir la ignorancia bajo todas sus formas, con tanto empeño y tesón como la autoridad civil combate el crimen, como la autoridad eclástica combate el escandalo y el pecado (Labarca 1939, 143).

Die Situation der LehrerInnen in Chile kritisiert Amanda Labarca scharf. In diesem Zusammenhang geht sie auf das 1924 veröffentlichte, von H.G. Wells verfasste Werk *The Story of a Great Schoolmaster: being a plain account of the life and ideas of Sanderson of Oundle* ein. Darin beschäftigte sich der Autor, der selbst als Lehrer tätig war, mit der Methodik von Frederick William Sanderson. Dieser war zwischen 1892 und 1922 Direktor der 1856 gegründeten *Oundle School* im englischen Northamptonshire. Er beeindruckte Wells vor allem durch seine Bemühungen, die Schüler zu eigenständigen und selbstbestimmten Menschen zu erziehen. Die Türen sämtlicher Räume und Laboratorien in der Schule standen ihnen rund um die Uhr zur Verfügung.

Sanderson vertrat außerdem die Meinung, dass der Kapitalismus die Menschlichkeit zerstöre. Die ArbeiterInnen würden nicht nur unter den geringen Löhnen, sondern auch unter der eintönigen Arbeitsform leiden; der schöpferische Geist würde unterdrückt.

Labarca legt diese Annahme auf die Schule selbst um. Auch hier würden geschlossene, homogene Formen auferlegt; fixe Regeln und Stundenpläne ließen nur wenig Flexibilität zu. Initiativen der LehrerInnen würden langsam zerstört, ihr schöpferischer Geist verliere sich genauso wie der der FabrikarbeiterInnen durch die eintönige Arbeitsform.

Amanda Labarca spricht sich klar dagegen aus, dass Menschen durch ihre Arbeit, körperlich und geistig kleingehalten werden.

Um diese Entwicklungen innerhalb der Gesellschaft in eine andere, humanere Richtung zu lenken, könnte nach dem Modell der Embryogesellschaft bei John Dewey die Schulklasse als Versuchsfeld dienen, da die SchülerInnen sich in Projekten wie der oben dargestellten SchülerInnenrepublik mit der Umsetzung von demokratischen Werten in die Praxis auseinandersetzen. Diese Erfahrungen im Kleinen können bedeutende Erfahrungswerte für die Gesellschaft bringen (Labarca 1927, 130-131).

Wie im vorherigen Kapitel angesprochen, wird bei Labarca den LehrerInnen in Chile keine Freiheit zugesprochen. Ihnen werde vorgegeben, was richtig und was falsch sei; kritiklos müssten sie das ihren SchülerInnen weitergeben (Labarca 1927, 130-131).

Amanda Labarca fordert von ihnen, dass sie zu politischen und religiösen Themen Stellung beziehen und gemeinsam mit den SchülerInnen soziale Probleme diskutieren sollten. Sie spricht sich für einen neuen LehrerInnen-Typus in einer neuen Schule aus. Der Umgang mit der Autorität in der Schule sollte überdacht werden und die für die Schulpolitik Verantwortlichen müssten sich mit den Rechten der LehrerInnen auseinandersetzen. Sie würden letztere durch die vielen Einschränkungen der Mittelmäßigkeit unterwerfen (Labarca 1940, 12-17).

Amanda Labarca spricht weiters die ökonomische Situation der LehrerInnen an öffentlichen Schulen an; diese ist ihrer Meinung nach sehr kompliziert.

Die LehrerInnen an Höheren Schulen würden pro gehaltener Stunde bezahlt; per Gesetz seien bis zu 30 Wochenstunden pro LehrerIn zugelassen. Um das Maximum zu erreichen, müssten die Lehrpersonen einem komplexen Stundenplan nachgehen. Sie würden in der Regel von einer schulischen Einrichtung zur nächsten laufen. Die Folge sei der Mangel an Zeit und Motivation, um sich weiterzubilden oder auch nur ihrer Bildungsarbeit ordentlich nachzugehen. In einigen Fächern würde es zudem einen Überschuss an LehrerInnen geben. In diesem Fall kämen sie durchschnittlich nur auf 14 Stunden pro Woche (Labarca, 1939, 319-326).

4.4.2 Die LehrerInnen als *sacerdotes sinceros* bei Gabriela Mistral

Wie Amanda Labarca schreibt auch Gabriela Mistral den LehrerInnen eine enorme Verantwortung zu.

Ihrer Meinung nach hängt das zukünftige Glück Chiles von seinen LehrerInnen ab, deshalb sollten sie so aufrichtig und engagiert wie Priester sein (Scarpa 2005, 246-252, 249).

1919 sieht sich Gabriela Mistral in der *Oración de la maestra*, einem Text in Form eines Gebetes einer Lehrerin an Gott, als unwürdig zu unterrichten, indem sie den Text mit folgendem Satz beginnt: *Señor, Tu que enseñaste, perdona que yo enseñe y que lleve el*

nombre de maestra, que Tu llevaste por la tierra. Weiters bittet sie ihn um Kraft, um diese Aufgabe so gut wie möglich auszuführen (Zegers 2002, 424-425).

Mit den *Pensamientos pedagógicos*, den Gedanken zur Pädagogik, widmet sich Mistral 1923 der Frage, wie die LehrerInnen ihren Beruf ausführen sollten. Dieser Text besteht aus 46 Punkten, die ihnen in der Praxis als Leitfaden dienen sollten.

Hier bezeichnet sie das Unterrichten als *tal vez la forma más alta de buscar a Dios; pero es también la más terrible en el sentido de tremenda responsabilidad* (Scarpa 2005, 40).

Die Lehrperson sollte alles für die Schule geben und sich selbst nur wenig Raum zugestehen. Im Idealfall erziehe sie immer; in der Schule und auf der Straße; in Tat, Geist und Wort. Sie sollte die Zeit nicht nach eigenen Bequemlichkeiten einrichten.

Die wunderbaren Theorien, die sie den SchülerInnen weitergeben, sollten sie auch leben. Sie müssten sie den Kindern möglichst lebensnahe vertraut machen, am Besten durch Anekdoten. Auf welche Art von Theorien es sich dabei handelt und wie diese Anekdoten konkret aussehen geht Mistral nicht ein.

Die LehrerInnen hätten die Aufgabe, für Gleichheit und für das Interesse der SchülerInnen an der Kultur zu sorgen. Sie sollten sich in ihrem Beruf unersetzlich machen.

Den eigenen Geist müssten die Lehrpersonen durch Lektüre erneuern. LehrerInnen, die nicht lesen, könnten nur schlechte sein, meint sie. Sie würden nur mechanisch immer wieder dasselbe weitergeben.

Von Bedeutung ist nach Mistral, dass die Lehrkraft eine aufrichtige Person ist, sogar ein Analphabet sei unter Umständen geeigneter für diesen Beruf als eine unaufrichtige Person, findet sie.

Die Laster einer Gesellschaft seien die seiner LehrerInnen. Diese sollten nicht eitel sein; wer sich selbst für perfekt halte, verschließe sich.

Eine Lehrperson sollte aber auch keine Angst haben zu korrigieren, ein/e ängstliche LehrerIn sei eine schlechte.

Die Aristokratie dürfe in der Schule nicht existieren, Ausnahme sei, wie sie es nennt, eine Aristokratie der Kultur und die der Begabtesten.

Nach Mistral ist einer der schwersten Fehler vieler LehrerInnen der, das Wissen den SchülerInnen weiterzugeben ohne sie mit Methoden vertraut zu machen, wie sie dieses nutzen könnten.

Die Methoden Pestalozzis und Fröbels seien vorbildlich, wenn sich die Lehrpersonen aber ohne Liebe zu Eigen machen würden, würden sie ihre Seele verlieren. Die Hände der

LehrerInnen hätten die Aufgabe zu modellieren; sie sollten zugleich stark, zärtlich und liebevoll sein.

Sie müssten mit Beständigkeit arbeiten, jegliche Bemühung, die sie nicht aufrecht erhalten würden, verliere sich.

Gabriela Mistral, dass es nichts Schöneres gibt als eine Seele zu erobern. Das sollten sich alle im Lehrberuf vor Augen halten (Scarpa 2005, 39-42).

In einem Text aus dem Jahr 1918 geht Gabriela Mistral ebenfalls darauf ein, wie die LehrerInnen unterrichten sollten. Sie sollten ihren SchülerInnen jeden Tag ein Stück Schönheit bieten und generell der Kunst viel Platz geben in der Erziehung. Ein weiterer Grundpfeiler in der Bildungsarbeit sei der Respekt für das Kind: *No desprecies al niño, que estoda tu vida, porque te desprecies y haz capaz tu escuela de todo lo grande que pasa o que ha pasado por el mundo.*

Die LehrerInnen sollten versuchen die großen Dinge, die auf der Welt geschehen, auch an ihrer Schule gemeinsam mit den SchülerInnen zu verwirklichen, anstatt graue und unglückliche Pädagogik auszuführen (Zegers 2002, 311-312).

Weiters fordert sie von den LehrerInnen Respekt für das Kind; sie sollten es wie eine gleichwertige Person behandeln. Genauso wie die Sklaven durch ein Brandzeichen gebrandmarkt werden würden, brenne sich das Gefühl der Unterlegenheit in die Seele des Kindes ein (Quelle: Mistral, Gabriela, *Cuestiones de educación*, Jahr nicht bekannt, in: Zegers, 2002, S. 369).

Gabriela Mistral setzte sich auch kritisch mit der Situation der LehrerInnen in Chile auseinander. 1949 berichtete sie über ihre persönlichen Erfahrungen als Lehrerin in Chile. Die LehrerInnen in Chile würden weder Macht noch Geld besitzen und in ihren Bemühungen daher zum Teil ohnmächtig sein.

In der Regel würden sie ihre Arbeit mit viel Motivation beginnen. Die schwierigen Arbeits- und Lebensumstände, wie schlechter Lohn, geringe berufliche Aufstiegschancen und die Arbeit in verarmten Dörfern, schläferen aber die Fähigkeiten der LehrerInnen langsam ein. In dieser Monotonie *el buen vino de la juventud se les torcerá hacia el vinagre*. Nur mit viel Kraft könnten die Lehrpersonen aus Eigeninitiative Dynamik in die Statik bringen und auch ihre SchülerInnen daraus befreien. Vom Staat würden sie allein gelassen, meint sie: obwohl Mistral den LehrerInnen ansonsten viel abverlangt, meint sie an dieser Stelle, dass sie nicht nur Ausbildung, sondern auch Genuss bräuchten (Scarpa 2005, 45-51).

Gabriela Mistral empfindet es als positive Entwicklung, dass in Mexiko nach der Bildungsreform in den Escuelas Normales nicht nur angehende LehrerInnen ausgebildet, sondern auch schon praktizierende LehrerInnen Zusatzausbildungen erhalten und mit aktuellen Entwicklungen in der Pädagogik vertraut gemacht werden (Scarpa 2005, 155).

In einem Text aus dem Jahr 1928 über die “Neue Schule” in Amerika gibt sie in Chile zur Hälfte dem Staat die Schuld an der Misere an den Schulen, die andere Hälfte würden sich LehrerInnen und Eltern teilen, wobei sie erstere stärker zur Verantwortung zieht.

Sie kritisiert, dass viele LehrerInnen noch nie in ihrem Leben auch nur einen Peso für ein Buch ausgegeben hätten, um ihre Kenntnisse zu komplementieren.

Viele von ihnen verhielten sich außerdem indifferent gegenüber den Problemen der ArbeiterInnenschicht.

Die Lehrerin an der Grundschule sollte *una mujer para la democracia americana* sein; eine soziale Kraft, die für die Reinigung und Erhöhung der Massen arbeite. Die LehrerInnen sollten mit den eigenen konstruktiven Kräften arbeiten, vor allem aber mit dem Herzen (Scarpa 2005, 180-181).

4.5 Die Neue Schule

4.5.1 Der Einsatz Amanda Labarcas für die Durchsetzung der Prinzipien der “Neuen Schule” in Chile wie in ganz Lateinamerika

Die “Neue Schule” war für Amanda Labarca als Studentin von John Dewey, einem der wichtigsten Vertreter dieser pädagogischen Ausrichtung, vom Beginn ihrer Tätigkeit an als Lehrerin ein zentrales Thema und prägte ihre Arbeitsweise grundlegend. 1927 widmete sie der Neuen Schule und der möglichen Umsetzung ihrer Grundsätze in Chile ein Buch.

Sie stützt sich darin vor allem auf den Schweizer Reformpädagogen Adolphe Ferrière⁴. Er sieht den geistigen Ursprung der “Neuen Schule” in der Renaissance. Danach waren die wichtigsten Anhänger einer Schule, die sich die Charakterbildung zum Hauptziel der

⁴ Adolphe Ferrière kam 1879 in Genf zur Welt. Nach einem Zoologiestudium und seiner Arbeit als Volontär am Landeserziehungsheim Hermann Lietz in Thüringen gründete er 1899 das *Bureau international des Ecoles nouvelles*, eine Dokumentationsstelle für schulreformerische Initiativen. Nach einigen Anstellungen als Lehrer war er 1921 Mitbegründer des Weltbundes zur Erneuerung der Erziehung. Er setzte sich in zahlreichen Artikeln und Aufsätzen für SchülerInnenmitverantwortung und reformpädagogische Unterrichtsmethoden ein. 1960 starb er, ebenfalls in Genf. (aus: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9020.php>, 31.03.2008)

Erziehungs- und Bildungsarbeit gemacht hat, Jean Jaques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel. Viele aktuelle Theorien über die Erziehung hätten ihren Ursprung am Ende des 18. Jahrhunderts, die praktische Umsetzung sei aber bis zum derzeitigen Zeitpunkt problematisch (Labarca 1927, 13-16).

Amanda Labarca beschreibt und kommentiert in diesem Werk die 15 Requisiten der “Neuen Schule” nach Ferrière. Sie geht vor allem darauf ein, wie diese Prinzipien in den chilenischen Schulen in die Praxis umgesetzt werden könnten. Die Reformschule sollte einen experimentellen Charakter haben; jedoch seien Neuerungen vor Allem in einheitlichen Schulsystemen sehr schwer durchzusetzen. Die Arbeitsweise in denselben unterliege starren und veralteten Regeln.

Nach Labarca ist die beste Methode, diese zu durchbrechen, Versuche anzustellen. Die effektivste Propaganda und das fundierteste Argument sei, die Erfolge der Versuche zu präsentieren. Sie selbst setzte das später um in der Gründung des *Liceo Experimental Manuel de Salas* im Jahr 1932.

Weiters betont sie in diesem Zusammenhang, dass es auch im Bereich der “Neuen Schule” wichtig sei, keine Systeme aus Europa zu kopieren und die spezifischen Probleme innerhalb der lateinamerikanischen Gesellschaften zu berücksichtigen (Labarca 1927, 136-138).

Ferrière spricht sich für die Erziehung der Kinder in einem Internat auf dem Land aus. Der Einfluss der Natur habe positive Auswirkungen auf die Kinder, meint er.

Amanda Labarca merkt dazu an, dass die Erziehung im Internat bei Kindern aus intakten Familien nicht notwendig sei; im Idealfall würden sich Schule und Familie ergänzen.

Bei vielen Kindern wäre das aber nicht der Fall, glaubt sie. Die Kinder von FabrikarbeiterInnen und von Eltern, die weit weg vom zuhause arbeiten, würden aufgrund der schwierigen Lebensumstände in hohem Maß vernachlässigt. Labarca betont, dass in den zivilisierten Gesellschaften auch die vermögenden Eltern ihre Kinder vernachlässigen würden, indem sie es zuließen, dass ihre Söhne und Töchter von den Hausangestellten bedient werden würden. Die Kinder würden so nicht zur Selbständigkeit erzogen.

Das Internat nach den Prinzipien der “Neuen Schule” sieht zehn Stunden pro Tag vor, wobei diese nicht aus reinem theoretischen Unterricht bestehen, sondern Aktivitäten wie etwa Ausflüge und Projekte integrieren sollten (Labarca 1927, 139-142).

Ein weiterer Eckpfeiler der “Neuen Schule” ist die gemeinsame Erziehung von Burschen und Mädchen; dies habe für beide Geschlechter Vorteile. Weiters sieht sie die Verwirklichung von praktischen Arbeiten seitens der SchülerInnen vor. Diese nehmen zwischen neunzig Minuten und vier Stunden des Schultages ein und sind beispielsweise Aktivitäten wie Tischlerarbeiten oder Tierpflege.

Außerdem können die SchülerInnen in der “Neuen Schule” Phasen der freien Beschäftigung nutzen; sie sollten dadurch ihrer Spontanität Ausdruck geben.

Durch Gymnastik, Bewegungsspiele -idealerweise im Freien- und Ausflüge sollten die Kinder ihren Körper gesund halten (Labarca 1927, 143-149).

Den Intellekt der SchülerInnen sollten die LehrerInnen an der Neuen Schule nicht die Wiedergabe von vorgefertigtem Wissen fördern, sondern durch den Einsatz einer wissenschaftlichen Methode, auch bei sehr jungen Kindern. Denn Kinder würden durch Beobachtung eigenständig eine Hypothese aufstellen und sie durch Experimente verifizieren oder falsifizieren, um zu einer Theorie zu gelangen. Die geistige Bildung der SchülerInnen basiert so fast ausschließlich auf ihren persönlichen Aktivitäten (Labarca, 1927, 151-153). Die Methode der Projekte sollte darauf aufbauend dazu dienen, um bereits Erlerntes in die Tat umzusetzen. So würde das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt, die Klasse lerne gemeinsame Verantwortung zu tragen.

Labarca gibt als Beispiel für ein ein Projekt im chilenischen Kontext das Thema “Die Bedeutung des Salpeters in Chile”⁵ an. Die Klasse könnte sich in mehrere Gruppen aufteilen, mögliche Themen seien: die verschiedenen Techniken der Gewinnung, die Kosten der Gewinnung, der Salpeter auf dem Weltmarkt (Labarca 1927, 96- 101).

Die SchülerInnen sollten sowohl individuellen als auch Gruppenarbeiten nachgehen. Bei der Verwirklichung seien sie selbst für die Organisation von mehreren Arbeitsphasen zuständig (Labarca 1927, 160-161).

Die Charakterbildung ist ein zentrales Anliegen der Neuen Schule. Die LehrerInnen sollten den SchülerInnen keine moralischen Grundsätze auferlegen, sondern sie den Kindern durch deren eigenen Erfahrungen näherbringen. In einigen Schulen werde das durch die bereits angesprochene SchülerInnenrepublik umgesetzt (Labarca 1927, 162-170).

⁵ Zu diesem Zeitpunkt eines der wichtigsten Exportwaren Chiles

“Ich diene” sollte ein Leitsatz der Kinder in den “Neuen Schulen” sein: Diese würden sie erfüllen, indem sie soziale Aufgaben übernehmen und gegenseitige Hilfestellung leisten. Ein Beispiel für eine soziale Aufgabe ist die Mitarbeit im Jugendrotkreuz (Labarca 1927, 171). Bei der Bestrafung der SchülerInnen stünden die Wiedergutmachung und die “positive Strafe” im Mittelpunkt, um ihren Charakter wachsen zu lassen. Die Disziplin sollte keine persönliche Angelegenheit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sein, sondern generellen Grundsätzen unterliegen. Die Strafe sei nur sinnvoll, wenn der/die “Schuldige” auch verstehe, was sein/ihr Fehler war und dieses Verstehen mit einem Gefühl des Bedauerns zusammenhänge (Labarca 1927, 172-74).

Das Maß des Fortschritts der einzelnen SchülerInnen werde in der Neuen Schule nicht am Vergleich mit den anderen gemessen, sondern an persönlichen Leistungen, das heißt im Vergleich mit vorherigen Arbeiten (Labarca 1927, 175).

Der Einfluss der Kunst sei wesentlich, die „Neue Schule“ sollte ein Ambiente der Schönheit sein (Labarca 1927, 177).

Nach Ferrière wird die Gewissensbildung über Geschichten und Erzählungen verwirklicht, in vielen Schulen wird das in der rituellen Morgenlektüre umgesetzt. Was die Religion betrifft ist die Neue Schule frei von einem bestimmten Glauben. Toleranz gegenüber verschiedenen Überzeugungen und die geistige Weiterentwicklung stehen im Mittelpunkt.

Amanda Labarca meint, dass die religiöse Unabhängigkeit in Lateinamerika aber nicht verwirklicht werden könnte; die Geschichte der Ethnien sei hier zu eng mit dem christlichen Glauben verbunden (Labarca 1927, 180-187).

1939 geht Amanda Labarca in ihrer *Historia de la Enseñanza en Chile* auf die Umsetzung der Prinzipien der “Neuen Schule” ein, vorrangig behandelt sie die Situation an der Höheren Schule.

Die Arbeit in der sekundären Bildung sei geprägt von Zentralisierung, Uniformität und Starrheit. Eine der wenigen Ausnahmen sei das von ihr selbst gegründete *Liceo Experimental Manuel de Salas*. In der Regel würde aber nach wie vor die Pädagogik Herbarts vorherrschen, seit dem Ende des 19. Jahrhunderts gab es weder was die Fächer noch was die Lehrmethoden betrifft Innovationen:

Las doctrinas de los pedagogos del siglo XX: Decroly, Dewey, Kerschensteiner, los métodos activos y los regímenes de las escuelas nuevas, conocidas por los profesores de segunda enseñanza, han tenido en ellos muchísima menor influencia que entre los primarios. Die

Anwendung der Reformpädagogik sei gering, en parte *por la tendencia herbertiana de los profesores, por la falta de estímulo de las autoridades y en no pequeña porción por la escasez, por no decir pobreza, de los elementos de trabajo indispensables para la manipulación de hechos y realidades concretas.* Das *Liceo Experimental* Manuel de Salas habe bis jetzt noch nicht zur Transformation des Bildungswesens geführt.

Dies scheitere vor Allem am Fehlen von moderner und komplementärer didaktischer Literatur. Nach wie vor sei die vorherrschende Methode der LehrerInnenvortrag, die einzig aktive Tätigkeit der SchülerInnen sei das Mitschreiben (Labarca 1939, 314-316).

Nach Amanda Labarca hatte die Pädagogik bis vor Kurzem einen ähnlichen Charakter wie der religiöse Glauben; sie stütze sich in erster Linie auf Intuition und die praktischen Erfahrungen der jeweiligen ErzieherInnen. Mittlerweile sei sie eine fundierte Wissenschaft, die sich auf die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie stützen kann (Labarca 1927, 9-10).

4.5.2. Die *Neue Schule* bei Gabriela Mistral- eine engere Auseinandersetzung nach ihrer aktiven Zeit als Lehrerin

Gabriela Mistral war in ihrer aktiven Zeit als Lehrerin nicht explizit Vertreterin der “Neuen Schule”, jedoch vertrat sie als Anhängerin der Pädagogik Pestalozzis und vor Allem Fröbels von Beginn an einige der zentralen Grundsätze der Alternativschulen. Im Gegensatz zu Labarca stütze sie sich dabei auf ihre Intuition und später auf ihre Erfahrungen und gehörte noch der Generation der PädagogInnen an, für die die Pädagogik eine Art Glaube oder Ideologie war. Amanda Labarca hingegen betont wie oben näher besprochen, die Bedeutung der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik.

Gabriela Mistral fordert in einem, im Kapitel über die Rolle der LehrerInnen bei Gabriela Mistral bereits zitierten Text aus dem Jahr 1918 Respekt für das Kind seitens der LehrerInnen; das sei auch die Basis für den Respekt, den sich die Lehrpersonen selbst zugestehen sollten (Zegers 2002, 311-312).

Außerdem sollten sie die Selbständigkeit der SchülerInnen fördern, indem sie ihnen keine Aufgaben abnehmen, die sie auch selbst lösen könnten. Hingegen müssten die Lehrpersonen das Interesse, die Neugier und die Initiative der SchülerInnen wecken (Zegers 2002, 425). Ein Fehler der Bildungsarbeit sei nach Gabriela Mistral *hacer de los estudios literarios el centro de toda la enseñanza*. Die Schule sollte es sich im Gegensatz dazu zum Ziel machen, den SchülerInnen Werkzeuge mitzugeben, die ihnen das zukünftige Leben erleichtern (Zegers 2002, 326).

Nach der Beendigung ihrer Arbeit als Lehrerin machte sich Gabriela Mistral eingehender vertraut mit den wichtigsten VertreterInnen der "Neuen Schule". Sie besuchte im Mai 1926 die beiden von Dr. Decroly⁶ in Belgien gegründeten Schulen und 1934 die vom spanischen Maler García Maroto⁷ in Madrid eröffnete *Escuela Imagen*.

Dr. Decroly kam wie Maria Montessori als Arzt über die Erziehung der "Anormalen" zu der der "gewöhnlichen" Kinder. Seiner Meinung nach setzt die Pädagogik dort an, wo die Medizin an ihre Grenzen stößt. Zum Zeitpunkt des Besuches von Gabriela Mistral lebte und arbeitete Decroly in einem Vorort Brüssels. Zunächst unterrichtete er nur "anormale" Kinder; auf die Bitte einiger Eltern eröffnete er eine zweite Schule für "gewöhnliche" Kinder. Mistral bat ihn bei dieser Gelegenheit um einige Grußworte für die LehrerInnen der *Asociación de Profesores Primarios de Chile*. Er sagte darauf, dass jeder in der Bildungsarbeit zu Christus werden sollte, wenn wir nach einer neuen Menschlichkeit streben wollten. Das Opfer eines gesamten Menschenlebens sei nötig, um mit der alten Schule zu brechen (Scarpa 2005, 184-190).

Die zweite Schule Decrolys befand sich im Zentrum Brüssels und war für "gewöhnliche" Kinder gedacht. Gabriela Mistral bezeichnete sie als "Schule der Bilder und optischen Eindrücke". Decroly setzte ihrer Meinung nach im Gegensatz zur Mehrheit der LehrerInnen eine Formel, die Teil jeder klassischen Pädagogik ist, auch wirklich um: *Las cosas antes de la imagen, y la imagen antes que el nombre.*; Das heißt, dass die Kinder zunächst die

⁶ Ovide Decroly kam 1871 in Renaix (Belgien) zur Welt, er studierte Medizin in Gent. Er erhielt Stipendien für ein Studium in Berlin, dann in Paris. In Brüssel begann er dann an der Neurologischen Klinik zu arbeiten und kam so täglich mit beeinträchtigten Kindern in Berührung. 1901 gründete ein Heim und eine Schule für behinderte Kinder. Er leitete diese mehr als 30 Jahre. 1932 starb er im ebenfalls belgischen Ukkel (<http://www.holisticeducator.com/decroly.htm>, 31.03.2008)

⁷ Bei dem von Gabriela Mistral beschriebenen García Maroto dürfte es sich um den spanischen Maler Gabriel García Maroto handeln. Er wurde 1889 in La Solana geboren und gehörte der Generación del 27, einer namhaften Künstlergruppe, deren bekanntester Integrant der während des spanischen Bürgerkrieges ermordete Schriftsteller Federico García Lorca war. Über seine Arbeit in der Bildungsarbeit ist mir außer Mistrals Ausführungen zu diesem Thema nichts bekannt. García Maroto starb 1969 in Mexiko Stadt (http://www.manueldefalla.com/falla/website/noticias_falla_pdf/130.-%2004-03-2007, 02.07.2008)

Eigenschaften von Dingen kennenlernen sollten, um sich die Eigenschaft der Abstraktion aneignen zu können, zunächst durch Bilder, dann durch sprachlichen Ausdruck. Diese Art der Schule sei sinnvoll, weil sie sich das wirkliche Leben zur Grundlage nähme.

Es gäbe keine Klasse mit Tischreihen und keine dumme Ansammlung von Fragen, die die formellen Befragungen in der Schule für Mistral darstellen. Die Lehrerinnen seien keine *maestras protocolares*, sondern Frauen *con infancia detenida en el corazón*.. Ein Stundenplan existiere kaum, der Unterricht werde mit der Beendigung der aktuellen Arbeit geschlossen (Scarpa 2005, 191-194).

1927 spricht sich Gabriela Mistral gegen jede Form der Massenerziehung aus, vor allem gegen die Form, die der Kommunismus realisierte. Sie setzt sich für den größtmöglichen Individualismus innerhalb einer kollektiven Norm ein, die auf gegenseitigen Respekt beruhe (Scarpa 2005, 63).

Im Jahr darauf bezeichnet sie die "Neue Schule" als spirituelle Kreation, die nur von "neuen" Männern und Frauen realisiert werden könne (Quelle: Mistral, Gabriela, *La Escuela Nueva en Nuestra América*. Prólogo a *Cómo educa el Estado a tu hijo*, Buenos Aires, Marzo de 1928, in: Roque Scarpa 2005, 176-183, 182).

1934 besuchte Gabriela Mistral die "Escuela Imagen", die "Schule des Bildes", die vom spanischen Maler García Maroto gegründet wurde. Diese Einrichtung war für taubstumme SchülerInnen vorgesehen, die maximale SchülerInnenzahl war zwölf. Es gab auch hier kein einzelnes Klassenzimmer, sondern ein offenes Kinderhaus. Die Kinder wurden von zwei taubstummen Lehrkräften unterrichtet, eine weibliche und eine männliche. Eine zentrale Methode Garcia Marotos war die Einrichtung eines Schulkinos. Die SchülerInnen selbst drehten Filme von Alltagssituationen auf dem Land, auf dem Markt und auf der Straße (Scarpa 2005, 222-224).

5) Der Schlusspunkt der Arbeit?

5.1 Forschungsausblick

Wie bei einer Forschungsarbeit üblich, sollte auch bei meiner der letzte Satz des Textes nicht das Ende der gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Thema bedeuten. Sie sollte vielmehr Denkanstoss und inhaltlicher Anknüpfungspunkt für weitere Fragen sein. Ausgehend von meiner Arbeit könnte man etwa den Bildungsdiskurs in anderen lateinamerikanischen Staaten im selben Zeitraum analysieren und einen Vergleich mit Chile herstellen, oder sich genauer ansehen, wie intensiv der Austausch der chilenischen PädagogInnen mit denen in dem Vergleichsland waren. Ferner ließe sich erforschen, inwieweit das Selbstbewusstsein der chilenischen PädagogInnen und ihre Forderung um einen eigenständigen Weg im Bildungswesen ein Phänomen war, das ganz Lateinamerika betraf.

Ich konnte während meiner Rechercharbeiten feststellen, wie wenig erforscht der Bildungsdiskurs und die tatsächliche Situation an den öffentlichen Schulen in Chile von der Mitte des 20. Jahrhunderts bis zum Militärputsch 1973 ist. Eine interessante Frage ist, inwieweit chilenische PädagogInnen in diesem Zeitraum einschneidende Demokratiebestrebungen für das Bildungswesen einforderten, und inwieweit Bestrebungen, insofern sie vorhanden waren, umgesetzt werden konnten. Anknüpfend daran könnte man erforschen, ob die Regierung der *Unidad Popular* (1970-73) unter dem sozialistischen Präsidenten Salvador Allende ein umfassendes Konzept für das chilenische Bildungswesen entwickelte, wie dieses – falls vorhanden- aussah und inwieweit Aspekte daraus in der kurzen Regierungszeit Allendes umgesetzt werden konnten.

Eine weitere interessante Forschungsfrage wäre, welche Transformationen innerhalb des chilenischen Bildungssystems während der Pinochet-Diktatur, also zwischen 1973 und 1989/90 stattgefunden haben. Das *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación* befasste sich bereits während der Diktatur mit diesem Thema. 1982 gab diese am Anfang meiner Arbeit erwähnte NGO eine zwei- bändige Publikation unter dem Titel *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* heraus, die zur Zeit bedauerlicherweise vergriffen ist und ich auch in keiner Bibliothek finden konnte. Es wäre interessant, sich die Frage zu stellen, welche Auswirkungen die bildungspolitischen Maßnahmen unter Pinochet auf das Bildungssystem bis heute hat. Der Bildungsdiskurs hat

sich dahingehend grundlegend verändert, dass der Staat erstmals seit der Gründung der chilenischen Nationalstaates seine Rolle als Hauptverantwortlicher für die Gewährleistung einer Grundschulbildung für alle StaatsbürgerInnen bewusst abgab. Pinochet leitete unter dem Einfluss der neoliberalen Doktrin die *Municipalización*, eine grundlegende Dezentralisierung des Schulsystems ein. Diese Änderung blieb bis zum heutigen Tag aufrecht und bedeutet, dass die jeweiligen politischen Bezirke für ein ausreichendes Bildungsangebot und den Großteil der Finanzierung desselben verantwortlich sind. Dies hat vor allem negative Folgen für jene von den sozial Schwächeren bewohnten Bezirke, die unter notorischem Geldmangel leiden. Auch stattete Pinochet private SchulbetreiberInnen mit hohen Subventionen aus. Dieses System ist bis heute intakt und macht das Berteiben von Privatschulen und –universitäten zu einem lukrativen Wirtschaftsfaktor. Der Unmut über diese Missstände unter den SchülerInnen, aber auch dem Lehrpersonal drückte sich in den letzten Jahren immer wieder in wochenlangen Streiks und Massendemonstrationen aus.

5.2 Zusammenfassung und Fazit

Mit der Unabhängigkeit Chiles und dem Aufbau von nationalstaatlichen Institutionen am Anfang des 19. Jahrhunderts kam auch dem vom Staat organisierten Aufbau eines allen StaatsbürgerInnen zugänglichen Bildungswesens zentrale Bedeutung zu. Im Gegensatz zu einigen europäischen Ländern, in denen die Regierungen auf Strukturen einer von kirchlichen Organisationen realisierten Bildung für die Kinder der unteren sozialen Schichten aufbauen konnten, mussten die politischen Verantwortlichen in Chile solche Struktur erst aufbauen. Sie taten das in Anlehnung an das französische Bildungswesen, welches besonders zentralistisch ausgerichtet war. Die Lehrmethoden und –inhalte orientierten sich vor allem an den Bedürfnissen der Oberschicht und machten es sich zum Ziel, die chilenische Jugend zu zivilisieren und zu modernisieren sowie ein Nationalbewusstsein zu schaffen und zu verbreiten.

In den letzten beiden Dekaden des 19. Jahrhunderts, vor allem unter den Regierungen von den Präsidenten Domingo Santa María und José Manuel Balmaceda investierte der Staat verstärkt in die Bildungspolitik, weitgreifende Reformen wurden realisiert. Nun nahmen sich die chilenischen Bildungstheoretiker die Preußische Schulpolitik zum Vorbild. Die LehrerInnenausbildung wurde ausgebaut. Zu diesem Zweck stellte man deutsche und österreichische LehrerInnen an, vor allem in leitenden Funktionen. Angelehnt an die Schule in

Preußen fand auch an der chilenischen eine Militarisierung der Lehrmethoden statt. Der Lehrplan wurde erweitert, Turn- und Werkunterricht wurden eingeführt. In diesem Zeitraum durchlebten sowohl Amanda Labarca als auch Gabriela Mistral als Schülerinnen die eigene Schulzeit sowie ihre Ausbildung zu Grundschullehrerinnen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts besuchte bereits ein Großteil der chilenischen Kinder die Grundschule, die Schulpflicht wurde 1920 eingeführt. Die LehrerInnen gründeten zahlreiche Organisationen sowie die erste Gewerkschaft. Sie entwickelten sich zu einem bedeutenden sozialpolitischen Faktor, viele PädagogInnen waren Schlüsselfiguren in der *Partido Radical*, der ersten chilenischen Partei, die von der Mittelschicht getragen wurde; Amanda Labarca, ihr Mann und der spätere Präsident Pedro Aguirre Cerda zählten zu ihnen. Die weiblichen Lehrkräfte gaben Anstoß zur Gründung von feministischen Organisationen, Amanda Labarca spielte auch hier eine wichtige Rolle.

Vor diesem Hintergrund waren einige PädagogInnen um ein an die chilenische Realität angepasstes Bildungswesen bemüht. Erklärtes Ziel war, den chilenischen Nationalstaat über eine innovative Bildungsarbeit zu einem fortschrittlichen und gerechten Nationalstaat umzugestalten. Das betraf politische, wirtschaftliche und den kulturelle Belange.

Amanda Labarca schloss ihr Studium an der *Universidad de Chile* 1904 als staatlich geprüfte Lehrerin ab. Ihre erste Stelle war die der stellvertretenden Direktorin der *Escuela Normal N° 3* in Santiago, diese trat sie 1906 an. 1910 studierte Labarca mit einem einjährigen Stipendium an der *Columbia University* in New York. Sie kam mit dem amerikanischen Pragmatismus in Berührung und war Studentin eines seiner wichtigsten Vertreter, nämlich vom Philosophen und Pädagogen John Dewey. Diese Erfahrungen prägten ihr pädagogisches und soziales Denken.

Gabriela Mistral hingegen stieg in den Lehrerberuf nicht über eine akademische Ausbildung ein. Mit nur 14 Jahren begann sie als Lehrergehilfin zu arbeiten, im Jahr darauf wurde sie an der *Escuela Normal* als Studentin abgewiesen. Sie arbeitete an einigen Grundschulen als Gehilfin, später als Lehrerin. Die Lehrinhalte wie auch den Stoff für eine Prüfung, die sie 1910 ablegte, um auch an Höheren Schulen unterrichten zu dürfen, eignete sie sich im Selbststudium an. Das dürfte auch der Grund sein, warum Mistral in ihren Texten immer wieder ihre Bewunderung ausdrückte für bedeutende PädagogInnen, die den Lehrerberuf nicht in einer eigens dafür eingerichteten Institution erlernten. Die wichtigsten Autodidakten unter ihnen waren Pestalozzi und Fröbel.

Der unterschiedliche Weg zum Lehrberuf bei Amanda Labarca und Gabriela Mistral dürfte auch die Unterschiede in den bildungspolitischen Schriften der beiden Pädagoginnen erklären. Labarca lieferte eingehende Analysen des chilenischen Bildungssystems und in anderen Ländern und brachte darauf aufbauend Reformvorschläge vor, die sie mit Argumenten stützte. Sie richtete sich vorwiegend an ein akademisches Fachpublikum. Mistral hingegen schrieb vorwiegend Essays für Zeitungen und Zeitschriften, anfangs eher für lokale Medien. Sie hielt die Öffentlichkeitsarbeit der Schulen für eine wichtige Aufgabe. Der Ton ihrer Arbeiten bedient sich nicht der pädagogischen Fachsprache. Die Texte sind weniger analytisch, eher emotional gehalten.

Die zentralen Themen der pädagogischen Schriften von Labarca und Mistral aber sind annähernd dieselben. Beide fordern eine Grundschulbildung für alle StaatsbürgerInnen. Die dadurch erreichte Zivilisierung der Bevölkerung sollte die Basis für die Modernisierung des chilenischen Nationalstaates bilden. Die geistigen und körperlichen Anlagen sollten bestmöglich gefördert werden und im Gegenzug die ChilenInnen sich in den Dienst ihres Staates stellen. Mistral bezeichnet den Schulbesuch als „einen noblen Ausdruck des Patriotismus“ (Zegers 2002, 423). Dieses Ideal eines reziproken Verhältnis zwischen Staat und StaatsbürgerIn könne aber nur in einem einigermaßen gerechten Gesellschaftssystem funktionieren. Darin waren sich die beiden Pädagoginnen einig.

Ferner forderten sie eine Anpassung des Bildungswesens an die Realität in Chile und in ganz Lateinamerika. Labarca findet es bedenklich, dass keine Studien über die Kinder und Jugendlichen in Lateinamerika und ihre spezifischen Probleme existieren, sondern alle Überlegungen die Bildung betreffend sich nach wie vor an europäischen Studien orientieren würden. Der Realität der chilenischen Gesellschaft eher müsse die Aufmerksamkeit einer nationalen Pädagogik gelten. Labarca sprach von Chile als einer Pseudo-Demokratie. Während moderne politische Strukturen aus Europa übernommen wurden, habe sich am ökonomischen System wenig geändert, der Feudalismus präge nach wie vor das Leben in Chile. Die Schule müsse als Förderin der Staatsbildung und Demokratie wahrgenommen werden.

Amanda Labarca und Gabriela Mistral setzten sich auch kritisch mit dem Einfluss von Staat und Kirche auf das Bildungswesen auseinander. Beide sind sich darin einig, dass den LehrerInnen von staatlicher Seite für die Realisierung von eigenen Ideen wenig Freiraum

gelassen wurde. Es würde vorgeschrieben, welche Meinungen sie zu vertreten hätten und diese sollten sie vorbehaltlos an die SchülerInnen weitergeben. Dies führe zum mechanischen Wiederkäuen des immer selben Stoffes und wirke lähmend auf die LehrerInnen und in der Folge auf die Kinder. Während im Ansatz eine Diskussion über die Freiheit der SchülerInnen entstehe, spreche niemand über die Rechte der LehrerInnen. Politische und religiöse Inhalte sollten in der Schule behandelt werden, auch hier sind sich die Pädagoginnen einig. Labarca spricht den LehrerInnen auch nicht das Recht ab, politische Stellung zu beziehen. Sie wirft die Frage auf, wie sich die SchülerInnen für politische und soziale Probleme interessieren sollten, wenn sie in der Schule keinen Raum haben. Sowohl Labarca als auch Mistral betonen die Bedeutung der christlichen Lehre in der kulturellen Entwicklung Lateinamerikas. Daher sollte sie aus der Schule nicht ausgeklammert werden. Das ist insofern bemerkenswert, als Labarca selbst Atheistin war und dazu stand.

Die Rolle der LehrerInnen steht bei Labarca und Mistral im Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Erstere ist der Ansicht, dass sich viele LehrerInnen nicht bewusst seien, dass ihr Beruf nicht nur darin bestünde, Lehrinhalte weiterzugeben, sondern ihre Hauptaufgabe in der Charakterbildung der SchülerInnen läge. Sie würden große Verantwortung tragen, da sie Charaktere sowohl formieren als auch deformieren könnten. Die Erziehung hin zu moralischen Werten sei daher von profunder Bedeutung, diese könnten nicht von außen auferlegt werden, sondern müssten über Erfahrungen von innen und außen näher gebracht werden. Labarca kritisierte auch die prekäre Situation der LehrerInnen in Chile, sie würden geringe Löhne erhalten und noch viel mehr unter der eintönigen Arbeitsform und fehlenden Freiheit leiden.

Bei Mistral ist die Lehrperson eine Art weltlicher Prophet. Sie hat genaue Vorstellungen darüber, welche Kriterien die LehrerInnen zu erfüllen hätten. Diesen Beruf bezeichnet Mistral als vielleicht höchste Form der Gottsuche. Die damit verbundene Verantwortung sei aber erschreckend.

Die „Neue Schule“ ist für Amanda Labarca seit der Anfangsphase ihrer Tätigkeit als Lehrerin ein wichtiger Bezugspunkt ihrer pädagogischen Arbeit, intensiviert hat sich das mit ihrem Studienaufenthalt an der *Columbia University*. Die wichtigsten Vertreter des amerikanischen Pragmatismus, die dort lehrten, prägten ihren Umgang mit pädagogischen und sozialpolitischen Fragen grundlegend. Sie setzte sich auch für die Verbreitung der Werke von

John Dewey in ganz Lateinamerika ein und versuchte, die Grundsätze der „Neuen Schule“ angepasst an die chilenischen Verhältnisse in ihrem Land zu realisieren.

Gabriela Mistral orientierte sich während ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrerin an zwei der wichtigsten Vertreter der reformpädagogischen Latenzphase, nämlich an Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel, deren Schriften sie als „Evangelien der Pädagogik“ (Scarpa 2005, 39-42) bezeichnet. Nachdem sie den Lehrerberuf aufgegeben hatte, beschäftigte sich mit zeitgenössischen ReformpädagogInnen und besuchte Reformschulen. Auch was dieses Thema betrifft, ist der Umgang Mistrals damit weniger differenziert als der Labarcas.

Das Fazit, das ich aus meine Forschungsarbeit ziehe, ist, dass die Ziele der Bildungsarbeit bei Amanda Labarca und Gabriela Mistral sich nur wenig von denen der Bildungstheoretiker aus dem 19. Jahrhundert unterscheiden: eine Grundschulbildung für alle StaatsbürgerInnen sollte die Basis darstellen für eine Zivilisierung und Modernisierung des chilenischen Nationalstaats. Vor allem Labarca erweiterte diese Ziele und damit auch die Bedeutung der Bildung um das der Demokratisierung. Diese sollte durch eine gut strukturierte Bildungspolitik realisiert werden und Kernteil einer von ihr angestrebten Intensivierung der Sozialpolitik sein.

Dementsprechend hatten Labarca und Mistral auch einen veränderten Zugang zur Struktur und den Methoden in der Schule als die Pädagogen zuvor. Sie wollten sie an die Eigenheiten der chilenischen Gesellschaft und die Bedingungen anpassen, denn diese bestimmten das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen in Chile. Die Methoden orientierten sich bei Mistral ansatzweise, bei Labarca vorwiegend an den Grundsätzen der Reformpädagogik; dementsprechend setzten sich beide Pädagoginnen für eine möglichst vielseitiges Bildungsangebot sein. Es sollte sich nicht mehr nur an den Bedürfnissen der Oberschicht orientieren, sondern alle sozialen Schichten der Bevölkerung miteinbeziehen. Den LehrerInnen sollte möglichst viel Raum für eigene Ideen gelassen werden. Diese müssten sich aber ihrer Verantwortung bewußt sein, denn es reiche nicht, nur Wissen weiterzugeben. Die Bildung hin zu moralischen Werten sei bedeutender.

Zusammenfassend bezeichne ich Amanda Labarca und Gabriela Mistral als Pionierinnen innerhalb des öffentlichen Bildungswesens in Chile, da sie beide zur ersten Generation von Frauen zählen, die sich als Pädagoginnen in der chilenischen und lateinamerikanischen Öffentlichkeit Gehör verschafft hatten und auch innerhalb der Sozialpolitik von Bedeutung

waren. Außerdem gehörten sie zu einer Generation von chilenischen BildungsexpertInnen, die erstmals eine Abkehr vom Eurozentrismus forderten und den Bezug zur eigenen gesellschaftlichen Realität herstellten, wobei sie in ihren Zivilisierungs- und Modernisierungsbestrebungen selbst durchaus noch innerhalb der europäischen Vorgaben agierten.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Labarca, Amanda, Nuevas orientaciones de la enseñanza, Santiago 1927.
- Labarca, Amanda, El mejoramiento de la vida campesina. México- Estados Unidos- Chile, Santiago 1936.
- Labarca, Amanda, Evolución de la segunda enseñanza, Santiago 1938.
- Labarca, Amanda, Historia de la enseñanza en Chile, Santiago 1939.
- Labarca, Amanda, Bases para una política educacional, Buenos Aires 1943.
- Quezada, Jaime (Ed.), Bendita mi lengua sea, Diario íntimo de Gabriela Mistral (1905- 1956), Santiago 2002.
- Scarpa, Roque Esteban (Ed.), Gabriela Mistral. Magisterio y niño, Santiago 2005.
- Zegers, Pedro Pablo, Recopilación de la obra Mistraliana 1902- 1922, Santiago/ Buenos Aires 2002

Sekundärliteratur

- Adler von Lomnitz, Larissa/ Melnick, Ana, Chile´s Political Culture and Parties. An Anthropological Explanation, Notre Dame (Indiana) 2000.
- Bohnsack, Fritz, John Dewey. Ein pädagogisches Portrait, Weinheim/Basel 2005.
- Braun, Christine von, Nichtich. Logik, Lüge, Libido, Frankfurt/Main 1994.

- Campos Harriet, Fernando, Desarrollo educacional 1810- 1960, Santiago 1960.
- Con Kohan, Deborah, Amanda Labarca. Historia de una pionera, en: Revista de educación 141, Santiago 1986, 25- 27.
- Cohen, Jonathan, Toward a Common Destiny on the American Continent. The Pan-Americanism of Gabriela Mistral, in: Agosín, Majorie (Hrsg.), Gabriela Mistral. The Audacious Traveler, Athens 2003, 1- 18.
- Darer, Verónica, Gabriela Mistral as Teacher. Revisiting Lucila Godoy Alcayaga's Pedagogical Assumptions, in: Agosín, Majorie (Hrsg.), Gabriela Mistral. The Audacious Traveler, Athens 2003, 47- 63.
- Dewey, John, Erziehung durch und für Erfahrung, Stuttgart 1983.
- Egaña Baraona, María Loreto, La educación primaria popular en el siglo XX en Chile. Una práctica de la política estatal, Santiago 2000.
- Egaña Baraona, María Loreto/Nuñez Prieto, Ivan/Salinas Álvarez, Cecilia, La educación primaria en Chile: 1860- 1930. Una aventura de niñas y maestras, Santiago 2003.
- Fiol - Matta, Licia, A Queer Mother for the Nation. The State and Gabriela Mistral, Minneapolis/ London 2002.
- Foucault, Michel, Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt/Main 2000.
- Fröbel, Friedrich, Die Menschenerziehung, Leipzig 1926.
- Góngora, Mario, Ensayo histórico sobre la noción del Estado en Chile en los siglos XIX y XX, Santiago 1986.
- Hebenstreit, Sigurd, Johann Heinrich Pestalozzi. Leben und Schriften, Freiburg im Breisgau/ Wien 1996.
- Heesch, Mathias, Johann Friedrich Herbart zur Einführung, Hamburg 1999.
- Jäger, Siegfried, Kritische Diskuranalyse, Duisburg 2001.

- Kaller- Dietrich, Martina, "Por mi raza hablará el espíritu". Antipositivistisches Denken in Mexiko (1867- 1968), in: Rodrigues- Moura, Enrique (Ed.), Atención Band 8/9, Frankfurt/Main 2005, 82- 103.
- Koschnitzke, Rudolf, Herbart und Herbartschule, Aalen 1988.
- Lenhart, Volker/ Röhrs, Hermann, Die Reformpädagogik in Gesellschaften der Dritten Welt, in: Lenhart, Volker/ Röhrs, Hermann (Hrsg.), Die Reformpädagogik auf den Kontinenten (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft 43), Frankfurt/Main 1994, 183- 187.
- Liedtke, Max, Johann Heinrich Pestalozzi, Reinbek bei Hamburg 2002.
- Manny Paul, Catharine, Amanda Labarca H., Educator of the Women of Chile. The Work and Writings of Amanda Labarca H. in the field of Education in Chile, en: CIDOC Cuaderno 1, Cuernavaca 1968.
- Potthoff, Willy, Einführung in die Reformpädagogik, Freiburg 2003.
- Salas Neumann, Emma, El Centenario de una educadora, en: Revista de educación 141, Santiago 1986, 25- 27.
- Salas Neumann, Emma, Amanda Labarca, Santiago 1996.
- Suhr, Martin, John Dewey zur Einführung, Hamburg 2005.
- Valenzuela Fuenzalida, Álvaro, La vocación vertical. El pensamiento de Gabriela Mistral sobre su oficio pedagógico, Valparaíso 1992.
- Weinberg, Gregorio, Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina, Paris 1981.

Elektronische Quellen

[http://www.memoriachilena.cl/mchilena01/temas/dest.asp?id=biografiaamandalabarca,](http://www.memoriachilena.cl/mchilena01/temas/dest.asp?id=biografiaamandalabarca)
19.04.2008.

[http://de.wikipedia.org/wiki/Mexikanische_Revolution,](http://de.wikipedia.org/wiki/Mexikanische_Revolution) 04.03.2008

[http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9020.php,](http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9020.php) 31.03.2008

[http://www.holisticeducator.com/decroly.htm,](http://www.holisticeducator.com/decroly.htm) 31.03.2008

[http://www.manueldefalla.com/falla/website/noticias_falla_pdf/130.-%2004-03-2007,](http://www.manueldefalla.com/falla/website/noticias_falla_pdf/130.-%2004-03-2007)
02.07.2008

Abstract

In der Arbeit beschäftige ich mich mit dem Diskurs um die öffentliche Bildung in Chile in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den Schriften von den beiden weit über Chile hinaus bekannten Pädagoginnen Amanda Labarca und Gabriela Mistral. Beide gehörten einer selbstbewussten Generation von chilenischen BildungstheoretikerInnen an, die bewusst einen eigenständigen, auf die spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen angepasstes Bildungssystem und darüber hinaus eine angepasste Sozialpolitik anstrebten. Die LehrerInnen wurden zu einem wichtigen sozialpolitischen Faktor: Labarca und Mistral als Frauen erhielten durch die Ausübung dieses Berufs die Möglichkeit, den öffentlichen Raum zu betreten und zu wichtigen Themen Stellung zu beziehen. Sie nutzten diese Möglichkeit auf beeindruckende Weise.

In meiner Arbeit beschäftige ich mit der Frage inwieweit Labarca und Mistral der bildungstheoretischen, eurozentristischen Tradition des 19. Jahrhunderts folgten und inwieweit sie neue Wege beschritten. Beide vertraten die Ansicht, dass Chile sich nur durch ein gut funktionierendes Bildungswesen zu einem modernen Nationalstaat entwickeln könne. Die Inhalte und Methoden sollten auf die jeweilige Lebensrealität der SchülerInnen abgestimmt sein und nicht auf die einer bürgerlichen Oberschicht. Labarca und Mistral setzten ähnliche Schwerpunkte in ihrer Auseinandersetzung mit der öffentlichen Bildung, jedoch gab es doch Unterschiede in ihrem Zugang zu den Themen. Labarca wählte bei allen einen pragmatischen Zugang. Sie verglich das chilenische Bildungswesen mit den Modellen der öffentlichen Bildung in anderen Ländern, darauf aufbauend arbeitete sie die ihrer Meinung nach sinnvollen Elemente aus den anderen Ländern heraus und versuchte sie für Chile zu adaptieren.

Mistral hingegen äußerte ebenfalls einige Kritikpunkte am chilenischen Bildungswesen, sie ist jedoch weniger konkret bei Änderungsvorschlägen. Im Gegensatz zur sachlichen Sprache in den Auseinandersetzungen Labarcas wirkt ihre an manchen Stellen pathetisch.

Tanja Moccia Elizondo-Hofinger

Persönliche Informationen

- Familienstand: verheiratet
- Alter: 27 Jahre
- Geburtsort: Ried im Innkreis

Ausbildung

1995- 2000	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
Juni 2000	Maturaabschluss
2000- 2003	Studium an der Universität Wien (Geschichte und Spanisch LA)
WS 2003	Joint Study-Stipendium an der Universidad de Chile

Berufserfahrung

2005- 2007	Freie Dienstnehmerin bei der Tageszeitung <i>der Standard</i>
seit September 2008	Geschichte-Lehrerin an einer Montessorischule

Tätigkeiten neben dem Studium

Zahlreiche ehrenamtliche Tätigkeiten, wie etwa beim Wiener Integrationshaus oder

bei einem Bildungsprojekt in Chile