

Modelltransfer im Schatten des Krieges

„Deutsche“ Bildungs- und „Preußische“
Militärreformen in Chile, 1879-1920

Cristina Alarcón



PETER LANG
EDITION

EINLEITUNG

1. „DEUTSCHE REFORM“ UND „PREUßISCHE REFORM“

Das vorliegende Buch beschäftigt sich mit zwei weitgehend parallel verlaufenen Reformprozessen in Chile, die das staatliche und gesellschaftliche Gefüge des Landes im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert hochgradig verändern sollten: einer Bildungsreform und einer Heeresreform. Beide Reformen standen im Kontext weitreichender Modernisierungsbestrebungen; beide waren umfassend angelegt, und beide bezogen sich inhaltlich auf Modelle, die die maßgeblichen Akteure im Wesentlichen im von Bismarck geschmiedeten „Deutschen Kaiserreich“ verwirklicht sahen. Beide Reformen verwiesen daher bereits in ihrer geläufigen Bezeichnung auf diese deutsche „Referenzgesellschaft“. Die Bildungsreform ist als *reforma alemana* (Deutsche Reform), die Heeresreform als *reforma prusiana* (Preußische Reform) in die chilenische Geschichtsschreibung eingegangen und bis heute als solche bekannt.

Die sogenannte „Deutsche Reform“ umfasste eine massive Um- und Neugestaltung der schulischen Strukturen Chiles, und zwar eine bis dahin beispiellose Ausstattung mit materiellen, personellen und technologischen Ressourcen, eine Reorganisation der Lehrerseminare (*escuelas normales*), eine nach deutschen Vorbildern ausgerichtete allgemeine Lehrplanreform sowie schließlich die gesetzliche Verankerung der Schulpflicht. Die sogenannte „Preußische Reform“ beinhaltete den Neuentwurf militärischer Ausbildungsprogramme, Reglements und Uniformen, die Reorganisation der Kadettenschule (*Escuela Militar*) und des

Generalstabs und – komplementär zur Schulpflicht – die Einführung der nach preußischem Muster festgesetzten Wehrpflicht.

Die im Rahmen beider Reformprozesse gegründeten *Institutionen*, das Pädagogische Institut (*Instituto Pedagógico*), das der akademischen Bildung der Gymnasiallehrer diente, und die Kriegsakademie (*Academia de Guerra*) zur Ausbildung von Generalstabsoffizieren, bewirkten zudem einen zuvor nicht gekannten Multiplikator-Effekt, dienten sie doch gleichermaßen der „Ausbildung von Ausbildern“. Beide Institutionen stellten dem Staat fortan zwei ihm loyal verbundene Gruppen qualifizierter Fachleute – Offiziere und Gymnasiallehrer – zur Verfügung, die sich als „Diener des Staates“ (*servidores del Estado*) und als Akteure einer nationalen „Mission des kulturellen und geistigen Fortschritts“ verstehen sollten.¹ Der angestrebte Multiplikator-Effekt beider Reformen wurde außerdem mittels einer groß angelegten staatlichen Kommunikationspolitik landesweit abgesichert: von der Veröffentlichung von Fachzeitschriften und Lehrbüchern über die Organisation pädagogischer Kongresse bis zur Einrichtung öffentlicher Weiterbildung in Form von Ferienkursen, Probelektionen und Vorträgen.

Zur Durchführung der Reform fehlte es aber an einheimischen Fachkräften und Spezialisten. Daher engagierte der chilenische Staat eine beeindruckende Zahl deutscher Lehrkräfte und Experten. Von 1883 bis 1920 arbeiteten insgesamt 140 deutsche Lehrer, Lehrerinnen und Privatdozenten an chilenischen Schulen, Lehrerseminaren und am Pädagogischen Institut. Desgleichen wurden 54 preußische Instruktoren zur theoretischen und praktischen militärischen Ausbildung ins Land gerufen. Da einer Gruppe dieser Lehrkräfte und Instruktoren umfassendes Fachwissen und überdurchschnittliche Fähigkeiten auf mehreren Handlungsfeldern zugeschrieben wurden, ist der Begriff des „Experten“ zutreffend. So beteiligte sich diese Gruppe neben der Lehre an der Gründung bzw. Reorganisation von Bildungsanstalten, an der Erstellung von Studiengängen und Lehrplänen, an Prüfungskommissionen und an technischen Beratungen. Darüber hinaus konnten sich mit Unterstützung des chilenischen Staats 15 chilenische Volksschul- und Gymnasiallehrer an

1 „Progreso cultural y espiritual“. Aura Guzmán Hernández, „La Sociedad Nacional de Profesores y el Instituto Pedagógico“, in: *Instituto Pedagógico, 1889-1964: LXXV Aniversario de su fundación, Universidad de Chile*, hrsg. von Universidad de Chile. Facultad de Filosofía y Educación (Santiago: La Universidad, 1964), S. 21-22.

sächsischen Lehrerseminaren und deutschen Universitäten sowie 100 chilenische Offiziere an preußischen Truppenteilen und Kriegsschulen weiterbilden. Die Tatsache, dass Chile bereits zehn Jahre nach Beginn der beiden Reformen im Bereich der Bildung und des Militärs als in Lateinamerika anerkannte Referenzgesellschaft gefeiert wurde, bezeugt zweifellos den Erfolg jener Reformen. Ab Ende des 19. Jahrhunderts sollten zahlreiche lateinamerikanische Studierende und angehende Offiziere mittels staatlicher Stipendien an chilenischen Bildungsanstalten studieren, während gleichzeitig eine Reihe lateinamerikanischer Regierungen chilenische Bildungsexperten (Lehrkräfte und Militärinstrukteure) engagierte, um ihre eigenen Reformen in Schule und Militär durchzuführen.

Reichweite und Umfang beider Reformprogramme können nur im Zeichen durchgreifender nationalstaatlicher Bestrebungen verstanden werden, die sich im Rahmen einer höchst brisanten außen- und innenpolitischen Krisenlage intensiviert hatten. Die Worte, die der liberale Abgeordnete Guillermo Puelma Tupper 1883 aussprach, drücken diesen Wendepunkt und den daraus resultierenden Reformdruck klar aus: „Ich glaube, dass in diesen Zeiten zwei große Dinge uns beschäftigen sollten: der Krieg oder vielmehr der Frieden nach außen und die Erziehung im Innern.“² Außenpolitisch hatte sich die geographisch abgelegenste Republik Lateinamerikas im von 1879 bis 1883 stattfindenden Salpeterkrieg (*guerra del Salitre*), der auch Pazifischer Krieg (*guerra del Pacífico*) bezeichnet wird, gegenüber Peru und Bolivien behaupten können und war zur neuen süd pazifischen Hegemonialmacht aufgestiegen. Die Annexion der salpeter- und kupferreichen Provinzen von Tarapacá und Antofagasta hatte dem Land nicht nur das weltweite Monopol an Salpeter – dem seinerzeit äußerst begehrten Rohstoff für die Herstellung von Dünger und Sprengstoff – eingebracht. Der Salpeterausfuhrzoll bescherte dem chilenischen Staat auch bis dahin beispiellose Einnahmequellen, die der Finanzierung der umfassenden Reformpläne dienen sollten. Innenpolitisch hatte in den gleichen Jahren eine Gruppe liberaler Reformen die Regierung übernommen. Ihr ambitioniertes Reformprogramm strebte nach Demokratisierung, Erweiterung der politischen

2 „Estimo que en estos momentos son dos las grandes cuestiones que deben preocuparnos; la guerra, o más bien la paz en el exterior y la instrucción en el interior.“ Cámara de Diputados, *Sesiones Ordinarias*, Bd. 513 (Santiago: Impr. Nacional, 1883), S. 65.

Rechte und Freiheiten sowie der Auflösung der gesellschaftlichen Vormachtstellung der katholischen Kirche. Mittels einer auf Gleichheit gründenden Bürgernation (*nación de ciudadanos*) sollte der autoritäre und aristokratische Charakter der noch aus Kolonialzeiten fortbestehenden oligarchischen Ordnung überwunden werden. Den Reformern ging es programmatisch vor allem darum, die nationalstaatliche Souveränität nach innen bis zum letzten Einwohner zu konsolidieren. Diese Zielsetzung war umso brisanter, da das chilenische Staatsgebiet ab 1883 sowohl nördlich als auch südlich erweitert worden war.³ Der Ausbau eines staatlichen, allen Einwohnern zugänglichen Bildungswesens wurde als eines der Mittel für das Erreichen dieses Zieles betrachtet. Die Vereinheitlichung und Standardisierung der Bildungsinhalte und -methoden sowie die intendierte Einführung der Schulpflicht fußten auf der Annahme, dass jedem Staatsbürger ein Mindestmaß an Bildung zustehen würde wodurch allen die Entwicklung zu eigenverantwortlicher gesellschaftlicher Teilhabe ermöglicht werden sollte.

Die chilenischen Reforme – Anhänger sowohl der europäischen Aufklärung und des westlich-liberalen Gedankenguts als auch eines eklektischen Positivismus – vereinte ein überwältigender Glaube an die menschliche Vernunft und die Wissenschaft. Nicht der traditionellen Oberschicht angehörig, sondern eher bürgerlicher Herkunft, erklärten sie, ihrem Bildungsoptimismus folgend, die Anhebung des gesellschaftlichen Bildungsniveaus zum Faktor für den Fortschritt, und dies nicht nur in innenpolitischer, sondern auch in außenpolitischer Hinsicht. So leuchtet ein, warum gerade diese Reforme oftmals jenen Mythos zitierten, der besagte, dass der Sieg der deutschen Truppen über Frankreich in den Jahren 1870-71 eigentlich dem preußischen Volksschullehrer zu verdanken sei. Die Einsicht, dass Bildung als Mittel zum Erreichen militärischer Stärke und geopolitischen Gewichts anzusehen sei, gewann gerade im Kontext des zu Beginn der 1880er Jahre gewonnenen Salpeterkriegs und der damit zusammenhängenden Profilierung Chiles als neue Militärmacht des Südpazifiks höchste Bedeutung. So waren die chilenischen Reforme im Rahmen jener dringlichen außenpolitischen Kriegskonjunktur zu der Überzeugung gelangt, dass Chile Teil eines mit „In-

3 Der Umfang der angeeigneten Provinzen von Antofagasta und Taprapacá beträgt ganze 167.846,6 km² und die Territorien des Südens (Araucanía und Magallanes) 330.000 km². Das Staatsgebiet des kolonialen Chile, d. h. von Copiapó bis Biobío, betrug 250.000 km².

teraktion und Kompetition, Beobachtung und Nachahmung, transnationalen Konventionen und machtpolitischen Rivalitäten operierende[n] Staatengefüges (*interstate system*)“ sei.⁴

Die zugrundeliegenden Prinzipien jenes chilenischen Reformprogramms lassen sich als Beispiel dessen lesen, was die soziologisch-historische Perspektive des Welt-System-Ansatzes als Teil einer sich durchsetzenden globalen Entwicklungs- und Bildungsprogrammatis definiert hat.⁵ So verweist die chilenische Reformprogrammatis auf jene „institutionalized legitimating myths“ eines von Europa ab dem 18. Jahrhundert ausgehenden und in der Folge global sich durchsetzenden „model of a national society“. ⁶ Bezeichnend ist, in welchem Ausmaß das chilenische Reformprogramm auf die Mythen, die jenem „model“ zugrunde liegen, verweist: auf den „Myth of the individual“, den „Myth of progress (national and individual)“ und auf den „Myth of socialization and life-cycle continuity“. ⁷ Mehr noch, das chilenische Reformprogramm verstand prinzipiell und im weitesten Sinne die „nation as an aggregate of individuals“ und in fundamentaler Weise den Staat „as the guardian of the nation“. ⁸ So wurden der Auf- und Ausbau eines öffentlichen Bildungswesens und die Einführung der Schulpflicht als grundlegende Instrumente des „nation-building effort“ verstanden. ⁹ In dieser Hinsicht schloss die chilenische Reformprogrammatis in direkter Weise an jene transnational zirkulierenden „Ordnungsmuster und uni-

4 Jürgen Schriewer, „Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme. Spanien, Sowjetunion/Russland, China.“, in: *Gesellschaften im Vergleich Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*, hrsg. von Jürgen Schriewer & Hartmut Kaeble (Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang, 1998), S. 151-258, insbes. S. 156; Jürgen Schriewer, „Fortschrittsmodelle und Modellkonstruktionen. Formen der Internationalisierung pädagogischen Wissens“, in: *Wissenschaftsgeschichte heute. Festschrift für Peter Lundgreen*, hrsg. von Jürgen Büschenfeld, Heike Franz & Frank-Michael Kuhlemann (Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, 2001), S. 302-327, insbes. S. 306.

5 Francisco O. Ramirez & John Boli, „The Political Construction of Mass Schooling. European Origins and Worldwide Institutionalization“, in: *Sociology of Education* 60 (1987) 1, S. 2-17, insbes. S. 10; Schriewer, „Konstruktion von Internationalität“, a. a. O. (Anm. 4), S. 156.

6 Ramirez & Boli, „The Political Construction“, a. a. O. (Anm. 5), S. 10.

7 Ebd., S. 10.

8 Ebd., S. 3-4.

9 Ebd., S. 3.

versalisierten Fortschrittsprogramme“ an, die der Welt-System-Ansatz herausgearbeitet hat.¹⁰

Gleichwohl war die hier untersuchte Reformära, die von Präsident Domingo Santa María (1881-1886) initiiert und von seinem Nachfolger José Manuel Balmaceda (1886-1891) weitergeführt wurde, von grundlegenden politisch-ideologischen Konflikten zwischen den liberalen Reformern und den konservativ gesinnten Kräften der Tradition durchzogen, die sich im Verlauf der einzelnen Reformen noch verschärfen sollten. Maßgeblicher Streitpunkt zwischen den genannten Gruppen war dabei nicht so sehr die geplante Heeresreform, sondern jenes bildungspolitische Prinzip, das die liberalen Reformer mit den Schul- und Bildungsreformen durchzusetzen versuchten. Gemeint war damit das aufklärerische Prinzip, das in der lateinamerikanischen Bildungsgeschichte als *Estado Docente* (Lehrstaat) bekannt ist und im Allgemeinen auf die Idee eines staatlich gesteuerten und allen zugänglichen öffentlichen Bildungswesens verweist. Bildungsrechtlich deutet es auf die Durchsetzung einer staatlichen Schulhoheit mittels der Reglementierung der Schulen als Institutionen, der Schulaufsicht, der Schulpflicht, des Unterrichts und des Prüfungswesens hin.¹¹ Das Prinzip des *Estado Docente*, das erstmals der chilenische Jurist und Vordenker der „Deutschen Reform“, Valentín Letelier, systematisch ausarbeitete, ist jedoch nicht im Sinne eines Erziehungsstaats, sondern eher eines Lehrstaats zu verstehen.¹² Das heißt, es wurde nicht etwa die staatliche Herrschaft über das öffentliche Bildungswesen mittels repressiver, indoktrinierender und agitatorischer Maßnahmen beansprucht, sondern vielmehr die Reglementierung der staatlichen Verantwortung für das öffentliche Bildungswesen.¹³ Denn, dies war die zugrundeliegende Idee, nur ein vom Staat ge-

10 Schriewer, „Konstruktion von Internationalität“, a. a. O. (Anm. 4), S. 156.

11 Vgl. Ernst Rudolf Huber, *Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789*, Bd. 1 (Stuttgart: W. Kohlhammer, 1990), S. 265.

12 Vgl. Valentín Letelier, *La lucha por la cultura: Miscelánea de artículos políticos i estudios pedagógicos* (Santiago: Impr. Barcelona, 1895); Valentín Letelier, *Filosofía de la educación* (Santiago: Impr. Cervantes, 1892).

13 Vgl. Dietrich Benner & Stephanie Hellekamps, „Staatspädagogik/Erziehungsstaat“, in: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hrsg. von Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Weinheim [u.a.]: Beltz, 2004), S. 946-970, insbes. S. 946. Dietrich Benner, Jürgen Schriewer & Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Erziehungsstaaten: Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten* (Weinheim: Dt. Studien-Verlag, 1998).

leitetes und beaufsichtigtes öffentliches Bildungswesen sei im Stande, eine „Nationalerziehung“ (*educación nacional*) zu garantieren, die alle Staatsbürger einbezieht.¹⁴ Der brisante und kontroverse Charakter dieses auf prinzipielle Gleichheit vor dem Gesetz abzielenden Anliegens wird vor dem Hintergrund deutlich, dass zu jener Zeit nur ein Viertel der im Primarschulalter und lediglich 1,57% der im Sekundarschulalter stehenden Bevölkerung tatsächlich eingeschult und ca. 70% der Bevölkerung weder lese- noch schreibkundig waren.¹⁵

Größter Streitpunkt war die geforderte Demokratisierung des staatlichen Bildungswesens. So begegneten die Konservativen nicht nur der von den Liberalen verankerten Unentgeltlichkeit der *liceos* und deren staatlicher Stipendienpolitik mit Ablehnung, sondern sabotierten geradezu auch die Verankerung der Schulpflicht. Aber auch die Reglementierung des Prüfungs- und Unterrichtswesens verursachte hitzige Schulkämpfe mit den konservativen Kräften, die sich in einer Allianz mit der katholischen Kirche sowohl gegen jegliche staatliche Aufsicht über die privaten (mehrheitlich katholischen) Schulen als auch gegen die Verweltlichung der Unterrichtsinhalte und -methoden wehrten. Selbst die Gründung des Pädagogischen Instituts, das unter staatlicher Aufsicht eine qualifizierte Gymnasiallehrerschaft ausbilden sollte, erwies sich als heikel. Interessant ist, wie die Konservativen im Rahmen dieser von Valentín Letelier als „chilenischer Kulturkampf“ (*lucha por la cultura*) bezeichneten Auseinandersetzungen das Ideal der *libertad de enseñanza* (Lehrfreiheit) instrumentalisierten, obwohl die Lehrfreiheit ein Kind liberaler Bildungspolitik und überdies nicht der Gefahr einer Abschaffung ausgesetzt war. Denn entgegen der Unterstellung der Konservativen gedachten die Reformen keineswegs, den Religionsunterricht von den staatlichen Schulen zu verbannen.

14 In seiner Rede „Der Staat und die Nationalerziehung“ von 1888 legte Letelier diesbezüglich die ersten konzeptionellen Grundlagen fest Valentín Letelier, „El Estado y la educación nacional“, in: *Anales de la Universidad de Chile* CXV (1957) 105, S. 125-129, insbes. S. 125.

15 Juan Braun, *Economía Chilena, 1810-1995. Estadísticas Históricas*, Documento de Trabajo, Universidad Católica de Chile, Instituto de Economía, Bd. 187, S. 238 u. 244.