

„La Educacion no se vende, se defiende“:¹ Der Kampf um Bildung im post-autoritären Chile

Alexandra Bechtum

Unter Plakataufschriften wie jene im Titel dieses Beitrags zogen im australen Winter 2011 hunderttausende Studierende und SchülerInnen durch alle größeren chilenischen Städte, demonstrierten für eine „kostenfreie und gerechtere Bildung“ und forderten „Pinochets Bildung muss fallen“. Bereits 2006 forderten tausende SekundarschülerInnen in landesweiten Protesten, in der sogenannten „Revolution der Pinguine“², eine Verbesserung der Bildungssituation (Donoso 2013). Die Bildungsproteste 2011 knüpften an diese „Revolution“ und die daraus resultierenden Erfahrungen an, gingen jedoch weit über bildungsbezogene Forderungen hinaus und wirkten so als Katalysator für eine Auseinandersetzung um weitere gesellschaftliche Problemlagen: Im Mittelpunkt stand dabei die Kritik an der geringen sozialen und politischen Teilhabe, der ungleichen Verteilung öffentlicher Güter sowie der Exklusivität politischer Entscheidungsprozesse. Die Studierenden forderten nicht nur umfassende strukturelle Reformen des Bildungssystems, sondern stellten zugleich die politischen Macht- und Verteilungsverhältnisse sowie die Legitimität der chilenischen *polity* infrage.

Sowohl in ihren Ausmaßen als auch in ihrer Wahrnehmung waren die chilenischen Bildungsproteste 2011 die größten und umfassendsten Proteste seit dem Ende der zivil-militärischen Diktatur unter Augusto Pinochet (1973-1990). Damit standen die monatelang andauernden Demonstrationen und Besetzungen zahlreicher Universitäten und Schulen zugleich auch im starken Gegensatz zu dem weltweit vorherrschenden Bild Chiles als einem Land des wirtschaftlichen Aufschwungs und der politischen Stabilität. Brisanz hatte die Thematik bereits 2010 erfahren, als Sebastián Piñera ins PräsidentInnenamt gewählt wurde: Unter Piñera, dem ersten rechtskonservativen

Präsidenten nach dem Ende der Diktatur, wurde Joaquín Lavín, ein Unternehmer im privaten Hochschulsektor, zum Bildungsminister ernannt.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie die chilenischen Bildungsproteste ihre politische sowie gesamtgesellschaftliche Bedeutung entfalten konnten. Es wird argumentiert, dass die Studierenden mit ihren Protesten die politische Arena erweitern und damit dem Charakter der chilenischen Demokratie diametral entgegenstehen. Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, wie die Kritik am Bildungssystem durch die Protestierenden als Teil eines gesamtgesellschaftlichen Problems konstruiert wird.

1 | Zur Betrachtung öffentlicher Räume

Nach dem Ende der Militärdiktaturen haben sich in den meisten Staaten Lateinamerikas liberal-repräsentative Demokratien herausgebildet. Diese haben zwar überwiegend relative politische Stabilität bewiesen, stehen gleichzeitig jedoch vor großen Herausforderungen angesichts ihrer gesellschaftlichen Integrationsfähigkeit und Problemlösekapazitäten (Wehr 2006: 61). Insbesondere der Gegensatz zwischen politischer Demokratisierung einerseits und extremer sozialökonomischer Ungleichheit andererseits bleibt ein ungelöstes Spannungsverhältnis in der Region (Burchardt 2010: 42), das sich immer wieder in Protestereignissen entlädt. Hier fordern kollektive AkteurInnen eine Vertiefung der Demokratie ebenso wie ein stärkeres staatliches Engagement bei der Lösung der „sozialen Frage“ (Alvarez et al. 1998; Silva 2009).

Aus demokratietheoretischer Sicht führen diese Forderungen zu der Frage nach dem Verhältnis kollektiver AkteurInnen zu den Institutionen des politischen Systems. Insbesondere in der lateinamerikanischen Demokratiethe-

riedebatte wird hierfür der Begriff der „öffentlichen Räume“ fruchtbar gemacht (Avritzer 2002; Costa/Avritzer 2009). Als Meta-Begriff beschreibt er ein gesellschaftliches Reflexionsmoment für die Beobachtung sozialer und politischer (Macht-)Veränderungen und trägt dem performativen Charakter kollektiver AkteurInnen Rechnung. Konzeptionell-analytisch wird dabei der AkteurInnen- und politische Arenenbegriff jenseits der Institutionen des politischen Systems erweitert und das Verständnis liberal-repräsentativer Demokratien um ein deliberativ-partizipatorisches Verständnis komplementiert.

Im Folgenden wird anhand der chilenischen Bildungsproteste skizziert, wie Protestbewegungen neue Verhandlungsforen schaffen. Damit soll einerseits aufgezeigt werden, wie im Rahmen der Proteste der Anspruch formuliert wird, formale Kanäle politischer Einflussnahme zu erweitern, andererseits wird die Kontingenz gesellschaftlicher und politischer Problemlagen anhand der Bildungsproteste erörtert.

2 | Der chilenische malestar³

In Chile fällt die Bilanz in Bezug auf die Teilhabeversprechen der liberal-repräsentativen Demokratie auch im regionalen Vergleich bescheiden aus (Rovira Kaltwasser 2007: 354ff.). Die allgegenwärtige soziale Unzufriedenheit der Mehrheit der Bevölkerung hat im post-autoritären Chile die Skepsis und das mangelnde Vertrauen in politische Parteien und Institutionen verstärkt (Rojas Hernández 2012).⁴ Trotz des deutlichen Rückgangs der Armutszahlen seit den 1990er Jahren sind die Einkommensdisparitäten weiter gestiegen. Die sozialen Ungleichheiten zeigen sich zudem insbesondere im Zugang zu öffentlichen Gütern wie dem Bildungssystem. Vor diesem Hintergrund sehen Castillo et al. (2015: 3f.) die niedrige Wahlbeteiligung der jungen Bevölkerung als Ausdruck eines weit verbreiteten malestar, im Sinne eines allgemeinen Unbehagen mit dem politischen System, und begründen im Umkehrschluss hiermit auch die Zunahme nicht-konventioneller Partizipationsformen.

Die wachsende Entfremdung und weit verbreitete Unzufriedenheit mit der politischen Ebene, dem ökonomischen Modell sowie den eklatanten Einkommensdisparitäten stellten wichtige Triebfedern für den Beginn und die zyklische Wiederkehr der Bildungsproteste in Chile dar. Die Studierenden betteten ihre Forderungen nach umfassenden Veränderungen bildungspolitischer Maxime in gesellschaftsweite Problemlagen ein und wurden von weiten Teilen der chilenischen Gesellschaft unterstützt. Ihre Kritik richtete sich nicht nur gegen die hohen Studiengebühren, die gemessen am Pro-Kopf-Einkommen zu den höchsten weltweit zählen (OECD 2014). Zugleich problematisierten die Studierenden die Struktur des Bildungssystems einerseits als Legat der Militärdiktatur und andererseits als Segregationsmechanismus innerhalb der chilenischen Gesellschaft, der bestehende (historische) Einkommensdisparitäten weiter reproduziere.

3 | Das Bildungssystem als Erbe der Diktatur

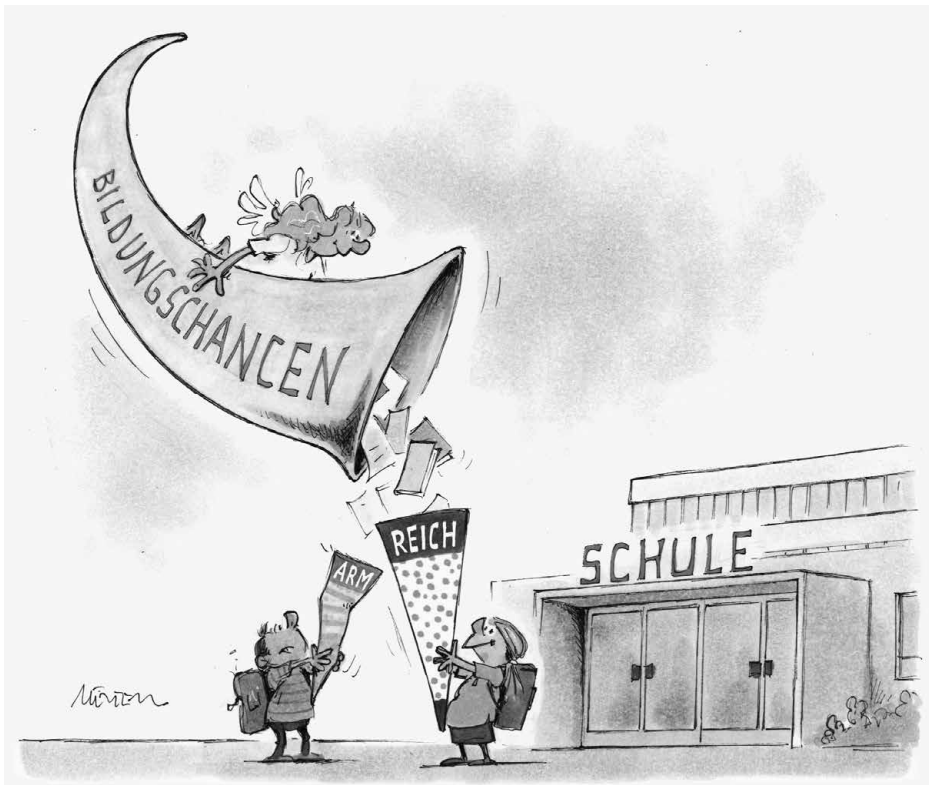
Das chilenische Bildungssystem erfuhr während der Pinochetdiktatur in den 1980er Jahren fundamentale Veränderungen und kann emblematisch für weitere neoliberale Reformen genannt werden, mit denen zentrale Politikbereiche umgestaltet wurden (Casassus 2004: 774 ff.; Fischer 2007). Im Bildungssystem kam es zur Kommunalisierung der Zuständigkeit im Primar- und Sekundarschulbereich, d.h. zur Übertragung der Bildungsverantwortung auf die Kommunen sowie zur Liberalisierung des Hochschulsektors (Jiménez/Taut 2015). Insbesondere im Hochschulsektor führte dies zur Dominanz privater Trägerschaften sowie zu zahlreichen Neugründungen privater Universitäten und technischer Hochschulen. Zwar sind allgemein die Einschreibungsquoten gestiegen, von der v.a. Kinder aus Familien der Mittelschicht profitieren. Für viele Familien hat dies jedoch eine hohe Privatverschuldung zur Folge, da die Hochschulbildung fast ausschließlich über Studiengebühren finanziert wird. Die Privatisierung der tertiären Bildungslandschaft

befördert somit nicht nur den selektiven Zugang zu (Hochschul-)Bildung, sondern wirkte sich auch negativ auf die Bildungsqualität aus (Cabalin 2012: 221; Torche 2005). Ferner wird das chilenische Bildungssystem neben anderen zentralen Politikbereichen über ein sog. Organgesetz mit Verfassungscharakter geregelt, einem Relikt aus der autoritären Verfassung von 1980. Dabei bedürfen Änderungen hoher institutioneller Quoren, was dazu führt, dass der Status Quo des politischen Systems gesichert wird und die Organgesetze auf diese Weise wie eine Verfassung zweiter Kategorie wirken (Fuentes Saavedra 2012).

Der Verlauf der Proteste im chilenischen Winter 2011 führte unter den Studierenden zu der Überzeugung, dass eine kostenfreie und qualitativ hochwertige Bildung nur durch umfassende institutionelle Reformen erreicht werden kann. Spezifische materielle

Forderungen, wie etwa eine höhere Anzahl an Stipendien, mündeten im Ruf nach höherer Bildungsqualität und einem gerechteren Zugang zum Hochschulsektor (Sehnbruch/Donoso 2011). Dabei stellten die Studierenden zwei zentrale Überzeugungen infrage: Erstens die Vorstellung von Bildung als Konsumgut, für das entsprechend gezahlt werden muss und zweitens die große Bedeutung privater Trägerschaften im Bildungssystem, deren Handeln auf die Erzielung von Gewinn durch den Betrieb von Bildungseinrichtungen gerichtet ist (Cárdenas Tomažic/Navarro Oyarzún 2013; Somma 2012: 298-299).

Mit dieser Diagnose und der Forderung auf ein Recht auf kostenfreie Bildung generierten die Studierenden ein gesellschaftsweites Bewusstsein für die institutionellen Wurzeln des Bildungssystems und die Auswirkungen der neoliberalen Bildungspolitik. Damit stellten



sie nicht nur politische Macht- und Verteilungsverhältnisse, sondern auch staatliche Logiken infrage. Das politische Regierungshandeln nach der Rückkehr zur Demokratie 1990 zeichnete sich durch das Bestreben nach politischer und makroökonomischer Stabilität aus, die mit der Demobilisierung gewerkschaftlicher Vertretungen und sozialer Bewegungen, einer konfliktberuhigenden Konsensorientierung der politischen Eliten sowie der Fortführung neoliberaler Wirtschaftspolitiken einher ging (Moulian 1997; Müller-Plantenberg 2010; Navia 2010). Zwar gab es Programme zur Abmilderung negativer Auswirkungen der neoliberalen Reformen, eine mögliche Reformulierung zentraler wirtschaftspolitischer Maxime blieb jedoch aus. Politische Partizipation beschränkte sich auf die Teilnahme an Wahlen. Gerade vor diesem Hintergrund lassen sich die Bildungsproteste 2011 als eine Abkehr von den Leitformeln der postautoritären Regierungen begreifen, da sie die Bedingungen des Übergangs zur Demokratie und die fortwährende Gültigkeit der autoritären Verfassung aus dem Jahr 1980 problematisierten (Barros 2002).

Nach den traumatischen Erfahrungen der Diktatur war es erstmals 2006 und sodann 2011 die junge Generation, die auf die Straße ging und umfassende politische und gesellschaftliche Veränderungen einforderte. Im Gegensatz zur Generation ihrer Eltern und Großeltern waren sie nicht in einem Klima der Angst und staatlichen Repression großgeworden. Somit standen die SekundarschülerInnen und Studierenden mit ihren beharrlichen und kreativen Protesten umso mehr im starken Kontrast zur paternalistischen und elitenzentrierten Politik der postautoritären Regierungen.

4 | Universitäre Protesträume

Eine besondere Bedeutung für die Proteste der Studierenden kommt seit jeher der CONFECH (*Confederación de Estudiantes de Chile*), dem Dachverband der Studierendenvertretungen zu (Cárdenas Tomažic/Navarro Oyarzún 2013). Das gewählte Gremium aus Repräsentan-

tInnen von ca. 30 privaten und öffentlichen Universitäten setzt sich nach proportionaler Verteilung zusammen. Die jeweiligen RepräsentantInnen vertreten unterschiedliche politische Strömungen und werden durch Wahlen an ihren Heimatuniversitäten in die CONFECH entsandt. 2011 organisierte die CONFECH einerseits die landesweiten Bildungsproteste und bildete andererseits selbst das Sprachrohr der Studierendenschaft. Mit der Wahl zu den SprecherInnen der CONFECH 2011, vertraten Camila Vallejo und Giorgio Jackson die öffentliche *Universidad de Chile* bzw. die private *Universidad Católica*. Die Zusammensetzung von VertreterInnen öffentlicher und privater Universitäten ermöglichte es dem Dachverband nicht nur, eine größere Studierendenschaft zu mobilisieren, sondern die in basisdemokratischen Gremien vereinbarten Standpunkte als gemeinsame Positionen auszuhandeln und in richtungsweisende Entscheidungen umzusetzen. Aufgrund dieses Vorgehens konnten die Studierenden im Zuge der Proteste 2011 trotz der oft langwierigen Auseinandersetzungen nach außen mit relativer Geschlossenheit auftreten.

In ihrer Selbstbeschreibung sahen sich die SprecherInnen der Studierenden als legitime und direkte RepräsentantInnen der Studierendenschaft, denn mögliches Fehlverhalten oder Abweichungen von vereinbarten Positionen konnte eine unmittelbare Abwahl zur Folge haben. Ihr basisdemokratisches und partizipatorisches Selbstverständnis stand im starken Kontrast zu exklusiven Entscheidungsprozessen auf politischer Ebene. Ausgehend von den universitären Foren und den wöchentlichen Demonstrationen lebten die Studierenden zahlreiche Debatten über die Beschaffenheit und die institutionellen Wurzeln des chilenischen Bildungssystems und konstituierten neue gesellschaftsweite Diskussionsräume, an denen sich zahlreiche weitere zivilgesellschaftliche AkteurInnen beteiligen. Giorgio Jackson, der mittlerweile als unabhängiger Abgeordneter im chilenischen Kongress sitzt, spricht rückblickend davon, dass es notwendig war und notwendig bleibt auf den Straßen zu protestieren,

um auf diese Weise die formale Politik unter Druck zu setzen und bestimmte Themen auf der politischen Agenda zu platzieren.⁵

5 | „La Educación no se vende, se defiende“

Der Beginn und die Intensität der Bildungsproteste 2011 erscheinen als Kontrastpunkt zu den politischen Logiken im heutigen Chile. Durch die staatliche Repression während der Diktatur, aber auch als Folge der Demobilisierung kollektiver AkteurInnen durch post-autoritäre Regierungen nach 1990 zur Sicherstellung politischer Stabilität, verschwanden viele Partizipations- und Diskussionsräume jenseits der Arenen des politischen Systems. Im Zuge ihrer monatelangen Proteste, die in zyklischer Wiederkehr bis ca. 2013 andauerten, revitalisierten und repolitisierten die Studierenden konfliktbeladene Themen, die über Jahrzehnte auf der politischen Agenda kaum Berücksichtigung gefunden hatten. Die Forderungen der Studierenden nach einem Recht auf Bildung und höheren staatlichen Bildungsausgaben, um bestehende sozialen Ungleichheiten entgegen zu wirken, zeigt das Entstehen der chilenischen Bildungsproteste als kontingentes Ergebnis der historischen und politischen Entwicklungen. Der eingangs zitierte Protestslogan, Bildung dürfe nicht verkauft werden, sondern müsse verteidigt werden (*La educación no se vende, se defiende*), mag als polemischer Spruch erscheinen, greift jedoch den Facettenreichtum und die Konflikthaftigkeit der chilenischen Bildungsproteste auf. Zentraler Dreh- und Angelpunkt der Bildungsproteste war und ist die Forderung nach kostenfreier und besserer Bildung. Diese Forderung zeigte sich aus demokratietheoretischer Sicht als besonders bedeutsam: Es lässt sich abschließend konstatieren, dass die Studierenden öffentliche Räume für ihre Belange erweitern konnten, damit Politik- und Partizipationsmuster der chilenischen Demokratie fundamental hinterfragten und höhere gesellschaftliche und politische Teilhabe einforderten.

Alexandra Bechtum ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Internationale und intergesellschaftliche Beziehungen, Universität Kassel. Kontakt: abechtum@uni-kassel.de

Anmerkungen

¹ „Bildung wird nicht verkauft, sie wird verteidigt“ (Übersetzung, A.B.).

² Die Bezeichnung „Pinguine“ spielt auf die in Chile üblichen schwarz-weißen Schuluniformen an.

³ Zu Deutsch: Unbehagen.

⁴ Das private Think Tank *Centro de Estudios Públicos* (CEP) erhebt regelmäßig Meinungsumfragen zu politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Themen in Chile. Im regionalen Vergleich führt das Think Tank *Latinobarómetro* jährliche Meinungsumfragen durch. Gemäß des *Latinobarómetro* 2015 bewertete die Mehrheit der chilenischen Bevölkerung die Demokratie zwar als die zu präferierende Regierungsform (ca. 64,8%), eine ebenso große Mehrheit bringt den politischen Institutionen jedoch geringes Vertrauen entgegen.

⁵ Interview mit Giorgio Jackson, durchgeführt am 27.11.2015 in Santiago de Chile.

Literatur

Alvarez, Sonia E./Dagnino, Evelina/Escobar, Arturo 1998: *Cultures of Politics, Politics of Cultures*. Boulder: Westview.

Avritzer, Leonardo 2002: *Democracy and the public space in Latin America*. Princeton: Princeton University Press.

Barros, Robert 2002: *Constitutionalism and dictatorship. Pinochet, the Junta, and the 1980 constitution*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burchardt, Hans-Jürgen 2010: *The Latin American Paradox: Convergence of Political Participation and Social Exclusion*. In: *Internationale Politik und Gesellschaft*, Jg. 3, 40-51.

Cabalin, Cristian 2012: *Neoliberal Education and Student Movements in Chile: In-*

qualities and Malaise. In: Policy Futures in Education, Jg. 10, Heft 2, 219-228.

Cárdenas Tomazic, Ana/Navarro Oyarzún, Camilo 2013: El movimient estudiantil en Chile. Redefiniendo límites, acortando distancias. Santiago de Chile: RIL editores.

Casassus, Juan 2004: Das Bildungswesen in Chile. In: Nolte, Detlef/Imbusch, Peter (Hg.): Chile heute. Politik, Wirtschaft, Kultur. Frankfurt am Main: Vervuert, 773-789.

Castillo, Juan C./Palacios, Diego/Joi-gnant, Alfredo/Tham, Maximiliano 2015: Inequality, Distributive Justice and Political Participation: An Analysis of the Case of Chile. In: Bulletin of Latin American Research, Jg. 34, Heft 4, 486-502.

Costa, Sergio/Avritzer, Leonardo 2009: Teoría crítica, esfera pública y democracia: Concepciones y usos en América Latina. In: Braig, Marianne (Hg.): Los poderes de lo público : Debates, espacios y actores en América Latina. Madrid: Iberoamericana, 27-51.

Donoso, Sofia 2013: Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 Pingüino Movement. In: Journal of Latin American Studies, Jg. 45, Heft 01, 1-29.

Fischer, Karin 2007: Chile: Vom neoliberalen Pionier zum Vorzeigemodell für Wachstum mit sozialem Ausgleich? In: Lateinamerika Analysen, Jg. 17, Heft 2, 157-175.

Fuentes Saavedra, Claudio 2012: El pacto: poder, constitución y prácticas políticas en Chile, 1990-2010. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Jiménez, Daniela/Taut, Sandy 2015: Das Bildungssystem Chiles unter Berücksichtigung der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer als Schlüssel der Bildungsqualität. In: Oelsner, Verónica/Richter, Claudia (Hg.): Bildung in Lateinamerika: Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen. Münster: Waxmann, 98-118.

Müller-Plantenberg, Urs 2010: Zum Wandel politischer Mobilisierung in Chile infolge des Putsches: Von Parteien über Ge-

werkschaften zu sozialen Bewegungen. In: Alvarado Leyton, Cristian (Hg.): Der andere 11. September. Gesellschaft und Ethik nach dem Militärputsch in Chile. Münster: Westfälisches Dampfboot, 61-72.

Moulian, Tomás 1997: Chile Actual. Anatomía de un mito. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Navia, Patricio 2010: Living in Actually Existing Democracies. Democracy to the Extent Possible in Chile. In: Latin American Research Review, Special Issue, 298-328.

OECD 2014: Education at a Glance 2014. OECD Publishing.

Rojas Hernández, Jorge 2012: Sociedad bloqueada: Movimiento estudiantil, desigualdad y despertar de la sociedad chilena. Santiago de Chile: RIL Editores.

Rovira Kaltwasser, Cristóbal 2007: Chile: Transición pactada y débil autodeterminación colectiva de la sociedad. In: Revista Mexicana de Sociología, Jg. 69, Heft 2, 343-372.

Sehnbruch, Kirsten/Donoso, Sofia 2011: Chilean winter of discontent: are protests here to stay? <https://www.opendemocracy.net/kirsten-sehnbruch-sofia-donosso/chilean-winter-of-discontent-are-protests-here-to-stay> [27.02.2016].

Silva, Eduardo 2009: Challenging neoliberalism in Latin America. Cambridge: Cambridge University Press.

Somma, Nicolás M. 2012: The Chilean student movement of 2011-2012: Challenging the marketization of education. In: Interface: A journal for and about social movements, Jg. 4, Heft 2, 296-309.

Torche, Florencia 2005: Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. In: Sociology of Education, Jg. 78, Heft 4, 316-343.

Wehr, Ingrid 2006: Die theoretische Aufarbeitung des Third Wave Blues in Lateinamerika: „Bringing the citizen back in“. In: Forschungsjournal NSB, Jg. 19, Heft 4, 58-71.