

**DIE CHILENISCHE STUDIERENDENBEWEGUNG**  
**2011-2015**  
**UND DIE KONSTRUKTION VON**  
**GEGEN-HEGEMONIE**

Nicole Schwabe

E-Mail: [nschwabe@posteo.de](mailto:nschwabe@posteo.de)

Bielefeld, September 2015

# Inhalt

1. Einleitung .....	1
2. Methodologische Einführung .....	4
2.1. Diskursforschung .....	4
2.2. Diskurstheorie der Hegemonie .....	5
2.3. Methodologie einer diskursiven Hegemonieanalyse .....	11
3. Die Implementierung eines hegemonialen, neoliberalen Projektes oder ‚Wie Bildung in Chile zur Ware wurde‘ .....	17
4. Wir sind nicht die Kinder der Demokratie, sondern die Enkelkinder der Diktatur .	26
5. Diskursive Hegemonieanalyse .....	37
5.1. Verknüpfung von Forderungen .....	40
5.2. Grenzziehung .....	48
5.3. Repräsentation des Allgemeinen.....	53
6. Fazit .....	63
7. Quellen- & Literaturverzeichnis.....	68

# 1. Einleitung

Chile ist bekannt als das lateinamerikanische Vorzeigeland, gekennzeichnet durch politische Stabilität und von Befürworter\_innen einer neoliberalen, marktradikalen Wirtschaftspolitik für seine makroökonomischen Werte gelobt (Fernández 2014: 16). Mit dem Aufkommen massiver Proteste von Schüler\_innen und Studierenden, die im Jahr 2011 weltweit für Aufmerksamkeit sorgten, wird der Mythos des ‚Wunders von Chile‘ und die Fassade des neoliberalen Vorzeigeprojektes endgültig abgerissen. Dabei wird ein Konflikt sichtbar, der seit Jahren im Innersten der chilenischen Gesellschaft angelegt war (Fernández 2014: 16). Das Jahr 2011 stellt in der jüngsten chilenischen Geschichte eine Zäsur dar. Es kommt zu den größten Demonstrationen seit dem Ende der Diktatur. Zahlreiche Universitäten und Schulen werden monatelang besetzt (Azócar/ Mayol 2013: 51). Die Bewegung besteht aus Universitätsstudierenden wie auch Sekundarschüler\_innen, hat einen starken Rückhalt in der Bevölkerung und schafft es, die Debatte über das aus der Militärdiktatur geerbte Bildungssystem zu einem zentralen Thema der nationalen Politik zu machen (Azócar/ Mayol 2013: 69). Nicolas Fleet bemerkt, dass sich die Kritik am undemokratischen Charakter des Bildungssystems in Chile mit einer Legitimationskrise des gesamten repräsentativen Systems verbunden habe (Fleet 2011: 101 f.). Dies bestätigen die Ergebnisse des *Latinobarómetros*<sup>1</sup>. Die Umfrageergebnisse des Jahres 2011 machen deutlich, dass ein Großteil der befragten Chilen\_innen (63,7%) ‚nicht zufrieden‘ oder ‚nicht besonders zufrieden‘ mit der bestehenden Demokratie ist (Latinobarómetro 2011: 27). Dabei wird vor allem die Kritik geäußert, es fehle an sozialer Gerechtigkeit (Latinobarómetro 2011: 36). Gleichzeitig wird deutlich, dass das Thema Bildung - insbesondere bei den Befragten unter 25 Jahren - ein zentrales Problem des Landes darstellt (Latinobarómetro 2011: 11). Das bestehende chilenische Bildungssystem ist das Produkt einer durch die Militärregierung eingeleiteten marktorientierten Transformation, die nicht nur den Wirtschaftssektor, sondern auch den Wohlfahrtsstaat betraf. Ein elementarer Bestandteil dieser Transformation ist die Reform des chilenischen Bildungssystems im Jahr 1981 (Torche 2005: 321).

Francisco Figueroa, ehemaliger Vizepräsident der Studierendenvertretung der *Universidad de Chile (FECH)*, geht davon aus, dass die Studierendenbewegung von 2011 zu einem Bruch mit dem legitimierenden Diskurs der postdiktatorialen Ordnung geführt habe.

---

<sup>1</sup> Für die öffentlich zugängliche Studie werden in verschiedenen Ländern Lateinamerikas im Jahr 20.000 Personen befragt. Ziel ist die Erfassung einer öffentlichen Meinung, insbesondere im Bezug auf die Themen Entwicklung der Demokratie, Wirtschaft und Gesellschaft ([www.latinobarometro.org](http://www.latinobarometro.org)).

„Wenn die Studierendenbewegung von 2011 mit etwas gebrochen hat (und dies war leider nicht das Modell) dann war es der Mythos Chiles als Land mit einem erfolgreichen Neoliberalismus und einem ordentlichen politischen Übergang zur Demokratie. Aber so wie wir diesem legitimierenden Diskurs schaden - Gründungsmythos dieser dürftigen und elitären Politik-, können die Eliten mit dem selben Zweck einen anderen Diskurs schaffen, über die Ursprünge und das Dasein der Revolte hinweg, um am Ende, wie die Prisoneros [bekannte chilenische Band] sagten, aus dem Guten etwas Schwachsinniges zu machen.“ (Figueroa 2013: 15)<sup>2</sup>

Den Ausgangspunkt der folgenden diskursiven Hegemonieanalyse nach Chantal Mouffe und Ernesto Laclau stellt eben dieses *kritische Moment* dar, in dem die scheinbare Universalität eines Diskurses aufgedeckt wird und mit einem alternativen gesellschaftlichen Projekt konfrontiert wird (Bedall 2014: 57). Ausgehend von der Studierendenbewegung der Jahre 2011 bis 2015 soll analysiert werden, inwiefern eine Alternative zum bestehenden, hegemonialen Projekt aufgebaut wird, welches in der Militärdiktatur gewaltsam implementiert wurde und sich in der postdiktatorischen Gesellschaftsordnung weiter verfestigt und ‚naturalisiert‘ hat. Es soll dabei der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich in Chile zwischen 2011 und 2015 im Kontext der Studierendenbewegung, verknüpft mit der Forderung nach Bildung als einem universalen, sozialen Recht, ein gegen-hegemoniales Projekt herausbildet.

Im ersten Teil der Arbeit soll es um eine theoretische Einführung in das Feld der Diskurstheorie gehen und anschließend spezifischer auf eine Diskurstheorie der Hegemonie nach Chantal Mouffe und Ernesto Laclau eingegangen werden. Mit diesem Ansatz wird der Fokus auf diskursive Hegemoniefunktionen politischer Diskurse gerichtet (Nonhoff, 2008: 301). Danach soll das konkrete methodische Vorgehen der Arbeit vorgestellt werden, welches aus der theoretischen Auseinandersetzung mit einer diskursiven Hegemonieanalyse abgeleitet wurde.

Zur Kontextualisierung wird ein historischer Rückblick auf zentrale politische Ereignisse in der jüngsten chilenischen Geschichte gegeben. Im Fokus stehen dabei die Entwicklungen und Umbrüche im chilenischen Bildungssystem - insbesondere die einschneidenden Reformen der Militärdiktatur in den 1980er Jahren. Das Bildungssystem wird dabei als zentrale Instanz zur Implementierung eines neoliberalen Projektes gefasst, das sich auch nach dem Ende der Militärdiktatur weiter verfestigt. Während in diesem Kapitel versucht wird die Folie zu rekonstruieren, vor der sich die Studierendenbewegung entwickelte, soll im darauf folgenden Kapitel auf die Entstehung der Studierendenbewegung und die Kontinuitäten zwischen einzelnen

---

<sup>2</sup> Die in der Arbeit direkt verwendeten spanischen Zitate wurden selbst ins Deutsche übersetzt. Die spanischen Originalzitate finden sich in den Endnoten im Anhang.

Hochphasen der Bewegung eingegangen werden. Dabei wird die politische Relevanz der organisierten Studierendenschaft in Chile unterstrichen, sowie Kontinuitäten, Brüche und Wendepunkte innerhalb der Studierendenbewegung seit dem frühen 20. Jahrhundert herausgearbeitet.

Darauf folgt eine diskursive Hegemonieanalyse, welche sich insbesondere auf die Interviews mit Aktivist\_innen und damit auf das selbstreflexive Potenzial sozialer Bewegungen, sowie auf die Analyse des im Juni 2015 vom nationalen Verband der Studierenden Chiles (*CONFECH*) veröffentlichten Forderungskatalogs ‚*Qué Chile Decida*‘ stützt.

Die gesellschaftliche Relevanz des Forschungsthemas ergibt sich nicht nur aus der politischen Brisanz der Studierendenbewegung und der Debatte um Bildung in Chile, sondern ebenso aus einer Übertragbarkeit der dort zu beobachtenden Tendenzen auf andere politische Kontexte. Zwar weist der Fall Chiles in der Radikalität, mit der ein neoliberales Modell nach einem Militärputsch gegen die sozialistische Regierung Salvador Allendes im Jahre 1973 eingeführt wurde, eine Einzigartigkeit auf. In vielen anderen lateinamerikanischen Ländern fand ein solcher Prozess erst in Folge der Schuldenkrise statt und bedurfte ganz anderer Propagierungsmechanismen (Boris et al. 2005: 273). In Deutschland lässt sich die Präsenz einer Privatisierungsdebatte in der parteipolitischen Auseinandersetzung und eine damit einhergehende Selbstentmachtung des öffentlichen Sektors seit den 1980er Jahren beobachten (Entgartner 2008: 107). Trotz der sehr unterschiedlichen Umstände, in denen ein neoliberales Projekt implementiert wurde, lassen sich am Extrembeispiel Chile dennoch Tendenzen erkennen, die sich in anderer Form beispielsweise auch in neoliberalen Reformen des deutschen Hochschulsektors, abzeichnen (Bultmann 1999). Beispiele dafür sind die bundesweiten Umstrukturierungen durch den Bologna-Prozess oder die Exzellenzinitiative zur Förderung von Wissenschaft und Forschung. Tendenzen dieses schleichenden Prozesses lassen sich auch auf der Ebene der eigenen Hochschulen finden, wie die Debatte um das Mittelverteilungsmodell an der Universität Bielefeld deutlich macht (AG Freie Bildung 2015).

So wie die Auseinandersetzung über ein neoliberales Projekt in Chile eine Debatte in anderen politischen Kontexten anregen kann, sind sicherlich auch anti-neoliberale Kämpfe verschiedener sozialer Bewegungen in diese Debatte mit einzubeziehen. Für diese Diskussion soll die folgende hegemonietheoretische Auseinandersetzung mit der chilenischen Studierendenbewegung eine Grundlage bilden.

## 2. Methodologische Einführung

### 2.1. Diskursforschung

Die Forschungsperspektive dieser Arbeit orientiert sich an der hegemonietheoretischen Diskursanalyse, wie sie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe vorangetrieben wurde. Die Grundlage des Theoriekapitels bildet insbesondere die Auslegung dieses Ansatzes durch Joscha Wullweber und Philip Bedall. Daneben wird auch auf Martin Nonhoff und Annika Mattissek zurückgegriffen.

Die seit dem Ende des 20. Jahrhunderts zunehmende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand *Diskurs an sich* als Schlüsselproblematik in den Geistes-, Sozial- und Sprachwissenschaften verweist darauf, dass Praktiken der sozialen Sinnproduktion eine zunehmende Bedeutung zugeschrieben wird. Damit einher geht, dass Kommunikation nicht nur als ein Instrument zur Darstellung der sozialen Wirklichkeit betrachtet wird, sondern dass soziale Wirklichkeit auch als kommunikativ hervorgebracht gefasst wird (Angermüller 2014: 16). Beispiele für eine Beschäftigung mit Diskursen als Gegenstand der Erkenntnis lassen sich zwar bereits im antiken Griechenland (beispielsweise bei ARISTOTELES in *Peri Hermeneias*) oder auch in der frühneuzeitlichen Philosophie (DESCARTE in *Discours de la méthode*) finden, doch die Herausbildung einer theoretischen Forschungsrichtung, die sich mit dem Gegenstand *Diskurs* beschäftigt, lässt sich erst seit den 70er Jahren erkennen, als Michel Foucault und Jürgen Habermas beginnen ihre Diskurstheorien zu entwickeln (Angermüller, 2014: 19). In den 70er Jahren etablierten sich in Frankreich und Großbritannien die *Analyse du Discours* und die *Discourse Analysis* als Subdisziplinen in der Sprachwissenschaft. In Deutschland bildet sich seit den 1990er Jahren ein interdisziplinäres Feld der *Diskursforschung* aus (Ebd.: 16). Seitdem hat sich eine Vielzahl an unterschiedlichen Ansätzen innerhalb der *Diskursforschung* herausgebildet, die sich oft jahrelang unabhängig voneinander entwickelt haben (Ebd.: 17).

Insgesamt ist die interdisziplinäre *Diskursforschung* noch ein recht junges Forschungsfeld, das eine hohe Heterogenität bezüglich der unterschiedlichen theoretischen Ansätze und Methoden aufweist (Ebd.: 17 f.). Johannes Angermüller versucht mit dem Sammelband *„Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch“* (Angermüller 2014) die Umriss dieses jungen interdisziplinären wie internationalen Forschungsfeldes nachzuzeichnen und Gemeinsamkeiten, wie Unterschiede der verschiedenen Strömungen, zu diskutieren (Ebd.: 17). Obwohl innerhalb der *Diskursforschung* sehr unterschiedliche und oft auch konträre Gebrauchsweisen des Begriffs *Diskurs* gefunden werden können, verweist ANGERMÜLLER auf einige

Merkmale, die er als Gemeinsamkeiten innerhalb der *Diskursforschung* ausmacht. So gehe diese nicht davon aus, dass Diskurse die soziale Wirklichkeit einfach abbilden, vielmehr wird davon ausgegangen, dass Diskurse das Soziale schaffen und somit als konstitutiv für das Soziale gefasst werden können. In der *Diskursforschung* ist Sinn - entgegen essentialistischer Annahmen – nichts, was den Dingen vorausgeht, sondern etwas, das in einer kommunikativen Praxis und innerhalb eines soziohistorischen Kontextes hergestellt wird. *Diskurse* werden damit als Praxen der Sinnproduktion gefasst (Angermüller 2014: 18 f.).

*Diskursforschung* und *Diskursanalyse* sind innerhalb dieser Disziplin nicht voneinander zu trennen, die Bereiche lassen sich aber durch ihre Schwerpunktsetzung unterscheiden. Während die Diskurstheorie einen Schwerpunkt auf die Theoriebildung legt, zeichnen sich Diskursanalysen durch eine stärker empirische Orientierung aus (Ebd.: 21). In theoretischer Hinsicht unterscheidet ANGERMÜLLER zwischen drei Strängen innerhalb der Diskursforschung: Einem poststrukturalistischen Strang, der auf FOUCAULT und PÊCHEUX zurückgeht, einem normativ-deliberativen Strang, der auf die zweite Generation der *Kritischen Theorie* und insbesondere auf HABERMAS zurückzuführen ist, sowie einem Strang kritisch-realistischer Diskurstheorien (Ebd.: 22 f.). Der in der Arbeit verfolgte Ansatz einer Diskurstheorie der Hegemonie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe lässt sich, aufgrund einer starken Orientierung an FOUCAULTS Diskursbegriff einem poststrukturalistischen Strang, innerhalb der Diskursforschung zuordnen (Ebd.: 29).

## **2.2. Diskurstheorie der Hegemonie**

Im Folgenden soll genauer auf den theoretischen Ansatz der Diskurstheorie der Hegemonie (oder auch Hegemonietheorie) von Chantal Mouffe und Ernesto Laclau eingegangen werden, der den theoretischen Rahmen für die empirische Analyse darstellt.

LACLAU und MOUFFE versuchen mit ihrem Ansatz der Hegemonieanalyse eine bestimmte politische Logik zu erfassen, an deren Anfang ein Bruch mit einer hegemonialen Ordnung bzw. einem hegemonialen politischen Diskurs steht, ein Bruch zwischen einem dominierenden Machtblock und Teilen der Bevölkerung. Sie lenken damit den Fokus auf die Analyse davon, wie ein Prozess der Schaffung einer alternativen hegemonialen Ordnung aussehen kann und wie dazu die verschiedenen Forderungen unterschiedlicher Bevölkerungsteile zusammengebracht werden können (Petersen 2014: 131). Die folgende Analyse geht von der eingangs vorgestellten Grundannahme aus, dass es mit dem Aufkommen der Studierendenbewegung im

Jahre 2011 zu einem eben solchen Bruch in der gesellschaftlichen Ordnung gekommen ist. Davon ausgehend soll die Kritik in dieser Auseinandersetzung um Hegemonie in den Blick genommen werden.

Diesen Ansatz entwickelten MOUFFE und LACLAU seit Mitte der 80er Jahre in verschiedenen Beiträgen zur poststrukturalistischen bzw. postmarxistischen Diskurstheorie (Keller 2011: 53). Nach der gemeinsamen Veröffentlichung des Werkes ‚*Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*‘ (Laclau 1985) hat sich vor allem LACLAU der Ausarbeitung dieses Hegemoniekonzeptes gewidmet<sup>3</sup> (Mattissek, 2008: 82). Auch wenn er lange in Großbritannien gelebt und geforscht hat, zeigt sich in seinen Arbeiten ein Einfluss seiner Verbindung zu Lateinamerika und insbesondere zu seinem Heimatland Argentinien (Cuevas/ Paredes 2012: 1).

Der aus der Politikwissenschaft heraus entstandene Theorieansatz wurde insbesondere im Umfeld der *Essex School* erarbeitet (Angermüller 2014: 29). MOUFFE und LACLAU knüpfen jedoch nicht nur an FOUCAULT an, sondern stärker noch an GRAMSCIS Hegemoniekonzept, ALTHUSSERS Ideologietheorie und LACANS Subjekttheorie (Keller 2011: 53 f.). LACLAU und MOUFFE verbinden einen marxistischen Theorieansatz mit einer poststrukturalistischen Perspektive. Sie fassen Gesellschaft - anknüpfend an FOUCAULTS *Archäologie des Wissens* - als diskursiv formiert. Regelmäßigkeiten gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen werden dabei nicht als essentiell gefasst, sondern es wird davon ausgegangen, dass diese prinzipiell auch immer andere Ausprägungen annehmen könnten (*Kontingenz des Sozialen*) (Mattissek 2008: 69). Der Ansatz orientiert sich also einerseits an einer poststrukturalistischen Theorierichtung, die sich von autoritär empfundenen intellektuellen Traditionen abgrenzt und dieser eine pluralistische Perspektive entgegenstellt. Andererseits wird ein vollständiger Bruch mit einer marxistischen Tradition abgelehnt. Um diesen Bruch, aber auch die Kontinuität, zu unterstreichen, lässt sich der Ansatz als posmarxistisch einordnen (Mullis 2014: 85).

LACLAU und MOUFFE haben sich selbst innerhalb der Diskurstheorie verortet, NONHOFF hebt jedoch hervor, dass ihr Werk vielmehr als eine Sozialtheorie bzw. eine Politische Theorie verstanden werden kann, welche das Soziale als diskursiv verfasst analysiert. Das Konzept des *Diskurses* ist dabei jedoch von zentraler Bedeutung (Nonhoff 2007: 8f.). Es steht innerhalb der Hegemonietheorie von LACLAU und MOUFFE für die kontingente soziale Struktur einer Gesellschaft (Wullweber 2012: 30). Für den

---

<sup>3</sup> Hier sind insbesondere die Veröffentlichungen ‚*New Reflections on the revolution of our time*‘ (1990), ‚*Emancipations*‘ (1996) und ‚*On Populist Reason*‘ (2005) von Ernesto Laclau zu erwähnen.



Gesellschaftsbegriff bei LACLAU und MOUFFE bedeutet die Diskursivität des Sozialen, dass es nicht sinnvoll ist, von *der* Gesellschaft als etwas Statischem zu sprechen. Das Verständnis von Gesellschaft ist ein dynamisches. Es bezieht sich auf andauernde und ständig scheiternde Prozesse der Vergesellschaftung und um ganz verschiedene, fragile, einander beeinflussende und auch widersprüchliche, gesellschaftliche Strukturierungsprozesse. Genauso wie es nicht *den* Diskurs gibt, gibt es aus dieser Perspektive auch nicht *die* Gesellschaft (Nonhoff 2007: 9 f.).

## **DAS SOZIALE & DAS POLITISCHE**

Joscha Wullweber unterstreicht eine Leseart von LACLAUS und MOUFFES Hegemonietheorie als umfassende Gesellschaftstheorie und versteht ihr Konzept der Hegemonie in einer Logik des Politischen (Wullweber 2012: 34 f.). Mit der Logik des Politischen wird betont, dass grundsätzlich allen gesellschaftlichen Beziehungen politische Aushandlungsprozesse zugrunde liegen (Ebd.: 35). Damit wird auf die „politischen Wurzeln jeder sozialen Beziehung“ hingewiesen (Ebd.: 51). Das Politische als eine ontologische Kategorie lässt sich damit von konkreten politischen Praxen (bzw. der Politik) unterscheiden (Ebd.: 35). Die Logik des Politischen steht zudem für Prozesse, in denen ausgehandelt wird, was innerhalb eines bestimmten sozio-historischen Kontextes als verhandelbar und was als nicht verhandelbar (und damit als unpolitisch) gilt. Das, was nicht mehr verhandelt oder hinterfragt wird, wird bei LACLAU - in Abgrenzung zum Politischen - mit der Kategorie des Sozialen gefasst. Es lässt sich als ein Ensemble aus Normen, Werten und Regeln fassen, dessen politische Wurzeln in Vergessenheit geraten sind (Ebd.: 35; 86). Die Unterscheidung zwischen dem Politischen und dem Sozialen lässt sich als eine analytische wie auch als eine graduelle Kategorisierung auffassen. Die Grenzen sind sowohl uneindeutig, als auch ständig umkämpft und dynamisch (Wullweber 2010: 87). Es lassen sich unterschiedlich stark verfestigte soziale Strukturen in Gesellschaften finden (Wullweber 2012: 38). Das Politische ist konstitutiv für die Strukturierung der sozialen Beziehungen einer Gesellschaft, zugleich wirkt es subversiv auf das Soziale (Ebd.: 51). Damit ist das Politische gleichzeitig Bedingung und Unmöglichkeit des Sozialen (Ebd.: 51). Grundlage für diese Annahmen ist das poststrukturalistische Postulat, dass es letztlich keinen Grund von Gesellschaft gibt, also dass jedes gesellschaftliche Fundament ein *leerer Ort* (Lefort) ist. Es wird gleichzeitig jedoch davon ausgegangen, dass die Konstruktion einer Gesellschaft bzw. eines Kollektivs eines gemeinsamen Fundaments bedarf. Daraus resultiert, dass ein gesellschaftlicher Grund immer nur ein imaginäres und temporäres Fundament sein kann, dass als kontingentes Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse gefasst werden kann (Ebd.: 52). In der Arbeit soll in einem ersten Schritt darauf eingegangen werden, wie in der Diktatur,

durch die Unterdrückung jeglicher Opposition, ein soziales Fundament geschaffen wurde, dass in der postdiktatorialen gesellschaftlichen Ordnung weiter verfestigt wurde und dessen politische Wurzeln in Vergessenheit geraten sind. Danach soll im Analyseteil herausgearbeitet werden, wie diese naturalisierte neoliberale Ordnung durch die Studierendenbewegung repolitisiert wurde und mit welchen Ideen versucht wird, das gesellschaftliche Fundament neu zu füllen.

## **DISKURSVERSTÄNDNIS**

Diskurse bilden in der Theorie von LACLAU und MOUFFE die soziale Struktur der Gesellschaft. Mit ihrem Diskursbegriff unterscheiden sie nicht zwischen Diskursivem und Nicht-Diskursivem (Wullweber 2012: 30; 39). Praktiken, Institutionen, Objekte wie auch Subjekte werden als diskursiv strukturiert betrachtet (Nonhoff 2007: 9). Damit unterscheidet sich dieser Ansatz von anderen Ansätzen in der Diskursforschung, die sich auf die Analyse von Texten und Sprache fokussieren. Diese Abgrenzung wird in der Rezeption des Ansatzes oft dadurch betont, dass er als Hegemonietheorie und nicht als Diskurstheorie bezeichnet wird (Wullweber 2010: 68). Durch den Diskursbegriff setzen sich LACLAU und MOUFFE zudem von strukturalistischen, marxistischen Ansätzen ab, die ökonomischen Verhältnissen eine essentialistische Rolle für die Strukturierung einer Gesellschaft zuweisen. Auch die Ökonomie wird als diskursiv vermittelt aufgefasst (Mattisek 2008: 70).

Analytisch können in Anlehnung an LACLAU drei Dimensionen von Diskursen auseinandergelassen werden. Erstens bestehen Diskurse aus einer Vielzahl von *Artikulationen*. Für die Analyse politischer Diskurse arbeitet LACLAU insbesondere mit Forderungen als einer bestimmten Form von *Artikulationen*. Mit dem Begriff der Forderungen wird insbesondere die Materialität eines politischen Diskurses unterstrichen. Es wird damit deutlich, dass es um gesellschaftliche Aushandlungsprozesse geht (Nonhoff 2008: 304). Zweitens werden diese *Artikulationen* bzw. Forderungen miteinander in Verbindung gesetzt und drittens kommt es durch diese Relationierung zur Ausbildung einer bestimmten diskursiven Struktur (Nonhoff 2008: 304). Durch diese diskursive Praxis wird eine gesellschaftliche Übereinkunft über die Realität gefunden (Wullweber 2010:70). Unter *Diskurs* verstehen LACLAU und MOUFFE damit eine Gesamtheit relational fixierter Elemente, die aus Forderungen entstanden ist und in sich differenziert ist. Die Relationierung der verschiedenen Elemente ist nur temporär fixiert, es gibt eine Vielzahl weiterer Bedeutungsmöglichkeiten (es wird hier auch von einem Überschuss an Bedeutung gesprochen) und es findet ein permanenter Prozess der Bedeutungskonstruktion statt (Wullweber 2012: 39 ff.). Damit geht mit einem *Diskurs* auch immer der Versuch der

Schließung des diskursiven Feldes einher. Durch eine solche hegemoniale Strukturierung des Diskurses wird diskursiv ausgehandelt, was als Wahrheit gilt und was ins Universum des Unwahren bzw. des Nicht-Sagbaren verschoben wird. *Diskurse* sind damit jedoch nicht Produkte einer völlig zufälligen Wahrheitsproduktion. Vielmehr handelt es sich dabei um ein Resultat einer ständigen Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Diskursen bzw. verschiedenen Forderungen (Wullweber 2010: 70).

## **HEGEMONIEKONZEPT & ANTAGONISMUS**

Zentral sind für die Hegemonietheorie LACLAUS und MOUFFES neben dem Diskursbegriff, die Begriffe *Hegemonie* und *Antagonismus*, sowie die Grundannahme, dass gesellschaftliche Prozesse nicht von Machtprozessen zu trennen sind (Wullweber 2012: 29). Während das Diskurskonzept in der Hegemonietheorie von LACLAU und MOUFFE auf die (De-) Stabilisierungsprozesse gesellschaftlicher Beziehungen im Sinn von Handlungs- und Wahrheitshorizonten verweist, bezieht sich das Hegemoniekonzept insbesondere auf die spezifische Logik der Strukturierung von Diskursen (Ebd.: 51). WULLWEBER beschreibt den Hegemoniebegriff bei LACLAU als „Modus gesellschaftlichen Handelns“ (Ebd.: 31). Mit der Bezugnahme auf das Konzept des Antagonismus wird die grundlegende und als ontologisch verstandene Konflikthaftigkeit einer Gesellschaft betont (*Logik des Politischen*) (Ebd.: 30). Ein gesellschaftlicher Konsens stellt sich dadurch ein, dass partikulare Interessen durch die Konstruktion eines Antagonismus zu universalen Interessen werden (Ebd.: 30). Solche hegemonialen Kämpfe finden andauernd statt, was dazu führt, dass Universalität immer anfällig für Brüche ist und nie als abgeschlossen aufgefasst werden kann. Von *Hegemonie* lässt sich dann sprechen, wenn die Dichotomie zwischen Universalität und Partikularität scheinbar überwunden ist (Wullweber 2010: 94). Ein *Antagonismus* lässt sich in diesem Zusammenhang als das ‚notwendige Andere‘ fassen, es ist weder ein sachlicher noch ein logischer Widerspruch (Wullweber 2012: 43). *Antagonismen* bilden vielmehr eine Opposition auf deren Grundlage in einem Prozess der Relationierung erst Sinn (bzw. Identität) geschaffen wird (Laclau 2012: 165).

Die Hegemonietheorie von LACLAU und MOUFFE wird als eine poststrukturalistische Erweiterung von GRAMSCIS Hegemonietheorie angesehen (Mattissek 2008: 32). Das verweist sowohl auf Brüche (Deonstruktion von GRAMSCIS Ökonomismus), als auch auf Kontinuitäten mit GRAMSCIS Hegemoniekonzept. So werden wie bei Gramsci Machtbeziehungen nicht nur als repressiv, sondern auch als produktiv verstanden und unter strategischen Aspekten betrachtet. Die Analyse von Macht bezieht sich damit nicht nur auf die Dominanz einer bestimmten Gruppe, sondern unterstreicht den

konsensualen Charakter gesellschaftlicher Verhältnisse und hinterfragt, wie es dazu kommt, dass partikulare Interessen universal geworden sind (Wullweber 2012: 31 ff.). WULLWEBER fasst das Konzept von Hegemonie, das LACLAU und MOUFFE von GRAMSCI übernehmen wie folgt zusammen:

"Hegemonie wird verstanden als die Erlangung einer stabilen gesellschaftlichen Situation, in der bestimmte gesellschaftliche Gruppen in der Lage sind, ihre Interessen in einer Art und Weise zu artikulieren, dass andere gesellschaftliche Gruppen diese Interessen als ein Allgemeininteresse ansehen." (Wullweber 2012: 33)

Absolut nicht integrierbare Interessen werden nach diesem Verständnis von Hegemonie mit Gewalt unterdrückt oder ausgegrenzt. *Hegemonie* zeichnet sich demnach sowohl durch Konsens, als auch durch Zwang aus, wobei die Stabilität einer *Hegemonie* nicht nur darauf baut, dass sie passiv toleriert, sondern dass sie aktiv unterstützt werde (Wullweber 2012: 33 f.).

## **GEGEN-HEGEMONIE**

In Auseinandersetzungen um Hegemonie lassen sich in der Hegemonietheorie zwei Arten von Hegemonieprojekten unterscheiden. Als institutionalistisch oder auch reformistisch werden Hegemonieprojekte bezeichnet, die eine bestehende gesellschaftliche Ordnung verteidigen. Als populistisch-revolutionäre Projekte, oder eben auch als gegen-hegemoniale Projekte, werden dagegen Diskurse bezeichnet, die eine bestehende Hegemonie angreifen und mit Alternativen konfrontieren. Im Gegensatz zu institutionalistischen Hegemonieprojekten wird eine Problematik innerhalb der gegenwärtigen Gesellschaft bzw. an den bestehenden Verhältnissen festgemacht. Es wird davon ausgegangen, dass solche gegen-hegemoniale Projekte sich insbesondere durch die Technik einer Verknüpfung unterschiedlicher Forderungen zu einem gemeinsamen Projekt auszeichnen (Bedall 2014: 60 f.). Forderungen eines solchen gegen-hegemonialen Diskurses sind als Angriffe auf die Äquivalenzkette der etablierten Hegemonie zu fassen. Innerhalb dieser kritischen Forderungen unterscheidet LACLAU zwischen demokratischen und populären Forderungen (oder auch gegen-hegemoniale Forderungen). Demokratische Forderungen stellen sich zwar in eine Opposition zur bestehenden Hegemonie, es bleiben jedoch vereinzelte Forderungen. Durch diese Isoliertheit können demokratische Forderungen einfach in ein bestehendes Projekt (das eigentlich mit der Forderung angegriffen wird) inkorporiert werden. Populäre Forderungen bzw. gegen-hegemoniale Forderungen gehen dagegen mit der Artikulation eines *Antagonismus* einher und grenzen sich damit von der kritisierten, etablierten Hegemonie ab. Die einzelnen Forderungen bilden eine Verbindung untereinander aus und es bildet sich eine gemeinsame Repräsentation der Forderungen heraus, was eine Absorbierung verhindert (Bedall 2014: 62).

### 2.3. Methodologie einer diskursiven Hegemonieanalyse

Diese theoretischen Vorüberlegungen sollen im Folgenden zur Entwicklung eines methodischen Vorgehens herunter gebrochen werden. Mit diesem deduktiven Vorgehen soll versucht werden, die hegemonietheoretischen Überlegungen am Beispiel der chilenischen Studierendenbewegung greifbar zu machen. Dabei besteht die Vorannahme, dass sich ein gegen-hegemoniales Projekt aus Forderungen zusammensetzt. Um ein entstehendes gegen-hegemoniales Projekt zu erfassen, fokussiert sich die Analyse auf die Forderungen bzw. die Kritik, die von der Studierendenbewegung artikuliert wird.

In der Analyse werden auf der Ebene des Einzeltextes Artikulationen einzelner Subjekte oder auch kollektiver Akteure erfasst. Diese Ebene ist theoretisch von der Diskursebene, auf der eine (Re-)Produktion von Hegemonieprojekten durch Diskurskoalitionen, also Koalitionen von Akteuren stattfindet, zu trennen. Dennoch wird davon ausgegangen, dass dieses Material auf der Ebene von Einzeltexten als repräsentativ für die Diskursebene zu werten ist, da der Diskurs darin (re-)produziert wird. Im Folgenden werden einerseits Interviews (bzw. deren Transkripte) analysiert. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die sichtbar werdende hegemoniale Struktur auf der Ebene der einzelnen Interviews nicht beliebig von den Subjekten geschaffen wird, sondern dass durch die angenommene Teilautonomie von Subjekten eine Prägung durch, sowie eine Anpassung an die diskursiven hegemonialen Strukturen stattfindet. Mit dieser Vorannahme werden diese Quellen als repräsentativ für die Erfassung eines Diskurses angesehen (Bedall 2014: 58). Bei der zweiten Quelle, dem Forderungskatalog ‚*Qué Chile decida*‘, handelt es sich zwar um einen einzelnen Text, dieser bildet jedoch das Produkt eines kollektiven Aushandlungsprozesses, sowie das Ergebnis einer jahrelangen internen Diskussion innerhalb der Studierendenbewegung, ab.

Mit dieser Herangehensweise soll jedoch nicht suggeriert werden, dass ein diskursives Projekt ein Abbild der politischen Strategie eines Akteurs sei. Sicherlich gibt es zahlreiche andere Faktoren und Synergieeffekte, die an dieser Stelle mitgedacht werden müssen, im Umfang dieser Arbeit jedoch nicht ausreichend aufgegriffen werden können. *Diskurse* lassen sich als multidimensional verstehen, sie werden von unterschiedlichen Akteuren quer durch verschiedene räumliche bzw. soziale Dimensionen hindurch (re-)produziert. Eine analytische Fokussierung auf bestimmte Dimensionen muss von einer solchen Reproduktion unterschieden werden (Bedall 2014: 207). Der Fokus auf die chilenische Studierendenbewegung als zentrale Diskurskoalition der Analyse wurde bewusst gelegt, um eine Perspektive zu unterstreichen, die soziale Bewegungen als strategisch agierende politische Kräfte

ansieht und deren Reflexionsfähigkeit über das eigene Handeln und Agieren innerhalb einer diskursiven Arena in den Vordergrund stellt. Eine zentrale Quelle für die Analyse bilden Expert\_inneninterviews mit Vertreter\_innen der Studierendenbewegung, wodurch die Arbeit direkt an die Interpretationen der Handelnden anknüpft.<sup>4</sup>

Es geht damit eben auch darum, diskursive hegemoniale Strategien herauszuarbeiten. Grundsätzlich lassen sich bei Hegemoniestrategien zwei Typen unterscheiden. Einerseits Strategien, die von einem hegemonialen Standpunkt aus artikuliert werden und auf den Machterhalt abzielen (defensiv-hegemoniale Strategien). Andererseits offensiv-hegemoniale Strategien, die versuchen mit einer gegebenen Hegemonie zu brechen und sie durch ein anderes hegemoniales Projekt zu ersetzen (Nonhoff 2008: 312). Mit dem Begriff *Strategie* ist jedoch nicht - wie der alltagssprachliche Gebrauch des Wortes nahelegen würde - eine von Akteuren bewusst durchgeplante Konstruktion eines politischen Diskurses gemeint. Hinter den Forderungen eines Diskurses (und damit auch hinter Diskursen) stehen zwar soziale Akteure, die - manchmal mehr, manchmal weniger bewusst und strategisch - Einfluss auf diese diskursiven Auseinandersetzungen ausüben (Wullweber 2010: 70). Dennoch ist die Verknüpfung dieser Forderungen nicht Ergebnis der Arbeit eines *Hegemons*. Vielmehr werden Diskurse als Ergebnis eines Zusammenwirkens unterschiedlicher Forderungen und damit verbunden unterschiedlicher Intentionen und strategischer Absichten betrachtet (Nonhoff 2008: 312). Eine so massive soziale Bewegung wie die Studierendenbewegung von 2011 ist sicherlich nichts, was von einzelnen Organisationen und Akteuren innerhalb der Bewegung steuerbar ist. Damit wird auch deutlich, dass die Kritik und die Forderungen der Bewegung in einem kollektiven Prozess der Sinnproduktion entstanden und zudem nicht in einem Vakuum, sondern in einer dynamischen Auseinandersetzung mit anderen diskursiven Projekten entstanden sind. Damit soll sowohl die Eigendynamik, als auch der kollektive Charakter des Diskurses unterstrichen sowie hervorgehoben werden, dass neben politischen Organisationen innerhalb der Bewegung auch zahlreiche temporär existierende politische und soziale Räume eine Relevanz einnehmen, in denen kollektive Auseinandersetzungen stattgefunden haben. Seien es Diskussionsveranstaltungen, besetzte Schulen und Universitäten oder gemeinsame politische Aktionen und Demonstrationen. In diesen Räumen wird nicht nur in Diskussionen, sondern auch im praktischen politischen Handeln (bzw. durch Formen der kollektiven Organisation und Vernetzung mit anderen sozialen Gruppen und Bewegungen oder durch das

---

<sup>4</sup> Mit diesem Forschungsansatz beziehe ich mich auf Martin Fuchs. Siehe hierzu: Fuchs, Martin. 1999. Kampf um Differenz. Repräsentation, Subjektivität und soziale Bewegungen ; das Beispiel Indien. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 14; 18.

Ausprobieren alternativer Formen der politischen Organisation innerhalb der Bewegung) ein gemeinsamer Diskurs gestrickt.

Die Arbeit setzt an einem Punkt an, an dem eine Auseinandersetzung zweier gegensätzlicher Diskurse deutlich wird und betrachtet das Ringen um Hegemonie. Es würde einer klaren Entpolitisierung dieses Konfliktes gleichkommen, ihn nicht als einen bewussten *Antagonismus* zu erfassen und den Einfluss politischer Kräfte in Chile abseits der staatlichen Strukturen nicht deutlich zu machen. Die Repolitisierung des gesellschaftlichen Fundamentes, die sich spätestens seit dem Jahr 2011 beobachten lässt, ist kein zufälliges Produkt, das 2011 vom Himmel fällt. Dahinter stehen ein jahrelanger Prozess kollektiver Auseinandersetzungen und ein langwieriger Aufbau politischer Basisstrukturen, die eine Kontinuität innerhalb der Bewegung ermöglichten. Auf eine Kontinuität innerhalb der Studierendenbewegung in Chile wird an späterer Stelle noch weiter eingegangen. Wobei damit nicht gesagt sein soll, dass die Explosion der Proteste im Jahr 2011 nicht durch eine Zahl anderer Faktoren beeinflusst war.

Als Instrument für die vorgenommene Hegemonieanalyse sollen die von LACLAU und MOUFFE entwickelten Idealtypen hegemonialer Strategien herangezogen werden. NONHOFF fasst hierzu drei Kernstrategeme einer offensiv-hegemonialen Strategie zusammen, die er als zentrale Elemente der hegemonietheoretischen Überlegungen LACLAUS sieht. Diese theoretischen Grundannahmen sollen ein Analyseinstrument für die folgende Hegemonieanalyse darstellen, dessen Gültigkeit am empirischen Material überprüft wird (Nonhoff 2008: 312 f.; 301).

- I) Verknüpfung von Forderungen
- II) Grenzziehung
- III) Repräsentation des Allgemeinen

#### **I) Verknüpfung von Forderungen**

Ausgangspunkt für die diskursive Konstitution einer politischen bzw. sozialen Gemeinschaft ist das Vorliegen einer Vielzahl an Partikularinteressen innerhalb eines politisch-diskursiven Raums, in dem ein ständiges Ringen um Hegemonie stattfindet. In einem Prozess der Koalitionsbildung zwischen diesen unterschiedlichen Forderungen schließen sich Partikularinteressen zusammen. Bei LACLAU wird von der Umwandlung *isolierter demokratischer Forderungen* zu *äquivalenten popularen Forderungen* gesprochen (Mattissek 2008: 73 f.).

Hegemonietheoretisch wird hierbei davon ausgegangen, dass eine Forderung Teil einer Kette von Forderungen werden muss, um hegemonial zu werden, bzw. dass unterschiedliche Forderungen zu einem Block verknüpft werden müssen. Solche Zusammenschlüsse werden in der Hegemonietheorie als *Äquivalenzketten* gefasst (Nonhoff 2008: 313). LACLAU sieht in einem solidarischen Prozess der Verknüpfung unterschiedlicher Forderungen verschiedener sozialer Gruppen eine Basis für die Durchsetzung dieser innerhalb einer Gesellschaft unbefriedigten Forderungen (Laclau 2006a: 57).

„Wenn Gruppen von Leuten, deren Forderungen auf Wohnen beispielsweise nicht zufrieden gestellt werden, bemerken, dass es andere Forderungen nach öffentlichem Nahverkehr, Arbeit, Sicherheit, der Versorgung mit elementaren öffentlichen Gütern gibt, auf die auch nicht reagiert wird, beginnt sich in diesem Fall eine Beziehung der Äquivalenz zwischen diesen Forderungen herzustellen.“ (Laclau 2006a: 57 f.)<sup>ii</sup>

## II) Grenzziehung

Das zweite Strategem unterstreicht, dass die partikularen Forderungen einer solchen Äquivalenzkette durch eine antagonistische Abgrenzung zusammengehalten werden. Indem die einzelnen Elemente der Äquivalenzkette sich alle als different zu einem antagonistischen Außen formieren, bilden sie eine Äquivalenz zueinander aus (Matissek 2008: 73 f.).

„On the one hand, each element of the system has an identity only so far as it is different from the others: difference=identity. On the other hand, however, all these differences are equivalent to each other inasmuch as all of them belong to this side of the frontier of exclusion“ (Laclau 1996b: 38 zit. nach: Matissek 2008: 74).

Die Verknüpfung unterschiedlicher Forderungen zu einer Äquivalenzkette ergibt sich also durch einen *Antagonismus* zu einer gegenüberstehenden Äquivalenzkette bzw. durch das gemeinsame Ziel der Überwindung eines Gegners oder als feindlich wahrgenommener Zustände. Es ließe sich hier auch von verschiedenen Blöcken von Forderungen sprechen (Nonhoff 2008: 306).

## III) Repräsentation des Allgemeinen

In solchen Prozessen nimmt die Frage nach Gemeinwohl eine zentrale Rolle ein. Da das Allgemeinwohl als solches nicht diskursiv dargestellt werden kann, kommt es zu einem Konflikt zwischen dem nicht repräsentierbaren Allgemeinen und einem konkreten diskursiven Element, das dieses Allgemeine symbolisieren soll (bei Laclau bezeichnet als *Leerer Signifikant*) (Nonhoff 2008: 308). Eine Äquivalenzkette tritt somit also nicht als Haufen unterschiedlichster Forderungen in die politische Arena, sondern wird durch den *Leeren Signifikanten* vertreten (Matissek 2008: 79). *Leere Signifikanten* waren vormals ein Teil einer Äquivalenzkette und übernehmen nun die Repräsentation



der Kette bzw. die Abgrenzung nach Außen und vermitteln über einen gemeinsamen positiven Bezugspunkt eine Art Gemeinschaftsgefühl im Kontext eines insgesamt nicht zufriedenstellenden, gesellschaftlichen Kontextes. Mit zunehmender Anzahl der zu repräsentierenden Elemente wird der *Leere Signifikant* immer diffuser (bzw. leerer). Trotz dieser zunehmenden Sinnentleerung des Elementes, das diese Vertretungsrolle übernimmt, ist der leere Signifikant jedoch gar nicht ‚leer‘, denn er enthält eine Vielzahl von Forderungen. Die Stellung des leeren Signifikanten, mit der einhergeht, in welcher spezifischen Abgrenzung die Elemente sich als äquivalent zu einander stellen, weist eine hegemoniale Stellung gegenüber den anderen Elementen auf (Mattissek 2008: 80 f.). Die Ausbildung eines leeren Signifikanten wird in der Hegemonietheorie zudem als Voraussetzung für die Erlangung von Hegemonie angesehen. Eine hegemoniale Beziehung ist demnach ein „Verhältnis, bei dem ein partikularer Inhalt zu einem Leeren Signifikanten wird“ und somit ein partikulares Projekt zu einem universellen gesellschaftlichen Projekt wird (Wullweber 2010: 94). Die Kategorie des *Leeren Signifikanten* soll in der späteren Analyse als Instrument genutzt werden, um zu rekonstruieren, inwiefern das gegen-hegemoniale Projekt der Studierendenbewegung eine Hegemoniefähigkeit entwickelt hat.

## **FORSCHUNGSPROZESS**

Der Forschungsprozess und die Formulierung der Fragestellung gehen deduktiv von der eben vorgestellten theoretischen Grundlage aus. Diese wurde jedoch in einer ständigen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ausgewählt und die Phase der Feldforschung war durch eine explorative Offenheit gekennzeichnet. In einer tiefer gehenden empirischen Auseinandersetzung mit der chilenischen Studierendenbewegung wurde eine gute Passung zwischen Theorie und Empirie deutlich und es zeigte sich, dass die angewendeten theoretischen Konzepte und Logiken auch im spezifischen Forschungsfeld selbst artikuliert werden. So nimmt beispielsweise eine zentrale Idee der laclauschen Hegemonietheorie, die Verknüpfung unterschiedlicher Forderungsbereiche, auch in den Debatten der Studierendenbewegung eine zentrale Stellung ein. Ein Beispiel dafür ist das innerhalb der Studierendenorganisationen diskutierte Konzept der Multisektorialität, also der Vernetzung zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Sektoren (Interview 3: 158-163). Nach BEDALL stellt ein solches Ineinandergreifen von Theorie und Empirie ein Qualitätskriterium zur Plausibilität eines Forschungsdesigns dar (Bedall 2014: 203).

Die methodische Auswertung der ausgewählten Materialien folgt einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Jochen Gläser und Grit Laudel. Das dafür benötigte Analyseraster wurde aus den zuvor vorgestellten theoretischen Kategorien entwickelt. Mit diesen Kategorien werden die einzelnen Strategeme eines Prototyps eines gegen-

hegemonialen Projektes untersucht. Innerhalb dieser Kategorien wurden in der Auswertung des empirischen Materials zudem Unterkategorien gebildet.

**Verknüpfung von Forderungen/ Äquivalenzkette:** Welche Forderungen werden von der Studierendenbewegung artikuliert? Und wie werden diese miteinander verknüpft?

**Grenzziehung/ Antagonismus:** Wogegen grenzt sich die Bewegung mit ihrer Kritik ab?

**Repräsentation des Allgemeinen/ Leerer Signifikant:** Welche Forderungen nehmen eine repräsentative Funktion für eine ganze Reihe anderer Forderungen ein?

### 3. Die Implementierung eines hegemonialen, neoliberalen Projektes oder ‚Wie Bildung in Chile zur Ware wurde‘

Rund 25 Jahre nach dem Ende der Pinochet-Diktatur ist der autoritäre Einfluss dieser Phase noch immer im Politischen System spürbar. Die Umformung des Bildungssystems in den 1980er Jahren prägt das chilenische Bildungssystem bis heute und steht in einer ganzen Reihe neoliberal ausgerichteter, marktradikaler Reformen der Militärdiktatur, die zu einer Abkehr von einem staatlichen Interventionismus und zur Privatisierung großer Teile der staatlichen Produktion führten. Damit einher ging, dass die Bereitstellung öffentlicher Dienstleistungen zurückgefahren und dem Markt überlassen wurde (Fernandéz et al. 2015: 17). Mit dem Militärputsch am 11. September 1973 ging eine Tradition demokratisch gewählter Regierungen zu Ende. Die Machtübernahme des Militärs unter dem Kommando von General Augusto Pinochet führte zudem zu einem Bruch in der politisch-ökonomischen Ausrichtung des Landes. Deutlich wird dies an der intensiven Kooperation mit konservativ-rechten zivilgesellschaftlichen Akteuren, rechten Parteien und Wirtschaftsvertreter\_innen<sup>5</sup> aus (Junge 2012: 114 ff.). Die politischen Umbrüche in Chile seit den 70er Jahren sollen in diesem Kapitel am Beispiel des Bildungssystems veranschaulicht werden.

Der chilenische Soziologe Tomás Moulian spricht im Zusammenhang mit der gewaltvollen Machtübernahme des Militärs und nahestehender rechter und liberaler Akteure von einer ‚revolutionären Diktatur‘, die er in zwei Phasen unterteilt. Die erste Phase, von 1973 bis 1980 nennt MOULIAN eine *terroristische Etappe*, ausgezeichnet durch eine autoritäre Politik des Terrors, sowie einen totalitären, neoliberalen Diskurs. Die zweite Phase - ab Beginn der 1980er Jahre - zeichnet sich nach MOULIAN dagegen insbesondere durch eine konstitutionelle Absicherung einer autoritär-neoliberalen Politik aus (Moulian 1997: 146 f.). Zu Beginn der Diktatur steht die Auseinandersetzung mit dem als feindlich betrachteten ‚marxistischen‘ Gedankengut im Vordergrund. Universitäten wurden dabei als ideologische Bollwerke aufgefasst, in denen der innere Feind, ‚der Marxismus‘, seine Ideologie verbreitete (Fernandéz et al. 2015: 17). Der Terror der Militärregierung richtet sich damit gezielt darauf, das vorhergehende politisch-gesellschaftliche Projekt zu zerstören.

Seit dem Ende der 1960er und zu Beginn der 1970er Jahre wurde die Diskussion über universitäre Bildung insbesondere von einer Gruppe mit dem Namen *Movimiento de Reforma Universitaria* geprägt. Diese strebte eine Öffnung der Hochschulen an. Neben Forderungen, die auf die Demokratisierung der internen Organisation der Universität

---

<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang sind bspw. die *Gremialistas* zu nennen, ein den Militärs in ihrer ideologischen Ausrichtung nahestehendes, soziales und politisches Netzwerk, das insbesondere im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der *Universidad Católica* stark vertreten war. Eine andere einflussreiche Gruppierung sind die sogenannten *Chicago Boys*, ein Zusammenschluss chilenischer Ökonomen, die in enger Verbindung zur University of Chicago sowie der *Universidad Católica* standen, und an der Umsetzung marktradikaler Reformen in Chile seit Mitte der 70er Jahre beteiligt waren (Junge 2012: 116).

abzielten, wurde auch eine Öffnung der Hochschule nach außen hin mit Blick auf die Inklusion mittlerer und unterer sozio-ökonomischer Schichten angestrebt. Damit einher ging eine Kritik an den alten, gesellschaftlichen Eliten und die Idee, durch die Öffnung der Universitäten, ein neues gesellschaftliches Machtgefüge zu erreichen (Fernandéz et al. 2015: 17). Diese Bestrebungen stehen im Kontext einer staatlichen Politik, die seit Mitte der 1960er Jahre eine Öffnung des Bildungssystems verfolgte und zum Ziel hatte, einen von der sozialen Herkunft unabhängigen Zugang zu Bildung zu schaffen (Torche 2005: 321). Die schrittweise Expansion des Bildungssystems wurde von der Erhöhung der staatlichen Ausgaben für Bildung begleitet. Die Regierung Salvador Allendes (1970-73) setzte den Kurs der vorhergehenden Regierungen fort, wobei insbesondere der Aspekt der Chancengleichheit im Bildungssystem fokussiert wurde (Muñoz 2011: 19). Die staatlichen Ausgaben für den Bildungssektor erreichten im Jahr 1972 mit ca. 7%<sup>6</sup> des BIP einen historischen Höchstpunkt (Codoceo 2007: 74). Die Hervorhebung dieser politischen Bestrebungen sollte jedoch nicht den Blick darauf verdecken, dass der Zugang zu Bildung und insbesondere der Zugang zu universitärer Bildung ein Privileg einer Elite darstellte und nur einem Bruchteil der Gesellschaft offenstand, wobei die sozio-ökonomische Herkunft hierbei einen entscheidenden Einflussfaktor darstellte (Ebd.: 74).

Die Repression und Propaganda des Militärregimes richteten sich unter anderem gezielt gegen diese in den vorangegangenen Jahren stark gewordenen politischen Zielsetzungen im Bildungsbereich (Fernandéz et al. 2015: 18). In der ersten Etappe der Diktatur fand eine massive Repression gegen oppositionelle Kräfte und deren politische Organisationsstrukturen im Inneren statt. Insbesondere in den ersten Jahren der Diktatur, aber durchweg bis zum Ende der 80er Jahre, wurden von Polizei (Carabineros), Angehörigen des Militärs und Geheimdienstes massive Menschenrechtsverletzungen begangen. Die politische Repression richtete sich insbesondere gegen regimekritische Akteure und Mitglieder sozialer Bewegungen. Tausende politische Gegner\_innen wurden gefoltert, inhaftiert, ins Exil gezwungen oder ermordet (Junge 2012: 115). Der Bericht der Regierungskommission *Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*<sup>7</sup> hält fest, dass unter der Militärregierung auch mindestens 71 Dozent\_innen, 20 Lehrer\_innen, sowie 324 Schüler\_innen und Studierende getötet wurden oder vom Regime 'verschwunden' gelassen und ermordet worden (Codoceo 2007: 72). Demokratische und selbstverwaltete Strukturen innerhalb der Hochschulen wurden abgeschafft, zahlreiche Lehrernde und Studierende der Universitäten verwiesen und die Universitäten ab 1973 von regimetreuen Rektor\_innen, oftmals Angehörige des Militärs, kontrolliert (Junge 2012: 153). Ganze Fakultäten und

---

<sup>6</sup>Als Referenzpunkt zur Einschätzung dieses Wertes lässt sich der Orientierungswert der UNESCO für staatliche Bildungsausgaben heranziehen. Danach werden 6% des BIP als ein Minimum staatlicher Bildungsausgaben vorgeschlagen (Muñoz 2011: 40).

<sup>7</sup> Nationale Kommission für Wahrheit und Versöhnung

Studiengänge, insbesondere im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften, wurden geschlossen und die Studienplätze an den Universitäten verringerten sich zwischen 1973 und 1980 durch die Kürzung der staatlichen Finanzierung um ein Drittel (von 47.214 im Jahr 1973 auf 32.952 im Jahr 1980). Dabei richten sich diese Maßnahmen insbesondere gegen die zwei staatlichen Einrichtungen die *Universidad Técnica del Estado* und die *Universidad de Chile*. Die *Universidades Católicas* wurden von den Maßnahmen vergleichsweise gering berührt (Fernández et al. 2015: 18). Dies ist einerseits durch die Stellung der katholischen Kirche zu erklären, andererseits durch die Verbindungen zwischen der Militärregierung und Universitätsangehörigen, die dem konservativ-rechtem Gedankengut des Militärregimes nahestanden. Die Repressionen gegen die *Universidad de Chile* waren aufgrund der politisch eher linken Ausrichtung der Universität deutlich stärker (Jung 2012: 153). Die Schwächung der traditionellen Universitäten, die das Regime für Zentren der Formation feindlichen Gedankenguts hielt, setzte sich später einen Prozess der ‚Dezentralisierung‘ bzw. der obligatorischen Aufgabe der Sitze der Universitäten in den Regionen fort (Fernández et al. 2014: 20).

Die Gewalt des Regimes gegen den politischen Feind wurde von einem Legitimierungsdiskurs begleitet, der darauf abzielte die politische Repression zu rechtfertigen und die eigene Herrschaft abzusichern. Barbara Jung arbeitet hierzu heraus, dass das Regime versucht habe, sich als Instanz der nationalen Sicherheit und der politischen Ordnung darzustellen, während gleichzeitig ein anti-marxistischer Diskurs implementiert wurde, in dem die Gefahren des Marxismus bzw. Sozialismus beschworen wurden (Jung 2012: 118 f.). Damit war zu dieser Zeit jedoch kein besonderes politisches Programm verbunden bzw. es wurde nicht gezielt versucht eine andere Vorstellung von Bildung oder ein anderes Modell von Universität zu implementieren. Vielmehr scheint das Ziel die Bekämpfung des politischen Feindes im Inneren, sowie des Ortes seiner politischen Organisation gewesen zu sein (Fernández et al. 2015: 18 f.). Die Kosten des tertiären Bildungssystems wurden weiterhin durch den Staat getragen, das Studienangebot allerdings stark eingeschränkt und es zeichnete sich eine besondere Förderung regimetreuer Eliten ab, während politische Gegner\_innen massiv verfolgt wurden (Ebd.: 22). Gegen Ende der 70er Jahre wurde es immer schwieriger diese Herrschaftsordnung - insbesondere in einem internationalen Rahmen - zu legitimieren. So kam es zu einem Bruch in der Politik der Militärdiktatur. Durch die Schaffung einer neuen Verfassung (die man durch ein manipuliertes Plebiszit legitimierte) wurde im Jahr 1980 ein neues politisch-institutionelles Fundament geschaffen (Kaltmeier 2004: 149 f.). Jaime Retamal Salazar nennt diese zweite Phase der Diktatur die *neoliberale Etappe* und bringt damit zum Ausdruck, dass im Kontext des autoritären Herrschaftssystems in Chile durch eine ganze Serie konstitutioneller Enklaven, ein tiefgreifendes, neoliberales Projekt installiert wurde.

Zudem wurde die Ausschaltung jeder politischen Opposition ab 1980 durch die neue Verfassung legitimiert (Codoceo 2007: 72 f.). Diese enge Verbindung zwischen Neoliberalismus und der Gewaltherrschaft der Militärregierung wurde nachträglich geleugnet. Allerdings habe die Gewalt tatsächlich ein Fundament für die allumfassenden neoliberalen Reformen der 80er Jahre gebildet und diese erst ermöglicht so RETAMAL SALAZAR (Retamal Salazar 2013: 31).

Den Knotenpunkt der neuen Verfassung stellt die Unterordnung des Staates unter ein Prinzip der *Subsidiarität*<sup>8</sup> dar. Auf diese Weise wird ein neoliberales Modell im Herzen der Institutionalität installiert, was sich auf jegliche gesellschaftliche Bereiche auswirkt, ebenso auf den Bildungssektor. Mit dem *Subsidiaritätsprinzip* setzte sich ein Prinzip durch, das in seiner Anwendung auf den Bildungssektor zuvor noch für große Unstimmigkeiten innerhalb der Führungseliten der Diktatur gesorgt hatte (Ebd.: 33; 35). In der Verfassung von 1980 wird die Verantwortung des Staates für das Bildungssystem durch das Prinzip der *libertad de enseñanza* ersetzt (Waissbluth 2010: 99 ff.). Damit ist der Staat nicht mehr für die Gestaltung und Kontrolle des Bildungssystems zuständig, sondern vergibt lediglich begrenzte Geldmittel und reguliert das System dort, wo private Initiativen nicht ausreichen. Es lässt sich an dieser Stelle eine Übertragung zentraler Prinzipien einer neoliberalen Wirtschaftslogik auf den Bildungsbereich beobachten (Fernández et al. 2014: 19). Dies bedeutete praktisch das Ende eines öffentlichen Bildungssystems, das frei zugänglich war, durch den Staat garantiert und finanziert wurde. Dem Bildungsbereich wurde damit eine gesellschaftliche Relevanz abgesprochen. Unter anderem ging damit ein Prozess der Individualisierung von Bildung einher. Gemeint ist ein Prozess, in dem der gesellschaftliche Nutzen von Bildung in Vergessenheit gerät und sich stattdessen die Idee verbreitet, Schul- und Hochschulbildung dienen primär dem individuellen Nutzen (Ebd.: 21 f.). Die verfassungsrechtlichen und gesetzlichen Absicherungen sind Ausdruck und gleichzeitig Teil eines Diskurses, der sich mit der Diktatur in die chilenische Gesellschaft einschreibt und Bildung zur Ware werden lässt. Auf diese Weise wird fundamental mit einem vorhergehenden Bildungsverständnis und der Funktion von Bildung innerhalb der Gesellschaft gebrochen. Das Prinzip der Bildungsfreiheit kommt einer Freiheit von Konsument\_innen bei der Wahl der Bildungseinrichtung auf einem freien Markt des Bildungsangebotes gleich und der Staat übernimmt die Aufgabe dieses Recht der freien Entscheidung zu garantieren (Waissbluth 2010: 101). Das Recht nicht-staatlicher Akteure, Bildungseinrichtungen frei zu eröffnen und zu betreiben, wird ferner konstitutionell verankert

---

<sup>8</sup> Das gesellschaftsethische Prinzip der Subsidiarität setzt Selbstverantwortung und Selbstbestimmung als zentrale Prinzipien fest, woraus abgeleitet wird, dass staatliche Institutionen nicht die zentrale Verantwortung für die Daseinsvorsorge übernehmen, sondern nur subsidiär eingreifen, wenn kleine Gruppen oder Einzelne unterstützt werden müssen. Wobei jedoch eine Hilfe zur Selbsthilfe vor der eigentlichen Aufgabenübernahme durch den Staat steht. Sozialpolitisch bedeutet dies, dass der Staat nur dann soziale Aufgaben übernimmt, wenn diese durch nicht-staatliche Akteure nicht erfüllt werden können (Gabler Wirtschaftslexikon).

(Codoceo 2007: 76). Mit der Bildungsreform von 1981 wird ein Grundstein für eine Expansion des Bildungssektors gelegt (Fernández et al. 2014: 19). Diese Maßnahme unterscheidet sich insofern von der vorhergehenden Idee einer Öffnung der Universität, als dass dieser Prozess mit einer schrittweisen Kommodifizierung des Bildungsbereichs einherging und strukturelle, soziale Ungleichheiten eher verschärft wurden, als sie durch die Schaffung eines freien Zugangs zu Bildung abzubauen (Ebd.: 27). Durch das *Ley General de Universidades* (DFL-1) der Bildungsreform von 1981 wurde die Gründung privater Bildungsinstitutionen vereinfacht, wodurch Anreize für private Akteure geschaffen wurden, neue Bildungseinrichtungen zu gründen (Ebd.: 19). Die Bildungsreform führte so zu einer massiven Expansion des Bildungssektors, maßgeblich vorangetrieben durch private Investor\_innen. Die staatlichen Ausgaben für den Bildungssektor wurden zwischen 1982 und 1990 um 27% gesenkt, was in Relation mit der Expansion des Bildungssektors einen dramatischen Einschnitt in der staatlichen Finanzierung darstellt (Waissbluth 2010: 103). Im tertiären Bildungsbereich wurden mit dem neuen Gesetz zur Finanzierung des tertiären Bildungsbereichs, dem *Ley de Financiamiento de las instituciones de educación superior* (DFL-4), die direkten staatlichen Zuschüsse für Universitäten um die Hälfte gekürzt und gleichzeitig eine Form von indirekten Zuschüssen eingeführt. So wurde bspw. durch Extrazahlungen an die Universitäten, welche die Schüler\_innen mit den besten Abschlussnoten aufnahmen, ein politisches Instrument geschaffen, das den Wettbewerb unter den Universitäten anregen sollte (Fernández et al. 2014: 21). Die Qualität des Bildungssystem wurde einer automatischen Selbstregulierung des Markt überlassen (Ebd.: 22). Diese politischen Maßnahmen machen deutlich, wie eine marktwirtschaftliche Logik auf den Bildungsbereich bezogen wird und somit die Regulierung des Bildungssystems dem *Markt* überlassen wird. Aus dieser Perspektive erschien der kostenfreie Zugang zu universitärer Bildung und die finanzielle Förderung der Bildungseinrichtungen durch den Staat als rückständig, da durch eine sichere Finanzierung keine Leistungsanreize zur Verbesserung des Bildungsangebotes gegeben seien (Ebd.:19). Durch die Einführung von Studiengebühren wurde die fehlende staatliche Finanzierung auf die Familien verlagert. Gleichzeitig wurde der *crédito fiscal* eingeführt. Dieses System machte es auch Studierenden, die nicht über die nötigen finanziellen Sicherheiten für einen Kredit verfügten, möglich die Studiengebühren über einen Kredit zu finanzieren. Indem der Staat für diese Personen bürgte, erschloss sich für die privaten Bildungsinstitutionen sowie die Kreditinstitute ein ganz neuer Markt an Personen, die sich nun mit der Unterstützung des Staates verschulden konnten (Fernández et al. 2014: 21). Formell war und ist es Bildungsinstitutionen des tertiären Bildungsbereichs verboten, einen Gewinn zu erwirtschaften. Diese Beschränkung galt einerseits jedoch nur für Universitäten und nicht für Institutionen der beruflichen Bildung und Schulen und wurde andererseits in der Praxis vielfach umgangen (Fernández et al. 2014: 20).

In diesem kurzen historischen Rückblick auf die Einschnitte und Veränderungen in der Geschichte Chiles durch die Diktatur zeigt sich, dass der Bildungssektor sowohl zentrales Ziel politischer Repression, als auch Ansatzpunkt zur Umstrukturierung der politischen und gesellschaftlichen Ordnung war (Jung 2012: 150). Dies unterstreicht die Relevanz des Bildungssektors für den Aufbau von Hegemonie. Am Beispiel Chiles lässt sich aufzeigen, wie die Repression auf das Bildungssystem und die Reformen dessen einerseits dazu dienten, die Privilegien bestimmter Gruppen abzusichern und deren ideologische und politische Überzeugungen durchzusetzen (Ebd.: 150 f.).

Die Marktstrukturen im Bildungssystem haben zur Aufrechterhaltung bzw. zum Aufbau sozialer Schließungsmechanismen des Bildungssystems geführt, die den Zugang bestimmter gesellschaftlicher Gruppen zu Bildungsmöglichkeiten und damit verbunden auch zu gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten versperrt haben oder versperren. Das Bildungssystem übernimmt in diesem Fall die Funktion einer Elitenproduktion. Durch die Repression während der Diktatur - und deren verfassungsmäßige Legitimation im Jahr 1980 - wurden zudem bestimmte politische Akteure von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen und regimekritische Zentren und Organisationen ausgeschaltet (Jung 2012: 150 f.). Links-orientierte Akteure wurden damit auf lange Sicht geschwächt und daran gehindert, politische Prozesse zu beeinflussen (Ebd.: 157).

Die Relevanz des Bildungssystems für die Absicherung der Herrschaft der Militärdiktatur zeigt sich darüber hinaus auch in den 2013 veröffentlichten Forschungsergebnissen des dpa-Korrespondenten in Santiago de Chile, Mauricio Weibel (CNN Chile 27.06.2013). Die dpa deckte durch eine Recherche in geheimen Unterlagen der Militärregierung auf, dass über Jahre hinweg Schüler\_innen und Lehrer\_innen geheimdienstlich überwacht wurden. Zudem zeigen die Aktenfunde eine enge Zusammenarbeit des Bildungsministeriums mit dem Geheimdienst *Central Nacional de Informaciones* (CNI). So erhielt das Büro für Sicherheitsfragen des Bildungsministeriums direkte Informationen des Geheimdienstes über das Lehrpersonal. Personen mit verdächtigen Bemerkungen in den Akten des CNI wurden nicht zum Schuldienst zugelassen. Außerdem wurden rund 8.000 Lehrer\_innen aus politischen Gründen vom Schuldienst ausgeschlossen. Damit einher ging eine Erziehung in den Schulen zur Loyalität mit dem Regime (Ebd.). An diesem Beispiel wird deutlich, welche Funktion Bildung auch in der Installation eines neuen Wahrheitsregimes einnahm. Die formale Bildung in den Schulen und Universitäten ist zentral für die Bildung von Subjekten und erreicht und betrifft durch einen transversalen Charakter verschiedenste Teile der Bevölkerung. Für die Subjektbildung durch das Bildungssystem ist es nicht nur relevant, welche Inhalte in den Bildungsinstitutionen gelehrt, also welche ‚Wahrheiten‘ hier verbreitet werden, sondern ebenso in welchen Rahmenbedingungen Bildungsprozesse stattfinden und wie indirekt eine Logik wie das *Prinzip der Subsidiarität*, als zentrales



Ordnungsprinzip des Bildungssystems, über diese zentrale Instanz, durch die Bildung von Subjekten, naturalisiert wird. Das Bildungssystem ist damit nicht nur einer von vielen gesellschaftlichen Bereichen, der einer autoritären, neoliberalen Ordnung unterworfen wurde, sondern übernimmt insbesondere eine zentrale Funktion der Selbsterhaltung des autoritär-neoliberalen Herrschaftssystems (Retamal Salazar 2013: 53).

Das Ende der Diktatur in Chile zeichnet sich insbesondere durch die freiwillige Machtübergabe der autoritären Eliten aus. Diese sicherten zuvor durch verschiedene gesetzlichen Vorgaben oder konstitutionelle Mechanismen (auch als *autoritäre Enklaven* bezeichnet) ihre Macht ab (Jung 2012: 130). Der chilenische Soziologe MOULIAN spricht in seinem 1997 erschienenen Werk *Chile actual. Anatomía de un mito* von der Strategie des *transformismo*. Darin beschreibt er den Regimewechsel als einen Prozess, der bereits während der Militärdiktatur eingeleitet wurde und auch in der postdiktatorialen Ordnung den Fortbestand der Macht der autoritären und rechts-konservativen Eliten garantieren sollte (Moulian 1997: 145). Indem die Militärregierung die Opposition dazu zwang, die Verfassung von 1980 anzuerkennen, wurde der Weg in die Postdiktatur vorgegeben und ein politisches System eingerichtet, das die Kontinuität des neoliberalen sozio-ökonomischen Modells sicherte (Moulian 1997: 147). 1988 wird der Bevölkerung in einem Referendum die Entscheidung über die Abwahl der Militärregierung gegeben. Das Oppositionsbündnis, das eine große Kampagne mit dem Slogan ‚NO‘ gegen die Militärregierung startete, gewann das Referendum knapp (Jung 2012: 130). Im Anschluss wurden Gründungswahlen zugelassen, bei denen das Oppositionsbündnis aus Mitte-links Parteien, das sich seit 1990 *Concertación por la Democracia* nannte, wiederum die Mehrheit der Stimmen erzielte (Merkel 2010: 216 f.). Der *Concertación*, die zwanzig Jahre die Regierung stellte, gelang es zwar einzelne autoritäre Enklaven abzuschaffen (Jung 2012: 132). Jedoch änderte dies nichts an einer Kontinuität des neoliberalen Modells - insbesondere durch den Einfluss privatwirtschaftlicher und politische Akteure, die eine Unumkehrbarkeit dieses wirtschaftspolitischen Weges propagierten (Jung 2012: 133). Eine zentrale Hegemoniestrategie zeigt sich in der Entpolitisierung bzw. Dekontextualisierung der neoliberalen Reformen der 70er und 80er Jahre. Der autoritäre Kontext der Implementierung des neoliberalen Experimentes in Chile wird verschwiegen und die neoliberalen Reformen als politisch neutral und als unabhängig vom ihrem politischen Entstehungskontext dargestellt. Die Anwendbarkeit von Marktmechanismen auf jegliche gesellschaftliche Bereiche wurde so jahrelang naturalisiert und war nicht mehr Teil des Universums des Politischen (Jung 2012: 134). Die Sichtbarmachung dieses Zusammenhangs übernimmt eine zentrale Funktion in der Kritik neoliberaler Politik. Für LACLAU ist Chile ein emblematischer Fall für die Naturalisierung neoliberaler Politik in ganz Lateinamerika.

„Unsere Länder haben zwei traumatische Erfahrungen geerbt, die mit einander verbunden sind: Die Militärdiktaturen und die wirkmächtige Zerstörung der Ökonomien des Kontinentes durch den Neoliberalismus, dessen Werke die wirtschaftlichen Anpassungsprogramme des Internationalen Währungsfonds waren (IWF). Ich sage, dass diese mit einander verbunden sind, weil ohne Militärdiktaturen politische Reformen wie die der Chicago Boys in Chile nicht möglich gewesen wären.“<sup>iii</sup>

Die Umkehr von einem in der Militärdiktatur eingeschlagenen neoliberalen politischen Kurs ist nicht nur durch die Potenz des legitimierenden politischen Diskurses schwierig, sondern auch weil die neoliberale Hegemonie in den Grundfesten der politischen Ordnung verankert ist. Die verfassungsrechtlich festgeschriebenen Vermächtnisse der Militärdiktatur lassen sich nur über eine deutliche Mehrheit im Parlament ändern, was durch das ebenfalls vom Regime festgelegte binominale Wahlsystem nur schwierig zu erreichen ist (Jung 2012: 131).

Im Bezug auf das Bildungssystem sicherte die Militärregierung mit dem konstitutionellen Bildungsgesetz, dem *Ley Orgánica Constitucional de la Educación (LOCE)*, noch am letzten Tag ihrer Regierungszeit, am 10. März 1990, die durchgeführten Reformen ab (Waissbluth 2010: 103). Die Militärregierung sicherte damit den Fortbestand der in der Diktatur vorgenommenen Reformen, sowie langfristig den eigenen Einfluss auf politische Entscheidungen. So wurde durch das *LOCE* bspw. ein Nationaler Hochschulrat (Consejo Superior de Educación) gegründet, der im neuen, privaten Hochschulsektor eine Regulierungsfunktion übernehmen sollte. Neben Universitätsvertreter\_innen und Vertreter\_innen des Bildungsministeriums wurden in diesem Gremium auch Posten für Vertreter\_innen des nationalen Gerichtshof wie auch des Militärs vorgesehen. Mit der Besetzung dieser Posten durch regimetreue Personen sicherte das Militärregime weiterhin seinen Einfluss auf den Hochschulbereich ab (Jung 2012: 156). Die Verabschiedung des *LOCE* am letzten Tag der Militärregierung zeigt, dass dem Bildungssektor eine gewisse politische Relevanz zugesprochen wurde. Das *LOCE* stellt eine autoritäre Enklave dar, welche die strukturellen Veränderungen im Bildungssektor konstitutionell festschreibt (Jung 2012: 157). RETAMAL SALAZAR bezeichnet das gesamte Bildungssystem als autoritäre Enklave der Diktatur. Eine auf den ersten Blick schnell zu übersehende, und dennoch eine der vielen Enklaven, welche die Diktatur hinterlassen habe. Er geht davon aus, dass der Regimewechsel nur oberflächlich stattgefunden hat (Retamal Salazar 2013: 53). Die Vorstellung es habe sich mit der Regierung der *Concertación* ein Wandel des Bildungssystems ergeben, beschreibt RETAMAL SALAZAR als eine diskursive Falle. Noch heute stehe man vor dem Bildungssystem, das unter Pinochet eingeführt wurde. Und damit stehe man immer noch vor einem Staat, der soziale Mobilisierung kriminalisiert und der Bildung als Ware versteht, als individuelle Investition und der ermöglicht, dass mit Bildung Profit gemacht werden kann (Retamal Salazar 2013: 83 f.). Er kritisiert gleichzeitig scharf die Selbstdarstellung der Mitte-links Regierung, die suggeriere, es hätte einen Bruch mit

dem politischen System der Diktatur gegeben. Das neoliberale Modell habe sich in der Postdiktatur vielmehr weiter verschärft (Retamal Salazar 2013: 85; 72 f.).

#### **4. Wir sind nicht die Kinder der Demokratie, sondern die Enkelkinder der Diktatur<sup>9</sup>**

Der chilenische Historiker Pedro Rosas bezeichnet die Generation der aktuellen Studierendenbewegung als 'Tochtergeneration des Neoliberalismus' und Generation eines 'Übergangs zur Demokratie', der von den Eliten der Militärdiktatur begleitet wurde. Die Generation spüre die Auswirkungen einer neoliberalen Politik, sei jedoch selbst an diesem Pakt nicht beteiligt gewesen (Rosas 2014: 34). Moisés Paredes macht mit der Selbstbezeichnung 'Wir sind nicht die Kinder der Demokratie, sondern die Enkelkinder der Diktatur', ähnlich wie ROSAS auf den Umstand aufmerksam, dass die chilenische Transition Demokratisierungsdefizite und strukturelle Kontinuitäten zur Militärdiktatur aufweist. Inwiefern die Generation der Studierendenproteste des Jahres 2011 in einer Kontinuität mit vorhergehenden Protesten von Studierenden gegen die Diktatur oder gegen ein neoliberales Projekt zu sehen ist, oder inwiefern diese neue Generation, der 'Enkelkinder der Diktatur', eine Wende in der chilenischen Studierendenbewegung aufzeigt, soll im folgenden Kapitel herausgearbeitet werden.

Die Arbeit knüpft durch die Beschäftigung mit einer sozialen Bewegung an die Bewegungsforschung an, die sich seit den 60er Jahren in Europa und Nordamerika herausgebildet hat (Garcés 2012: 27). Es soll darum gehen, politische Prozesse zu erfassen, die über eine Organisation in Parteistrukturen und das Ringen um Macht im Staat hinausgehen. ROSAS betont den außerparlamentarischen Charakter sozialer Bewegungen und fasst sie als Gruppen sozialer Sektoren, die nicht in einer direkten Verbindung mit politischen Parteien stehen und die mit ihren politischen Forderungen nicht primär darauf abzielen, den Staatsapparat zu besetzen. Soziale Bewegungen sorgten laut ROSAS vor allem für die Repolitisierung von Themen (Rosas 2011: 12 f.). Gleichzeitig schließt sich die Arbeit einer sozialgeschichtlichen Perspektive an, die abseits von großen Erzählungen den Versuch unternimmt, den politischen Raum von 'unten' zu denken und soziale Kämpfe der Zivilgesellschaft als Ausgangspunkt und Motor sozialen Wandels betrachtet. Es wird hier insbesondere an den chilenischen Historiker Mario Garcés angeschlossen, der in einer Tradition mit der englischen Sozialgeschichte (Hobsbawm, Thomson, Samuel) soziale Bewegungen in Lateinamerika als zentrale Instanz des politischen Handelns betrachtet und entgegen einer dominanten Geschichtsschreibung Politikgeschichte nicht vordergründig als eine Geschichte von Staaten betrachtet, sondern insbesondere als Erzählung von Widerstand und Möglichkeiten des Wandels, die sich aus der Zivilgesellschaft ergeben (Garcés 2012: 46).

---

<sup>9</sup>,No somos hijos de la democracia, sino nietos de la dictadura' ist der Titel des Aufsatzes von Moisés Paredes, Sprecher der Schüler\_innenorganisation CONES (La Fuente 2013: 17).

In der Definition sozialer Bewegungen orientiert sich die Arbeit an der Definition von Alberto Melucci. Dieser fasst soziale Bewegungen als Formen kollektiver Aktionen, welche drei Bedingungen erfüllen:

In erster Linie basieren soziale Bewegungen nach MELUCCI auf einer solidarischen Beziehung, die eine Ausgangslage einer kollektiven Aktion bildet. Gemeint ist, dass die einzelnen Akteure sich selbst als Teil eines sozialen Zusammenhangs sehen und auch als Teil eines solchen wahrgenommen werden. Die zweite Bedingung sozialer Bewegungen ist für ihn das Vorhandensein eines Konfliktes, also eine Situation in der zwei Gegner in Bezug auf ein gemeinsames Objekt in einer Opposition zueinander stehen. Und drittens ist für MELUCCIS Definition von Bedeutung, dass ein Bruch mit den bestehenden Grenzen des Systems stattfindet, innerhalb dessen die kollektive Aktion auftritt. Die kollektiven Aktionen zeichnen sich also dadurch aus, dass sie über die bestehenden Möglichkeiten hinausgehen, welche ein bestehendes System aushalten kann (Melucci 1999: 17).

Nach dieser Definition lassen sich die Studierendenproteste in Chile als soziale Bewegung fassen. Erstens liegt im Falle der Schüler\_innen und Studierenden eine gemeinsame Identität vor und damit eine Selbstwahrnehmung als soziale Gruppe nah. Zudem lässt sich die Definition MELUCCIS gut mit einer hegemonietheoretischen Perspektive verbinden. So erinnert seine zweite Bedingung - das Vorhandensein eines Konfliktes zwischen zwei Gegnern - an die theoretische Kategorie des *Antagonismus*, die in der späteren Analyse am Beispiel der Studierendenbewegung aufgegriffen wird. Daneben wird mit der Betrachtung eines Ringens um *Hegemonie* insbesondere die dritte Bedingungen MELUCCIS, der Bruch mit den bestehenden Grenzen eines Systems, in den Vordergrund gestellt. MELUCCIS Beitrag zur Bewegungsforschung besteht zudem insbesondere darin, dass er betont, dass soziale Bewegungen keine einfachen Gegebenheiten seien, stattdessen hebt er die Prozesshaftigkeit dieses kollektiven Zusammenhangs hervor. Er verbindet dabei die politische Praxis einer Bewegung und deren Selbstreflexion mit der Schaffung einer eigenen kollektiven Identität (Garcés 2012: 38).

Die Proteste von Studierenden und Schüler\_innen in Chile, die im Jahre 2011 ihren bisherigen Höhepunkt erreichten und weltweit für Aufsehen sorgten, werden in der folgenden Analyse insbesondere in einer Kontinuität mit Studierendenprotesten der 2000er Jahre in Chile betrachtet und als eine kollektive Aktion gefasst, die sich nicht nur aus der konkreten politischen Situation ihrer Entstehung und spontanen Zusammenkünften ergeben hat, sondern Teil jahrelanger Organisationsprozesse ist. Eine Geschichte der Studierendenbewegung in Chile lässt sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts ansetzen. Zu dieser Zeit stellte die Studierendenbewegung insbesondere eine Opposition zum oligarchischen Staat, sowie zu den dominierenden gesellschaftlichen Eliten und deren

konservativem Gedankengut dar. Im Gegensatz dazu entwickelten sich in der Bewegung Ideen aus den Spektren des Sozialismus, des Anarchismus sowie eines linken Christentums. Besonders nennenswerte Ereignisse sind aus dieser Zeit die Gründung der Studierendenvertretung der *Universidad de Chile* (FECH), sowie die Revolten zu Beginn der 1920er Jahre (Figueroa/ Boric 2014: 38). Seit den 1960er Jahren zeigte sich in der Studierendenbewegung eine deutliche Verbindungen mit politischen Parteien und eine Radikalisierung der Bewegung und ihrer Forderungen, wie bspw. die nach einer Öffnung des Zugangs der Universitäten (Ebd.: 39). An der aktuellen Studierendenbewegung lässt sich eine Tendenz ausmachen, an einen politischen Weg vor der Diktatur anzuknüpfen. Beispiele hierfür wären die Forderung nach einer Öffnung von oder nach einem kostenfreien Zugang zu Hochschulen, denn vor der Diktatur war ein kostenfreies Hochschulstudium möglich. Auch die Forderung nach einer Nationalisierung natürlicher Ressourcen, die in der aktuellen Studierendenbewegung als Finanzierungsvorschlag eines öffentlichen Bildungssystems auftaucht und einen zentralen Bestandteil der Politik der Regierungen von Frei und Allende darstellten (Confech 2015b: 9). Die aktuelle Studierendenbewegung geht über diesen politischen Kurs jedoch sicherlich hinaus. Es gehe vielmehr um die Probleme und Herausforderungen innerhalb des aktuellen politischen Szenarios, so BORIC und FIGUEROA (Figueroa/ Boric 2014: 38). Dennoch ist ein Rückblick auf die chilenische Studierendenbewegung des frühen 20. Jahrhunderts sinnvoll, denn hierbei wird deutlich, dass die Studierendenbewegung in Chile in einer historischen Tradition einen wichtigen gesellschaftlichen Akteur darstellt.

Der chilenische Historiker Luis Thielemann schlägt vor, die aktuelle Studierendenbewegung in einer historischen Einheit mit den Studierendenprotesten seit den späten 1980er Jahren zu sehen. Diesen Vorschlag begründet er einerseits dadurch, dass innerhalb dieser Zeitspanne in verschiedenen Etappen der Mobilisierung von Studierenden eine Kritik am Rückzug des Staates aus dem Bildungsbereich (*Subsidiaritätsprinzip*) deutlich wird. Und zweitens damit, dass der politische Kontext der Transition sowie die Inkorporierung linker Kräfte in ein neoliberales Projekt innerhalb der Studierendenbewegung reflektiert wurde und sich daraus eine Radikalisierung und eine zunehmend fundamental antikapitalistische Position entwickelt habe (Thielemann 2013: 35).

„[D]ie Transition bedeutete für die Studierendenbewegung die eigene Transformation als soziale Bewegung, im Konflikt mit dem fortschreitenden Neoliberalismus der Zeit.“  
(Thielemann 2013: 35).<sup>iv</sup>

Nachdem den Studierendenorganisationen sowie dem politischen Weg der Regierung Allendes mit dem Militärputsch von 1973 durch massive Repressionen und Ermordungen ein Ende gesetzt wurde, lässt sich in den 80er Jahren das Auftauchen einer neuen Studierendenbewegung im Kontext der Protesten gegen die Diktatur beobachten (Thielemann 2013: 40). THIELEMANN unterscheidet in der Studierendenbewegung zwischen

1987 und 2011 drei verschiedene Etappen. Eine erste Etappe der Krise und des Wiederaufbaus der eigenen Strukturen (1987-1997), eine zweite Etappe einer Mobilisierung und Reflexion (1997-2000), sowie eine dritte Etappe der Reifung der Bewegung und beginnender Massenmobilisierungen (2000-2011) (Ebd.: 36 ff.). In den Interviews mit Vertreter\_innen der aktuellen Studierendenbewegung (2011-2015) wird an verschiedenen Stellen deutlich, dass die Jugendlichen ihre eigene Mobilisierung in einer Tradition der Studierendenproteste seit den 1980er Jahren sehen.

„Ich glaube es ist komisch, das Jahr 2011 alleine zu betrachten. Es ist Teil eines historischen Prozesses, der glaube ich seit der Diktatur stattfindet. In der Diktatur haben sich die Studierenden organisiert, um den Diktator und die Diktatur zu Fall zu bringen.“ (Interview 1: 10-13)<sup>v</sup>

In den Studierendenprotesten während der Diktatur standen die Forderung nach Demokratie sowie die Wiedergewinnung eines öffentlichen Bildungssystems im Vordergrund. Nach dem Ende der Diktatur setzten sich die Studierenden in den 90er Jahren insbesondere für die Schaffung demokratischer Strukturen der studentischen Selbstverwaltung innerhalb der Universitäten ein. Denn politische Organisationsstrukturen wurden in der Militärdiktatur zu großen Teilen zerstört und auch nach dem Abtritt des Militärregimes gestaltete sich die politische Organisation von Studierenden aufgrund der Hinterlassenschaften der Militärdiktatur als sehr schwierig (Figueroa/ Boric 2014: 39 f.). In den Studierendenprotesten des Jahres 1997 stehen die Forderungen nach einer internen Demokratisierung der Bildungseinrichtungen und eine Kritik an den autoritären Enklaven der Militärdiktatur im Mittelpunkt. Zudem ging es um die schlechte Finanzierung der Bildungsinstitutionen sowie eine administrative Vernachlässigung durch den Staat, die vor allem in der fehlenden Infrastruktur und der fehlenden finanziellen Unterstützungen für Studierende spürbar war (Fernández 2014: 25). Die Bewegung setzte sich aus einem weiten Spektrum linker Gruppierungen zusammen, wobei insbesondere jedoch die Jugendgruppe der Kommunistischen Partei (*Juventudes Comunistas de Chile*), sowie die zu dieser Zeit sich gründende autonome Gruppe *SurDA*<sup>10</sup> einen großen Einfluss hatten (Thielemann 2013: 40).

Eine massive Kritik an der Privatisierung des Bildungssystems wurde erst in den 2000er Jahren laut und zeichnete die Studierendenproteste der folgenden Jahre aus (Boric/ Figueroa 2014: 40).

Mario Garcés spricht in seinem Werk *El despertar de la sociedad*, in Anlehnung an Sydney Tarrow's Idee der Protestzyklen, von einer eigenen Zeitlichkeit sozialer Bewegungen (Garcés 2012: 34 f.). Die Studierendenbewegung von 2011 sieht er somit als Höhepunkt

---

<sup>10</sup> Aus einem Spektrum der ehemaligen *SurDa* hat sich seit den Protesten des Jahres 2011 die Gruppe *Izquierda Autónoma* gegründet.

einer Bewegung, die zu verschiedenen Zeitpunkten einen Ausdruck in sichtbaren Mobilisierungen fand, auch wenn zu den verschiedenen Momenten unterschiedliche Forderungen im Vordergrund standen (Ebd.: 15 f.). Mit Bezug auf die Idee der Protestzyklen soll an dieser Stelle kurz auf einzelne Proteste eingegangen werden an denen die Studierendenbewegung in den 2000er Jahren öffentlich in Erscheinung tritt. Im Jahr 2001 findet die erste große Mobilisierung von Schüler\_innen seit dem Ende der Militärdiktatur statt. Die Proteste für ein Recht der Schüler\_innen auf einen kostenlosen öffentlichen Nahverkehr werden unter dem Namen *mochilazo*<sup>11</sup> bekannt (Figueroa/ Boric 2014: 40). Im Zusammenhang mit diesen Mobilisierungen lässt sich eine Veränderung in den Organisationsstrukturen der Bewegung feststellen. Der Einfluss von Parteien innerhalb der Bewegung durch Parteijugendgruppen in den Studierendenvertretungen ging zurück. An deren Stelle treten Organisationen, die auf mehr direkte Partizipation setzen (Ebd.: 40). So nimmt in den Protesten von 2001 bspw. die kurz zuvor gegründete koordinierende Versammlung der Sekundarschüler\_innen, *Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES)*, eine wichtige Position ein (Reyes Jedlicki 2014: 21). Die Historikerin Leonara Reyes Jedlicki sieht die Proteste von 2001 sowie die anschließende Reflexion des eigenen Handels als einen Lernprozess, dessen Ergebnis sich in den Organisationstrukturen und Forderungen des sogenannten *Pinguinaufstands (Revolución Pingüina)* von 2006 niederschlägt (Ebd. 22). Die Proteste begannen mit der Bestreikung von Schulen und mit Forderungen nach einer Verbesserung des Unterrichts und der Infrastruktur der Bildungseinrichtungen. Gegen Ende ging daraus eine Kritik an den Grundfesten des Bildungssystems und an den aus der Diktatur stammenden Bildungsgesetzen hervor, insbesondere an dem am letzten Tag der Diktatur erlassenen *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)* (Figueroa/ Boric 2014: 41). Die Schüler\_innen hatten einen großen Rückhalt in der Bevölkerung und versuchten, in einen Dialog mit der Regierung der damaligen Präsidentin Bachelet zu treten. Von Seiten der Regierung wurden diesem Dialog jedoch immer wieder Grenzen gesetzt, was eine von den Schüler\_innen eingeforderte Partizipation verhinderte. Nach einem Anstieg der Proteste ging die Regierung nach zwei Monaten auf die Forderungen der Bewegung ein und versprach eine Reform des Bildungsgesetzes *LOCE* (Koch 2013: 34). Im Jahr 2009 wird das Gesetz durch das *Ley General de Educación (LGT)* ersetzt (Muñoz 2011: 21). Für große Teile der Schüler\_innenorganisationen waren die Ergebnisse der Verhandlungen mit der Regierung und das modifizierte Bildungsgesetz nicht zufriedenstellend. Die Modifizierung der Bildungsgesetzgebung wird aus den Organisationen der Schüler\_innen als nicht weitgehend genug kritisiert (Koch 2013: 34). Francisco Figueroa und Gabriel

---

<sup>11</sup> In Anlehnung an die Schultaschen der Protestierenden, die *mochila* genannt werden.



Boric<sup>12</sup> gehen davon aus, dass mit dem *Pinguinaufstand* zum ersten Mal nach dem Ende der Diktatur auf die demokratischen Defizite der Transition aufmerksam gemacht wurde und sehen die Proteste von 2006 als direkten Vorläufer der Proteste des Jahres 2011 (Figueroa/ Boric 2014: 41). Ein großer Teil der Generation der Studierendenbewegung von 2011 erlebte einen wichtigen Teil seiner politischen Sozialisation im *Pinguinaufstand* von 2006. Aus Perspektive der Jugendlichen brachte die Gesetzesänderung von 2009 keine Verbesserungen in den von ihnen kritisierten Punkten, was innerhalb der Bewegung zu einer Skepsis im Bezug auf Verhandlungen mit der Regierung führte. Damit begann eine Radikalisierung der Studierendenbewegung (Azócar/ Mayol 2013: 54 f.)

Die Proteste von 2011 wurden maßgeblich von Universitätsstudierenden und Schüler\_innen getragen (Vera Gajardo 2012b: 286). In Bezug auf organisatorische Strukturen, die soziale Zusammensetzung, den Radikalisierungsgrad, wie auch die ideellen politischen Überzeugungen stellt die Bewegung eine heterogene Gruppe dar (Koch 2013: 35). In sozioökonomischer Hinsicht spricht Nicolas Fleet von einer neuen Mittelklasse, die ein weites Spektrum von Personen umfasse, das in ökonomischer Perspektive sowie mit Blick auf seine Interessen eine heterogene Gruppe darstellt, wodurch sich eine Definition nach einem Klassenkonzept als problematisch darstelle. Die neue Mittelklasse definiere sich vielmehr durch die verbindende Kondition, dass Akademiker\_innen als Arbeitnehmer\_innen in einem weit gefasst Dienstleistungsbereich beschäftigt sind (Fleet 2011: 103).

Eine Kontinuität zwischen den Protesten von 2006 und 2011 lässt sich an den Forderungen der Bewegung festmachen. Seit dem Jahr 2006 wird nicht nur eine Transformation des Bildungssystems verfolgt, sondern ebenso eine Transformation des Staates, so FIGUEROA und BORIC (Figueroa/ Boric 2014: 41). Auch der Soziologe Carlos Ruiz Encina hebt an der *Pinguinrevolution* hervor, dass diese durch den Charakter ihrer Forderungen etwas Neues darstelle. Im Laufe der Proteste hätten sich aus einer klassischen ökonomischen Kritik sehr schnell Forderungen entwickelt, welche die Grundfesten der politischen und sozialen Ordnung angriffen. So forderten die Schüler\_innen die Aufhebung des konstitutionellen Bildungsgesetzes *LOCE*, sowie einen kostenlose Zugang zum Bildungssystem (Ruiz Encina 2014: 55). Die Bewegung wird von verschiedenen Autor\_innen als Ausdruck und Katalysator einer generellen Unzufriedenheit innerhalb der Gesellschaft gesehen. Einer Unzufriedenheit, die auf ein Modell zurückzuführen ist, das sich keineswegs auf den Bildungsbereich beschränkt (Garcés 2012: 13 f.). Mario Garcés macht dies deutlich, indem er die Studierendenbewegung in einen Kontext mit anderen sozialen Bewegungen in Chile

---

<sup>12</sup> Francisco Figueroa war im Jahr 2011 Vizepräsident der *FECH* und ist aktuell Direktor der Stiftung NODO XXI; Gabriel Boric war im Jahr 2012 Präsident der *FECH* und wurde im Jahr 2014 zum Parlamentsabgeordneten gewählt. Beide sind Teil der Gruppe *Izquierda Autónoma*.

setzt. Das Jahr 2011 war noch vor dem Aufkommen der Studierendenproteste von sozialem Aufruhr geprägt. Es wird auch von einem *chilenischen Frühling* gesprochen (Lizama/ Browne 2014: 135). Zu Beginn des Jahres kam es zu Protesten in Punta Arenas gegen den Anstieg der Gaspreise, danach zu Mobilisierungen gegen das Megaprojekt *HidroAysén*<sup>13</sup>. Zugleich erregten Proteste für sexuelle Vielfalt die Aufmerksamkeit und im Mai begannen langsam die Demonstrationen von Studierenden und Schüler\_innen (Garcés 2012: 13 f.). Während an den ersten Demonstrationen im Mai schätzungsweise 20.000 Personen teilnahmen, erreichten die Proteste im Juli und August eine Größe von rund 100.000 Teilnehmer\_innen und Ende August wurden auf einer Kundgebung in Santiago de Chile bis zu 700.000 Personen gezählt. Hinzu kommen die zahlreichen Besetzungen von Schulen und Universitäten, eine Vielzahl von Versammlungen und kreativen Protestaktionen (Garcés 2012: 14).

Der politische Kontext, in dem die Proteste auftreten, unterscheidet sich grundlegend von den Gegebenheiten der vorhergehenden Jahre. Im Jahr 2010 kommt zum ersten Mal nach der Militärdiktatur eine rechte Regierung an die Macht. Das Parteienbündnis der *Concertación por la Democracia* regierte ununterbrochen seit dem Gewinn seiner Kampagne des ‚NO‘ gegen das Militärregime und wird 2010 von der rechts-liberalen Partei *Renovación Nacional* mit ihrem Präsidentschaftskandidaten, dem Unternehmer Sebastian Piñera, abgelöst. Diese Partei wurde von Jaime Guzmán gegründet, um nach dem Übergang zur Demokratie die Interessen der Militärregierung weiter zu vertreten (Koch 2013: 34). Piñera gewann die Wahl mit einer Koalition bestehend aus Wirtschaftsliberalen, konservativen Katholiken sowie Ex-Pinochetistas<sup>14</sup>. Die Regierung setzt sich aus zahlreichen Akteuren aus der Wirtschaft sowie Vertreter\_innen der ökonomischen Elite des Landes zusammen, worauf kritische Stimmen mit einem Vergleich mit einem Aufsichtsrat aufmerksam machten (Dilger 2013). So heißt es in einem Artikel der *Le Monde*, der auf die Regierung Piñeras zurückblickt:

„Schamloser denn je bediente die Regierung der Unternehmer ihre eigenen Interessen.“ (Dilger 2013).

Dieser politische Faktor ist sicherlich ein Aspekt, der zum Erstarken der Bewegung im Jahr 2011 führte. Die Proteste der Studierenden und Schüler\_innen schafften es in diesem Jahr, das Funktionieren der Bildungseinrichtungen für mehrere Monate außer Kraft zu setzen und eine breite gesellschaftliche Debatte über das Bildungssystem anzuregen (Reyes Jedlicki 2014: 18). Meinungsumfragen zum Ende des Jahres 2011 zeigen eine Zustimmung von rund 70% der Bevölkerung für die Forderungen der Studierenden und Schüler\_innen

---

<sup>13</sup> HidroAysén ist ein für die Region Aysén geplantes Staudammprojekt zur Energieversorgung. Im Juni 2014 wurde das Projekt nach Protesten der Bevölkerung von der Regierung gestoppt (BBC 10.06.2014).

<sup>14</sup> ehemalige Anhänger\_innen der Militärregierung Augusto Pinochets

(Umfrage Adimark 2011, zit. nach Lafferte/ Silva 2014: 37). Fanny Nummi kommt in ihrer Analyse der Studierendenbewegung in Übereinstimmung mit zahlreichen anderen Autor\_innen zu dem Schluss, dass sich gegen Ende des Jahres 2011 gar nicht mehr von einer Studierendenbewegung sprechen lässt, sondern von einer Mobilisierung der ganzen Zivilgesellschaft, die sich gegen die soziale Ungleichheit ausspricht. Diese Bewegung fordere eine Demokratisierung des politischen Systems. NUMMI geht sogar so weit, von der Etablierung einer neuen Hegemonie zu sprechen, welche sich im Kontext der Studierendenproteste in Chile beobachten ließe. Denn nach GRAMSCI sei eine *Hegemonie* erreicht, wenn eine gesellschaftliche Gruppe es schaffe, eine ganze Gesellschaft von ihrer Vision zu überzeugen (Nummi 2011: 23; 39). Inwiefern sich tatsächlich von einer übergreifenden sozialen Bewegung der Zivilgesellschaft sprechen lässt und ob sich die Behauptung halten lässt, die Studierendenbewegung habe eine neue Hegemonie etabliert, soll auf der Grundlage der Ergebnisse der folgenden Hegemonieanalyse weiter diskutiert werden. Die vorliegende Arbeit geht in erster Linie davon aus, dass sich Risse in der bestehenden hegemonialen Ordnung feststellen lassen. Ein Indiz für ein Abbröckeln einer vorhandenen Hegemonie lässt sich bspw. in den massiven Repressionen finden, welche die Studierendenbewegung von staatlicher Seite erfuhr. So definiert GRAMSCI Gewalt als Herrschaftsinstrument, das zum Einsatz komme, wenn die Zustimmung zur Herrschaft unter den Beherrschten schwindet (Koch 2013: 36). Inwiefern diese Hegemonie jedoch durch ein gegen-hegemoniales Projekt ersetzt wird, soll in der folgenden Analyse herausgearbeitet werden.

Im Zusammenhang mit den Repressionen entsteht innerhalb der Bewegung die Selbstbezeichnung als eine *Generation ohne Angst* (*La generación sin miedo*<sup>15</sup>).

„Meiner Meinung nach war ein zentrales Resultat des Jahres 2011, dass sich eine Generation ohne Angst zeigte, welche die Gespenster der Diktatur hinter sich lässt. Verstehst du? In der Hinsicht, dass wir keine Angst mehr vor der Autorität haben. Zu protestieren und uns schlussendlich zu widersetzen. [...] Ich habe darüber mit meinen Eltern und mit den Eltern von Freunden gesprochen, die aus einer Generationen sind, die die Diktatur erlebt hat. Früher haben die dich festgenommen, wenn du protestiert hast, die haben dich verschwinden lassen und du bist gestorben. Heute ist das nicht so einfach. Und wir wissen das. Wir wissen also welche Grenzen es gibt. Und man verliert einfach die Angst. Die Leute haben das Gefühl Sprechen zu können wiedergefunden. In diesem Land kann man heute wieder sprechen und man kann kritisieren.“ (Interview 8: 7-28).<sup>vi</sup>

Nach dem Höhepunkt der Bewegung im Jahr 2011 gestaltete sich das Aufrechterhalten der Proteste schwierig und seit 2012 nahm die Bewegung zusehends ab (Dilger 2013). Die Forderungen der Studierendenbewegung werden von dem neuen Mitte-links-Bündnis, der *Nueva Mayoría*, und deren Präsidentschaftskandidatin Michelle Bachelet im Wahlkampf

---

<sup>15</sup> siehe auch Ouviaña, Hernán. 2012. Somos la generación que perdió el miedo. Entrevista a Camila Vallejo Dowling. Revista del Observatorio Social de América Latina [Año XIII N° 31 - Mayo de 2012]: 13-22.

aufgegriffen. Zentrale Punkte des Wahlprogramms sind Reformen im Bildungssystem, eine Steuerreform, sowie eine Verfassungsänderung. Im Bildungsbereich versprach Bachelet innerhalb von sechs Jahren ein kostenfreies Bildungssystem einzurichten und die Möglichkeit des Profits im Bildungssystem zu eliminieren. Im Bezug auf die Verfassung waren die Wahlversprechen nicht ganz so weitreichend. Der Forderung sozialer Bewegungen, eine verfassungsgebende Versammlung (*asamblea constituyente*) einzuberufen, wurde nicht aufgenommen. Im Bezug auf das Wahlsystem kündigte Bachelet die Abschaffung des in der Diktatur entworfenen binominalen Wahlsystems und die Ersetzung durch ein Wahlsystem mit proportionaler Repräsentation an (Larrabure/ Torchia 2014: 17 f.). Die *Nueva Mayoría* gewann mit diesem Programm die Wahl mit einer Mehrheit von rund 62%. Die niedrige Wahlbeteiligung von 58% weist dabei auf eine generelle Legitimationskrise des politischen Systems hin (Ebd.: 17).

Vor den Wahlen im Jahr 2013 fand eine Öffnung des Mitte-links Bündnisses *Concertación* statt. Neben Sozial- und Christdemokraten sind nun auch die Kommunistische Partei sowie kleinere Linksparteien Teil des neuen Parteienbündnisses mit dem Namen *Nueva Mayoría*. Aus einer hegemonietheoretischen Perspektive lässt sich darin eine Art der Inkorporierung der Studierendenbewegung sehen, denn die kommunistische Partei hatte durch die Stellung ihrer Jugendorganisation (*Juventudes Comunistas*) eine wichtige Position innerhalb der Bewegung. Diese stellte im Jahr 2011 beispielsweise die *FECH* und hatte mit Camila Vallejo als Sprecherin der *FECH* eine starke Präsenz in den nationalen und internationalen Medien. Von Teilen der Parteibasis wurde die Entscheidung der Parteiführung für das Bündnis als eine Kooptierung durch die *Concertación* und als ein Abrücken von sozialen Bewegungen kritisiert (Ebd.).

Das politische Szenarium innerhalb der repräsentativen politischen Strukturen veränderte sich zudem mit den Parlamentswahlen des Jahres 2013 durch das Eintreten von zentralen politischen Persönlichkeiten der Studierendenbewegung in die Organe der nationalen Politik. Camila Vallejo (*Partido Comunista*), Karol Cariola (*Partido Comunista*), Giorgio Jackson (*Revolución Democrática*) und Gabriel Boric (*Izquierda Autónoma*) sind seitdem im Nationalkongress vertreten (Larrabure/ Torchia 2014: 17). Die wiedergewählte Präsidentin Michel Bachelet trat im März 2014 ihr Amt an und begann neben der Reform des Bildungssystems auch eine Reihe anderer Reformen. Aus einer kritischen Distanz werden seitdem die Reformen der *Nueva Mayoría* von der Studierendenbewegung beobachtet. In den durchgeführten Interviews wird eine - den unterschiedlichen Spektren innerhalb der Studierendenbewegung gemeinsame - Kritik an den Reformen deutlich. Diese seien nicht weitgehend genug und gingen nicht ernsthaft auf die Forderungen der Bewegung ein.

„An der Steuerreform oder dem, was an der Arbeitsreform oder der Bildungsreform deutlich wird, sehen wir, dass der eingeschlagene Weg nicht ausreichend ist. Insbesondere werden die Grundfesten des Bildungssystems nicht angegangen. Diese werden nicht einmal zur Diskussion gestellt. So wie wenn man ein Erdbeben erlebt und das Haus hat Schäden im Fundament, dann muss man eben umziehen, denn das Haus muss abgerissen werden. Aber die sagen dir ‚Nein, wir ziehen nicht um, wir machen die Küche neu, wir bringen ein bisschen neue Tapete an, damit man die Risse nicht mehr sieht‘. Aber sie sind nicht bereit dazu, ein neues Haus zu bauen.“ (Interview 1: 71-78)<sup>vii</sup>

Gegenüber der Regierung zeigt sich eine deutliche Skepsis, die aus einer Reflexion des Verhältnisses des Staatsapparates zu sozialen Bewegungen heraus erklärt wird und sicherlich auch aus den eigenen Erfahrungen der Studierenden im *Pinguinaufstand* des Jahres 2006 resultiert.

„Historisch gesehen hat [die Regierung] es geschafft die Studierendenbewegung zu zerschlagen, sie zu neutralisieren, zu verwirren, und das hat dazu geführt, dass der Studierendenbewegung in den letzten Jahren - insbesondere im letzten Jahr, dem ersten Jahr der Regierungsperiode Bachelets - der Weg versperrt wurde. Denn die Regierung von Bachelet hat anfänglich große Hoffnung in vielen Menschen geweckt.“ (Interview 2: 221-227).<sup>viii</sup>

Das Jahr 2015 begann mit einer schweren Krise für die neue Regierung Bachelets. Im Kontext verschiedener Korruptionsfällen wurden dabei strukturelle Probleme des politischen Systems sichtbar. Zuerst wurden - im Zusammenhang mit dem Unternehmen *Penta* - Fälle von illegaler Wahlkampffinanzierung und Steuerhinterziehung bekannt, die insbesondere rechte Politiker\_innen betrafen. Danach schlossen sich weitere Untersuchungen gegen Teile der Regierung und gegen Parlamentsabgeordnete an, die in den Verdacht geraten waren illegale Zahlungen von Unternehmen entgegengenommen zu haben (Wehr 2015).

Die *CONFECH* nimmt die Korruptionsfälle für die erste nationale Studierendendemonstration des Jahres 2015 auf und brachte mit dem Motto ‚*Weder Korrupte noch Unternehmer, Chile entscheidet über seine Bildung*‘<sup>16</sup> nach eigenen Angaben rund 180.000 Personen im ganzen Land auf die Straßen. Die Proteste wurden auch von Arbeiter\_innen, Lehrer\_innen und verschiedenen sozialen Organisationen getragen (*FECH* 17.04.2015). Während der zweiten nationalen Studierendendemonstration am 14. Mai wurden zwei Studenten, die am Rande der Demonstration in Valparaíso an der Wand eines Ladenlokals plakatierten, vom Sohn des Ladenbesitzers erschossen (*FECH* 15.05.2015). Eine Woche später wird ein Student während der jährlich stattfindenden Proteste in Valparaíso zur Jahresansprache der Präsidentin durch die Repression von Seiten der Polizei lebensbedrohlich verletzt (*FECH* 22.05.2015). Diese Fälle laden das politische Klima auf. Die folgende landesweite Mobilisierung wird unter das Motto ‚*Gegen*

---

<sup>16</sup> ‚Ni corruptos ni empresarios, que Chile decida su educación‘

*ihre Repression und Exklusion mobilisieren wir uns für ein neues Bildungssystem: Für ein Recht zu leben und zu kämpfen*<sup>17</sup> gestellt (FECH 27.05.2015). In den Protesten des Jahres 2015 wird einer Unzufriedenheit mit den Bildungsreformen der Bachelet-Regierung Ausdruck verliehen. Neben der Kritik an der Politik der Regierung wurden von der CONFECH eigene fundierte Forderungen mit konkreten Umsetzungsideen erarbeitet. Am Tag der vierten nationalen Studierendendemonstration des Jahres 2015 mit rund 200.000 Teilnehmenden alleine in Santiago wird von der CONFECH ein eigener Forderungskatalog mit dem Titel *Grundprinzipien für ein Neues öffentliches Bildungssystem*<sup>18</sup> veröffentlicht (FECH 10.06.2015). In der folgenden Analyse soll dieser Forderungskatalog aus einer hegemonietheoretischen Perspektive untersucht werden.

---

<sup>17</sup> ‚Frente a su represión y exclusión nos movilizamos por una nueva educación: por el derecho a vivir y luchar‘

<sup>18</sup> ‚Principios fundamentales para una Nueva Educación Pública‘

## 5. Diskursive Hegemonieanalyse

Im folgenden Kapitel soll der Diskurs der chilenischen Studierendenbewegung zwischen 2011 und 2015 analysiert werden. Auf Grundlage der Forderungen der Bewegung soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich daran die Entstehung eines gegen-hegemonialen Projektes beobachten lässt. Die Analyse bezieht sich dabei insbesondere auf den im Juni 2015 veröffentlichten Forderungskatalog ‚*Principios fundamentales para una Nueva Educación Pública*‘, sowie auf Interviews mit Aktivist\_innen unterschiedlicher politischer Gruppierungen der Studierendenbewegung, die dazu beitragen die Ergebnisse der Analyse der Forderungen zu kontextualisieren<sup>19</sup>. Es wird herausgearbeitet, welche Forderungen die Bewegung stellt und wie diese unterschiedlichen Forderungen miteinander in Verbindung stehen. Danach wird analysiert, wovon sich die Bewegung abgrenzt, also wie im Diskurs der Bewegung das ‚feindliche‘ Andere aussieht, das durch die Kritik angegriffen wird und zu dem eine *antagonistische* Position eingenommen wird. Daran schließt sich eine Diskussion darüber an, inwiefern sich aus dem Diskurs der Bewegung ein alternatives gesellschaftliches Projekt zur bestehenden Hegemonie herausbildet. Dazu wird diskutiert, inwiefern die Forderung nach einem sozialen Recht auf Bildung eine repräsentative Funktion für eine ganze Reihe anderer Forderungen bzw. für ein alternatives gesellschaftliches Projekt übernehmen kann.

Das Dokument mit dem Titel ‚*Principios fundamentales para una Nueva Educación Pública*‘ (auch bekannt als Forderungskatalog ‚*Qué Chile decida*‘) wird von dem nationalen Studierendenverband *CONFECH* im Juni 2015 auf der Internetseite [www.quechiledecida.cl](http://www.quechiledecida.cl) veröffentlicht und so einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht, sowie am 10. Juli 2015 dem Bildungsministerium übergeben. Die Veröffentlichung des Dokuments findet im Kontext der vierten, nationalen Studierendendemonstration des Jahres 2015 mit dem Titel ‚*Marcha de las propuestas*‘<sup>20</sup> statt. An der Demonstration nahmen allein in Santiago de Chile rund 200.000 Personen teil, neben Studierenden und Schüler\_innen auch Lehrer\_innen und ganze Familien. Offizieller Anlass der Demonstration ist die Unzufriedenheit mit der Richtung der Bildungsreform der *Nueva Mayoría*. Es wird eine Partizipation sozialer Akteure in den Reformprozessen gefordert und der kollektiv ausgearbeitete Forderungskatalog der Regierung vorgelegt (*FECH* 10.06.2015.). Valentina Saavedra, die Sprecherin der Studierendenvertretung der *Universidad de Chile* (*FECH*), betont, dass das Dokument ein Ausdruck eines demokratischen und transparenten Prozesses sei und eine partizipative Debatte über die Reform des Bildungssystems in der gesamten Bevölkerung auslösen solle.

---

<sup>19</sup> Interviewtranskripte befinden sich im Anhang

<sup>20</sup> ‚Demonstration der Forderungen‘

„Das Dokument haben wir - im Gegensatz zu dem was das Bildungsministerium tut - auf eine demokratische Art und Weise verfasst und wir reichen es öffentlich ein. Die gesamte Bevölkerung kann es nachlesen. Hiermit soll eine aufrichtige Diskussion begonnen werden, an der die Gesellschaft als Ganzes partizipiert.“ (FECH 10.06.2015.)<sup>ix</sup>

Der Forderungskatalog ist aus zwei Gründen gut für eine hegemonietheoretische Analyse der Forderungen der Bewegung geeignet. Erstens lässt sich eine gewisse politische Relevanz des Dokuments ausmachen, denn durch die Demonstration und die gezielte Verbreitung erlangte der Forderungskatalog eine breite Öffentlichkeit (CNN Chile 10.06.2015). Zweitens spiegelt der Forderungskatalog einen Diskurs der Studierendenbewegung wieder, der sich seit dem Jahr 2006 entwickelt hat. Dies lässt sich insbesondere an der Entstehungsgeschichte des Dokuments deutlich machen. Die Ausgangsfassung wurde im Jahr 2014 von einer Arbeitsgruppe der FECH verfasst, welche in diesem Jahr von der Gruppe *Frente Estudiantes Libertarios (FEL)* gestellt wurde. Die Gruppe arbeitete an einem Dokument, das damals noch unter dem Namen ‚*Sistema nacional de educación pública*‘ (SNEP) gefasst wurde. Das Konzept der Arbeitsgruppe war es, aus den gesamten Forderungen der Studierendenbewegung seit dem Jahr 2006 einen Forderungskatalog zu erstellen (Interview 9: 33-35). Für die Veröffentlichung erreichte die Gruppe *Frente Estudiantes Libertarios* im Jahr 2014 keine Mehrheit in der CONFECH. Das Dokument wurde jedoch zu Beginn des Jahres 2015 wieder aufgegriffen und gemeinsam mit der Gruppe *Izquierda Autónoma* weiter ausgearbeitet. Diese Version sollte eine Grundlage für eine Debatte innerhalb der CONFECH bilden (Interview 9: 37-49). Parallel zur Erarbeitung der Diskussionsvorlage wurde von der CONFECH zu Beginn des Jahres zu Diskussionen innerhalb der einzelnen Universitäten aufgerufen. Grundlage für die dezentrale Strategiedebatte bildete eine Sammlung von Fragen, welche im März an die verschiedenen Universitäten weitergegeben wurde (CONFECH 21.03.2015; CONFECH 28.03.2015). Darin geht es einerseits um die Diskussion über das eigene Verständnis von Bildung, andererseits um sehr konkrete Vorschläge, wie das universitäre Bildungssystem anders gestaltet und finanziert werden kann (CONFECH 2015a). Auf Grundlage dieser Diskussionen und auf der Basis der überarbeiteten Fassung des Dokuments SNEP, entstand eine neue Version eines Forderungskataloges, die danach wiederum nicht nur in der CONFECH, sondern auch auf lokaler Ebene in den einzelnen Universitäten zur Diskussion gestellt wurde. So wurde in einem offenen Diskussionsprozess von der CONFECH ein Dokument erstellt, das die zentralen Forderungen der Bewegung seit dem *Pinguinaufstand* im Jahr 2006 zusammenfasst.

Im Interview mit einem der Autoren wird das Dokument als Teil eines 'Post-2011-Diskussionsprozesses' beschrieben. Ergebnis dieser strategischen Debatte über den Fortgang der Studierendenbewegung nach 2011 sei die Zielsetzung, in der eigenen Kritik über punktuelle Aspekte und die Begrenzung auf den Bildungsbereich hinauszugehen und



Bildung als zentralen Pfeiler in der Rekonstruktion einer Demokratie zu verstehen. Das Dokument sei Zeugnis für eine politische Strategie, welche das Ziel verfolge, die Programmatik der Studierendenbewegung weiterzuentwickeln, um eine Position innerhalb einer nationalen Debatte einzunehmen. Die Weiterentwicklung der eigenen Forderungen wird als elementarer Teil der Politik der Bewegung gesehen. Damit gehe man über politische Artikulationen im Kontext von Demonstrationen, Besetzungen und Verhandlungen mit der Regierung hinaus. Der Forderungskatalog wird als Teil eines Kampfes um Positionen gesehen, in den man konkrete Vorschläge einbringe, was sich in Chile ändern muss (Interview 9: 87-86). Das bestehende Bildungssystem wird damit in seinen Grundfesten in Frage gestellt und diesem ein neues Fundament entgegengesetzt.

„Es ist notwendig das Fundament des aktuellen Bildungssystems zu identifizieren und dabei zu diskutieren, welche Grundsätze wir vorschlagen, um dieses zu ersetzen.“ (CONFECH 2015b: 5)<sup>x</sup>

Einerseits findet so eine Sichtbarmachung des Fundaments des aktuellen Bildungssystems statt und gleichzeitig wird eine Diskussion über Alternativen angeregt. Dabei gehe es jedoch nicht nur um eine Veränderung in der Finanzierung oder der institutionellen Kontrolle des Bildungssystems. Es wird gefordert, Bildung umfassend zu verändern und insbesondere an einer internen Demokratisierung bzw. an einer Partizipation an Entscheidungen im Bildungssystem zu arbeiten.

„Die Möglichkeit, die sich uns in diesem Kontext bietet ist es, eine andere Perspektive auf Bildung zu werfen, eine die weitergeht als konkrete Vorkehrungen über die Finanzierung und Kontrolle des Bildungssystems. Mit diesem Dokument schlagen wir der Gesellschaft ein ganzes Bündel an Forderungen vor, welches ein Fundament eines neuen öffentlichen Bildungssystems darstellt.“ (CONFECH 2015b: 5)<sup>xi</sup>

Die zweite Grundlage der Analyse bilden die Interviews mit Aktivist\_innen der Studierendenbewegung, sowie Vertreter\_innen anderer politischer Organisationen, die in einem Kontakt zur Studierendenbewegung stehen, wie bspw. Gewerkschaftsvertreter\_innen. In den Interviews wurde eine weitgehende Übereinstimmung in der Reflexion über die Studierendenbewegung deutlich. Für die konkrete hegemonietheoretische Analyse wurden aus den insgesamt rund 25 Interviews mit Vertreter\_innen unterschiedlicher Gruppierungen der Studierendenbewegung vier Interviews ausgewählt. Darüber hinaus wurden aus anderen Interviews einzelne zentrale Stellen für die Analyse hinzugezogen. Die für die Hauptanalyse ausgewählten Interviews stammen von jeweils zwei Personen der Gruppe *Izquierda Autónoma*, sowie der Gruppe *Frente Estudiantes Libertarios* bzw. *Izquierda Libertaria*. Die beiden Gruppen nehmen zum Zeitpunkt der Analyse durch die Besetzung zahlreicher Studierendenvertretungen in der Hochschulpolitik führende Positionen ein.

## 5.1. Verknüpfung von Forderungen

Im folgenden Abschnitt geht es darum herauszuarbeiten, wie unterschiedliche Forderungsbereiche im Diskurs der Studierendenbewegung miteinander verknüpft werden. Damit geht es um die Schaffung von sogenannten *Äquivalenzketten*, die in der Hegemonietheorie von LACLAU und MOUFFE eine zentrale Funktion im Aufbau von Gegen-Hegemonie darstellen. Aus theoretischer Perspektive wird davon ausgegangen, dass in einem Prozess der Koalitionsbildung aus partikularen Interessen bzw. Einzelforderungen, die in einer Gesellschaft unbefriedigt sind, äquivalente gegen-hegemoniale Forderungen werden. LACLAU bemerkt in einem Interview im Jahr 2012, in dem er auf die chilenische Studierendenbewegung angesprochen wird, dass die Bewegung ein hohes Maß einer kohärenten politischen Strategie aufweise, was ein entscheidender Aspekt für die Ausbildung von *Äquivalenzketten* sei (Cuevas/Paredes: 7). Aus der Analyse des Forderungskatalogs ‚*Qué Chile decida*‘ und den Interviews mit Aktivist\_innen wird die Artikulation und die Verknüpfung unterschiedlicher Forderungen im Diskurs der Studierendenbewegung zwischen 2011 und 2015 untersucht.

In der retrospektiven Betrachtung der Proteste von 2011 sind sich die interviewten Personen weitgehend darin einig, dass ein zentrales Ergebnis der Mobilisierungen dieses Jahres die Verknüpfung unterschiedlicher spezifischer Einzelforderungen ist. Die Forderungen zu Beginn der Proteste des Jahres 2011 hätten sich auf den Bildungsbereich begrenzt, betrafen vordergründig die Belange von Studierenden und stellten eher vereinzelte Kritikpunkte an den Auswirkungen eines hochgradig privatisierten Bildungssystems in den Vordergrund (Interview 1: 30-38).

„Das Jahr 2011 begann wie alle Jahre [...] mit Forderungen nach Stipendien, die nicht ausgezahlt worden waren, nach Fahrkarten für Schüler\_innen, Forderungen dieser Art eben. Und dann gab es im Mai so einen Sprung zu der Forderung nach kostenfreier, öffentlicher und qualitativvoller Bildung.“ (Interview 3: 88-92)<sup>xii</sup>

Die Forderung nach einer ‚*Educación pública, gratuita y de calidad*‘<sup>21</sup>, greift nicht nur das Bildungssystem, sondern ebenso ein dahinterstehendes, neoliberales hegemoniales Projekt an. Die Problematik, welche der Diskurs der Bewegung aufwirft, wird dabei innerhalb der bestehenden Gesellschaft lokalisiert.

„Und das ist schlussendlich, was das Jahr 2011 ausmacht. Es war möglich das auf den Kopf zu stellen, was es gab. Denn man hatte es eben mit einem Bildungssystem zu tun, das auf dem Antagonismus der Forderung der Studierendenbewegung basierte. Also das System war im Gegensatz zu öffentlich vollständig privat, im Gegensatz zu kostenlos war es extrem teuer und außerdem war es von schlechter Qualität“ (Interview 3: 94-98).<sup>xiii</sup>

---

<sup>21</sup> ‚*öffentlichen, kostenfreien und qualitativvollen Bildung*‘

Der fundamentale Charakter der Kritik markiert einen Wendepunkt im Diskurs der Studierendenbewegung im Jahr 2011 und bestimmt auch den Forderungskatalog. Die Kritik am Bildungssystem wird zunehmend zu einer Kritik am politischen System. Mit der Kritik an einem marktförmigen Bildungssystem (*„educación del mercado“*) wird das chilenische Bildungssystem als ein Ausdruck eines neoliberalen Modells gefasst, das sich ebenso auf viele andere gesellschaftliche Bereiche auswirkt. In den Interviews wurde deutlich, dass das *Subsidiaritätsprinzip*, also die Logik eines Rückzugs des Staates, eine symbolhafte Position in der Kritik an einem neoliberalen Projekt einnimmt. Über das Element des *Subsidiaritätsprinzips* wird das aktuelle politische System zudem in eine Kontinuität mit der Diktatur gestellt und gleichzeitig der Transitionsprozess der 90er Jahre als unzureichend kritisiert.

„Dein Gegenpart war ein totales Projekt. Es war nicht einfach ein Bildungsprojekt, sondern ein totales Projekt, das seinen Ausdruck im Bildungsbereich fand, also ein neoliberales Modell, das seinen Ausdruck in einem marktförmigen Bildungssystem hatte. So macht es Sinn sich mit anderen Gruppierungen zu organisieren, welche dieselbe Situation erleben wie die Studierendenbewegung, also Ausdrücke des Neoliberalismus nur in anderen Bereichen“ (Interview 3: 189-196).<sup>xiv</sup>

In den Interviews wird dabei deutlich, dass von der Studierendenbewegung selbst eine Vernetzung mit Organisationen in anderen Bereichen angestrebt wird. Die interviewten Personen sind sich zudem in ihrer Reflektion der Entwicklung der Forderungen seit dem Jahr 2011 einig, dass der Charakter der Forderungen, gemeint ist eine Kritik an den neoliberalen Grundprinzipien, welche das politische System bestimmen, elementar für die Stärke der Proteste und die breite Unterstützung in der Bevölkerung gewesen sei.

„Ich denke, dass der Grund für die Sympathie großer Teile der Bevölkerung in der Fähigkeit der Studierendenbewegung wurzelt, den Finger in die Wunde zu legen und zu sagen ‚das Problem ist die Privatisierung‘ oder besser gesagt die Kommerzialisierung dessen, was soziale Rechte sein sollten.“ (Interview 2: 159-162)<sup>xv</sup>

Im Folgenden wird herausgearbeitet, inwiefern im Diskurs der Studierendenbewegung Forderungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche miteinander verknüpft werden. Da die Arbeit einem Diskursverständnis folgt, dass sich nicht auf eine rein sprachliche Ebene begrenzt, wird dabei auch analysiert, inwiefern eine Vernetzung in einer gemeinsamen politischen Praxis zu fassen ist.

In den Interviews wird der Slogan *„Educación pública, gratuita y de calidad“* als zentrale Forderung der Studierendenbewegung seit dem Jahr 2011 gefasst. Wie zuvor bereits bemerkt wurde, lässt sich an dem Slogan ein Prozess der Koalitionsbildung unterschiedlicher Forderungen und partikularer Interessen greifbar machen. Die dreischrittige Forderung verknüpft unterschiedliche Dimensionen von Forderungen, welche wiederum jeweils aus partikularen Einzelforderungen bestehen. Es wird damit auf

verschiedenen Ebenen eine fundamentale Opposition zum bestehenden Bildungssystem eingenommen.

Mit der Forderung nach einem öffentlichen Bildungssystem (*Educación pública*) wird betont, dass die Verantwortung für den Bildungsbereich beim Staat liege. Damit einher geht die Forderung nach einem kostenfreien Zugang zum Bildungssystem (*Educación gratuita*), die eng mit der Forderung verbunden ist, Profit im Bildungssystem zu stoppen (*No al lucro*). Die Forderung nach einer Verbesserung der Qualität des Bildungssystems (*Educación de calidad*) unterstreicht ebenfalls die öffentliche Verantwortung für das Bildungssystem. Die Studierendenbewegung grenzt sich damit also vom bestehenden Bildungssystem ab, welches unter dem Paradigma einer ‚Bildung des Marktes‘ (*educación del mercado*) gefasst wird. Diesem wird das Paradigma einer Bildung als soziales Recht (*Educación como derecho social*) entgegengestellt, welches zum Knotenpunkt der Kritik der Studierendenbewegung wird. Dies zeigt sich sowohl aus den Interviews mit Aktivist\_innen, als auch aus der Analyse des Forderungskataloges. Ein Bildungssystem, das diesem Grundsatz folgt, wird im Forderungskatalog als gemeinschaftlich und demokratisch beschrieben und von einer Bildung des Marktes abgegrenzt, die sich an individuellen Interessen orientiere und sich durch Konkurrenz auszeichne (CONFECH 2015b: 1).

Um einen solchen Paradigmenwechsel hin zu einer Bildung, die als soziales Recht verstanden wird, zu erreichen, wird die Entwicklung einer nationalen Strategie zur Orientierung des neuen öffentlichen Bildungssystems vorgeschlagen. Mit dem Ziel eine gerechtere, freiere und gleichberechtigtere Gesellschaftsordnung zu schaffen, wird im Forderungskatalog ein Bildungssystem gefordert, dass kostenlos und demokratisch ist, keine sexistischen Strukturen reproduziert, einen pluralistischen Charakter aufweist, keinen Profit mit Bildung zulässt und von Qualität ist (Ebd.: 1). Die Forderung nach Bildung als sozialem Recht repräsentiert diese unterschiedlichen Dimensionen eines neuen öffentlichen Bildungssystems. Fernando Atria und Claudia Sanhueza fassen die Forderung der Studierendenbewegung nach Bildung als sozialem Recht mit ihrem Konzept des *régimen de lo público* (*Regime des Öffentlichen*). Sie betonen damit, dass sich eine Forderung, wie die nach einem kostenfreien Zugang zum Bildungssystem, als Forderung nach einer Transformation der Idee von Bildung verstehen lässt. Die Studierendenbewegung fechte damit die Umstrukturierung des Bildungssystems und das Verständnis von universitärer Bildung an, das sich seit den 80er Jahren in Chile verbreitet hat (Atria/ Sanhueza 2013: 1). Dies habe zu einer Transformation von Universitäten von Orten unabhängiger kritischer Reflexion zu Ausbildungsfabriken geführt. Da wo es vormals noch wichtig war, die Unabhängigkeit des Bildungssystems zu wahren, stehe nun eine engere Verbindung mit dem Markt im Vordergrund. Mit der Forderung nach Bildung als soziales Recht soll diese Transformation angefochten werden. Bildung als soziales Recht

zu fassen heiße, dass diese nicht in erster Linie als Gut individuellen Wohlbefindens, sondern als eine kollektive Verantwortung begriffen werde. Eben diese Orientierung an öffentlichen Interessen – unabhängig von der konkreten Rechtsform der Universität - fassen ATRIA und SANHUEZA als *régimen de lo pblico* (Atria/ Sanhueza 2013: 1; 7).

Zentral ist dabei das Verhältnis zwischen Bildungssystem und Gesellschaft. Die Notwendigkeit einer wechselseitigen Verbindung zwischen Gesellschaft und Bildungssystem wird an zahlreichen Stellen im Forderungskatalog hervorgehoben. Dabei wird die Gesellschaft als orientierende Instanz für das Bildungssystem gefasst und betont, dass Bildung anders herum auch gesellschaftliche Prozesse vorantreibt (CONFECH 2015b: 2).

„Das Bildungssystem muss sich an den Bedürfnissen des Landes orientieren. Dafür muss die Gesellschaft durch demokratische Räume innerhalb der Bildungsinstitutionen eine vorherrschende Rolle in deren Orientierung spielen, unabhängig von deren rechtlichem Status. [...] Gleichzeitig ist diese stärkere institutionalisierte Verbindung zwischen den Bildungseinrichtungen und der Zivilgesellschaft, welche diese umgibt, eine Form der Stärkung der und eine Waffe für die gesellschaftliche Entwicklung.“ (CONFECH 2015b: 2).<sup>xvi</sup>

„Um die Bildung zurückzugewinnen, glauben wir, dass es notwendig ist, sie als eine Sorge aller und als eine kollektive und nicht individuelle Verantwortung zu verstehen. Der beste Weg, dies zu erreichen ist es, demokratische Prozesse innerhalb des Bildungssystems zu ermöglichen. Damit nicht nur die Gemeinden die Einhaltung ihrer Rechte kontrollieren oder einfordern, sondern insbesondere auch damit diese die Ausrichtung der Bildungsprozesse bestimmen.“ (Ebd.: 1).<sup>xvii</sup>

Um die Orientierung des Bildungssystems an gesellschaftlichen Interessen zu garantieren, wird gefordert unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen an der Orientierung der Wissensproduktion zu beteiligen.

„Das öffentliche Bildungssystem ist der Ort der Begegnung der Gesellschaft. Nicht nur institutionell gesehen, sondern auch im Bezug auf das alltägliche Leben und es ist die beste Garantie für eine Repräsentation gesellschaftlicher Interessen.“ (Ebd.: 3).<sup>xviii</sup>

Um zu verhindern, dass Bildungsprozesse sich an den Interessen kleiner Gruppen orientieren, sollen die Autonomie sowie die internen demokratischen Strukturen der Bildungsinstitutionen gestärkt werden (CONFECH 2015b: 2). Darin wird eine Anknüpfung an ein napoleonisches Bildungsideal sichtbar, das eine lange Tradition in Chile hat. Die Gründung von Universitäten in Lateinamerika und insbesondere die Gründung der Universitäten in Chile folgten einem *napoleonischen Universittsmodell*. Demnach bernahmen Universitäten eine Funktion der Ausbildung von Staatsbrger\_innen für die Republik. Dahinter steht der Gedanke, Wissen nicht aus einem Selbstzweck heraus zu generieren, sondern die Universität als Ort der Wissensproduktion über und für die Gesellschaft und ihre Bedürfnisse zu fassen (Atria/ Sanhueza 2013: 5).

Weitergehend wird die Transformation des Bildungssystems als zentraler Knotenpunkt gesellschaftlicher Transformationsprozesse gesehen. Diese Idee lässt sich auch im

Titelbild des Forderungskatalogs wiederfinden (siehe Abbildung 1). Das Bild stellt die chilenische Gesellschaft dar. Es zeigt deren geografische sowie kulturelle Heterogenität auf und weist auf unterschiedliche soziale Bewegungen hin. Diese gesamte Gesellschaft geht aus einem Buch hervor, was symbolisiert, dass Bildung den Ausgangspunkt und das Fundament dieser Gesellschaft darstelle.

Diese Idee macht sehr deutlich, dass es im Diskurs der Studierendenbewegung nicht ausschließlich um das Bildungssystem geht und damit auch keineswegs nur um die partikularen Interessen Studierender. In der Forderung nach einer Demokratisierung des Bildungssystems spiegelt sich eine Forderung nach der Demokratisierung des politischen Systems.

**Abbildung 1:** Titelbild des Forderungskataloges *Principios fundamentales para una Nueva Educación Pública* ([www.quechiledecida.de](http://www.quechiledecida.de))



„Die Herausforderung, einem öffentlichen Bildungssystem seinen Platz zurückzugeben, ist gleichzeitig die Herausforderung den Staat für die Gesellschaft zu öffnen und die Politik zu demokratisieren. So wie das öffentliche Bildungssystem die Expansion und die Stärkung von Möglichkeiten der demokratischen Beteiligung erlauben muss, verleiht es durch Bildung auch die notwendigen Werkzeuge, um gemeinschaftlich den Sinn und die Ziele der Entwicklung des Bildungssystems zu evaluieren und zu überdenken.“ (CONFECH 2015b: 3).<sup>xix</sup>

Die Verknüpfung der Kritik am Bildungssystem mit der Einforderung demokratischer Partizipation wird auch darin deutlich, dass eine Reform des Bildungssystems gefordert wird, welche die Interessen der Mehrheit der Bevölkerung in den Mittelpunkt stellt und unter dem Einbezug sozialer Akteure stattfindet (CONFECH 2015b: 9). Bildung ist damit also ein zentraler, jedoch nicht der einzige Aspekt einer angestrebten, gesellschaftlichen Transformation.

„[...] das ist die Art auf die ein Volk, das seinen Repräsentanten misstraut, die Beschränktheit unserer Demokratie bestraft und für seine Öffnung in fundamentalen Aspekten wie dem Bildungssystem kämpft.“ (CONFECH 2015b: 9).<sup>xx</sup>

Im Bezug auf das Politikverständnis, das sich im Diskurs der Studierendenbewegung und im Verständnis von Bildung als sozialem Recht zeigt, lassen sich zwei Richtungen von Forderungen ausmachen. Einerseits wird an zahlreichen Stellen eine staatliche Verantwortung für den Bildungsbereich eingefordert.

„Die Stärkung eines öffentlichen Bildungssystems setzt voraus, dass der Staat eine aktive und gewichtige Rolle in der Förderung und Bereitstellung des öffentlichen Bildungssystems hat, welches als universales soziales Recht verstanden wird.“ (CONFECH 2015b: 3).<sup>xxi</sup>

Darin zeigt sich eine klare Abwendung von einem *Prinzip der Subsidiarität*, welches eine Minimalisierung der Rolle des Staates vorsieht. Diese Einforderung einer staatlichen

Verantwortung ist dabei jedoch nicht mit einer nationalen Zentralisierung des Bildungssystems gleichzusetzen. Zudem wäre es auch falsch, aus diesem Aspekt eine Affirmation des bestehenden politischen Systems bzw. eines repräsentativen politischen Systems abzuleiten. Denn neben der Einforderung staatlicher Verantwortung steht die Forderung nach einer politischen und curricularen Dezentralisierung des Bildungssystems (CONFECH 2015b: 6). Dabei lässt sich beobachten, dass die Ideen einer internen Demokratisierung des Bildungssystems, also die Beteiligung gesellschaftlicher Akteure in der Ausrichtung von Bildung, genauso wie die demokratische Mitbestimmung verschiedener Statusgruppen innerhalb der Bildungsinstitutionen, eng mit der Vorstellung einer Demokratisierung des politischen Systems verbunden sind (Ebd.: 2).<sup>xxii</sup>

Demokratie ist im Diskurs der Studierendenbewegung eine Forderung, die einem Prozess der Privatisierung und Technokratisierung gesellschaftlicher Bereiche *antagonistisch* gegenübergestellt wird.

„Die Demokratie erlaubt, dass es die Akteure des Bildungssystems, die *Gemeinschaft der Bildungsinstitution* und die Gesellschaft im Ganzen sind, welche die Richtung vorgeben, in die sich das Bildungssystem entwickelt, während der Prozess der Privatisierung und Technokratisierung rückgängig gemacht wird.“ (CONFECH 2015b: 2).<sup>xxiii</sup>

Diese beiden Linien zeigen eine politische Ausrichtung des Diskurses der Studierendenbewegung, die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheint, jedoch eher als eine Balance unterschiedlicher, demokratischer Dimensionen beschrieben werden kann. Eine solche Balance sieht LACLAU als eine zentrale Herausforderung aktueller politischer Projekte in Lateinamerika. Im Fall Chiles kritisiert er insbesondere eine Abstinenz basisdemokratischer Elemente im Transitionsprozess der 90er Jahre.

„Mir scheint, dass einer der interessantesten Aspekte, die sich gerade in Lateinamerika beobachten lassen, die neue Tendenz ist, ein Gleichgewicht zwischen zwei Dimensionen eines demokratischen Prozesses zu erreichen: zwischen Basisdemokratie und der Machtergreifung innerhalb der liberalen demokratischen Institutionen. Dafür kritisiere ich einerseits den politischen Prozess der nationalen Versöhnung nach 1990. Dabei zeigte sich insbesondere eine fast exklusive Fokussierung auf die formalen Apparate des Staates und eine Idee von Basisdemokratie wurde niemals richtig entwickelt. Heute beginnt diese mit der Studierendenbewegung und einer Reihe sozialer Bewegungen aufzutauchen. Ich denke dass Chile – so wie der Rest Lateinamerikas - auch sein Gleichgewicht zwischen diesen beiden Formen der demokratischen politischen Aktion finden muss.“ (Laclau nach Cuevas/Paredes 2012: 2).<sup>xxiv</sup>

Mit Blick auf die politischen Entwicklungen der letzten Jahre und insbesondere den Eintritt führender Persönlichkeiten aus Gruppen der Studierendenbewegung ins Parlament zeigt sich innerhalb der Studierendenbewegung, dass die Balance dieser unterschiedlichen demokratischen Dimensionen durchaus konfliktgeladen ist. Die Kritik am politischen System bleibt auch nach dem Eintritt von ehemaligen Studierendensprecher\_innen ins Parlament ein zentraler Bestandteil des Diskurses der Studierendenbewegung.

Neben diesen bisher relativ abstrakten Forderungen, finden sich im Forderungskatalog eine Reihe konkrete Forderungen, die auf eine Reform des bestehenden Bildungssystems zielen und durch die Forderung, Bildung als soziales Recht zu fassen, miteinander verknüpft sind. So wird in dem Dokument ein kostenfreier Zugang zum Bildungssystem (*educación gratuita*) gefordert und jegliche Profitinteressen im Bildungssystem werden als unvereinbar mit dem eigenen Bildungsideal abgelehnt. Zur sozialverträglichen Finanzierung des Bildungssystems werden verschiedene konkrete Finanzierungsvorschläge gemacht. So wird eine weitreichende Steuerreform vorgeschlagen, denn die von der *Nueva Mayoría* durchgeführte Steuerreform sei noch nicht ausreichend. Daneben werden die (Re-) Nationalisierung natürlicher Ressourcen, sowie die Senkung der Rüstungsausgaben gefordert. Außerdem sollen den Bildungsinstitutionen ihre Finanzmittel zur freien Verfügung stehen. Durch diese Art der Finanzierung soll die Autonomie der Bildungsinstitutionen unterstützt werden und kompetitive Finanzierungsanreize, die das aktuelle System bestimmt, durch eine staatliche Steuerung der Mittelverteilung ersetzt werden. Zudem wird eine strukturelle Erneuerung der Bildungsinstitutionen gefordert, um demokratische und partizipative Prozesse im Bildungssystem zu ermöglichen. Die Forderungen begrenzen sich jedoch keineswegs auf die Interessen von Studierenden, sondern beziehen andere Statusgruppen der Bildungsinstitutionen mit ein. Eine zentrale Forderung ist so die Verbesserung der Arbeitssituation von Lehrer\_innen. Diese werden als zentrale Akteure des Bildungssystems gesehen, als „Protagonisten der Konstruktion eines neuen Chiles“ (CONFECH 2015b: 7)<sup>xxv</sup>, bzw. in der „Konstruktion einer gerechten und demokratischen Gesellschaft, die auf sozialen Rechten basiert.“ (Ebd.: 7).<sup>xxvi</sup> Der Entzug des Beamtenstatus für Lehrer\_innen in der Militärdiktatur hat ihre Arbeitsbedingungen präkarisiert. Die Arbeitssituation sowie die gesellschaftliche Anerkennung des Berufsstands soll verbessert werden. Konkrete Forderung in diesem Kontext sind die Wiedereinführung des Beamtenstatus, Gehaltserhöhungen für Lehrer\_innen und eine Verringerung der Klassengröße. Die Reformen, welche die Regierung in diesem Bereich durchführt, werden als unzureichend kritisiert. Daneben stellt die Arbeitssituation akademischer wie nicht-akademischer Angestellter an den Universitäten einen weiteren Forderungsbereich dar. Eine Anstellungspolitik, die sich an unternehmerischen Logiken orientiere, widerspreche einer gesellschaftlichen Bedeutung der Hochschulen.

In der Analyse wird damit deutlich, dass der Forderungskatalog sich zwar keineswegs auf partikulare Interessen von Studierenden, jedoch klar auf den Bildungsbereich begrenzt. Es werden durchaus unterschiedliche Statusgruppen der Bildungsinstitutionen mitgedacht. Dennoch weist das Dokument nicht auf eine konkrete politische Vernetzung mit anderen politischen Organisationen oder anderen gesellschaftlichen Gruppierungen hin. Das



Dokument entsteht aus der Studierendenbewegung und wird von der *CONFECH* unterschrieben. Mit Blick auf eine Vernetzung auf der Ebene einer konkreten politischen Arbeit, wurde in den Interviews auf einen Vernetzungsprozess innerhalb der Studierendenschaft hingewiesen. Parallel zu einer Vernetzung eher partikularer Einzelforderungen, fand ein Prozess der Koalitionsbildung bzw. ein gemeinsamer politischer Organisationsprozess unterschiedlicher Universitäten in der nationalen Studierendenorganisation *CONFECH* (*Confederación de Estudiantes de Chile*) statt. Seit dem Jahr 2011 traten zahlreiche private Universitäten in die *CONFECH* ein. Für den damaligen Kontext war dies ein bemerkenswerter Prozess. Die Studierendenbewegung war zuvor insbesondere in den traditionellen Universitäten verankert. Die Integration neuer privater Universitäten wurde nicht immer begrüßt resümiert Francisco Figueroa (Figueroa 2012: 53).

„Den Studierenden der privaten Universitäten trat man mit Misstrauen entgegen. So als ob wir die privaten Bildungsinstitutionen anerkennen würden, wenn wir uns mit ihnen einlassen. Da steckte ein ziemlich brutaler Elitismus dahinter, der gar nicht als solcher wahrgenommen wurde“ (Figueroa 2012: 53).<sup>xxvii</sup>

An vielen privaten Universitäten, an denen die politische Organisation der Studierenden keine Tradition hatte, wurden durch die landesweiten Proteste interne Demokratisierungsprozesse angeregt. Mit dem Eintritt der Studierendenvertretungen privater Universitäten in die *CONFECH* geht auch in einer sozioökonomischen Perspektive eine Öffnung der Organisation einher (Interview 2: 103-109).

„[...] das hat dazu geführt, dass in der *CONFECH* heute mehr Studierende organisiert sind als vorher, und dass es mehr Studierende gibt, die aus unterschiedlichen Lebensrealitäten kommen. Und ich glaube das kann nur gut für die Bewegung sein, in dem Aspekt, dass es die Bewegung stärkt und ihr Kommunikationskanäle in viel mehr Teile der chilenischen Gesellschaft eröffnet.“ (Interview 2: 268-272)<sup>xxviii</sup>

Bis hierhin ließe sich zusammenfassend feststellen, dass die Proteste des Jahres 2011 auf unterschiedlichen Ebenen zu Verknüpfungen führten. Kleinere Einzelforderungen werden miteinander in Verbindung gesetzt. Damit einhergeht, dass die Bewegung auf einer praktischen Ebene immer mehr Studierende, insbesondere auch privater Universitäten, einschließt und damit auch andere soziale Spektren als zuvor in der Bewegung vertreten sind. Gleichzeitig deutet sich im Forderungskatalog eine Einbeziehung von unterschiedlichen Statusgruppen der Bildungsinstitutionen an, was sich jedoch noch nicht in eine kontinuierliche gemeinsame politische Arbeit übersetzt hat. Direkte Bezüge zu anderen politischen Themen und anderen sozialen Organisationen außerhalb des Bildungsbereichs bleiben sehr theoretisch und werden nicht konkreter formuliert.

## 5.2. Grenzziehung

Eine zweite Bedingung zur Erringung einer *Hegemonie* ist die Artikulation eines *Antagonismus*. Es wird in der Hegemonieheorie von LACLAU und MOUFFE davon ausgegangen, dass die Ausschließung bestimmter Aspekte zu einer Universalisierung partikularer Interessen führt und damit ein gesellschaftlicher Konsens erreicht werden kann (Wullweber, 2012: 30). Ein *Antagonismus* ist dabei ein zentrales Element, nämlich die Opposition auf deren Grundlage eine Relationierung von Forderungen stattfindet (Laclau, 2012: 165). Ein Prozess der Verknüpfung von Forderungen ergibt sich aus einer gemeinsamen Abgrenzung zu einer gegenüberliegenden *Äquivalenzkette*. Aufgrund dieser engen Verbindung zwischen der Entstehung von *Äquivalenzketten* und der Formierung eines *Antagonismus*, knüpft der folgende Abschnitt in zentralen Punkten an die vorhergehende Analyse der *Äquivalenzkette* des Diskurses der Studierendenbewegung an und beleuchtet diese nochmal von der Seite des *Antagonismus* aus.

Im Forderungskatalog wird ein Schwerpunkt auf eine Vorstellung alternativer Prinzipien eines neuen Bildungssystems gelegt. Die eigenen Forderungen werden dabei jedoch mit dem Ist-Zustand des Bildungssystems kontrastiert und auf diese Weise ein *Antagonismus* definiert, der innerhalb der bestehenden Gesellschaft verortet wird. Im Zentrum der Kritik der Bewegung steht ein Bildungssystem, das sich an Marktprinzipien orientiert (*educación del mercado*) und auf einem *Prinzip der Subsidiarität* basiert. Über die Abgrenzung vom Subsidiaritätsprinzip wird in die antagonistische *Äquivalenzkette* das bestehende politische System eingeknüpft (CONFECH 2015b: 1; 9).

Seit der Militärdiktatur hat in Chile ein Prozess der Privatisierung und Liberalisierung stattgefunden. Ein Ergebnis dieses Prozesses ist eine veränderte und zurückgezogene Stellung des Staates. So wurde der chilenische Staat von einem *produzierenden Staat*, der aus eigener Verantwortung Leistungen zur Verfügung stellt, zu einem *Regulierungsstaat*, der sich auf die Kontrolle und Regulierung einer Leistungsbereitstellung durch private Akteure beschränkt (Entgartner 2008: 103). Die Kritik an diesem Prozess der Privatisierung und Liberalisierung wird im Forderungskatalog ‚*Qué Chile decida*‘ am Beispiel der Auswirkungen auf den Bildungsbereich deutlich gemacht, ohne dabei jedoch den Fokus auf eine Kritik an der zurückgezogenen Stellung des Staates zu verlieren.

„Ohne Zweifel hat das öffentliche Bildungssystem seit der Militärdiktatur einen Prozess der Präkarisierung und Vernachlässigung durch den Staat erlebt und überlebte in einer konstanten Anspannung durch die Angriffe des Marktes, privater Akteure und einer technokratischen Vorherrschaft.“ (CONFECH 2015b: 3).<sup>xxix</sup>

Zudem wird ein Prozess der Individualisierung des Bildungssystems kritisiert (CONFECH 2015b: 1). Mit der Diktatur habe sich fundamental das Verhältnis der Gesellschaft zum

Bildungssystem verändert. Bildung verlor an gesellschaftlicher Relevanz und wurde nicht mehr als kollektive, sondern stattdessen als individuelle Verantwortung wahrgenommen (Figueroa/ Boric 2014: 39). Merkbar sei dieser Prozess in der Konkurrenz zwischen den Bildungsinstitutionen, aber auch in einem Wandel des gesellschaftlichen Verständnisses von Bildung (CONFECH 2015b: 1 ff.). BORIC und FIGUEROA betonen auch die Auswirkungen dieses Prozesses im Bildungsbereich auf die Subjektbildung. So würde ein Studium mittlerweile als eine individuelle Investition angesehen (Figueroa/ Boric: 40). Im Forderungskatalog findet eine klare Abgrenzung von einem Bildungsverständnis statt, das unternehmerische Interessen im Bildungsbereich und eine Ausrichtung von Bildungsinstitutionen oder Bildungsprozessen an Kosten-Nutzen-Rechnungen zulässt (CONFECH 2015b: 5).

Neben dieser Ablehnung eines Verständnisses von Bildung als Humankapital wird des Weiteren auf die Folgen dieses Wandels im Bildungsbereich hingewiesen. Das System führe zu einer Reproduktion von sozialen Ungleichheiten, einer hohen Verschuldung der Studierenden sowie der Vernachlässigung von Bildungsinstitutionen. Daneben wird auf die Präkarisierung der Arbeitssituationen innerhalb der Bildungseinrichtungen hingewiesen. So wird eine Zunahme von Zeitverträgen und die Auslagerung von an der Universität beschäftigten Personen in Subunternehmen kritisiert. Denn damit erschwere sich die Möglichkeit der politischen Organisation der Angestellten (CONFECH 2015b: 8). Insbesondere wird die Arbeitssituation von Lehrer\_innen kritisiert. Nachdem dem Berufsstand in der Militärdiktatur der Beamtenstatus entzogen wurde, haben sich die Arbeitsbedingungen und die soziale Anerkennung für den Beruf verschlechtert (Ebd.: 7). Insbesondere an diesem letzten Aspekt wird deutlich, dass die Forderungen über die direkten Belange Studierender hinausgehen. Zudem macht dieser Abschnitt eine radikale Abgrenzung vom bestehenden politischen System deutlich. So wird das von der Regierung der *Nueva Mayoría* vorangetriebene Projekt zur Verbesserung der Arbeitssituation von Lehrer\_innen als nicht weitreichend genug kritisiert und abgelehnt (CONFECH 2015b: 7). Auf diese Art und Weise wird eine einfache Inkorporierung der Kritik in das bestehende hegemoniale Projekt verhindert.

Ein weiteres zentrales Element, das mit der *antagonistischen Äquivalenzkette* verknüpft wird, ist die Artikulation *Militärdiktatur*. Die Verbindung wird gestrickt, indem das bestehende politische System in eine Kontinuität mit einem Liberalisierungsprozess gebracht wird, der mit der Diktatur einsetzte (Ebd.: 3). Damit wird eine Kontinuität mit der politischen Ordnung der Diktatur unterstrichen. Eine Kritik am Prozess des Übergangs zur Demokratie wird im Forderungskatalog damit aber nur indirekt geäußert. Während diese Kritik in den Interviews mit verschiedenen Aktivist\_innen sehr klar benannt wird, wird dem aktuellen politischen

System ein demokratischer Charakter abgesprochen und die politischen Versprechen der Transition als reine Fassade bezeichnet.

„[...] 20 Jahre lang konnte regiert werden, also die Regierbarkeit unter einem Versprechen erhalten bleiben, nämlich dem Versprechen sozialen Aufstiegs, der Freude, der Demokratie, und seit dem Jahr 2010 fing man an zu merken, dass dieses Versprechen sich nicht erfüllte, dass es keine Demokratie gibt, dass es kein Recht gibt, und insbesondere keine gesellschaftliche Freude.“ (Interview 1: 40-44)<sup>xxx</sup>

Die Studierendenbewegung wird als erste soziale Bewegung in Chile gesehen, die auf demokratische Defizite des Landes aufmerksam gemacht hat.

„[...] dies führte zu einer Mobilisierung, die im Grunde auf die demokratischen Schulden der Transition reagiert, der chilenischen Transition, der Transition zur Demokratie genauer genommen, zur versprochenen Demokratie. Und das ist die erste soziale Mobilisierung in der Transition, die auf diesen Mangel aufmerksam macht, um zu sagen: es gibt ein Defizit in Bezug auf die Demokratie dieses Landes.“ (Interview 2: 43-48).<sup>xxxi</sup>

Damit wird die Forderung nach Demokratie aus der feindlichen *hegemonialen Äquivalenzkette* herausgenommen und in die eigene *Äquivalenzkette* eingebaut. Bemerkenswert ist dabei, dass die Forderung nach Demokratie als zentrales Element des hegemonialen Transitions-Diskurses gewertet wird. Es ließe sich hier vielleicht sogar von einem *Leeren Signifikanten* des hegemonialen Projektes sprechen. Im diskursiven Projekt der Studierendenbewegung übernimmt diese Forderung jedoch nicht in der Form eine repräsentative Funktion, sondern ist vielmehr eine Forderung innerhalb der *Äquivalenzkette* des Diskurses der Studierendenbewegung, der einen starken Fokus auf Bildung behält. Die Delegitimierung des bestehenden politischen Systems ist eine zentrale Hegemoniestrategie innerhalb der analysierten diskursiven Auseinandersetzung. Im Forderungskatalog wird dies insbesondere an der Forderung nach einem breiten sozialen Abkommen über die Reform des Bildungssystems sichtbar, die mit der Unfähigkeit des politischen Systems begründet wird, auf den Konflikt im Bildungsbereich zu reagieren. Damit werden andere Formen demokratischer Partizipation an politischen Entscheidungen eingefordert.

„Aktuell leidet unser politisches System unter einer schweren Legitimitätskrise, unfähig dazu eine Antwort auf den Konflikt im Bildungsbereich zu geben, also erfordert es für eine Bildungsreform einer breiten Übereinkunft der Gesellschaft“ (CONFECH 2015b: 9).<sup>xxxi</sup>

Bisherige vermeidliche Partizipationsmöglichkeiten, welche die Regierung eröffnet hat, werden als unzureichend abgelehnt, es habe nie einen wirklichen politischen Willen zu einem Dialog gegeben (CONFECH 2015b: 9). An dieser Stelle zeigt sich wiederum eine sehr klare *antagonistische* Position gegenüber der Regierung als zentralem Akteur des politischen Systems. Eine Inkorporierung der Bewegung scheint durch diese Distanzierung von dem hegemonialen Projekt kaum möglich zu sein.

„Es wird keine legitime Reform ohne die Akteure geben, welche die Debatte über Bildung aufgeworfen haben, das hat die gesamte Gesellschaft verstanden; das ist die Art und Weise wie ein Volk, das seinen Repräsentanten misstraut, die Geschlossenheit unserer Demokratie straft und für ihre Öffnung in fundamentalen Aspekten wie dem Bildungssystem kämpft. Chile hat seinen Willen zu einem Wandel gezeigt. Das ist ein historischer Moment. Nutzen wir ihn. Nie wieder ohne uns.“ (CONFECH 2015b: 9).<sup>xxxiii</sup>

Ein Misstrauen bzw. eine Delegitimation des politischen Systems findet sich auch in den durchgeführten Interviews an zahlreichen Stellen wieder. So wird erklärt, das System sei anti-demokratisch und es fehle an Partizipation.

„Dieses politische System ist anti-demokratisch, geschlossen unter den Selben wie immer, die keine neuen Kräfte hineinlassen. Es hat keine Verbindung zur Gesellschaft oder nur sehr wenige Verbindungen mit sozialen Bewegungen. Und diese Sachen gilt es zu verändern. [...] Es bringt uns nichts, wenn sie uns in einigen Aspekte Zugeständnisse machen, wenn das bedeutet, dass die soziale Bewegung dafür nach Hause gehen muss, um sich im Fernsehen die Entscheidungen anzuschauen, die andere über unser Leben treffen.“ (Interview 1: 161-170).<sup>xxxiv</sup>

Hier wird deutlich, dass die Forderungen mit Bezug auf den Bildungsbereich mit anderen Forderungen wie einer Kritik an der unzureichenden Beteiligung an politischen Entscheidungen verknüpft werden und sich in eine Richtung entwickeln, die LACLAU als populäre oder auch gegen-hegemoniale Forderungen bezeichnet. Zudem zeigt sich, dass die Forderungen durch eine *antagonistische* Abgrenzung auf unterschiedlichen Ebenen von einer einfachen Inkorporierung in ein bestehendes hegemoniales Projekt abgesichert sind. Auch wenn die Forderungen sich unter anderem an die Regierung richten, wird deutlich, dass es sich dabei nicht um Bittstellungen an eine staatliche Instanz handelt. Wie bereits in der Analyse der *Äquivalenzkette* herausgestellt wurde, handelt es sich nicht um eine Affirmation der Institutionen des bestehenden politischen Systems. Vielmehr werden diese politischen Entscheidungsstrukturen zur Artikulation von Forderungen genutzt, die einer transformativen Zielsetzung zu folgen und sich deutlich gegen das bestehende politische System zu wenden scheinen. Es wird eine Öffnung des Diskussionsprozesses und eine breitere, zivilgesellschaftliche Beteiligung an Reformprozessen gefordert, worin sich die Forderung nach einer Demokratisierung der Demokratie widerspiegelt. Die Forderungen werden zudem mit der Intention formuliert, eine politische Debatte zu beeinflussen und die politischen Differenzen klar zu machen. So macht einer der Autor\_innen des Forderungskatalogs im Interview deutlich, dass die Formulierung eigener Forderungen unter anderem darauf abzielt, eine *antagonistische* Position zur Regierung aufzubauen.

„Wir wollen also erneut die Diskussion auf das Thema Bildung ausrichten. Und davon ausgehend einen - ich weiß nicht ob einen Dialog mit der Regierung - aber zumindest die Regierung dazu anhalten, darüber zu sprechen, welche Konzepte von Bildung sie vorschlägt. Damit zumindest die Differenzen deutlich markiert sind.“ (Interview 9: 30-35).<sup>xxxv</sup>

GARCÉS unterscheidet in seiner Analyse sozialer Bewegungen zwei Arten von Forderungen, um auf Ebenen der politischen Partizipation hinzuweisen, die abseits eines

staatlichen Verwaltungsapparats liegen. Die eine Art von Forderungen richteten sich an den Staat. Gemeint sind strukturelle Forderungen, die in einer gewissen Abhängigkeit vom politischen System stehen. Darunter fasst GARCÉS bspw. die Forderungen der Studierendenbewegung nach einem Ende des Profits im Bildungsbereich oder nach kostenloser Bildung. Diese fasst er als Forderungen, die ohne Veränderungen innerhalb der Institutionalität nicht möglich sind. Im Vergleich dazu unterscheidet GARCÉS aber auch Forderungen mit einem autonomen Charakter, die nicht vom Staat abhängen, sondern durch die eigenen Kapazitäten der Bewegung zu erreichen sind. Beispiele dafür sieht er in Forderungen nach einer demokratischen Selbstverwaltung der Universität oder Debatten über die Gestaltung von Lehrplänen (Garcés 2012: 141 f.). Diese Unterscheidung macht mit Blick auf den Charakter der Forderungen des Dokuments '*Qué Chile decida*' kaum Sinn. Denn an den Forderungen, die eine staatliche Institutionalität adressieren, lässt sich ein autonomer Charakter ausmachen. Vielmehr lässt sich beobachten, dass die Bewegung strukturelle Forderungen stellt, ohne dabei in eine Abhängigkeit vom bestehenden politischen System zu geraten, sondern vielmehr diesem System selbst beginnt Alternativen entgegenzusetzen. SALAZAR spricht davon, dass sich Chile in einer Rebellion gegen den zentralistischen Staat befinde. Der Staat erscheine (und das nicht nur in Chile, sondern weltweit) gegenüber der Zivilgesellschaft geschwächt. In diesem Kontext komme die Frage auf, warum eigentlich Forderungen an den Staat gestellt werden sollten. Und wieso es nicht um die Schaffung eines neuen Staates gehen soll. Ausdruck dessen sei bspw. die Idee einer verfassungsgebenden Versammlung (*Asamblea Constituyente*) (Salazar 2014: 50 f.).

Ein Blick auf die Akteursebene innerhalb des im Diskurs der Studierendenbewegung artikulierten *Antagonismus* zeigt, dass die Regierungskoalition '*Nueva Mayoría*' als Akteur gefasst wird, der das politische System reproduziert und stabilisiert. Damit wird diese als Teil eines feindlichen Projektes der Bildung des Marktes (*educación del mercado*) bzw. eines neoliberalen Projektes gesehen. Obwohl die aktuelle Koalition mit Wahlversprechen an die Macht gekommen ist, welche die Forderungen der Studierenden aufnehmen, wird im Diskurs der Bewegung eine deutliche Abgrenzung zur Politik der Regierung sichtbar.

„Die aktuelle Regierung [...] gewann mit diesen Forderungen, eben damit, dass es eine öffentliche, kostenfreie und qualitätsvolle Bildung geben solle. Es bleibt jedoch ohne Zweifel, dass sie dieses Paradigma gar nicht hinterfragen. Sie hinterfragen es nicht meint, dass die Reform in keiner Weise tiefgehend ist.“ (Interview 1: 63-66)<sup>xxxvi</sup>

„[...] Ich glaube, dass die aktuelle Regierung nur versucht das System, das wir aus der Diktatur geerbt haben, zu verbessern. Auf der Grundlage, dass Bildung als eine individuelle und nicht als eine kollektive Verantwortung gesehen wird.“ (Interview 2: 186-188)<sup>xxxvii</sup>

Insbesondere wird deutlich, dass in der Bewegung die Gefahr einer Inkorporierung des eigenen kritischen Potenzials in ein bestehendes hegemoniales Projekt reflektiert wird, was sich möglicherweise aus den Erfahrungen mit der Regierung nach dem *Pinguinaufstand* im Jahr 2006 erklären lässt. So wird in den Interviews herausgestellt, dass es eine beliebte Strategie des Machtblockes sei, auf Probleme, die aus einer anti-neoliberalen Kritik heraus aufgeworfen wurden, mit neoliberalen Lösungen zu reagieren. Dies führe zu einer Schwächung der Forderungen der Bewegung und lasse Möglichkeiten eines politischen Wandels verstreichen (Interview 3: 235-242).

„In der Vergangenheit hat sich gezeigt, wie [die Regierung] es durch solche Dinge geschafft hat, [gemeint ist: Präsenz der eigenen Parteijugendgruppen in der Studierendenbewegung] die Bewegung zu zerschlagen, sie zu neutralisieren, sie zu verwirren. Und das hat dazu geführt, dass in den letzten Jahren, insbesondere im letzten Jahr, dem ersten Jahr der Regierung Bachelets, der Studierendenbewegung der Weg versperrt wurde. Weil die Regierung Bachelets anfangs Hoffnung bei vielen Leuten weckte. Die sagten: ‚Gut, geben wir dieser Regierung, die mit so vielen Versprechen kommt, zumindest mal eine Chance und schauen was passiert‘. In dieser Hinsicht wurde es für die Studierendenbewegung schwieriger die Mobilisierungen zu rechtfertigen.“ (Interview 2: 221-227).<sup>xxxviii</sup>

An der Herausarbeitung *antagonistischer* Aspekte lässt sich feststellen, dass der Diskurs der Studierendenbewegung eine naturalisierte, neoliberale Ordnung, die den Bildungsbereich bestimmt, re-politisiert und dieser Alternativen entgegensetzt. Dies wird durch eine *antagonistische* Zweiteilung des politischen Raums und eine ständige fundamentale Abgrenzung zum hegemonialen Projekt erreicht, die eine Absorbierung einzelner Forderungen der Bewegung nicht zulässt. Der Aufbau dieses *Antagonismus* wird sicherlich durch den politischen Kontext mitbestimmt, der durch Legitimitätsprobleme eines politischen Systems gekennzeichnet ist, welches auf einer Verfassung basiert, die in der Diktatur geschrieben wurde. Eine Krise des politischen Systems liegt für GARCÉS insbesondere in der Unfähigkeit des Staates auf die Forderungen sozialer Bewegungen einzugehen. Seit 2011 verliere das politische System, das dafür gemacht wurde, Reformen zu blockieren, weiter an Legitimität (Garcés 2012: 16 f.; 65).

### 5.3. Repräsentation des Allgemeinen

In der Hegemonietheorie von LACLAU und MOUFFE wird die Ausbildung eines *Leeren Signifikanten* als Bedingung für die Ausbildung einer Hegemonie betrachtet. (Wullweber, 2010: 94). In der bisherigen Analyse zeigt sich, dass im Diskurs der Studierendenbewegung eine Verknüpfung partikularer Einzelforderungen unter dem Label *Bildung als soziales Recht* stattgefunden hat. Mit dem Instrument der Kategorie des *Leeren Signifikanten* soll im Folgenden diskutiert werden, inwiefern sich ausgehend von der Forderung, Bildung als universales soziales Recht zu verstehen, ein gegen-hegemoniales Projekt entwickelt. Es lässt sich in dem Moment von der Ausbildung eines *Leeren Signifikanten* sprechen in dem

eine Forderung ihren ursprünglich partikularen Gehalt verliert und beginnt Forderungen zu repräsentieren, die viel weiter gehen als ihr ursprünglicher Gehalt, bzw. beginnt ein alternatives, gesellschaftliches Projekt zu repräsentieren (Cuevas/ Paredes: 3). LACLAU bemerkt in einem Interview im Jahr 2012, dass weiter zu verfolgen sei, ob sich eben dieser Prozess ausgehend von der Studierendenbewegung des Jahres 2011 ergebe.

“Genau das steht heute in Chile ausgehend von den Protesten Studierender im Jahr 2011 auf dem Spiel. Die Studierendenbewegung und die Forderung nach Bildung könnten zu einem Knotenpunkt werden, durch den sich weitere soziale Forderungen sammeln, die keine sichtbare Repräsentation im Staatsapparat des Landes haben.” (Laclau nach Cuevas/ Paredes: 3).<sup>xxxix</sup>

In der bisherigen Analyse wurde festgestellt, dass sich über die Forderung Bildung als soziales Recht zu verstehen unterschiedliche partikulare Einzelforderungen innerhalb des Bildungsbereichs verknüpft haben. Auch auf der Ebene einer praktischen politischen Organisation wurde eine zunehmende Vernetzung von Studierenden unterschiedlicher Universitäten deutlich. So traten zahlreiche neue private Universitäten in die *CONFECH* ein und Studierende aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen Kontexten haben sich miteinander vernetzt. Es hat sich zudem gezeigt, dass innerhalb des Forderungskataloges '*Qué Chile decida*' die Forderung nach Bildung als sozialem Recht nicht als partikulare Forderung von Studierenden gefasst wird, sondern dass andere Statusgruppen mitgedacht werden und die Transformation eines Bildungssystem als universale gesellschaftliche Forderung betrachtet wird, von der eine gesellschaftliche Transformation ausgeht. Dennoch stellt sich weitergehend die Frage in welchem Maß die Forderung Bildung als soziales Recht ihren partikularen Gehalt verloren hat und ein politisches Projekt vertritt, dass über den Bildungsbereich hinausgeht. Damit einher geht die Frage inwiefern sich die Studierendenbewegung mit anderen sozialen Bewegungen oder politischen Organisationen anderer gesellschaftlicher Bereiche vernetzt hat und sich von einer sozialen Bewegung sprechen lässt, die unterschiedliche gesellschaftliche Gruppierungen und deren eigene Forderungen einschließt. Gemeint ist damit, ob sich ausgehend von der Forderung nach Bildung als sozialem Recht eine praktische politische Vernetzung beobachten lässt, die über eine solidarische Haltung und die bloßen Unterstützung der Forderungen einer anderen Gruppe hinausgeht. In Folgenden soll versucht werden, diesen Fragen durch die Analyse der verschiedenen Funktionen des Leeren Signifikanten *Bildung als soziales Recht* nachzugehen.



## DAS PROBLEM AN DEN WURZELN ANPACKEN

Der Diskurs der Studierendenbewegung geht über einzelne Kritikpunkte am Zustand des Bildungssystems hinaus und stellt sich in verschiedenen Dimensionen in eine fundamental *antagonistische* Position zum bestehenden Bildungssystem.

„Und das ist schlussendlich, was das Jahr 2011 ausmacht, und es erlaubte, das auf den Kopf zu stellen, was es gab. Denn man hatte es genau mit einem Bildungssystem zu tun, das auf dem Antagonismus der Forderung der Studierendenbewegung basierte. Also das System war im Gegensatz zu *öffentlich* vollständig *privat*, im Gegensatz zu *kostenlos* war es *extrem teuer* und außerdem war es von *schlechter Qualität*“ (Interview 3: 94-98).<sup>xi</sup>

Die so benannte Problematik wird mit einer Kritik am bestehenden politischen System verbunden und das zu beseitigende feindliche Projekt damit innerhalb der bestehenden Gesellschaft lokalisiert. Mit der Kritik an einem marktförmigen Bildungssystem (*educación del mercado*) wird das chilenische Bildungssystem als ein Ausdruck eines neoliberalen Projektes gefasst, das institutionell verankert ist und sich ebenso auf viele andere gesellschaftliche Bereiche auswirkt.

„Dein Gegenpart war ein totales Projekt. Es war nicht einfach ein Bildungsprojekt, sondern ein totales Projekt, das seinen Ausdruck im Bildungsbereich fand, also ein neoliberales Modell, das seinen Ausdruck in einem marktförmigen Bildungssystem hatte. Es machte deshalb Sinn, sich mit anderen Gruppierungen zu organisieren, welche dieselbe Situation erlebten wie die Studierendenbewegung, also Auswirkungen des Neoliberalismus nur in anderen Bereichen“ (Interview 3: 189-196).<sup>xii</sup>

In den Interviews wird reflektiert, dass die Art der Kritik einen Wendepunkt innerhalb der Studierendenbewegung darstellt. Im fundamentalen Charakter der Forderungen wird ein Grund für die Stärke der Studierendenbewegung sowie die breite Unterstützung in der Bevölkerung für die Proteste im Jahr 2011 gesehen.

„Ich denke, dass der Grund für die Sympathie großer Teile der Bevölkerung in der Fähigkeit der Studierendenbewegung wurzelt, den Finger in die Wunde zu legen und zu sagen ‚das Problem ist die Privatisierung‘ oder besser gesagt die Kommerzialisierung dessen, was soziale Rechte sein sollten.“ (Interview 2: 159-162)<sup>xiii</sup>

Zudem wird darin Grundstein für eine Verbindung mit anderen Bevölkerungsgruppen wahrgenommen. Es sei ein Ansatzpunkt für unterschiedliche soziale Gruppen gewesen, einen Grund für ihre Unzufriedenheit zu finden.

„Die Studierendenbewegung wirft diese Kritik, bzw. diese Forderung auf, die – meiner Meinung nach - das Herz des Neoliberalismus attackiert. Dies erlaubt auch, dass ein Unbehagen in der Bevölkerung sich einen Weg bahnt [...]. Und das machte möglich, dass die Bevölkerung im Ganzen, über die Studierenden hinaus, erkannte oder dazu fähig war ihre Kritik, man könnte sagen am Modell oder ihre Ablehnung gegenüber diesem Modell, in einer angemessenen Weise zu adressieren“ (Interview 4: 21-28).<sup>xliii</sup>

## TRANSVERSALITÄT VON BILDUNG: KONTINUITÄT ODER BRUCH MIT EINEM MERITOKRATISCHEN PRINZIP?

Eine weitere verknüpfende Funktion weist der Leere Signifikant *Bildung als soziales Recht* durch eine Transversalität des Bildungsthemas auf. Diese ergibt sich einerseits daraus, dass ein Großteil der Bevölkerung mit dem Bildungssystem in irgendeiner Verbindung steht. Sei es, weil man selbst das Bildungssystem durchläuft, durchlaufen hat, Angehörige das Bildungssystem durchlaufen oder durchlaufen werden oder auch weil einem der Zugang zum Bildungssystem nicht möglich ist.

Eine Transversalität entwickelt das Thema Bildung mit der Ausbreitung eines hegemonialen neoliberalen Projektes außerdem durch ein *meritokratisches Prinzip*. Dieses basiert auf der Annahme, es existiere ein herkunftsunabhängiger Zugang zum und eine Chancengleichheit<sup>22</sup> im Bildungssystem. Bildungserfolg wird damit auf eine individuelle Leistung zurückgeführt und gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen, die durch das Bildungssystem reproduziert werden, legitimiert (Solga 2008, 23). BOURDIEU kommt auf Grundlage seiner Auseinandersetzung mit dem französischen Bildungssystem zu dem Schluss, dass der Glaube an einen Universalismus des Bildungssystems verschleiert, dass ein oberflächlicher Universalismus auf einem asymmetrischen Verhältnis begründet sei und das System keine unabhängigen Werte verfolgt, sondern eine bestimmte Kultur als absolut setzt (Bourdieu 2006: 74). In diesem Aspekt lässt sich Bildung als Instrument gesellschaftlicher Exklusionsprozesse fassen, die unter vorgegebener Neutralität stattfinden. BOURDIEU rückt in seiner Analyse insbesondere kulturelle Privilegien in den Vordergrund und unterstreicht, dass eine *Kultur der Elite* der Schulkultur so nah stehe, dass Angehörige eines bäuerlichen, kleinbürgerlichen oder Arbeitermilieus nur mühselig erwerben, was Angehörigen privilegierter Klassen einfach gegeben sei (Bourdieu 2006: 41).

Im Fall Chiles lässt der Faktor einer extrem hohen privaten Eigenfinanzierung des Bildungssystems diese soziale Exklusion sichtbar werden als in anderen Kontexten.<sup>23</sup> Dass sich dennoch die Durchsetzung eines *meritokratischen Prinzips* in der chilenischen Gesellschaft beobachten lässt und große Teile der Bevölkerung sich für ein Universitätsstudium hoch verschulden (Figueroa/ Boric: 41), macht dessen Perfidität deutlich. Während der Transition wurde der Prozess der Privatisierung des

---

<sup>22</sup> In diesem Kontext sei betont, dass das *Prinzip der Chancengleichheit* zwar eine vermeintliche ‚Gleichheit‘ und damit ‚Gerechtigkeit‘ suggeriert. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch klar, dass dieses Prinzip faktisch Ungleichheiten (re-)produziert.

<sup>23</sup> Die Transformation des Bildungssystems in der Militärdiktatur führte zu einer spürbaren Kürzung der staatlichen Finanzierung. Insbesondere die Finanzierung des universitären Bildungssektors wurde auf die privaten Haushalte verlagert. So werden bis heute nicht nur an privaten, sondern auch an staatlichen Universitäten Studiengebühren erhoben. Die durchschnittlichen Studiengebühren eines Jahres betragen ungefähr zwei Drittel eines mittleren chilenischen Haushaltseinkommens (Torche 2005: 324).

Bildungssystems als Modernisierung dargestellt, die zu einer Verbesserung der Qualität des Bildungssystems und durch die Expansion des Zugangs zu Bildung zu mehr sozialer Gerechtigkeit führen sollte (Figueroa/ Boric: 40). So verbreitete sich das *meritokratische* Versprechen, dass Bildung zu sozialem Aufstieg und Wohlstand sowie zur Beseitigung sozialer Ungleichheit führe. Dies führte jedoch keineswegs zu einer Beseitigung der durch das Bildungssystem reproduzierten Herrschaftsverhältnisse. Stattdessen wurde ein Modus gefunden, deren Gründe zu verschleiern bzw. diese zu legitimieren. Soziale Ungleichheit wurde durch diese neoliberale Erzählung als das Ergebnis eines gerechten Wettbewerbs legitimiert (Figueroa/ Boric: 41). In den Interviews mit Aktivist\_innen der Studierendenbewegung wird dieses *meritokratische Prinzip* auf einer ideellen Ebene und die damit einhergehenden materiellen Folgen einer Verschuldung vieler Studierender und deren Familien als Grund angeführt, der zur breiten Unterstützung der Proteste im Jahr 2011 führte. Die Unterstützung der Bevölkerung wird als Ergebnis eines Bruchs mit der hegemonialen Stellung dieses Versprechens erklärt (Interview 3: 63-78).

„Und was am Ende deutlich wurde war, dass es im Grunde ein Versprechen gab, irgendwie sowas wie einen Traum, der generalisiert war. Und der ist sehr verbreitet, also man könnte wahrscheinlich jegliche Person aus Sektoren der Mittel- oder Unterschicht in Chile fragen ‚was ist dein größter Traum‘, und alle würden sagen, dass mein Kind in die Universität geht‘. Denn es heißt oder man glaubt, das sei das Sprungbrett aus der Armut oder aus den aktuellen persönlichen Lebensbedingungen. Und es zeigte sich, dass all dies von einem Tag auf den anderen zerbrach.“ (Interview 3: 48-53)<sup>xliv</sup>

Andererseits wird in den Interviews eine Argumentation deutlich, die von einer Kontinuität des *meritokratischen* Versprechens ausgeht und damit die große Unterstützung für die Studierendenbewegung erklärt.

„[...] das Thema Bildung interessiert die ganze Welt. Oder anders gesagt: alle Väter und Mütter wollen, dass die Universität kostenfrei ist, damit ihre Kinder dort studieren können. Und ich denke, dass schafft tatsächlich eine starke Verbindung auf der Ebene der Forderungen.“ (Interview 4: 88-92).<sup>xlv</sup>

Gleichzeitig stellt ein universales Recht auf Bildung den zentralen Knotenpunkt des Diskurses der Studierendenbewegung dar und steht als konkretes diskursives Element für das Allgemeinwohl.

Es lässt sich bis hierhin zusammenfassen, dass im Diskurs der Studierendenbewegung einerseits die Anfechtung eines hegemonialen Projektes und eine Kritik der Funktion des Bildungssystems innerhalb dieses Projektes zu beobachten ist. Gleichzeitig taucht der Aspekt der Transversalität von Bildung, welcher im hegemonialen neoliberalen Diskurs nicht von einem *meritokratischen Prinzip* zu trennen ist, auch im Diskurs der Studierendenbewegung auf. Es zeigt sich jedoch, dass diese Transversalität aufgegriffen und umgedeutet wird. Die sich aus einem *meritokratischen Prinzip* ableitende Transversalität von Bildung wird als Instrument gegen damit einhergehende Exklusionsprozesse gewendet, indem die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das

Bildungssystem und der exklusive Charakter des politischen Systems aufgedeckt werden (CONFECH 2015b: 1).

## **PRAKTIZIERTE SOLIDARITÄT ODER DIE KONSTRUKTION EINES GEMEINSAMEN POLITISCHEN PROJEKTES?**

Der Knotenpunkt *Bildung als soziales Recht* bringt die Forderungen mit Bezug zum Bildungsbereich mit einer allgemeineren Forderung nach sozialen Rechten zusammen. In den Interviews mit Vertreter\_innen der Studierendenbewegung wird deutlich, dass die Verbindung dieser zwei zentralen Aspekte eine politische Strategie der Bewegung darstellt.

„Um das Bildungssystem zu verändern, muss in Frage gestellt werden, wie in einem Land mit [sozialen] Rechten umgegangen wird.“ (Interview 2: 52-53).<sup>xlvi</sup>

In der Reflexion der Proteste des Jahres 2011 betonen verschiedene Interviewpartner\_innen, dass sich die Forderungen, welche den Bildungsbereich betreffen, mit anderen Forderungsbereichen verbunden haben und sich daraus eine soziale Mobilisierung für soziale Rechte ergeben habe.

„Deswegen endet das Jahr 2011 als eine große Mobilisierung für soziale Rechte. In einem weiten Sinn, die Leute gingen für ein besseres Gesundheitssystem auf die Straße, für ein Recht auf Wohnen, für verschiedene Rechte, die ihnen weggenommen wurden.“ (Interview 2: 143-145).<sup>xlvii</sup>

„Es ging nicht nur um einen freien Zugang zum Bildungssystem, stattdessen hörte man viel mehr von einem sozialen Recht, das sich konstituierte. [...] Insbesondere in dem Moment, in dem man sich unter den Regenschirm sozialer Rechte stellte, öffnete sich eine Tür dafür, dass innerhalb der Studierendenbewegung zu diskutieren und zu versuchen diese [eigenen Forderungen] mit anderen Forderungen zu verbinden.“ (Interview 3: 139-151).<sup>xlviii</sup>

An dieser Stelle ist es sehr fraglich, wie valide die Interviews, die schließlich eine Selbsteinschätzung einer eigenen politischen Strategie darstellen, für eine diskursive Hegemonieanalyse sind. Insbesondere, weil die befragten Personen sich an anderer Stelle in diesem Aspekt selbst widersprechen und den Stand einer gemeinsamen politischen Praxis unterschiedlicher sozialer Bewegungen als unausgereift einschätzen. Inwiefern im Kontext der Forderung *Bildung als soziales Recht* ein breites politisches Projekt unterschiedlicher sozialer Gruppen entsteht, das für soziale Rechte in verschiedenen Bereichen einsteht und damit über die Grenzen des Bildungsbereichs hinausgeht, soll im Folgenden mit einem Blick auf die Ebene der politischen Organisation beantwortet werden. Dabei wird - in Anlehnung an ein in dieser Arbeit vertretenes Diskursverständnis, das über eine sprachlich-diskursive Ebene hinausgeht - davon ausgegangen, dass von dieser Ebene einer konkreten praktischen Organisation auf eine Forderungsebene geschlossen werden kann. Dies dient dazu, die Frage zu beantworten, ob neben einer politischen Strategie der praktischen Vernetzung unterschiedlicher sozialer Gruppen und ihrer

partikularen Forderungen auch eine hegemoniale Strategie der Verknüpfung zu beobachten ist.

Die interviewten Personen gehen davon aus, dass über eine Kritik am Fundament eines neoliberalen Systems ein Brückenschlag zu anderen gesellschaftlichen Themen bzw. zu anderen gesellschaftlichen Gruppen stattgefunden hat. Innerhalb der Bewegung wird diese Vernetzung unter dem Begriff der *Multisektorialität* diskutiert, darunter wird eine Artikulation der Studierendenbewegung mit anderen gesellschaftlichen Gruppen gefasst (Interview 3: 158-163). Darin wird wiederum deutlich, dass die Vernetzung mit anderen gesellschaftlichen Gruppen ein strategisches politisches Ziel der Bewegung ist. Die interviewten Studierenden bemerken jedoch, dass es eher zu vereinzelt Solidaritätsbekundungen, z.B. zwischen der Studierendenbewegung und dem '*Movimiento de Pobladores*<sup>24</sup>, oder der Arbeiter\_innebewegung gekommen sei. Eine kontinuierliche politische Zusammenarbeit sei jedoch nicht entstanden (Interview 2: 147-153).

Während sich im Forderungskatalog '*Qué Chile decida*' abzeichnet, dass Forderungen nach besseren Arbeitsbedingungen für Lehrer\_innen inkludiert werden und dies auf eine Vernetzung mit Gewerkschaften von Lehrer\_innen schließen lässt, wird bei näherer Betrachtung deutlich, dass die Artikulation dieser Forderungen in einem gemeinsamen Zusammenhang nicht unbedingt eine konkrete politische Vernetzung bedeutet.

“Die Vernetzung war nicht so einfach wie man erwarten würde. Die Studierendenbewegung hat sie immer gesucht, aber die Lehrerverbände und insbesondere ihre Anführer\_innen, wollten sich nie richtig auf die Studierendenbewegung einlassen, denn sie denken, dass kann sie als Lehrer delegitimieren. Und das hat mit den politischen Gruppen zu tun, die darin vertreten sind. Die Leitung des *colegio de profesores*<sup>25</sup> hat beispielsweise die Kommunistische Partei. Und die Kommunistische Partei befindet sich in einem offenen Konflikt mit der Führung der *CONFECH* [Izquierda Autónoma y Frente Estudiantes Libertarios].” (Interview 9: 60-68)<sup>xlix</sup>

Eine Zusammenarbeit habe lediglich aus gemeinsamen öffentlichen Auftritten vor der Presse bestanden, während in der Erstellung des Forderungskatalogs keine Kooperation stattfand (Interview 9: 60-71). Bemerkenswert an den Forderungen nach besseren Arbeitsbedingungen für Lehrer\_innen im Dokument '*Qué Chile decida*' ist, dass diese nicht als partikulare Forderungen einer bestimmten Berufsgruppe gefasst werden und etwa in solidarischer Haltung in den eigenen Forderungskatalog der Studierenden aufgenommen werden. Sondern dass die Arbeitssituation von Lehrer\_innen als elementar für eine Bildungssystem gefasst wird, das sich an einem Paradigma einer Bildung als sozialem Recht orientiert.

---

<sup>24</sup> Bewegung von Bewohner\_innen aus Armenviertel

<sup>25</sup> Verband von Lehrer\_innen in Chile

Ein anderer Aspekt in dem sich eine Verknüpfung unterschiedlicher Forderungsbereiche und damit einhergehend unterschiedlicher sozialer Gruppen abzeichnet sind gemeinsame Demonstrationen. So steht die erste nationale Studierendendemonstration des Jahres 2015 beispielsweise unter dem Motto ‚*Weder Korrupte noch Unternehmer, Chile entscheidet über seine Bildung*<sup>26</sup>. Daran wird deutlich, dass ein aktuell brisantes politisches Thema, das keinen direkten Bezug zum Bildungssystem aufweist, aufgegriffen wird und mit der Forderung nach einer fundamentalen Bildungsreform zusammengebracht wird. Gleichzeitig wird die Demonstration nicht nur von Studierenden und Schüler\_innen, sondern ebenso von Lehrer\_innen und Arbeiter\_innen getragen (FECH 17.04.2015). Hier stellt sich jedoch die Frage, welcher Art diese Unterstützung ist. In den Interviews mit Sprecher\_innen der Basisgewerkschaft von Hafenarbeiter\_innen, der *Unión Portuaria de Chile*, zeigten sich dazu unterschiedliche Erklärungsansätze. Einerseits wurde die Unterstützung der Studierendenproteste aus einer solidarischen Position für die Anliegen der Studierenden oder aber durch die eigene Betroffenheit als Familien erklärt.

„Es war nicht ein Thema, dass wir etwas in dieser Mobilisierung erreichen wollten. Wir wollten eher, dass die Studenten gehört werden [...] und dass sie ihre Situation und ihren Kampf darstellen können.“ (Interview 7: 52-54).<sup>i</sup>

„Viele von denen, die auf die Straße gehen, die rausgehen, um zu kämpfen, die einstehen für einen Kampf für kostenfreie und qualitätsvolle Bildung, sind unsere Kinder, und morgen werden es unsere Enkelkinder sein.“ (Interview 7: 94-97).<sup>ii</sup>

Die Verknüpfung mit den eigenen Forderungen als Arbeiter\_innen bleibt dabei aus. In den Interviews zeigt sich jedoch auch eine andere Tendenz solidarischer Unterstützung, die eine Verbindung zwischen den Forderungen unterschiedlicher sozialer Gruppen deutlich macht.

„Der Arbeiter beginnt zu verstehen, dass es hier nicht um ein spezifisches Thema der Studierendenschaft geht. Es ist ein umfassendes Thema für jeden Arbeiter, sich die soziale Verantwortung anzunehmen und einen strukturellen Wandel im ökonomischen Modell des Landes zu erreichen. Und ich denke in dieser Hinsicht machen die Arbeiter Fortschritte. Es war sehr schwierig, sehr schwierig. Warum? Weil die Gewerkschaftsbewegung zerschlagen ist, sie befindet sich durch die ganzen Gesetze und Reformen, die in der Diktatur gemacht wurden in einem sehr prekären Zustand. So war es schwer weiterzukommen.“ (Interview 6: 6-13)<sup>iii</sup>

Hieran wird deutlich, dass in den Protesten für ein soziales Recht auf Bildung nicht nur eine partikuläre Forderung von Studierenden wahrgenommen wird, sondern dass diese als Teil einer Auseinandersetzung über das ökonomische Modell des Landes betrachtet wird. Gleichzeitig wird in dem Zitat jedoch auch deutlich, dass ein solches Bewusstsein sich erst langsam in der Arbeiter\_innenbewegung verbreitet und dass deren Organisationsstrukturen seit der Diktatur kaum vorhanden sind.

---

<sup>26</sup> ‚*Ni corruptos ni empresarios, que Chile decida su educación*‘

Damit zeigt sich bei der Studierendenbewegung im Blick auf die Konstruktion eines gemeinsamen politischen Projektes unterschiedlicher sozialer Gruppierungen ein politischer Wille. Und in der Studierendenbewegung wird der Aktivierung anderer Sektoren eine entscheidende Rolle in der Erringung eines hegemonialen Status zugeschrieben.

„Ich glaube, dass [...] wir uns heute in einem entscheidenden Moment befinden [...]. Ich denke, dass was die Studierendenbewegung des Jahres 2011 tatsächlich erreicht hat war ein Bruch in der Hegemonie des Momentes. [...] Aber es war nicht mehr als ein Bruch, oder um es anders zu sagen, man war weder fähig dazu die Themen neu zu besetzen, noch eine andere Hegemonie zu schaffen, die sich am Ende durchsetzen konnte. Und das passiert nicht, weil die Studierenden das natürlich niemals alleine schaffen. Das ist offensichtlich. Oder zumindest nicht in so kurzer Zeit.“ (Interview 3: 226-233).<sup>liii</sup>

Der Stand dieser gemeinsamen Praxis scheint sich jedoch in einem recht prekären Status zu befinden. Perspektivisch sieht LACLAU aber in der Studierendenbewegung eine Kapazität, andere gesellschaftliche Bereiche zu aktivieren.

„Aber ich glaube die Tendenz geht dahin, dass die Studierendenbewegung die anfeuernde Kraft zur Mobilisierung anderer Sektoren sein wird. Wenn dieser Prozess weiter geht, werden wir es mit der Entwicklung einer Demokratie der Basis zu tun haben.“ (Laclau nach Cuevas/Paredes: 6).<sup>liiv</sup>

Es lässt sich an diesem Punkt also zusammenfassen, dass die aktuelle Studierendenbewegung in Chile als ein zentraler politischer Akteur in einer diskursiven Auseinandersetzung über ein zukünftiges gesellschaftliches Projekt gesehen werden kann. Die Bewegung geht mit ihren Forderungen über die partikularen Belange von Studierenden hinaus und implementiert eine Forderung einer Bildung als soziales Recht, welche eine Debatte über eine gesellschaftliche Transformation bzw. die Transformation des politischen Systems repräsentiert. Dabei bleibt der Diskurs jedoch auf den Bildungsbereich begrenzt, welcher als zentralen Ausgangspunkt einer gesellschaftlichen Transformation gefasst wird. Die Unterstützung anderer gesellschaftlicher Gruppen bleibt auf einer Stufe der solidarischen Unterstützung stehen. Eine gemeinsame politische Praxis, die unterschiedliche gesellschaftliche Gruppierungen mit ihren eigenen Forderungen repräsentiert, lässt sich bisher nicht beobachten. Einer weiter gefassten Forderung nach sozialen Rechten scheint die soziale Basis in anderen Bereichen als dem Bildungsbereich zu fehlen. Dass diese Basis nicht erreicht ist, lässt sich dabei sicherlich auch mit dem sehr begrenzten Organisationsstand unterschiedlicher sozialer Gruppierungen in Chile erklären. Ein Umstand, der sich aus der Repression gegen soziale und politische Organisationen innerhalb der Diktatur erklären lässt. Als Beispiel dafür wurde die Arbeiter\_innenbewegung angeführt. Es wurde zudem gezeigt, dass dieser Umstand in der Studierendenbewegung reflektiert wird. Die Konzentration auf den Bildungsbereich mit der Forderung nach Bildung als sozialem Recht lässt sich damit sicherlich auch als eine strategische Überlegung auffassen, die daraus resultiert, dass die eigene politische Kapazität mitgedacht wird und

die eigenen Kräfte auf den Bildungsbereich konzentriert werden. So wird dieser Bereich zentral gesetzt und versucht eine Verbindung zu anderen Statusgruppen und anderen gesellschaftlichen Belangen über diesen Knotenpunkt zu artikulieren.



## 6. Fazit

Die Implementierung eines neoliberalen Projektes in Chile ist nicht ohne den gewaltvollen Kontext der Militärdiktatur und die Unterdrückung bzw. Ausschaltung jeglicher Opposition zu verstehen. In einer nachträglichen Legitimierung dieser Herrschaft nimmt das Bildungssystem eine zentrale Funktion ein, und führte auch innerhalb subalternen Bevölkerungsschichten zur Herstellung eines Konsens zum neoliberalen Projekt (Boris/Schmalz/ Tittor 2005: 271). Die Stärke der Studierendenbewegung im Jahr 2011, welche ein öffentliches, kostenfreies, und qualitativ besseres Bildungssystem einfordert, sowie die große Unterstützung für diese Forderungen innerhalb der Bevölkerung weisen auf ein Bröckeln der Hegemonie eines neoliberalen Projektes hin, welches mit Gewalt in der Militärdiktatur durchgesetzt wurde und sich in der Transition weiter verfestigt und ‚naturalisiert‘ hat. Die chilenische Studierendenbewegung ist dabei als ein in der politischen Tradition des Landes wichtiger politischer Akteur zu sehen. Dies wurde am Beispiel der Stellung der Studierendenbewegung des frühen 20. Jahrhundert verdeutlicht. Die Proteste des Jahres 2011 lassen sich in einer historischen Kontinuität mit den unterschiedlichen Protestzyklen von Schüler\_innen und Studierenden seit der Diktatur fassen. Insbesondere zu den Studierendenprotesten der 2000er Jahre, in denen begonnen wird eine zunehmend anti-neoliberale Kritik zu formulieren, zeigt sich eine unmittelbare Verbindung. Um der Frage nachzugehen, wo die Studierendenbewegung im Jahr 2015, also rund vier Jahre nach dem Beginn des Bröckelns einer hegemonialen Ordnung steht, wurde in Anlehnung an MOUFFE und LACLAU eine Hegemonieanalyse des Diskurses der Bewegung durchgeführt. Der Schwerpunkt wurde damit auf einen politischen Diskurs und insbesondere auf die Forderungen der Studierendenbewegung gelegt. Die konkreten Anliegen der Bewegung wurden am Beispiel des im Juni 2015 veröffentlichten Forderungskataloges ‚*Qué Chile decida*‘ analysiert. Daneben wurde auf Grundlage der im Februar und März 2015 durchgeführten Interviews das selbstreflexive Potenzial der Studierendenbewegung über die eigenen politischen Strategien in die Analyse einbezogen.

Dabei ist deutlich geworden, dass nicht nur das bestehende Bildungswesen, sondern auch das aktuelle politische System als zentrale Problematik aufgefasst wird und damit das bekämpfte Außen innerhalb der bestehenden Gesellschaft liegt. In Abgrenzung dazu stellt die Studierendenbewegung zentrale Grundpfeiler für ein neues Bildungswesens auf. Alternativen zum bestehenden politischen System werden dagegen nur vage formuliert und scheinen innerhalb der Bewegung noch nicht so ausgereift zu sein, wie die sehr konkreten Vorschläge zu Veränderungen im Bildungsbereich. Mit Blick auf die Verknüpfung einzelner Forderungen hat sich das Jahr 2011 als ein Wendepunkt im Diskurs der Studierendenbewegung dargestellt. An dem Slogan *Educación pública, gratuita y de calidad* wird die Formierung einer Kritik sichtbar, die isolierte Einzelforderungen bzw.

vereinzelte Kritikpunkte an den Auswirkungen einer hochgradig privatisierten Bildung bündelt. Ausgehend von einer Abgrenzung zu marktorientierter Bildung (*Educación del Mercado*) entwickelt sich eine fundamentale Kritik am bestehenden politischen System. Diese Verbindung ergibt sich bspw. durch die Infragestellung der Selbstentmachtung des öffentlichen Sektors (zentral ist dabei die Kritik am *Subsidiaritätsprinzip*). Seit der Militärdiktatur lässt sich ein Rückzug des Staates aus dem Bildungsbereich und die zunehmende Durchsetzung einer Marktlogik beobachten. Damit verbunden ist ein fundamentaler Wandel des Bildungsverständnisses. Die am Bildungssystem artikulierte Kritik ist extrem anschlussfähig für die Thematisierung der Vernachlässigung verschiedener anderer gesellschaftlicher Bereiche durch den Staat.

Indem deutlich gemacht wird, dass sich ein Prozess der Liberalisierung und Privatisierung des öffentlichen Sektors in der Transition weiter fortgesetzt hat, wird das bestehende politische System mit in den Antagonismus einbezogen und in eine Kontinuität mit der Militärdiktatur gestellt. Deutlich wird dies insbesondere an der aktiven Abgrenzung von der aktuellen Regierungskoalition, der *Nueva Mayoría*, sowie von deren Reformprogrammen. Eine Inkorporierung der Studierendenbewegung in ein bestehendes hegemoniales Projekt, scheint damit kaum möglich.

Mit Blick auf das Bildungssystem wird ein Paradigmenwechsel eingefordert. Dieser wird durch die Forderung, Bildung als ein soziales Recht zu fassen, repräsentiert. In den im Forderungskatalog *‘Qué Chile decida’* aufgestellten Leitprinzipien für ein neues öffentliches Bildungssystem wird deutlich gemacht, dass eine solche Transformation des Bildungssektors mit einer Transformation der Gesellschaft eng zusammenhängt. Dabei geht es auch um die Frage, wie Politik neu gedacht werden kann und wie eine breite gesellschaftliche Partizipation an politischen Entscheidungsprozessen möglich ist. Darin wird sichtbar, dass sich dieses von der Studierendenbewegung ausgehende diskursive Projekt keinesfalls auf partikuläre Forderungen von Studierenden beschränkt, sondern einen universalen Charakter und eine gesamtgesellschaftliche Relevanz aufweist.

## **GEGEN-HEGEMONIE?**

Mit Bezug auf die Frage nach Potenzialen und Grenzen des Knotenpunktes *Bildung als soziales Recht* zu einem Leeren Signifikanten einer breiten sozialen Bewegung zu werden, die den Weg für eine neue Hegemonie ebnen kann, lässt sich dennoch eine bescheidene Bilanz ziehen.

Zwar ist in der durchgeführten Hegemonieanalyse deutlich geworden, dass der Knotenpunkt *Bildung als soziales Recht* das Potenzial gezeigt hat, eine breite soziale Bewegung für das Recht auf öffentliche und kostenfreie Bildung zu konstituieren. Einerseits

hat seit 2011 innerhalb der Studierendenschaft ein weitergehender Prozess der Vernetzung stattgefunden. So sind an zahlreichen neueren privaten Universitäten interne demokratische Strukturen aufgebaut worden und in die *CONFECH* sind zahlreiche neue Studierendenvertretungen eingetreten. Andererseits hat sich von Seiten der Zivilgesellschaft und von politischen Organisationen anderer gesellschaftlicher Bereiche (wie z.B. Gewerkschaften) eine solidarische Unterstützung für die Belange der Schüler\_innen und Studierenden gezeigt. Eine Vernetzung mit Forderungen anderer sozialer Gruppen bleibt jedoch am Punkt einer solidarischen Unterstützung stehen. Die Konstruktion eines gemeinsamen politischen Projektes, welches die Forderungen unterschiedlicher sozialer Gruppen bündelt, lässt sich bisher nicht beobachten, obwohl sich in den Forderungen der Studierendenbewegung zeigt, dass diese Verknüpfung angestrebt wird und die Belange anderer sozialer Gruppen (konkret geht es um Lehrer\_innen und andere Statusgruppen an den Universitäten) mit den eigenen Forderungen verbunden werden. Diese Verknüpfung bleibt jedoch auf den Bildungsbereich zentriert und weist zudem keine soziale Basis auf.

Es lässt sich also zusammenfassen, dass die aufgestellte Äquivalenzkette unterschiedliche Forderungen innerhalb des Bildungsbereiches miteinander verbindet und dadurch eine Stärke in der Auseinandersetzung um das bestehende Bildungssystem entwickelt. Die Einzelforderungen mit Bezug zum Bildungsbereich verlieren ihre Isoliertheit und beginnen einen populären bzw. gegen-hegemonialen Charakter zu entwickeln. Diese Entwicklung bleibt jedoch auf den Bildungsbereich begrenzt. Die Einbindung anderer gesellschaftlicher Gruppen mit ihren eigenen Forderungen in das entstehende Projekt hat bisher nicht stattgefunden. Somit lässt sich nicht von einer gegen-hegemonialen Äquivalenzkette sprechen.

Durch die Entstehung eines sehr ausgeprägten Antagonismus und insbesondere durch die Verbindung zwischen der Kritik am Bildungssystem mit einer Kritik am politischen System ist das diskursive Projekt der Studierendenbewegung kaum in das bestehende hegemoniale Projekt inkorporierbar. Gleichzeitig weist der anti-neoliberale Charakter der Forderungen eine Anschlussfähigkeit für andere gesellschaftliche Bereiche auf. In diesem Antagonismus steckt damit ein großes Potenzial für den Aufbau von Gegen-Hegemonie.

Eine Repräsentation des Allgemeinen durch den Leeren Signifikanten *Bildung als soziales Recht* weist für den Aufbau von Gegen-Hegemonie dagegen ein sehr begrenztes Potenzial aus. Um ein umfassendes gegen-hegemoniales Projekt zu repräsentieren, müsste eine weitere Entleerung dieses Signifikanten stattfinden. Ob diese Entleerung zum derzeitigen Zeitpunkt aus einer hegemoniestrategischen politischen Perspektive sinnvoll wäre, ist sehr fraglich. Die Stärke der Studierendenbewegung in der Debatte um Bildung könnte durch

eine Ausweitung bzw. Entleerung des Projektes abnehmen. Eine soziale Basis und tragfähige Strukturen politischer Organisationen in anderen gesellschaftlichen Bereichen sind zum jetzigen Zeitpunkt nicht vorhanden. Es lässt sich also abschließend festhalten, dass die Studierendenbewegung das gesellschaftliche Fundament (nach MOUFFE und LACLAU ließe sich hier von *dem Sozialen* sprechen) re-politisiert hat und mit der Artikulation eines ausgeprägten Antagonismus einen Grundstein für ein gegen-hegemoniales Projekt gelegt hat. Gleichzeitig ist das Potenzial der Studierendenbewegung und des Leeren Signifikanten Bildung als soziales Recht eine neue hegemoniale Ordnung zu etablieren, sehr begrenzt. Die Konstruktion von Gegen-Hegemonie bedürfe einer stärkeren Vernetzung mit den Forderungen anderer gesellschaftlichen Bereichen.

## **WEITERER FORSCHUNGSBEDARF**

Die Fokussierung der vorliegenden Arbeit auf die Studierendenbewegung spiegelt diese Begrenztheit im Forschungsansatz wieder. Eine weitergehende Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Gegen-Hegemonie in Chile müsste von der starken Konzentration auf eine einzelne soziale Bewegung Abstand nehmen und unterschiedliche soziale Bewegungen stärker in die Analyse einbeziehen. In der durchgeführten Analyse wurden andere soziale Bewegungen bzw. politische Organisation in anderen sozialen Bereichen nur vereinzelt aufgenommen. Dabei stand der Bezug zur Studierendenbewegung immer im Vordergrund. Um anknüpfend an die Ergebnissen der durchgeführten Analyse eine Aussage darüber machen zu können, welche Potenziale für eine Konstruktion von Gegen-Hegemonie im aktuellen politischen Szenarium in Chile stecken, wäre es notwendig einen tiefergehenden Blick auf unterschiedliche soziale Mobilisierungen in Chile, ihre politische Diversität sowie gemeinsame Anknüpfungspunkte zu werfen. Eine solche Forschung würde die Zwischenräume, Überlappungen sowie auch Differenzen verschiedener sozialer Bewegungen beleuchten, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur sehr vereinzelt betrachtet werden konnten.

## **THEORETISCHE REFLEXION**

In einer abschließenden theoretischen Reflexion des Forschungsansatzes einer diskursiven Hegemonieanalyse nach LACLAU und MOUFFE lässt sich diskutieren, inwiefern es sinnvoll ist einen hegemonietheoretischen Ansatz auf den lateinamerikanischen Kontext anzuwenden. Mit dem gewählten Forschungsdesign wurde vorausgesetzt, dass erstens eine neoliberale Hegemonie in Chile besteht und dass im Jahr 2011 im Kontext der Massivität der Studierendenproteste ein Abbröckeln dieser Hegemonie zu beobachten ist. Es ist an dieser Stelle erst einmal fraglich, inwiefern sich überhaupt von einer neoliberalen Hegemonie in Chile sprechen lässt. BORIS, SCHMALZ und TITTOR schlagen vor, im Fall Lateinamerikas von einer oberflächlichen und zu Teilen künstlichen Hegemonie zu

sprechen. Denn es ließe sich keine längerfristige Anlage des Projektes durch die Einbindung ziviler Organisationen bzw. eine tiefere gesellschaftliche Verankerung beobachten. In erster Linie seien die neoliberalen Umgestaltungen als strategische Wechsel zu verstehen, die von externen Akteuren und gesellschaftlichen Eliten vorangetrieben und erst nachträglich ‚nach unten‘ propagiert wurden (Boris/ Schmalz/ Tittor 2005: 271). Verglichen mit anderen Ländern Lateinamerikas habe in Chile eine Verankerung neoliberaler Denkmuster durch gezielte Propagandamaßnahmen und die Transformation des Bildungssystems stattgefunden (Boris/ Tittor 2008: 395). Hier ließe sich weiter in eine Debatte um die Ausprägung von Hegemonie in der Peripherie einsteigen (siehe bspw. Robert Cox 1993). Mit der gewählten Forschungsperspektive wurde der Fokus auf den politischen Diskurs und insbesondere die Forderungen der Studierendenbewegung gelegt. Das Fazit der Arbeit hat Defizite in der Einbindung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen in die Konstruktion eines alternativen gesellschaftlichen Projektes aufgezeigt. Damit ist deutlich gemacht worden, dass eine multisektorale Verknüpfung als elementarer Bestandteil gesellschaftlicher Transformationsprozesse betrachtet wird. Gleichzeitig legt der gewählte Ansatz nahe, die Formulierung von Forderungen als ein zentrales politisches Instrument zu fassen. Mit diesem Fokus rückt eine materielle Verankerung von Hegemonie in den Hintergrund, auch wenn LACLAU und MOUFFE versuchen mit ihrer Auslegung des Diskursbegriffes über eine sprachliche Ebene hinauszugehen. So ist es mit dem Ansatz nur eingeschränkt möglich, das Dilemma von Hegemonieverfall zu reflektieren. Denn obwohl der Diskurs sich verändert hat, bestehen langfristig angelegte Strukturen, die nur schwer rückgängig zu machen sind, weiter (Tittor 2005: 63). In einer tiefere Auseinandersetzung mit dem Ringen zweier antagonistischer gesellschaftlicher Projekte, wäre eine stärkere Reflexion der Verankerung des Neoliberalismus durch die Schaffung von Institutionen, welche dessen hegemoniale Stellung absichern, notwendig.

## 7. Quellen- & Literaturverzeichnis

### QUELLEN

- AG Freie Bildung. 5.06.2015. *Konkurrenz – Rektorat – MVM – Scheiße! Gegen die neoliberale Steuerung der Hochschule*. [www.agfreiebildung.wordpress.com](http://www.agfreiebildung.wordpress.com) (letzter Zugriff: 07.08.2015).
- BBC. 10.06.2014. *Chile rejects huge hydro-electric project in Patagonia*. <http://www.bbc.com/news/world-latin-america-27788286> (letzter Zugriff: 31.08.2015).
- CNN Chile. 10.06.2015. *Masiva asistencia en marcha para exigir cambios en educación*. <http://www.cnnchile.com/noticia/2015/06/10/masiva-asistencia-en-marcha-para-exigir-cambios-en-educacion> (letzter Zugriff: 21.07.2015).
- CNN Chile. 27.06.2013. *Dictadura habría espiado a estudiantes y profesores según agencia DPA*. <http://cnnchile.com/noticia/2013/06/27/dictadura-habria-espiado-a-estudiantes-y-profesores-segun-agencia-dpa> (letzter Zugriff: 27.04.2015).
- CONFECH. 2015a. *Pauta de discusión Confech. Marzo 2015* [unveröffentlicht\*].
- CONFECH. 2015b. *Principios fundamentales para una Nueva Educación Pública*. [www.quechiledecida.cl](http://www.quechiledecida.cl) (letzter Zugriff: 07.08.2015).
- CONFECH. 21.03.2015. *Síntesis CONFECCh. Universidad de Santiago* [unveröffentlicht\*].
- CONFECH. 28.03.2015. *Síntesis CONFECCh. Zonal Quinta* [unveröffentlicht\*].
- FECH. 17.04.2015. *Con la convicción intacta miles de chilenos y chilenas marcharon el 16*. <http://fech.cl/miles-de-chilenos-y-chilenas-marcharon-este-jueves-con-la-conviccion-intacta/> (letzter Zugriff: 11.06.2015).
- FECH. 05.05.2015. *Este 14 de mayo seguimos movilizad@s*. <http://fech.cl/este-14-de-mayo-seguimos-movilizados/> (letzter Zugriff: 11.06.2015).
- FECH. 15.05.2015. *Declaración Pública respecto al asesinato de los compañeros Diego Guzmán y Exequiel Borbarán*. <http://fech.cl/declaracion-publica-respecto-al-asesinato-de-los-companeros-diego-guzman-y-exequiel-borbaran/> (letzter Zugriff: 11.06.2015).
- FECH. 22.05.2015. *Declaración antes la represión sufrida en la marcha del 21 de mayo*. <http://fech.cl/declaracion-fech-ante-la-represion-sufrida-en-la-marcha-del-21-de-mayo/> (letzter Zugriff: 11.06.2015).
- FECH. 27.05.2015. *A marchar sin miedo por la educación*. <http://fech.cl/28-de-mayo-a-marchar-sin-miedo-por-la-educacion/> (letzter Zugriff: 11.06.2015).
- FECH. 10.06.2015. *Las calles nos quedaron chicas: CONFECCh presentó 9 Principios para una Nueva Educación*. <http://fech.cl/las-calles-nos-quedaron-chicas-confech-presento-9-principios-para-una-nueva-educacion/> (letzter Zugriff: 14.06.2015).
- Corporación Latinobarómetro. 2011. *Latinobarómetro Chile 2011. Ficha Técnica del Estudio*. Santiago de Chile: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp> (letzter Zugriff: 10.02.2014).

\*Unveröffentlichte Quellen befinden sich im Anhang. Es handelt sich dabei um Strategiepapiere, die im Kontext einer internen Diskussion innerhalb der Struktur der CONFECH entstanden sind.

## LITERATUR

- Angermuller, Johannes (Hrsg.). 2014. *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 2: Methoden und Praxis der Diskursanalyse*. Bielefeld: transcript.
- Angermuller, Johannes (Hrsg.). 2014. *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript.
- Angermuller, Johannes. 2014. Einleitung. Diskursforschung als Theorie und Analyse. Umriss eines interdisziplinären und internationalen Feldes. In: Johannes Angermuller (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript, 16-36.
- Atria, Fernando und Claudia Sanhueza. 2013. Propuesta de Gratuidad para la Educación Superior Chilena. *Instituto de Políticas Públicas Facultad de Economía y Empresa Universidad Diego Portales*, 1-15.
- Azócar, Carla und Alberto Mayol. 2013. Soziale Bewegungen seit 2011. In: Willi Baer und Karl-Heinz Dellwo (Hrsg.), *Postdiktatur und soziale Kämpfe in Chile*. Hamburg: Laika Verlag, 51-74.
- Bedall, Philip. 2014. *Climate Justice vs. Klimaneoliberalismus?* Bielefeld: transcript.
- Bourdieu, Pierre. 2006. *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung Schule und Politik*. In: Margareta Steinrücke (Hrsg.), *Schriften zu Politik & Kultur*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Boris, Dieter und Anne Tittor. 2008. Lateinamerika: Alternativen zur neoliberalen Politik? In: Christoph Butterwegge (Hrsg.), *Neoliberalismus. Analysen und Alternativen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., 394-413.
- Boris, Dieter, Stefan Schmalz und Anne Tittor. 2005. Reflexionen zur ‚neoliberalen Hegemonie‘ in Lateinamerika. In: Dieter Boris (Hrsg.), *Lateinamerika. Verfall neoliberaler Hegemonie?* Hamburg: VSA-Verlag.
- Bultmann, Torsten. 1999. *Hochschule in der Ökonomie. Zwischen Humboldt und Standort Deutschland*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Cabalin, Cristian. 2012. Neoliberal Education and Student Movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures in Education* 10: 219-228.
- Candeias, Mario. 2008. Von der Dialektik des Neoliberalismus zu den Widersprüchen der Bewegung. In: Christoph Butterwegge (Hrsg.), *Neoliberalismus. Analysen und Alternativen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., 301-317.
- Cárdenas, Ana. 2013. *Redefiniendo límites, acortando distancias: el movimiento estudiantil en Chile*. Santiago: RIL.
- Codoceo, Fernando. 2007. *Demokratische Transition in Chile Kontinuität oder Neubeginn?* Berlin, Aachen: wvb Wiss. Verlag Berlin.
- Corporación servicios para el desarrollo de los jóvenes (SEDEJ) (Hrsg.). 2014. *El Nuevo Amanecer de los Movimientos Sociales. La Revolución de los Jóvenes en Chile*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Cox, Robert. 1993 [1983]. Gramsci, Hegemony and International Relations: An Essay in Method. In: Stephen Grill (Hrsg.), *Gramsci, Historical Materialism and International Relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 49-66.

- Cuevas Valenzuela, Hernán und Juan Pablo Paredes. 2012. Democracia, hegemonía y nuevos proyectos en América Latina. Una entrevista con Ernesto Laclau. *Revista Latinoamericana, Polis* 11, 559-571.
- Dilger, Gerhard. 08.11.2013. Chiles gute alte Präsidentin. *Le Monde diplomatique*: <http://monde-diplomatique.de/artikel/!433479> (letzter Zugriff: 08.08.2015).
- Entgartner, Tim. 2008. Privatisierung und Liberalisierung. Strategien zur Selbstentmachtung des öffentlichen Sektors. In: Christoph Butterwegge (Hrsg.), *Kritik des Neoliberalismus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., 87-132.
- Fernández, Rodrigo, Andrés Alencon, Ignacio Cassorla, Camilo Araneda und José Miguel Sanhueza. 2014. *El poder económico y social de la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: CEFECCh.
- Figueroa Cerda, Francisco und Gabriel Boric Font. 2014. La fuerza democrática de la lucha estudiantil. *Revista Anales Séptima Serie*, 35-49.
- Figueroa Cerda, Francisco. 2013. *Llegamos para quedarnos: crónicas de la revuelta estudiantil*. Santiago de Chile: LOM.
- Fleet, Nicolas. 2011. Movimiento Estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana* 10, 99-116. <http://polis.revues.org/2152> (letzter Zugriff: 15.12.2014).
- Fuchs, Martin. 1999. *Kampf um Differenz. Repräsentation, Subjektivität und soziale Bewegungen; das Beispiel Indien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gabler Wirtschaftslexikon. *Subsidiarität*. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/subsidiaritaet.html> (letzter Zugriff: 24.04.2015).
- Garcés, Mario. 2012. *El "despertar" de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- Gläser, Jochen und Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ingmar Hagemann. 2014. Das (gegen-)hegemoniale Moment der Demokratie. Die Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe als Theorie der Demokratie. In: Renate Martinsen (Hrsg.), *Spurensuche: konstruktivistische Theorien der Politik*. Wiesbaden: Springer VS, 95-114.
- Junge, Barbara. 2014. *Regulierung durch Evaluation in der Hochschulbildung*. Baden-Baden, Kassel: Nomos.
- Kaltmeier, Olaf. 2004. *Marichiweu! Zehnmal werden wir siegen. Eine Rekonstruktion der aktuellen Mapuche-Bewegung in Chile aus der Dialektik von Herrschaft und Widerstand seit der Conquista*. Münster: ITP-Kompass.
- Keller, Reiner. 2011. *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Koch, Pia. 2013. ¡Y va a caer! Gegen das neoliberale (Bildungs-)System. Chiles Studierendenbewegung 2011–2012. In: Paulo Freire Zentrum (Hrsg.), *Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung: Heft 9*. Wien.



- [http://www.pfz.at/documents/pdfs/2013/A&R%20Heft%209\\_druckbereit.pdf](http://www.pfz.at/documents/pdfs/2013/A&R%20Heft%209_druckbereit.pdf) (Letzter Zugriff: 14.08.2015).
- Laclau, Ernesto und Chantal Mouffe. 2012. *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen-Verlag.
- Laclau, Ernesto. 1996. *Emancipation(s)*. London [u.a.]: Verso.
- Laclau, Ernesto. 2006a. La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana. *Nueva Sociedad*: 56-61. <http://nuso.org/revista/205/america-latina-en-tiempos-de-chavez/> (Letzter Zugriff: 12.01.2015).
- Laclau, Ernesto. 2006b. Why Constructing a People Is the Main Task of Radical Politics. *Critical Inquiry* Vol. 32 No. 4, 646-680.
- Lafferte, Miguel und Carolina Silva Gallinato. 2014. *La Voz del Movimiento Estudiantil 2011. Educación Pública, Gratuita y de Calidad*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Larrabure, Manuel und Carlos Torchia. 2014. The Chilean Student Movement and the Struggle for a New Left. *Latin American Perspectives* XX, 1-21.
- Mattisek, Annika. 2008. *Die neoliberale Stadt. Diskursive Repräsentationen im Stadtmarketing deutscher Großstädte*. Bielefeld: transcript.
- Melucci, Alberto. 1999. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México D.F. : El Colegio de México.
- Merkel, Wolfgang. 2010. *Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Moulian, Tomás. 1997. *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago de Chile: Lom Ed.
- Muñoz, Vernor. 2011. *El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*.  
<http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf> (Letzter Zugriff: 14.07.2014.).
- Nonhoff, Martin. 2007. *Diskurs - radikale Demokratie - Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*. Bielefeld: transcript.
- Nonhoff, Martin. 2008. Hegemonieanalyse: Theorie, Methode und Forschungspraxis. In: *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, 299-331.
- Nummi, Fanny. 2011. "La educación no se vende, ¡se defiende!". *El movimiento estudiantil chileno*. Examensarbeit Universität Stockholm. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:491864/FULLTEXT01.pdf> (Letzter Zugriff: 05.02.2015).
- Ouviña, Hernán. 2012. Somos la generación que perdió el miedo. Entrevista a Camila Vallejo Dowling. *Revista del Observatorio Social de América Latina [Año XIII N° 31 - Mayo de 2012]*, 13-22.
- Paredes, Moisés. 2013. No somos hijos de la democracia, sino nietos de la dictadura. La Fuente, Víctor H. de (Hrsg.), *Movimientos sociales - luchas políticas. Alternativas*. Santiago de Chile: Aún creemos en los sueños, 17-32.
- Petersen, Mirko. 2014. Dangerous Excess? Rethinking Populism in the Americas. *forum for inter-american research* 7, 118-134.

- Reckwitz, Andreas. 2006. Ernesto Laclau. Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In: Dirk Stephan Moebius (Hrsg.), *Kultur : Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., 339-349.
- Reyes Jedlicki, Leonora. 2014. *La escuela en nuestras manos*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Rosas, Pedro. 2014. El origen de los movimientos sociales y su acción colectiva. In: SEDEJ (Hrsg.), *El Nuevo Amanecer de los Movimientos Sociales. La Revolución de los Jóvenes en Chile*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Ruiz Encina, Carlos. 2013. *Conflicto social en el neoliberalismo avanzado Análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile*. Buenos Aires: CLASCO.
- Ruiz Encina, Carlos. 2014. Lo público y lo estatal en el actual problema de educación. *Revista Anales Séptima Serie*, 94-105.
- Salazar, Gabriel. 2014. Los matices de la juventud popular. Crítica al centralismo, declive del patridismo y los nuevos horizontales de proyectos de autonomía y participación social. in: SEDEJ (Hrsg.), *El Nuevo Amanecer de los Movimientos Sociales. La Revolución de los Jóvenes en Chile*. Santiago de Chile: Quimantú.
- Salazar Retamal, Jaime. 2013. *Nos siguen pegando abajo. Jaime Guzmán, dictadura, concertación y alianza: 40 años de educación de mercado*. Santiago de Chile: CEIBO.
- Schmalz, Stefan und Anne Tittor. 2005. Hegemoniezyklen in Lateinamerika - Einführung und Kontext. In: Dieter Boris (Hrsg.), *Lateinamerika. Verfall neoliberaler Hegemonie?* Hamburg: VSA-Verlag, 7-39.
- Solga, Heike. 2008. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Peter Berger (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag, 19-38.
- Thielemann, Luis. 2013. Para una periodificación del Movimiento Estudiantil de la transición (1987-2011). In: Heinrich Böll Stiftung Cono Sur, Centro de Estudios Fech. *Sistematización de Talleres Para la Acción Estudiantil*. Santiago de Chile, 32-51.
- Tittor, Anne. 2005. Soziale Kämpfe gegen Privatisierung in Lateinamerika. In: Dieter Boris (Hrsg.), *Lateinamerika. Verfall neoliberaler Hegemonie?* Hamburg: VSA-Verlag, 40-68.
- Tittor, Anne. 2012. *Gesundheitspolitik in Lateinamerika. Studien zu Lateinamerika*. Baden-Baden: Nomos.
- Torche, Florencia. 2005. Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. *Sociology of Education* 78, 316-343.
- Vera Gajardo, Sandra. 2012a. Cronología del conflicto: El movimiento estudiantil en Chile, 2011. *Social Conflict Yearbook: Anuari del Conflicto Social 2011*: 247-251.
- Vera Gajardo, Sandra. 2012b. El resplandor de la mayorías y la dilatación de un doble conflicto: El movimiento estudiantil en Chile el 2011. *Social Conflict Yearbook: Anuari del Conflicto Social 2011*, 286-309.
- Waissbluth, Mario. 2010. *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*. Santiago de Chile: Random House Mondadori.
- Wehr, Ingrid. 17.04.2015. Entlarvte Demokratie. *Heinrich Böll Stiftung*. <https://www.boell.de/de/2015/04/17/entlarvte-demokratie> (letzter Zugriff: 11.06.2015).

Wullweber, Joscha. 2010. *Hegemonie, Diskurs und politische Ökonomie*. Baden-Baden, Kassel: Nomos.

Wullweber, Joscha. 2012. Konturen eines politischen Analyserahmens. Hegemonie, Diskurs und Antagonismus. In: Iris Dzudzek (Hrsg.). *Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven*. Bielefeld: transcript, 29-58.

## Originalzitate

**i Für die nicht-deutschsprachigen Zitate wurden eigene Übersetzungen ins Deutsch angefertigt. Die Original-Zitate finden sich in den folgenden Endnoten.**

„Si algo derrumbó la movilización estudiantil de 2011 (y no fue, lamentablemente, el modelo) fue el mito de Chile como país de exitoso neoliberalismo y pulcra transición política a la democracia. Pero así como dañamos ese discurso de legitimación - mito fundacional de esta política mezquina y elitista-, las elites pueden construir otro, con el mismo fin, sobre el origen y el devenir de la revuelta, para terminar haciendo, como decían los Prisioneros, de lo bonito algo imbécil.“ (Figueroa, 15).

ii „Si grupos de gente cuyas demandas de vivienda, por ejemplo, no son satisfechas advierten que otras demandas de transporte, empleo, seguridad, suministro de bienes públicos esenciales, no son tampoco satisfechas, en tal caso comienza a establecerse entre ellas una relación de equivalencia.“ (Laclau 2006a: 57 f.)

iii „Nuestros países han heredado dos experiencias traumáticas e interrelacionadas: las dictaduras militares y la virtual destrucción de las economías del continente por el neoliberalismo, cuyo epítome han sido los programas de ajuste del Fondo Monetario Internacional (FMI). Digo que están interrelacionadas porque, sin dictaduras militares, habrían sido imposibles políticas tales como las reformas de los Chicago boys en Chile“ (Laclau 2006: 58 f.).

iv „[L]a Transición para el Movimiento Estudiantil significó su propia transformación como movimiento social, en conflicto con el avance neoliberal del periodo.“ (Thielemann 2013: 35).

v „Yo creo que es raro pensar el 2011 en si mismo. Es parte de un proceso histórico ähh que viene desde yo creo el fin de la dictadura. Los estudiantes se organizaron durante la dictadura para derogar al dictador y a la dictadura ojalá.“ (Interview 1: 10-13).

vi „Una de las cosas más importantes que creo yo que también fue fruta del 2011 fue que fue una generación que logró de dejar atrás los fantasmas de la dictadura. ¿Cachai? En el sentido de que ya no le tenemos miedo a la autoridad. Ya a protestar a enfrentarnos al final. [...] Y eso lo he visto con mis padres o los papas de algunos amigos, de generaciones anteriores que vivieron la dictadura, y que antes si tu protestai te pescaban, te desaparecían y moriai. Ahora eso es más difícil. Y nosotros también lo sabemos. Entonces podemos/ sabemos que limites hay. Y se pierde el miedo no más. La gente ha recuperado ese sentir de poder hablar. En ese país ahora se puede hablar y se puede criticar.“ (Interview 8: 7-28).

vii „Y tanto la reforma tributaria, en lo que se ve en la reforma laboral, en la reforma educacional, vemos que el corrido que se ha recorrido no es suficiente, ähh y por sobre todo uno no pone en cuestión los pilares fundamentales de la educación. Ni siquiera los abre a discusión. Es como..como que uno tiene un terremoto y tu casa tiene danos estructurales, entonces uno se tiene que cambiar de casa, porque esa casa hay que demolerla. Ähh pero ellos te están diciendo, no, no nos cambiamos de casa, arreglemos la cocina, ähh pongamosle un poco papel de tapiz para que no se ven las grietas, pero no estas dispuestos para construir una casa nuevo.“ (Interview I: 71-78).

viii „Y históricamente ha logrado a través de esto desarticular el movimiento estudiantil. Ähh neutralizarlo, confundirlo, y eso ha hecho que los últimos años, sobre todo el año pasado cuando (-) cuando, el primer año de Bachelet, significó que al movimiento estudiantil se le pusiera pendiente arriba el camino. Porque el gobierno de Bachelet inicialmente ähmm abrió muchas expectativas en mucha gente“ (Interview 2: 221-227).

ix „Este documento lo hicimos al contrario de lo que hace el Mineduc. Lo hicimos de forma democrática y lo entregamos públicamente. La ciudadanía completa lo puede revisar. Para empezar una discusión franca y en la que participe la sociedad en su conjunto.“(FECH 10.06.2015.)

x „Para ello es necesario identificar los pilares del actual sistema y a su vez discutir cuales queremos que sean los que propondremos para reemplazarlos.“ (CONFECHE 2015b: 5)

xi „La oportunidad que se nos presenta en este contexto, nos interpela a construir una visión de educación diferente, más allá de medidas específicas sobre financiamiento o fiscalización, así por medio de este documento proponemos a la sociedad un conjunto de principios y demandas como elementos fundamentales para una Nueva Educación Pública“ (CONFECHE 2015b: 5)

---

<sup>xii</sup> „El 2011 parte como todos los años. [...] partió con demandas como becas que no llegaban, el pase escolar, y demandas de este tipo. Y después ya llegando mayo hubo un salto de la demanda y se pasó a educación gratuita, pública y de calidad.“ (Interview 3: 88-92)

<sup>xiii</sup> „Y finalmente eso fue lo que fue el 2011, y eso permitió remover lo que había. Porque lo que había era precisamente un sistema que estaba construido en el antagonismo de la demanda del movimiento estudiantil po. Ó sea el sistema era, en vez de público era privado entero, en vez de gratuito era extremadamente caro, y además era de mala calidad“ (Interview 3: 94-98).

<sup>xiv</sup> „Tu contra-parte era un proyecto total. No era un proyecto solamente educacional sino que era un proyecto total que tenía su expresión en lo educacional o sea un sistema neoliberal que tenía su expresión en una educación del mercado. Áhm tenía sentido articularse con otros sectores que vivían la misma situación del movimiento estudiantil o sea expresión del neoliberalismo en otros sectores“ (Interview 3: 189-196).

<sup>xv</sup> „Yo creo que el, la razón de la simpatía de grandes sectores de la población radica en ähhm la capacidad que tuvo el movimiento estudiantil de poner el dedo en la llaga, para decir el problema es la privatización, o más bien la mercantilización de los servicios públicos, la mercantilización de lo que deberán ser derechos.“ (Interview 2: 159-162)

<sup>xvi</sup> „la educación tiene que estar al servicio del país, para lo cual la sociedad debe tener un rol preponderante en orientarla a través de espacios democráticos al interior de las instituciones educacionales, sin importar su régimen de propiedad. [...] En paralelo, un mayor vínculo entre los centros de estudios y la sociedad civil que la rodea es también una forma de fortalecer y una herramienta para el desenvolvimiento de las comunidades.“(CONFECH 2015b: 2)

<sup>xvii</sup> „Para recuperar la educación creemos que es necesario entenderla como una preocupación y responsabilidad colectiva y no individual. La mejor vía para lograr aquello es abrir procesos democráticos en materia de educación. No sólo para que las comunidades fiscalicen o exijan el cumplimiento de sus derechos, sino también, y principalmente, para que determinen la orientación de los procesos educacionales.“ (CONFECH 2015b: 1)

<sup>xviii</sup> „Es la educación pública el espacio de encuentro de la sociedad no sólo institucionalmente, sino que también en la vida cotidiana y la mejor garante de la representación de los intereses de la sociedad“ (CONFECH 2015b: 3)

<sup>xix</sup> „El desafío por devolverle su espacio a la Educación Pública, es también el desafío por abrir el Estado hacia la sociedad y por democratizar la política. Así la educación pública, debe permitir la expansión y el fortalecimiento de espacios democráticos, otorgando con su formación las herramientas necesarias para evaluar y re-pensar de manera colectiva el sentido y los objetivos de su propio desarrollo.“ (CONFECH 2015b: 3)

<sup>xx</sup> „esa es la manera en que un pueblo que desconfía de sus representantes castiga la estrechez de nuestra democracia y lucha por su ampliación en aspectos fundamentales como la educación.“( CONFECH 2015b: 9)

<sup>xxi</sup> „Fortalecer la Educación Pública, de hecho, supone que el Estado debe tener un rol activo y preponderante en la promoción y provisión de la educación pública -como un derecho universal- .“ (CONFECH 2015b: 3)

<sup>xxii</sup> direkte Zitate? „Definición de una Estrategia Nacional de Desarrollo para la Educación Superior Pública. La construcción de esta estrategia debe incorporar a los distintos actores sociales relevantes del país y la formulación de ésta debe ser democrática.“ (CONFECH 2015b: 2)

„la participación democrática de estudiantes, académicos y funcionarios, en la Educación Superior; y de estudiantes, profesores, apoderados y directivos, a través de Consejos Escolares Resolutivos“ (CONFECH 2015b: 2)

<sup>xxiii</sup> „La democracia permite que sean los actores educativos, las comunidades educativas, y la sociedad en su conjunto quienes tracen el camino en que se mueva el sistema educativo, revirtiendo el proceso privatizador y tecnocrático.“ (CONFECH 2015b: 2)

<sup>xxiv</sup> „Me parece que uno de los aspectos más interesantes de lo que se está dando en América Latina es que estamos ante una nueva tendencia que intenta lograr un equilibrio entre estas dos dimensiones del proceso

---

democrático: de democracia de base y la toma del poder en las instituciones democráticas liberales. Por ello, una de mis críticas al proceso chileno es que con la ideología de la reconciliación nacional después de 1990 [...] lo que se dio es un énfasis casi exclusivo en los aparatos formales del Estado y las ideas de una democracia de base nunca se desarrollaron realmente. Hoy están comenzando a emerger con la movilización estudiantil y con una serie de movimientos sociales. Creo que Chile, como el resto de América Latina, también va a tener que encontrar un equilibrio entre estas dos formas de la acción política democrática.” (Cuevas Valenzuela et al. 2012: 2)

<sup>xxv</sup> „protagonistas en la construcción de un nuevo Chile que necesitamos“ (CONFECH 2015b: 7)

<sup>xxvi</sup> „Los profesores son pilares fundamentales en la construcción de una sociedad justa y democrática basada en los derechos sociales“. (CONFECH 2015b: 7)

<sup>xxvii</sup> „A los estudiantes de las universidades privadas se les veía con desconfianza. Como si al involucrarnos con ellos estuviésemos „validando“ la educación privada. Operaba también un violento elitismo, no reconocido.“ (Figueroa 2012: 53).

<sup>xxviii</sup> „[...] eso ha hecho que la CONFECH hoy día agrupe a más estudiantes que antes, agrupe a más estudiantes que viven en realidades distintas. Y eso creo que no puede ser, sino mejor para el movimiento, en el sentido de que lo hace más/ lo fortalece, le abre más canales de comunicación con mucho más sectores de la sociedad chilena.“ (Interview 2: 268-272)

<sup>xxix</sup> „Sin duda, desde la dictadura militar, la educación pública ha vivido un proceso de precarización y abandono por parte del Estado, sobreviviendo, tensionada constantemente por la arremetida del mercado en educación, los intereses privados y el predominio tecnocrático.“ (CONFECH 2015b: 3).

<sup>xxx</sup> „[...] durante veinte años se pudo gobernar, mantener la gobernabilidad, bajo una promesa, que era la promesa de la movilidad social, la alegría, la democracia, y que ya en la década ya del 2010 hacía adelante uno empieza a comprender que esas promesas no se están cumpliendo, que no hay democracia, no hay derecho, y claramente no hay alegría social“ (Interview 1: 40-44)

<sup>xxxi</sup> „[...] eso produce una movilización que en el fondo responde a las deudas democráticas que tenía la transición, la transición chilena, la transición a la democracia precisamente, prometida democracia. Y esa es la primera movilización social en la transición que apunta a ese déficit, a decir hay una deuda en cuanto a la democratización de este país“ (Interview 2: 43-48).

<sup>xxxii</sup> „Actualmente nuestro sistema político sufre una profunda crisis de legitimidad, incapaz de darle una respuesta al conflicto educacional, pues para una reforma educacional se requerirá de un amplio acuerdo de la sociedad.“ (CONFECH 2015b: 9).

<sup>xxxiii</sup> „No habrá reforma legítima sin la participación de los actores que levantaron el debate educacional, así lo ha entendido la sociedad toda, esa es la manera en que un pueblo que desconfía de sus representantes castiga la estrechez de nuestra democracia y lucha por su ampliación en aspectos fundamentales como la educación. Chile ha expresado una voluntad de cambio. Esta es una oportunidad histórica. Aprovechémosla. Nunca más sin nosotros.“ (CONFECH 2015b: 9).

<sup>xxxiv</sup> „Es un sistema político anti-democrático, encerrado entre los mismos de siempre que no permite ingresar a nuevas fuerzas, que no tiene ningún vínculo con la sociedad o muy pocos vínculos con los movimientos sociales. Y ese tipo de cuestiones hay que transformarlas. [...] No nos sirve que nos den algunos avances si es que significa que el movimiento social tiene que irse a la casa a ver por la televisión la decisión que toman otros por nuestras vidas.“ (Interview 1: 161-170).

<sup>xxxv</sup> „Entonces nosotros queremos re-centrar de nuevo el tema para hablar de educación. Y a partir de eso iniciar un/ no sé diálogo con el gobierno para así sentarlo en el banquillo para que se pongan a hablar qué conceptos de educación ellos tienen. Para que por lo menos las diferencias quedan bien establecidas.“ (Interview 9: 33-35)

---

<sup>xxxvi</sup> “El gobierno actual, que entró el año pasado, ganó con esas promesas, con que va haber educación pública, gratuita y de calidad. Sin embargo ellos no ponen en cuestión ese paradigma. No lo ponen en cuestión significa que la reforma en ningún sentido va a ser profunda.” (Interview 1: 63-66)

<sup>xxxvii</sup> „[...] creo que el actual gobierno sigue tratando de mejorar, de perfeccionar el sistema educacional que heredamos de la dictadura. Sobre la base de que la educación es una responsabilidad individual y no colectiva.“ (Interview 2: 186-188)

<sup>xxxviii</sup> „Y históricamente ha logrado a través de esto desarticular el movimiento estudiantil, neutralizarlo, confundirlo. Y eso ha hecho que los últimos años, sobre todo el año pasado, el primer año de Bachelet, significó que al movimiento estudiantil se le pusiera pendiente arriba el camino. Porque el gobierno de Bachelet inicialmente ähmm abrió muchas expectativas en mucha gente. Que dijo: ‘bueno, demoslo una chance al menos a ese gobierno que viene con tantas promesas a ver que pasa’. En ese sentido al movimiento estudiantil se le hizo más difícil justificar su movilización.“ (Interview 2: 221-227).

<sup>xxxix</sup> „Justamente eso está en juego hoy en Chile a partir de la movilización estudiantil de 2011. El movimiento estudiantil y la demanda por educación pueden pasar a ser un punto nodal en el que empiezan a concentrarse otras demandas sociales que no tienen una forma de representación visible en el aparato institucional del país.“ (Cuevas/ Paredes: 3).

<sup>xi</sup> „Y finalmente eso fue lo que fue el 2011, y eso permitió remover lo que había. Porque lo que había era precisamente un sistema que estaba construido en el antagonismo de la demanda del movimiento estudiantil po. Ó sea el sistema era, en vez de público era privado entero, en vez de gratuito era extremadamente caro, y además era de mala calidad“ (Interview 3: 94-98).

<sup>xii</sup> „Tu contra-parte era un proyecto total. No era un proyecto solamente educacional sino que era un proyecto total que tenía su expresión en lo educacional o sea un sistema neoliberal que tenía su expresión en una educación del mercado. Ähm tenía sentido articularse con otros sectores que vivían la misma situación del movimiento estudiantil o sea expresión del neoliberalismo en otros sectores“ (Interview 3: 189-196).

<sup>xiii</sup> „Yo creo que el, la razón de la simpatía de grandes sectores de la población radica en ähmm la capacidad que tuvo el movimiento estudiantil de poner el dedo en la llaga, para decir el problema es la privatización, o más bien la mercantilización de los servicios públicos, la mercantilización de lo que deberán ser derechos.“ (Interview 2: 159-162)

<sup>xiiii</sup> „el movimiento estudiantil plantea esta crítica, o sea esta demanda, que como te digo ataque el corazón del neoliberalismo, también permite que una suerte de malestar que existía en la sociedad chilena encuentra un cauce, por decirlo más claro, una línea más definida. Y esa línea [...] permitió que un conjunto de la población más allá de los estudiantes ähm reconociera ähm (-) o pudiera [...] dirigir en una manera adecuada su crítica, por decirlo al modelo, o su inconformidad con el modelo“ (Interview 4: 21-28).

<sup>xliv</sup> „Y al final lo que se vio es que en el fondo había una promesa, un sueño algo así que estaba generalizado. Y es muy común, o sea uno podría preguntar probablemente a cualquier persona de sectores medios y populares en Chile como ‘cuál es el sueño máximo que tienes’, y todos van a decir ‘que hijo entra a la universidad’. Porque se supone o se piensa que eso es el salto a salir de la pobreza [...] o de las condiciones actuales. Y se vió que todo eso rumbo por un día al otro.“ (Interview 3: 48-53)

<sup>xlv</sup> „[...] el tema de la educación interesa a todo el mundo. O sea todos los papas y mamás querían que la universidad fuera gratis por ejemplo para que sus hijos estudien. Y eso efectivamente yo creo que logra a hacer una vinculación fuerte a nivel de la demanda.“ (Interview 4: 88-92).

<sup>xlvi</sup> „Para cambiar el sistema educacional hay que poner en cuestión ähh (-) el como uno trata los derechos en un país.“ (Interview 2: 52-53).

<sup>xlvii</sup> „Por eso el 2011 [...] termina siendo una gran movilización [...] por derechos. En un sentido amplio, y sale gente que reclame por una mejor salud, por derecho a la vivienda, por distintos derechos que han sido quitados.“ (Interview 2: 143-145)

<sup>xlviii</sup> „No solamente era educación gratuita sino se escuchaba mucho más de que se constituye un derecho social. [...]

---

[P]rincipalmente en el momento en el que se sitúa bajo el paraagua de los derechos sociales abre la puerta a que al menos [se] discute [...] desde el movimiento estudiantil intentando de buscar como eso empalma con otro tipo de demandas.“ (Interview 3: 139-151)

<sup>xlix</sup> “La vinculación ha sido menos fácil de lo que uno espera. El movimiento estudiantil siempre la ha buscado, pero el mundo gremial docente, sobre todo sus dirigentes nunca han querido mezclarse mucho con el movimiento estudiantil porque sienten que eso les puede deslegitimar hacia los profesores. Y eso tiene que ver con los grupos políticos que están al interna. Por ejemplo la conducción del colegio de profesores la tiene el partido comunista. Ya y el partido comunista está en un conflicto abierto con la conducción del CONFECH [Izquierda Autónoma y Frente Estudiantes Libertarios].” (Interview 9: 60-68)

<sup>i</sup> „No fue un tema [...] porque nosotros queríamos algo dentro de esa movilización. Lo que nosotros queríamos [...] fue que los estudiantes fueron escuchados [...] y que podrían exponer su situación y cuál era su lucha.“ (Interview 7: 52-54).

<sup>ii</sup> „Muchos de los que están saliendo a la calle, salen a pelear, salen a dar estas luchas por una educación gratuita y de calidad son nuestros hijos, y el día de mañana van a ser nuestros nietos.“ (Interview 7: 94-97).

<sup>iii</sup> „El trabajador ya está entendiendo que no es un tema específico del estudiantado. Es un tema global de cada trabajador de ponerse la responsabilidad social, de poder hacer un cambio estructural en el modelo económico del país. Y en este sentido creo que los trabajadores están avanzando. Ha costado mucho, mucho ha costado. Porqué? Porque el movimiento sindical está desintegrado, está muy parcializado por todas estas leyes, reformas que se hicieron durante la dictadura. Que ha sido muy difícil avanzar.“ (Interview 6: 6-13)

<sup>iiii</sup> “Yo creo que [...] hoy día estamos en un momento que es super clave [...]. Yo creo que lo que logró el movimiento estudiantil del 2011 efectivamente fue una fractura en la hegemonía del momento. [...] [P]ero no fue más que una fractura digamos o sea [...] no fue capaz de ni invertir los términos ni poder construir una hegemonía distinta que finalmente pudiese como imponerse. Y eso ciertamente no se hace porque los estudiantes solos no lo hacen nunca. Eso es obvio. O por lo menos no en tan poco tiempo.“ (Interview 3: 226-233).

<sup>liv</sup> „Pero creo que la línea de tendencia es que el movimiento estudiantil va a ser una fuerza aglutinante de la movilización de otros sectores. Si ese proceso se continúa, vamos a tener el desarrollo de una democracia de base.“ (Cuevas/Paredes: 6).