

JOURNAL FÜR ENTWICKLUNGSPOLITIK

vol. XXXVI 2-2020

VENEZUELA: UTOPIEN UND KRISEN

Schwerpunktredaktion: Jonathan Scalet, Lukas Schmidt

Published by:
Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik
an den österreichischen Universitäten

Inhalt

- 4 JONATHAN SCALET, LUKAS SCHMIDT
Venezuela: Utopien und Krisen
- 29 STEFAN PETERS
Zur Politischen Ökonomie von Rentengesellschaften:
Die Bolivarianische Revolution in Venezuela
- 55 MARGARITA LANGTHALER
Bildung und Gegenhegemonie in peripheren
Transformationsprozessen: Das Beispiel der bolivarianischen
Bildungspolitik in Venezuela

Essays

- 82 MARTHA LÍA GRAJALES
Populäre Macht in Venezuela
- 92 REINALDO ITURRIZA LÓPEZ
Der Einbruch des anderen Venezuela:
Zu den historischen Ursprüngen des Chavismus
- 108 MANUEL AZUAJE REVERÓN
Konservatives Zaumzeug im Ursprung der Bolivarianischen
Revolution: Vom libertären Aufstand zum ‚Weg über die Wahlen‘

Digital

- GERARDO ROJAS
Zwischen demokratischem Sozialismus und Bürokratisierung:
Zur Lage des Chavismus am Beginn des neuen Jahrzehnts
- 121 SchwerpunktredakteurInnen und AutorInnen
- 125 Impressum

MARGARITA LANGTHALER

Bildung und Gegenhegemonie in peripheren Transformationsprozessen: Das Beispiel der bolivarianischen Bildungspolitik in Venezuela

ABSTRACT Im bolivarianischen Prozess Venezuelas, der 1999 mit dem Wahlsieg von Hugo Chávez begann, spielte Bildung eine zentrale Rolle. Tatsächlich erlebte das Land zunächst eine außergewöhnliche Bildungsexpansion zugunsten der unteren sozialen Schichten, was einerseits zu politischer Handlungsbefähigung und demokratischer Partizipation der vormals vom politischen Leben Ausgeschlossenen führte. Andererseits gelang es nicht, die hierarchische Fragmentierung des Bildungssystems zu überwinden und die traditionell großen Bildungsungleichheiten abzuflachen. Letztere verstärkten sich mit dem Einsetzen der wirtschaftlichen und politischen Krise ab 2013 erneut und untergruben die emanzipatorischen Effekte der Bildungsreform. Der vorliegende Artikel untersucht das erste Jahrzehnt der bolivarianischen Bildungspolitik aus einer hegemonietheoretischen Perspektive. Er analysiert die formale Schulreform, die non-formalen Bildungsmissionen und die Hochschulpolitik auf ihre ermächtigenden und stratifizierenden Auswirkungen hin und zieht daraus Schlüsse für die Bedeutung von Bildung für (gegen-)hegemoniale Prozesse.

KEYWORDS Venezuela, bolivarianischer Prozess, Bildung, Gegenhegemonie, periphere Transformationsprozesse

I. Einleitung

Seit den Unabhängigkeitskriegen des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts spielt Bildung für soziale und politische Befreiungsbewegungen in Lateinamerika eine wesentliche Rolle. Tief geprägt vom aufklärerischen

Bildungsideal sah etwa Simón Bolívar, Führer der Unabhängigkeitsbewegung in den nördlichen Regionen Südamerikas, in Bildung die Grundlage für den Aufbau souveräner lateinamerikanischer Republiken (Anselmi 2013: 71ff). Die aufständischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts standen in dieser von Bolívars Lehrer Simon Rodríguez und dem kubanischen Intellektuellen José Martí geprägten transformativen Bildungstradition. Auch Paulo Freires befreiungspädagogische Ansätze, die ab den 1970er Jahren mit neogramscianischen Überlegungen zur pädagogischen Dimension von Hegemonie verknüpft wurden, bestätigen Bildung als Instrument gesellschaftlicher Veränderung (Morrow/Torres 2001). In jenen Staaten, in denen progressive Bewegungen siegreich waren, allen voran Kuba und Nicaragua, stand eine massive Bildungsexpansion zugunsten armer Bevölkerungsschichten ganz oben auf der politischen Agenda der revolutionären Regierungen. Es war Bildung, die im revolutionären Narrativ sowohl den neuen Menschen als auch die neue Gesellschaft ermöglichen sollte (Carnoy/Samoff 1990; Arnove 1986).

Der tiefe Glaube an die transformative Kraft von Bildung hat auch den bolivarianischen Prozess in Venezuela geprägt. Bildung hat darin von Anfang an eine wesentliche Rolle gespielt. Der bolivarianische Prozess begann mit dem Wahlsieg von Hugo Chávez bei den Präsidentschaftswahlen 1998 als ein von sozialen Bewegungen und der Regierung getragener Transformationsprozess, der mit Muhr (2011) als gegenhegemonial bezeichnet werden kann. Zunächst auf Demokratisierung und Umverteilung des Erdölreichtums konzentriert, radikalisierte er sich ab 2005 und zielte über Formen demokratischer Selbstverwaltung, Modelle gemeinschaftlicher Ökonomie, Verstaatlichungen und eine antiimperialistische Außenpolitik auf die Errichtung des „Sozialismus des 21. Jahrhunderts“⁴¹ ab (Wilpert 2007; Muhr 2011).

Das venezolanische Beispiel hat eine Reihe linksorientierter Reformprozesse in anderen lateinamerikanischen Staaten beeinflusst. Dieser lateinamerikanische „progressive Zyklus“⁴² ist heute, zwanzig Jahre später, durch den Aufstieg rechter Regierungen stark unter Druck geraten. In Venezuela hält sich zwar eine chavistische Regierung, doch wird das Land seit einigen Jahren von einer Krise erschüttert. Wirtschaftliche Sanktionen durch die USA und deren Verbündete mit dem Ziel, die Opposition an die Macht zu bringen, haben die Lage entscheidend verschärft und eine wirt-

schaftliche Erholung erschwert (Weisbrot/Sachs 2019). In dieser Situation ist die konstruktive Dynamik der Zusammenarbeit zwischen Regierung und sozialen Bewegungen zunehmenden Bürokratisierungstendenzen gewichen, und viele soziale Errungenschaften des ersten Jahrzehnts – auch jene im Bereich der Bildung – sind zumindest teilweise verloren gegangen (Hetland 2018).

Welche Rolle hat nun Bildung in diesem gegenhegemonialen Transformationsprozess gespielt? Bildung wurde auch in Venezuela als Ziel und Mittel revolutionärer Politik konzipiert. Einerseits war der allgemeine und egalitäre Zugang zu Bildung eine der ersten Forderungen der sozialen Bewegungen und zentrales Anliegen der Chávez-Regierung. Das Einlösen der *deuda social* (sozialen Schuld) sollte die elitäre Bildungsexklusion der 1990er Jahre rückgängig machen. Die bolivarianische Verfassung, die innerhalb eines Jahres unter breiter Partizipation der Bevölkerung ausgearbeitet und im Dezember 1999 verabschiedet wurde (Muhr 2011: 107), garantiert den universellen Zugang zu Bildung und stellt die Bereitstellung von Bildung unter die Verantwortung des Staates (Artikel 102; RBV 1999). Darüber hinaus verstanden sowohl Regierung als auch soziale Bewegungen Bildung als zentrales Instrument zum Aufbau einer neuen Hegemonie, die sich an den Werten sozialer Gerechtigkeit, Solidarität und demokratischer Partizipation orientierte. Die bolivarianische Bildungspolitik war darauf ausgerichtet, dazu einen Beitrag zu leisten.

Inwiefern das gelungen ist, wo die Erfolge und Grenzen dieser Politik sowie die Gründe für den heutigen Rückgang früherer Errungenschaften liegen, ist eine Frage, die über den konkreten venezolanischen Fall hinaus von Interesse ist. Denn sie erlaubt es, einen erneuerten Blick auf die komplexen Beziehungen zwischen Bildungs- und gegenhegemonialen Transformationsprozessen in peripheren Staaten zu werfen. Der vorliegende Aufsatz³ verfolgt deshalb das Ziel, die bolivarianische Bildungspolitik auf ihre Rolle im bolivarianischen Prozess hin zu analysieren. Er bezieht sich dabei vor allem auf das erste Jahrzehnt dieses Prozesses (1999–2009), weil in den darauffolgenden Jahren die Reformdynamik im Bildungssektor aufgrund stärker werdender Bürokratisierungstendenzen nachließ und mit der politischen und wirtschaftlichen Krise nach dem Tod von Hugo Chávez 2013 die Rahmenbedingungen für gegenhegemoniale Bildungspolitik immer weniger gegeben waren.

Der Artikel versteht sich als Beitrag zu einer hegemonietheoretischen Debatte aus bildungspolitischer Sicht. Tatsächlich gibt es seit den 1970er Jahren eine solche Debatte unter kritischen BildungswissenschaftlerInnen, in der Bildung tendenziell auf ein Instrument zur politischen Handlungsermächtigung der Subalternen reduziert wird. Ein solch akteurszentriertes Verständnis der Bedeutung von Bildung für (gegen-)hegemoniale Prozesse, das reproduktionstheoretische Überlegungen fast vollständig ausspart, hat sich auch in der lateinamerikanischen Rezeption von Gramsci durchgesetzt. Hingegen zeigt gerade das venezolanische Beispiel – wie der vorliegende Artikel argumentiert –, dass die Vernachlässigung der strukturellen Ebene von Bildung, also der Reproduktion sozialer Stratifizierung durch Bildung, ein wesentlicher Faktor für den Rückgang der bolivarianischen Bildungserfolge war.

Im Folgenden geht es zunächst um den Hegemoniebegriff in der bildungswissenschaftlichen Debatte, in die die kritisch-realistische Hegemoniekonzeption von Jonathan Joseph (2002) sowie das dependenztheoretische Bildungsmodell von Carnoy und Samoff (1990) eingebracht wird. In diesem theoretischen Rahmen wird schließlich die bolivarianische Bildungspolitik auf Ebene der formalen Schule, der non-formalen Bildungsprogramme (*misiones*) und der Hochschulen analysiert. Abschließend werden deren Erfolge und Grenzen sowie deren Implikationen für den gegenhegemonialen Prozess diskutiert.

2. Bildung und Hegemonie: Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen

Gramscis Hegemoniebegriff – die Absicherung stabiler Herrschaftsverhältnisse einer Klasse durch konsensuelle Einbindung anderer Klassen – enthält per se eine starke pädagogische Dimension, wird doch Konsens vor allen Dingen durch Überzeugung und Beeinflussung von Meinungsbildungsprozessen, im Gegensatz zu Zwang, hergestellt. Formale (Schule) und informelle (Medien, Kunst, Kultur, Alltagsleben) Bildungsprozesse tradieren und festigen hegemoniales Bewusstsein, Normen und Werte, gleichzeitig bieten sie aber auch Raum für das Wachsen widerständiger Vorstellungen und Praxen. Organische Intellektuelle erfüllen eine wesent-

liche Rolle in der sozialen und kulturellen Reproduktion ihrer jeweiligen sozialen Klasse. In den Klassen der Subalternen haben sie die Aufgabe, deren oft inkohärente widerständige Vorstellungen zu einem gegenhegemonialen Bewusstsein zu verdichten und sie so auf eine Führungsrolle vorzubereiten.

Wenn Gramsci seine Gedanken zu Bildung auch wenig systematisch über sein Werk verstreut hat, so ist doch offensichtlich, dass pädagogische Prozesse eine wesentliche Rolle in seinen Vorstellungen von gesellschaftlicher Emanzipation der Subalternen spielen (Mayo 2014). Gleichwohl hat er sich, wenn auch nur auf wenigen Seiten, systematisch mit der Institution Schule beschäftigt und hier ein spezifisches Modell, die Einheitsschule, entwickelt (Gramsci 1971: 29ff). Kerngedanke ist die Notwendigkeit, das bestehende, bislang den Eliten vorbehaltene Wissen zu sozialisieren, um das allgemeine intellektuelle Niveau der subalternen Klassen zu heben und die gesellschaftliche Arbeitsteilung in manuelle und intellektuelle Arbeit durch die integrierte pädagogische Vermittlung beider Fertigkeiten aufzuheben. Die Einheitsschule für alle Kinder unabhängig von deren sozialer Herkunft ist also das Gegenmodell zu einem differenzierenden Schulsystem, das die Kinder der subalternen Klassen in die beruflich-technischen Schulformen drängt und sie damit vom Erwerb der traditionellen Wissensbestände und der damit verbundenen Möglichkeit sozialer Mobilität ausschließt. Gramsci dachte die Beziehung zwischen Bildung und Hegemonie also nicht nur in emanzipatorischen, handlungsermächtigenden Begriffen, sondern er war sich sehr wohl der strukturierenden Wirkung sozialer Reproduktion durch Schule bewusst. Dennoch greift die bildungswissenschaftliche Rezeption von Gramscis Hegemoniekonzept seit den 1970er Jahren seine strukturellen Überlegungen kaum auf, sondern bedient sich einer weitgehend akteursbezogenen Lesart der Beziehung zwischen Hegemonie und Bildung⁴.

Baldacci (2016) verfolgt die Debatte in die 1960er Jahre in Italien zurück. In Opposition zur bis dahin dominanten leninistischen Interpretation von Gramscis Hegemoniekonzept durch die Kommunistische Partei Italiens, die kaum Unterschiede zwischen Hegemonie und Diktatur attestierte, kam damals neben einer sozialdemokratischen auch eine pädagogische Lesart auf, die den Akzent auf die Begriffe „Konsens“ und „pädagogische Beziehung zwischen Führern und Geführten“ legte. Baldacci betont jedoch, dass diese erste bahnbrechende bildungswissen-

schaftliche Rezeption von Gramscis Werk (Urbani 1967; Broccoli 1972) die hegemoniale bzw. pädagogische Beziehung implizit mit einem emanzipatorischen Entwicklungsprozess der Lernenden gleichsetzt. Dies sei eine Verkürzung von Gramscis pädagogischem Verständnis, der sich des möglichen Wirkungsspektrums pädagogischer Beziehungen zwischen Emanzipation und Unterwerfung bewusst gewesen sei. Bildung sei insbesondere dann subordinierend, wenn den Lernenden der Zugang zu den Wissensbeständen der Mächtigen vorenthalten werde.

Mayo (2015), einer der wichtigsten neogramscianischen Bildungswissenschaftler und in seinen früheren Publikationen selbst auf das emanzipatorische Potenzial von Bildung fokussiert, bringt diesen Gedanken im Anschluss an die Arbeit von Young und Muller (2010) zu „powerful knowledge“ in die aktuelle bildungswissenschaftliche Diskussion ein. Er kritisiert das Feld der *critical pedagogy* für seine fehlende Auseinandersetzung mit der von Gramsci geforderten Sozialisierung dieses Machtwissens und unterstreicht die Auswirkungen einer solchen Exklusion der Subalternen in deren stark eingeschränktem Zugang zu Macht.

Ohne explizit auf die hierarchische Stratifizierung durch ein differenzierendes Schulsystem einzugehen, ist in Baldaccis (2016) und Mayos (2015) Kritik ein impliziter Hinweis auf die Allokationsfunktion von Bildung enthalten, und dass folglich nicht automatisch von einer emanzipatorischen Wirkung pädagogischer Verhältnisse ausgegangen werden kann.

Historisch gesehen folgte die neogramscianische Bildungsdiskussion in Lateinamerika einem ähnlichen Muster wie die italienische. Nach anfänglichen leninistischen Interpretationen im Umfeld der kommunistischen Parteien setzte sich schließlich eine spezifisch lateinamerikanische Lesart von Gramscis Hegemoniebegriff durch, die u.a. vom poststrukturalistischen Hegemoniekonzept von Laclau/Mouffe (1985) beeinflusst war. Anstelle des leninistischen Ansatzes der Machtübernahme trat nun die Orientierung auf die Schaffung von Subjektivitäten in einem langfristigen „Stellungskrieg“ um Ideen, Normen und Werte im Bereich der Kultur, des Alltagslebens und der Institutionen der Zivilgesellschaft (Burgos 2008; Weigand 2003). Bildung in unterschiedlichen Formen hatte in diesem „Stellungskrieg“ eine wesentliche Rolle inne.

Gramscis Bildungsreflexionen wurden in Lateinamerika erst ab den späten 1970er Jahren breit diskutiert, zu einem Zeitpunkt, als Freies Befreiungspädagogik bereits großen Einfluss gewonnen hatte (Morrow/Torres

2001). Freies Bildungsidee, die zwar von der Ablehnung des domestizierenden Schulmodells der Klassengesellschaft ausgeht, mit dem Kernbegriff der *conscientização* (Bewusstwerdung) (Freire 1996 [1970]) jedoch letztlich Bildung als zentrales Veränderungsinstrument postuliert, verstärkte so eine akteursorientierte Lesart von Gramscis Bildungsreflexionen.

Vor diesem Hintergrund wurden strukturalistische Ansätze, wie etwa Bourdieus Konzept der sozialen Reproduktion durch Bildung oder Althusers Begriff der Schulen als ideologische Staatsapparate, in der lateinamerikanischen Bildungsdebatte und den sozialen Bewegungen nur schwach rezipiert. Das gilt auch für Venezuela, wo die radikalen Studierendenbewegungen der 1960er und 1970er Jahre den mit diesen Ansätzen verbundenen Bildungspessimismus zugunsten der Betonung des gegenhegemonialen Potenzials von Bildung ablehnten (Ciccariello-Maher 2013: 112). Carlos Lanz Rodríguez, ein prominenter Vertreter dieser Bewegungen und früherer Guerillero, entwickelte in den 1980er Jahren das Konzept des *proceso educativo transformador* (transformativer Bildungsprozess), das kulturellen Wandel durch Lernprozesse als Schlüssel zur gesellschaftlichen Transformation ansieht (Anselmi 2013: 79ff). Dieses Konzept wurde später zur Grundlage für die bolivarianische Bildungsreform der frühen Jahre (siehe unten).

Für eine Analyse des gegenhegemonialen Beitrags der bolivarianischen Bildungspolitik ist demnach ein Hegemoniebegriff notwendig, der die Struktur-Handlungs-Dimension in der Bildung umfassender abbildet, als dies die neogramscianischen Debatten zu Bildung tun. Trotz aller Schwächen des Konzepts (siehe Jessop 2003; Opratko 2014: 172ff) bietet hier der Ansatz von Jonathan Joseph einen hilfreichen analytischen Zugang, der zwischen einer strukturellen und einer handlungsbezogenen Ebene von Hegemonie unterscheidet (Joseph 2000, 2002).

Joseph versucht eine kritisch-realistische Konzeption von Hegemonie zu entwickeln, indem er von einer strukturellen Ebene von Hegemonie ausgeht, der eine – mit ersterer dialektisch verbundene – handlungszentrierte Ebene gegenübersteht. Erstere hat die Aufgabe, den Zusammenhalt des gesellschaftlichen Gefüges durch die Reproduktion struktureller Prozesse und Beziehungen sicherzustellen. Zweitere drückt sich in hegemonialen Projekten und Praktiken aus, die aus den tieferen hegemonialen Rahmenbedingungen entstehen, allerdings nicht auf diese reduzierbar

sind (Joseph 2002: 128). Wesentlich für Josephs Ansatz ist, dass hegemoniale Projekte nur dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn sie über die handlungszentrierte Ebene hinausgehen und strukturelle Veränderungen anstoßen (Joseph 2000: 200).

Kritisch an Joseph anschließend beschreibt Opratko (2014: 178) als hegemoniale Projekte jene gesellschaftlichen Praxen, in denen eine soziale (dominante ebenso wie subalterne) Gruppe ihre eigenen engen Interessen überschreitet und mithilfe von Konsens und Einbindung anderer Gruppen allgemeine Weltauffassungen entwickelt, die sich im Alltagsverstand ablagern. Hegemoniale Strukturen wären hingegen, in Abgrenzung zu Praxen, eher stabile Verhältnisse, die als etablierte konsensbasierte und kompromissvermittelte Ordnung angesehen werden können.

Für den Kontext sozialistischer Bildungsprozesse haben Carnoy und Samoff Ende der 1980er Jahre ein dependenztheoretisches Modell ausgearbeitet, das als bildungsspezifisches Verhältnis zwischen struktureller und handlungszentrierter Hegemonie interpretiert werden kann (Carnoy/Samoff 1990). Basierend auf einer Bildungskonzeption, die von einem Wirkungskontinuum zwischen einem emanzipatorisch-demokratisierenden und einem reproduktiv-stratifizierenden Pol ausgeht, analysieren sie am Beispiel der sozialistischen Transformationsstaaten Kuba, Nicaragua, Tansania, Mosambik und China die inhärente Spannung sozialistisch orientierter Bildungsreformen zwischen großen non-formalen Bildungskampagnen und dem Ausbau des (vorgefundenen) formalen Schulsystems.

In den revolutionären Umbruchzeiten tendierten die jungen sozialistischen Staaten dazu, Massenalphabetisierungskampagnen und weitreichende non-formale Bildungsangebote zu lancieren, um einerseits die Forderungen der Bevölkerung nach Bildungsinklusion zu erfüllen und andererseits diese zu politisieren, zu mobilisieren und in den neuen Staat einzubinden. Mit solchen Bildungskampagnen war ein hohes Maß an emanzipatorischen und demokratisierenden Prozessen verbunden, das den Versuch widerspiegelte, eine neue soziale und politische Ordnung zu etablieren. In späteren Phasen der Konsolidierung der sozialistischen Staaten schlug in den meisten Fällen das bildungspolitische Pendel wieder um und die Regierungen fokussierten auf den Ausbau der formalen Schulsysteme. Das entsprach einerseits dem erhöhten Bedarf nach technologischen Kapazitäten, andererseits der graduellen Konsolidierung neuer herrschender

Gruppen, die danach trachteten, ihre eigene soziale Reproduktion durch das formale Schulsystem sicherzustellen. Wenn die formalen Schulsysteme der sozialistischen Staaten auch um einiges egalitärer waren als jene, die sie vorgefunden hatten, so blieb der konzeptionelle Bruch mit der Vergangenheit aus und es wurde kein tatsächlich sozialistisches Bildungsmodell herausgearbeitet. Vor allem aber gelang es nicht, die Dichotomie zwischen emanzipatorischer non-formaler und bürokratisch-stratifizierender formaler Bildung in einen produktiven Dialog zwischen alten und neuen Formen des Wissens zu verwandeln und damit elitäre Wissenshierarchien zu überwinden (Samoff 1991: 21).

Das venezolanische Beispiel bestätigt, dass Bildungspolitik ein wichtiges Schlachtfeld im Kampf um Hegemonie ist. Auch hier zeigt sich, wie im folgenden Abschnitt ausgeführt wird, ein Schwanken der bolivarianischen Bildungsreform zwischen non-formalen Bildungsmissionen mit großem emanzipatorischen und mobilisierenden Potenzial und dem formalen Bildungssystem, das sich als weitgehend veränderungsresistent erwies.

3. Die bolivarianische Bildungspolitik

Es ist bemerkenswert, dass die akademische Literatur über die bolivarianische Bildungspolitik überschaubar bleibt und selten die gesamte Bildungsreform in den Blick nimmt⁶. Meist werden bestimmte Subsektoren (z.B. höhere Bildung [Muhr 2011; Ivancheva 2013], Primarbildung [Rodríguez Trujillo 2008], oder die Bildungsmissionen [Duffy 2014]) untersucht. Insbesondere die venezolanische Literatur ist stark vom politisch polarisierten Klima geprägt. Viele AutorInnen (z.B. Lanz 2004; Carvajal/Pantin 2006) sind gleichzeitig Akteure der oppositionellen oder offiziellen Bildungspolitik. Mit wenigen Ausnahmen (Casanova 2008; Lanz 2004) ist die venezolanische Literatur kaum theoretisch fundiert, sondern stützt sich auf unterschiedlich interpretierte empirische Befunde. Internationale Publikationen basieren überwiegend auf kritischen theoretischen Zugängen, etwa marxistischen (Cole 2013), neogramscianischen (Muhr 2011; Duffy 2014) oder der *critical pedagogy* (McLaren 2013), und fokussieren auf die Errungenschaften im Bereich Bildungszugang

und politische Ermächtigung. Fragen der sozialen Reproduktion werden selten erörtert (Ausnahme: Peters 2013). Relevant ist auch, dass die Literatur in den letzten Jahren noch spärlicher wird (Ausnahmen: z.B. Muhr 2016; Domené-Painenao/Herrera 2019; Abbott et al. 2017). Insbesondere hinsichtlich der Krisenauswirkungen auf den Bildungssektor gibt es kaum akademische Arbeiten oder umfassende empirische Daten, was eine Analyse der jüngsten Vergangenheit erschwert. Vielmehr ergibt sich für die letzten Jahre ein lückenhaftes Bild von einander oft widersprechenden Informationen aus vorwiegend journalistischen Quellen.

Aus diesem Grund wird im Folgenden die bolivarianische Bildungspolitik mit Fokus auf das erste Jahrzehnt in drei Feldern analysiert (Schule, non-formale Bildungsmissionen, Hochschulen). Es wird versucht, die Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit, sofern dazu Literatur oder Daten vorliegen, im Lichte der vorangegangenen Dynamiken zu interpretieren.

3.1. Das formale Schulsystem

Die bolivarianische Regierung hatte aus den 1990er Jahren ein stark fragmentiertes öffentliches Schulsystem mit hohen Abbruchraten insbesondere in städtischen Slums und entlegenen ländlichen Gebieten geerbt (Casanova 2008). Eines ihrer ersten Ziele war es deshalb, ein inklusives öffentliches Schulsystem von guter Qualität wiederherzustellen. Längerfristig sollte die Bildungsreform einerseits helfen, soziale Ungleichheiten zu überwinden. Andererseits sollte sie zur Umsetzung der Nationalen Entwicklungspläne beitragen (Hernández-Tedesco 2012). Im Zentrum stand dabei die Idee eines transformativen Bildungsprozesses (Lanz 2004), die von progressiven LehrerInnenbewegungen in den 1990er Jahren entwickelt worden war. Parallel zur Konstituierenden Versammlung im Jahr 1999 organisierten diese die *Constituyente Educativa* (Bildungskonstituente), die als Ergebnis einer breiten Bildungsdebatte das *Proyecto Educativo Nacional* – PEN (Nationales Bildungsprojekt) verabschiedete (Anselmi 2013: 97).

Das PEN wurde zur konzeptionellen Grundlage für die bolivarianische Bildungspolitik (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 1999). Konstruktivistischen Ansätzen folgend, sah es vor, die Lehrpläne aus den lokalen Kontexten und in Zusammenarbeit mit den Communities zu entwickeln. Die Lehrmethoden sollten über die Schule als physischen Ort

hinausgehen und die lokalen Gemeinschaften miteinbeziehen. Das PEN zielte also darauf ab, die Schule stark mit dem sozialen Transformationsprozess auf kommunaler Ebene zu verschränken und sie als Transmissionsriemen für die Verbreitung eines populär-republikanischen Geschichtsbildes sowie neuer sozialer und kultureller Normen und Werte einzusetzen (Anselmi 2013).

Die ersten Jahre der Chávez-Regierung waren von scharfen politischen Konflikten geprägt, die in einem Putschversuch im April 2002 und monatelangen Aussperrungen in der Ölindustrie Anfang 2003 ihre Höhepunkte fanden. Die Bildungspolitik wurde zu einem zentralen Konfliktfeld, auf dem die oppositionellen Kräfte durch die Mobilisierung der LehrerInnen-gewerkschaften und der katholischen Kirche an Breite gewannen. Über Kampagnen, die der Regierung Ideologisierung der Schule und drohende Entmündigung der Eltern vorwarfen, gelang es der Opposition, weite Teile der Mittelschichten gegen die Bildungsreform aufzubringen (Lanz 2009).

In den folgenden Jahren konsolidierte sich die Ablehnung der bolivarianischen Reformpolitik in der LehrerInnenschaft (Abbott et al 2017). Sie blieb ein wichtiges Instrument im Kampf der Opposition gegen die Regierung. In einem ständigen Hin und Her der Reformversuche wurden verschiedene Gesetzesentwürfe und Curricula-Reformen diskutiert und wieder zurückgenommen (Bruni-Celli 2004). Erst 2009 gelang es der Regierung, ein neues Bildungsgesetz zu verabschieden. Dieses schreibt vor allem die Verantwortung des Staates fest, Bildung bereit- und Chancengleichheit sicherzustellen. Darüber hinaus sieht es in der Schule einen wichtigen Akteur zur Entwicklung einer neuen politischen Kultur der partizipativen Demokratie und der Wissensdemokratisierung (Suggett 2009).

Trotz der oppositionellen Proteste etablierte die bolivarianische Regierung schon 1999 das Konzept der bolivarianischen Schule als Kernstück ihrer Bildungsreform. Die wesentliche Verbesserung dieser Schule bestand in einem 8-Stunden-Tag im Gegensatz zum traditionellen 4- oder 5-Stunden-Tag. Das Konzept beinhaltete ein Schulspeisungsprogramm, Gesundheitsdienstleistungen sowie kreative und rekreative Aktivitäten, die v.a. für Kinder aus den unteren sozialen Schichten bis dahin unzugänglich gewesen waren. Dadurch konnte die bolivarianische Schule wichtige soziale Verbesserungen anstoßen, die nicht nur den Kindern, sondern auch deren Eltern und den lokalen Gemeinschaften zugutekamen. Auf pädagogischer Ebene sollten die bolivarianischen Schulen die Konzepte

des PEN umsetzen und die Schulrealität mit jener der lokalen Gemeinschaften verschränken (Rodríguez Trujillo 2008).

2007 etablierte die Regierung das *Sistema Educativo Bolivariano* (SEB, bolivarianisches Bildungssystem), das die pädagogischen Prinzipien und sozialen Dienstleistungen der bolivarianischen Schulen auch auf Kindergärten, Sekundar- und berufsbildende Schulen ausweitete (MPPE/MPPES 2008). 2011 gab es eine weitere Phase des beschleunigten Ausbaus des SEB, jedoch oft nicht mit allen Komponenten (etwa Schulspeisung oder Ganztagsmodus) in allen Schulen (Peters/Tarazona 2015: 309). Massive Überschwemmungen in den Jahren 2010–2012 führten zu einem Rückgang der Bildungsausgaben (RBV 2014b: 19). Für die jüngere Vergangenheit liegen nur lückenhafte und oft widersprüchliche Informationen vor. UN-Quellen (UNOCHA 2018: 24) sprechen von 2,2 Mio. Personen mit „educational needs“ und berichten von einer stark angestiegenen Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die keine Schule besuchen (von 137.262 im Jahr 2009 auf 324.992 im Jahr 2017⁷). Immer wieder wird auch von mangelhafter Infrastruktur und fehlenden Dienstleistungen (z.B. Schulspeisung) berichtet (Peters/Tarazona 2015). Andererseits zeigen offizielle Daten zwar einen Rückgang der Bildungsbeteiligung, aber auch 2017 noch relativ stabile Raten (siehe Tabelle 1).

Schuljahr	Beteiligungsraten in Prozent		
	Nettoeinschulungsrate frühkindliche Betreuung (0–6 J.)	Nettoeinschulungsrate Primarschule (6–12 Jahre)	Nettoeinschulungsrate Sekundarschule (12–18 Jahre)
1999	40,5	85,5	48,5
2002	46,2	93,0	57,3
2006	53,8	90,7	66,6
2010	70,2	92,5	71,9
2014	72,0	91,1	75,7
2017	68,1	87,4	73,2

Tabelle 1: Beteiligungsraten im formalen Bildungssystem

Quelle: CEPAL statistical database⁸

3.2. Die Bildungsmissionen

Durch die Aussperrungen in der Erdölindustrie 2003 befanden sich die Sozialindikatoren auf einem Tiefpunkt. Die Regierung lancierte daraufhin die *misiones sociales* (soziale Missionen), eine Reihe von Programmen, die die Bevölkerung rasch mit sozialen Dienstleistungen versorgen sollten (D'Elia/Quiroz 2010). Im Bildungssektor entstanden Missionen auf allen Bildungsebenen: Erwachsenenalphabetisierung und Primarschulabschluss (*Misión Robinson*), Sekundarschule (*Misión Ribas*), Berufsbildung (*Misión Vuelvan Caras*) und höhere Bildung (*Misión Sucre*, ab 2007 auch *Misión Alma Mater*)⁹.

Die Missionen finanzierten sich direkt aus Mitteln der Erdölindustrie und wurden an der existierenden Staatsbürokratie vorbei mit Hilfe einer Parallelstruktur administriert, um die als ineffizient und korrupt wahrgenommenen staatlichen Institutionen zu umgehen (ebd.). Zusätzlich sollte diese außerinstitutionellen Organisationsform Möglichkeiten für die Partizipation und Selbstorganisation der Bevölkerung schaffen. Missionen wurden v.a. in städtischen Slums und abgelegenen ländlichen Gebieten eingerichtet, um einen Großteil der vormals von Bildung Ausgeschlossenen zu erreichen, und arbeiteten mit kubanischen Methoden (z.B. die Alphabetisierungsmethode *Yo sí puedo* [„Ja, ich kann“]). Die Lehrenden rekrutierten sich meist aus VoluntärInnen, die nur eine geringe Aufwandsentschädigung erhielten (D'Elia 2006; Peters 2013).

Die Missionen hatten einen enormen Erfolg unter Erwachsenen und Jugendlichen. Tabelle 2 zeigt die hohen Beteiligungsdaten.

Heute existieren die Bildungsmissionen zwar weiterhin. Es liegen jedoch keine Daten zur Beteiligung oder Analysen ihrer Entwicklung vor dem Hintergrund der Krise vor.

3.3. Höhere Bildung

Die Chávez-Regierung erbt ein System höherer Bildung, aus dem die Armen seit den 1980er Jahren zunehmend ausgeschlossen worden waren. Neoliberale Hochschulpolitiken hatten dazu geführt, dass 1998 der Prozentsatz an Studierenden aus den unteren Bevölkerungsschichten 19,72 Prozent betrug, während er 1984 bei 70,93 Prozent gelegen hatte (MES 2003: 10). Am Ende des 20. Jahrhunderts waren die öffentlichen Universitäten zu Organisationen der Elitenreproduktion geworden.

Jahr	Misión Robinson I	Misión Robinson II	Misión Ribas	
	AbsolventInnen	AbsolventInnen	TeilnehmerInnen	AbsolventInnen
2005*	1.482.543		724.739	29.921
2008	89.710	63.890	449.179	73.449
2010	27.474	93.471	428.366	75.709
2013	10.189	127.251	170.162	60.751

Tabelle 2: Beteiligung an *Misión Robinson I* und II sowie *Misión Ribas* 2005–2013 (in absoluten Zahlen)
 Quelle: RBV 2014a; *D'Elia 2006

Die Reform des Hochschulsektors und die Expansion der Beteiligungsraten war eine Priorität der neuen Chávez-Regierung. Doch von Anfang an lehnten die traditionellen Institutionen, allen voran die renommierten autonomen Universitäten, die Reformversuche der Regierung ab. In Reaktion darauf gründete die Regierung 2003 die Bolivarianische Universität Venezuelas (UBV). Symbolträchtig fand die neue Universität ihren Standort im leeren Sitz der staatlichen Erdölgesellschaft PDVSA in Caracas. Direkt gegenüber lag die mächtige und renommierte Zentraluniversität von Venezuela (UCV), die zu diesem Zeitpunkt bereits eine Hochburg der politischen Opposition geworden war.

Die UBV verfolgte vor allem zwei Ziele: breiten Zugang zu Hochschulbildung v.a. für die ärmeren Bevölkerungsschichten zu ermöglichen und mit dem traditionellen Universitätsmodell zu brechen, um ein neues Paradigma des Wissens, Lehrens und Forschens zu etablieren (Ivancheva 2013: 90). Dazu gründete die Regierung die in die UBV integrierte Hochschulmission *Misión Sucre*. Mithilfe der sogenannten Munizipalisierungsstrategie zur geografischen und sozialen Ausweitung des Hochschulzugangs sollte Hochschulbildung in zweifacher Weise demokratisiert werden: Einerseits wurde die Universität hinaus in die entlegenen Gebiete zu den Menschen getragen, anstatt dass diese in die urbanen Zentren kommen

mussten. Andererseits wurde die Hochschule in deren konkreten sozialen Kontexten verankert. Tatsächlich baute die Regierung in den folgenden Jahren in allen der 355 Munizipien des Staates Hochschulzentren auf (Muhr/Verger 2009: 79f).

2007 wurde die *Misión Alma Mater* gegründet, um ein eigenes bolivarianisches Hochschulsystem zu etablieren, das sowohl weitere Studienplätze zur Verfügung stellen als auch eigenständige technologische Kapazitäten entwickeln sollte. *Misión Alma Mater* diente auch zum Aufbau eines regionalen Hochschulraums im Rahmen des Regionalbündnisses ALBA-TCP¹⁰. ALBA war 2004 als Gegenprojekt zur amerikanischen Freihandelszone ALCA von Kuba und Venezuela gegründet worden und umfasste auch Kooperationsprojekte auf der Ebene der Erwachsenenalphabetisierung und der Hochschulbildung. Damit verbunden war der Versuch, den neoliberalen Trends in der globalen Bildungslandschaft einen Bildungsraum entgegenzusetzen, der auf Solidarität, soziale Inklusion und Wissensdialog anstelle von elitären Wissenshierarchien gründete (Muhr 2011).

Die bolivarianische Reformpolitik führte zu einer massiven Expansion des Hochschulzugangs (Anstieg um 338 Prozent zwischen 1998 und 2008). Die Beteiligungsrate lag 2007 bei 83 Prozent (MPPES 2009) und im Jahr 2012 bei 76,8 Prozent (RBV 2014a: 25).

Zur exponentiellen Erhöhung der Beteiligungsrate trug maßgeblich die *Misión Sucre* bei (siehe Tabelle 3).

2004	%	2005	%	2006	%	2007	%	2008	%	2013*	%
4.913	4	130.245	9	326.638	20	505.093	24	534.315	24	515.305	20,6

Tabelle 3: Beteiligung an der *Misión Sucre* in absoluten und in Prozentzahlen bezogen auf die Gesamtbeteiligungsrate in der höheren Bildung

Quelle: MPPES 2009; * RBV 2014: 26

Heute ist für den Sektor der höheren Bildung die Datenlage noch schlechter als für den formalen Schulsektor. Aktuell liegen keine Statistiken vor. Medienberichten zufolge hat die Krise das System höherer Bildung stark unterhöhlt (z.B. López Sánchez 2018).

4. Bolivarianische Bildungspolitik zwischen Handlungsermächtigung und Reproduktion

Als größte Errungenschaft der bolivarianischen Bildungspolitik gilt die massive Ausweitung der Bildungsbeteiligung, insbesondere auf der Ebene der frühkindlichen Entwicklung, der Sekundarschulen und der höheren Bildung. Dadurch konnte einerseits das allgemeine intellektuelle Niveau der armen Bevölkerung, der gramscianischen Subalternen, gehoben werden. Darüber hinaus wurde auf symbolischer Ebene der Mythos der Meritokratie, die den von Bildungsmobilität Ausgeschlossenen suggeriert, ihr eigenes Scheitern und nicht das elitäre System sei für den Ausschluss verantwortlich, maßgeblich zurückgedrängt (Duffy 2012).

Im formalen Schulsystem brachten der Ganztagsmodus und die sozialen Dienstleistungen der bolivarianischen Schulen deutliche soziale Verbesserungen für die Kinder, deren Familien und die lokalen Gemeinschaften (Casanova 2008). Hingegen sind die Erfolge der pädagogischen Methoden und des Lehrplans schwer nachzuvollziehen, da diese in sehr unterschiedlichem Maß von der LehrerInnenschaft angenommen wurden. Im Allgemeinen lehnten weite Teile der LehrerInnen die Bildungsreform politisch ab, was mit deren Ausbildung und politischer Sozialisation in der IV. Republik¹¹ zusammenhängt. Damit ging die Festigung eines Selbstbildes einher, das die LehrerInnen als Teil der Mittelklassen und eine dem westlich-demokratischen und katholischen Staats- und Gesellschaftsmodell verantwortliche Gruppe verstand. Abstiegsängste und Furcht vor politischer Indoktrination zählen zu den Hauptmotivationen für die ablehnende Haltung der LehrerInnen (Abbott et al. 2017).

Die Widerstände der LehrerInnen und damit wichtiger Teile des bürokratischen Apparates erschwerten die Ausweitung und Universalisierung der bolivarianischen Schulen. So förderlich diese für die Bevölkerung der Armenviertel waren, führte die Weiterexistenz elitärer privater Schulen dazu, dass die SchülerInnen weiterhin mit unterschiedlichen Bildungschancen ausgestattet blieben. Durch den lückenhaften Charakter der Schulreform festigte sich die Stratifizierung des Schulsystems, in dem sich letztlich in einer hierarchischen Anordnung drei Schultypen konso-

lidierten, die Privatschulen, die bolivarianischen und die konventionellen öffentlichen Schulen (Peters 2013). In dieser Abfolge eröffneten sie den Lernenden bessere oder schlechtere Möglichkeiten einer weiteren schulischen und beruflichen Laufbahn und trugen somit zur weiteren sozialen Differenzierung bei, anstatt diese abzuflachen.

Auf Ebene der non-formalen Bildungsmissionen ist neben dem stark erweiterten Bildungszugang die politische Handlungsbefähigung der unteren Bevölkerungsschichten als größte Errungenschaft zu bewerten. Carnoy und Samoff (1990: 366) beschreiben drei wesentliche Auswirkungen der großen Alphabetisierungskampagnen in den von ihnen untersuchten sozialistischen Staaten: Diese Kampagnen etablierten ein neues Konzept der Nation sowohl unter Lehrenden als auch unter Lernenden. Sie förderten deren Identifikation mit den revolutionären Bewegungen und sie trugen maßgeblich zur Ermächtigung der Lernenden bei.

Diese Auswirkungen sind bis heute in Venezuela spürbar. Die Bildungsmissionen haben einen entscheidend Beitrag zur Verbesserung der Lebensumstände, zum Selbstbewusstsein und in der Folge zur politischen (Selbst-)Organisation der armen Bevölkerung geleistet (Duffy 2016). Als Teil der Bildungsprogramme entwickelten die Lernenden gemeinsam mit Strukturen der lokalen Selbstorganisation lokale Projekte. Sie wurden dabei häufig von existierenden Basisorganisationen unterstützt. Obwohl diese Organisationen großteils der Chávez-Regierung nahestanden, verteidigten sie ihre politische Unabhängigkeit und konstituierten damit ein politisches Spektrum, das als „kritischer Chavismus“ bezeichnet werden kann. Durch ihre organische Verbindung mit diesem traditionellen Sozialgefüge lokaler Selbstorganisation spielten die Missionen eine wichtige Rolle bei der Herausbildung neuer Beziehungen zwischen dem Staat und der Gesellschaft. In Prozessen ständiger Aushandlung ihrer Interessen und der Umsetzung ihrer Projekte brachten sie einerseits die Realität der *Barrios* in den Staat ein und trugen andererseits den Staat in die oft entlegenen Armenviertel hinaus (Lacruz 2006).

Vor allem die *Misión Sucre* und die Munizipalisierungsstrategie trugen wesentlich zum Aufbau einer neuen Geometrie der Macht, einer neuen Form von Institutionalität und neuer Staat-Gesellschafts-Beziehungen bei. Auf symbolischer Ebene verstärkte das Hinaustragen höherer Bildung zu den marginalisierten Bevölkerungsteilen deren Selbstbewusstsein, poli-

tische Handlungsfähigkeit und Partizipation sowie deren Identifikation mit dem neuen Staat (Duffy 2016; Ivancheva 2013). In diesem Sinne hat die bolivarianische Regierung höhere Bildung als ein zentrales Symbol der Klassendistinktion zumindest ein Stück weit demokratisiert, und das nicht nur entlang von sozialen, sondern auch an ruralen/urbanen, geschlechts-spezifischen und ethnischen Trennlinien.

Pädagogische Projekte brachten neue Bildungspraktiken hervor, die wesentlich aus der Verknüpfung mit lokalen Wissensformen und den neu entstehenden Beziehungen zum Staat herauswuchsen. Diese konkreten Organisations- und Bildungsprozesse stellten das traditionelle Modell höherer Bildung wirkmächtig in Frage und bewiesen dessen Unzulänglichkeit für die Lösung sozialer Fragen (D'Amario 2009). Die bolivarianische Hochschulpolitik konnte demnach die herkömmliche Verbindung von höherer Bildung mit einem hierarchischen Verständnis von unterschiedlichen Wissensformen und stark selektiven Mustern sozialer Mobilität zwar nicht überwinden, aber doch deutlich in Frage stellen. Die mit dieser Politik verbundene symbolische und kulturelle Dynamik stieß Prozesse einer Wissensdemokratisierung an, wie sie von Carnoy und Samoff (1990) als für sozialistische Transformationsprozesse typisch beschrieben wurden.

Zudem lassen sich in den Veränderungsprozessen der Staat-Gesellschafts-Beziehungen Dynamiken ausmachen, die den globalen neoliberalen Trends entgegenlaufen. Robertson (2011: 291ff) unterscheidet neoliberale Rekonfigurationen der Staat-Bildung-Gesellschafts-Beziehungen in vier unterschiedlichen Dimensionen. *Del/re-statisation* bezieht sich auf die gestärkte Rolle des Privaten gegenüber dem Öffentlichen; *del/re-nationalisation* verweist auf die Öffnung nationaler Bildungssysteme hin zu globalen Agenden. *Del/re-sectoralisation* beschreibt veränderte Prozesse der sektoralen Grenzziehungen zugunsten neuer, meist privater Akteure; und *del/re-politicisation* umfasst die Tendenz, politische Zusammenhänge als technische oder universell gültige Prozesse darzustellen.

In allen diesen vier Dimensionen hat die bolivarianische Bildungspolitik Prozesse angestoßen, die globale neoliberale Trends konterkarierten. In der ersten Dimension zielte sie auf die Wiederherstellung eines öffentlichen Bildungssystems von guter Qualität ab und stoppte damit den Privatisierungsprozess der 1990er Jahre. Auf Ebene der *del/re-nationalisation* reflektiert der Versuch der Regierung, im politischen Konflikt mit der

Opposition eine soziale Definition von Bildungsqualität einer elitär-exklusiven gegenüberzustellen, das Bestreben, die nationale Souveränität über Bildung gegen den Druck der globalen Bildungsagenden und ihre homogenisierenden Tendenzen zu verteidigen (Langthaler 2020: 183ff). In der dritten Dimension, der sektoralen Abgrenzung, sind in Venezuela die in Rekonfigurationsprozesse involvierten Akteure v.a. die lokalen *Communities* und ihre Strukturen der Selbstorganisationen, und nicht private Unternehmen oder multilaterale Organisationen. Auf der vierten Ebene schließlich hat die bolivarianische Bildungspolitik das politische Wesen von Bildung deutlich sichtbar gemacht und ihre politischen Anliegen nicht, wie traditionell üblich, in Diskursen einer vermeintlich neutralen Natur von Bildung verschleiert.

Den beschriebenen Erfolgen der bolivarianischen Bildungsreform im Bereich der Handlungsermächtigung steht jedoch die weitgehende Kontinuität der sozialen Stratifizierung gegenüber. Wie für das formale Schulsystem gilt auch für die Hochschulebene, dass es nicht gelungen ist, die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu überwinden. Um dieses Ziel zu erreichen, hatte die bolivarianische Hochschulpolitik auf einen stark erweiterten Hochschulzugang fokussiert. Zwei weitere Dimensionen, die in der neuen bildungswissenschaftlichen Ungleichheitsdebatte unterschieden werden (Chiroleu 2014; McCowan 2016), nämlich das Fortkommen und Abschließen von Studiengängen sowie der ungleiche soziale Wert von Bildungstiteln, wurden von der bolivarianischen Regierung nur ansatzweise in den Blick genommen. Insbesondere die dritte Dimension, die McCowan (2016) Horizontalität des Systems höherer Bildungsinstitutionen nennt, versuchte die bolivarianische Bildungspolitik durch die Einführung eines eigenen bolivarianischen Bildungssystems bewusst zu umgehen (Chiroleu 2014). Dadurch wurde die ererbte horizontale Fragmentierung des Systems höherer Bildung nicht nur nicht überwunden, sondern durch die Schaffung eines weiteren Bildungswegs noch verstärkt. Die bolivarianischen Bildungsinstitutionen haben sich letztlich als sozial unterste in der Hierarchie der Bildungstitel etabliert (Peters 2013).

Heute haben die Abschlüsse der autonomen Universitäten und einiger renommierter Privatuniversitäten nach wie vor das größte soziale Prestige und den größten Wert auf dem Arbeitsmarkt, während sich spätestens mit der Wirtschaftskrise und der empfindlich verminderten Absorptionsfähigkeit des Staatsapparates der deutlich geringere Wert der Zertifikate von

Missionen auf dem Arbeitsmarkt gezeigt hat. Der Zugang zu den renommierten Universitäten ist aber insbesondere für AbsolventInnen des bolivarianischen Bildungssystems weiterhin stark eingeschränkt (Peters 2013).

Durch die aktuelle wirtschaftliche und soziale Krise sind die materiellen Grundlagen für eine universalisierende Dynamik des Bildungssystems erodiert. Allerdings hat sich die ermächtigende Wirkung der Bildungsreform in vielen gesellschaftlichen Feldern erhalten. Ein Beispiel dafür ist die agroökologische Bewegung, deren Ausbreitung stark durch den Studiengang in Agroökologie der UBV unterstützt wurde (Domené-Painena/Herrera 2019).

5. Conclusio

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die bolivarianische Bildungspolitik maßgeblich zur politischen Ermächtigung der subalternen Bevölkerung beigetragen hat. Drei Dimensionen der Ermächtigung stechen aus hegemonietheoretischer Sicht ins Auge:

Erstens hat die bolivarianische Bildungsreform auf symbolischer Ebene das elitäre und stark ausschließende Bildungsverständnis der IV. Republik wesentlich unterhöhlt und durch demokratische und inklusive Bildungsvorstellungen ersetzt.

Zweitens trugen die Bildungsexpansion und die Missionen mit ihrem Bildungsangebot für Erwachsene zur Hebung des allgemeinen intellektuellen Niveaus der Subalternen und ihrer Vorbereitung auf eine veränderte politische Rolle in der neuen Gesellschaft bei (Duffy 2016).

Drittens leistete die Bildungsreform einen wesentlichen Beitrag zum Entstehen neuer Staat-Gesellschafts-Beziehungen. Die sozialen Veränderungsprozesse erschütterten die traditionellen sozialräumlichen Diskriminierungsmuster auf lokaler und nationaler Ebene und gingen mit dem Versuch, einen regionalen antineoliberalen Bildungsraum zu schaffen, weit über die nationale Ebene hinaus (Muhr 2011).

Das Ausmaß der politischen Ermächtigung ist heute noch in der Existenz vielfältiger Basisbewegungen spürbar, die am Ziel einer demokratischen und sozial gerechten Transformation festhalten. Sie sind das „wahre Erbe der [Bolivarianischen] Revolution“¹², wie Chodor (2015: 120) festhält.

Andererseits jedoch ist es der bolivarianischen Regierung nicht gelungen, das gesamte Bildungswesen in einem gramscianischen Sinn zu vereinheitlichen und somit den Zugang zum Wissen der Mächtigen zu sozialisieren. Vielmehr wurde das traditionelle Bildungssystem in seinen elitären Spitzen, den Privatschulen und den renommierten Universitäten, zu einem Bollwerk des Widerstands gegen die Bildungsreform und den gesamten bolivarianischen Prozess. Schon im ersten Jahrzehnt dieses Prozesses zeichnete sich ab, dass die bolivarianischen Bildungswege zwar zusätzliche Bildung und zunächst auch einen gewissen Grad an sozialer Mobilität boten. Dennoch ist es nicht gelungen, den Kreislauf der Elitenreproduktion durch die traditionellen Bildungsinstitutionen zu durchbrechen.

Die Bildungsdynamik der letzten beiden Jahrzehnte in Venezuela ähnelt somit dem von Carnoy und Samoff (1990) beschriebenen Modell eines Oszillierens zwischen non-formalen Bildungswegen mit starken emanzipatorischen Wirkungen und dem traditionellen formalen Bildungssystem. Die konstruktive Integration der beiden Systeme ist nicht gelungen, und das non-formale System hat sich als das von geringerem sozialen Wert etabliert. Damit behielt das formale System seine stratifizierende Funktion, und soziale Ungleichheiten wurden mit dem Einsetzen der Krise eher zementiert anstatt, wie das der Anspruch war, verringert.

Der bolivarianischen Bildungspolitik gelang es somit nicht, von der Akteursebene gegenhegemonialer Bildungsinitiativen zur strukturellen Ebene der Reproduktion sozialer Stratifizierung überzugehen. Das Scheitern der Transformationen auf struktureller Ebene, dessen folgenschwere Wirkung auch in der Wirtschaftspolitik der Chávez-Regierung deutlich wurde (Hetland 2018; Katz 2018), hat die gegenhegemoniale Kraft der bolivarianischen Bildungspolitik geschwächt.

Das Beispiel Venezuela zeigt, dass Bildungspolitik dann besonders umkämpft ist, wenn sie über die handlungsermächtigende Ebene hinaus die stratifizierenden Funktionen von Bildung angreift. Diese Umkämpftheit hat aber, und das wird durch die US-Sanktionspolitik gegenüber Venezuela deutlich, nicht nur eine nationale, sondern – aufgrund der untergeordneten Integration des Transformationsprozesses in die asymmetrische Weltwirtschaft – auch eine internationale Dimension.

Das venezolanische Beispiel macht darüber hinaus die enorme Komplexität von progressiven Bildungsreformen sichtbar und relativiert

den Glauben vieler sozialer Bewegungen an die gegenhegemoniale Transformationsmacht von Bildung. Bildungsexpansion und -demokratisierung müssen zweifellos Teil jeder progressiven gesellschaftlichen Umgestaltung sein. Allerdings sind die Veränderungsmöglichkeiten durch Bildung geringer als gemeinhin angenommen. Ganz zentral ist jedoch, dass progressive Bildungspolitik ohne grundlegende Strukturreformen nicht auf Dauer ihre gegenhegemoniale Kraft entfalten kann.

- 1 Das Konzept „Sozialismus des 21. Jahrhunderts“ (für den Begriff siehe Dieterich 2006) wurde von der Chávez-Regierung nicht umfassend definiert. Konstituierende Elemente sind die Betonung partizipativer Demokratie, ein ökonomisches Modell, das kollektive Produktions- und Eigentumsformen mit Privatwirtschaft kombiniert, sowie die Abgrenzung vom sowjetischen Staatssozialismus (siehe auch Wilpert 2007: 237; Muhr 2011: 98-102).
- 2 Als „progressiver Zyklus“ wird eine Reihe von mehr oder weniger radikalen progressiven Transformationsprozessen zwischen 2000 und 2015 in Lateinamerika (u.a. in Venezuela, Ecuador, Bolivien und Nicaragua) bezeichnet. Gemeinsame Charakteristika umfassen eine geringere oder größere Distanz zum Neoliberalismus, eine Wiederaufwertung des Staates, breite Sozialpolitiken, ein mehr oder weniger enges Verhältnis zu sozialen Bewegungen, Wiederaufwertung der nationalen Souveränität und das Streben nach regionalen Bündnissen (Boris 2014: 22-25). Siehe Katz 2018 für eine kritische Analyse.
- 3 Der vorliegende Aufsatz baut auf der Studie „Education Policies and Counter-Hegemony in Bolivarian Venezuela“ (Langthaler 2020) auf.
- 4 Gramsci wird in einigen kritischen bildungswissenschaftlichen Strömungen stark rezipiert, etwa der Erwachsenenbildung (z.B. Allmann 2002; Mayo 1995, 2014) und der *critical pedagogy* (z.B. Giroux 2002). Im deutschen Sprachraum siehe z.B. Merckens 2004, 2006. Für einen Überblick siehe Mayo 1995.
- 5 Siehe dazu ausführlicher Langthaler 2020: 73-77.
- 6 Für eine ausführliche Literaturdiskussion siehe Langthaler 2020, Chapter III.
- 7 Siehe UNESCO Institute for Statistics (UIS): <http://uis.unesco.org/country/VE>, 18.2.2019.
- 8 Siehe <https://cepalstat-prod.cepal.org/cepalstat/tabulador/ConsultaIntegrada.asp?idIndicador=184&idioma=e> (abgerufen am 9.2.2020). Die Daten stimmen mit jenen des UNESCO Institute for Statistics überein. Siehe <http://data.uis.unesco.org/>, 9.2.2020.
- 9 Die beiden letzteren Missionen werden unter 3.3 ausführlicher besprochen.
- 10 ALBA steht für „Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra America–Tratado de Comercio de los Pueblos“ (Bolivarianische Allianz für die Völker unseres Lateinamerikas–Handelsvertrag der Völker). Derzeitige Mitglieder sind Venezuela, Antigua und Barbuda, Dominica, Grenada, Kuba, Nicaragua, St. Kitts und Nevis, St. Lucia, St. Vincent und die Grenadinen. Haiti hat Beobachterstatus.

- 11 Als „IV. Republik“ wird die Periode nach dem Sturz des Diktators Pérez Jimenez im Jahr 1958 bis zur Errichtung der Bolivarianischen Republik 1999 bezeichnet.
- 12 Übersetzung M. Langthaler.

Literatur

- Abbott, Jared A./Soifer, Hillel David/vom Hau, Matthias (2017): Transforming the Nation? The Bolivarian Education Reform in Venezuela. In: Journal of Latin American Studies 49, 885-916. <https://doi.org/10.1017/S0022216X17000402>
- Allman, Paula (2002): Antonio Gramsci's Contributions to Radical Adult Education. In: Borg, Carmel/Buttigieg, Joseph A./Mayo, Peter (Hg.): Gramsci and Education. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Anselmi, Manuel (2013): Chávez's Children. Ideology, Education, and Society in Latin America. Plymouth: Lexington Books.
- Arnove, Robert (1986): Education and Revolution in Nicaragua. New York: Praeger.
- Baldacci, Massimo (2016): Egegnonia e pedagogia. Una critica delle interpretazioni di Gramsci. In: Materialismo Storico 1-2, 142-160.
- Boris, Dieter (2014): Bolívars Erben. Linksreregierungen in Lateinamerika. Köln: PapyRossa.
- Broccoli, Angelo (1972): Antonio Gramsci e l'Educazione come Egegnonia. Firenze: La Nuova Italia.
- Burgos, Raúl. (2008): Gramsci y la Izquierda en América Latina. Texto presentado en la IV Conferencia Internacional de Estudios Gramscianos. Ciudad de México, 29 y 30 de noviembre de 2007.
- Bruni Celli, Josefina (2004): Innovation and Frustration. Education Reform in Venezuela. In: Kaufmann, Robert R./Nelson, Joan M. (Hg.): Crucial Needs, Weak Incentives. Social Sector Reform, Democratization, and Globalization in Latin America. Washington D.C.: Woodrow Wilson Centre Press, 438-469.
- Carnoy, Martin/Samoff, Joel (1990): Education and Social Transition in the Third World. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400860692>
- Casanova, Ramón (2008): Desigualdad educativa, población y desarrollo. Exploraciones para el escenario de la Venezuela de comienzos del siglo XXI. Caracas: Fondo de Población de Naciones Unidas.
- Carvajal, Leonardo/Pantin, María Josefina (2006): La Educación en Riesgo 1999-2006. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Chiroleu, Adriana (2014): Desigualdades en Educación Superior y Políticas Públicas. Los Casos de Argentina, Brasil y Venezuela. In: Universidades LXV (59), 9-22.
- Chodor, Tom (2015): Neo-liberal Hegemony and the Pink Tide in Latin America. Breaking up with TINA? New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137444684>

- Ciccariello-Maher, George (2013): *We Created Chávez. A People's History of the Venezuelan Revolution*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822378938>
- Cole, Mike (2013): Hugo Chávez, Social Democracy and Twenty-First-Century Socialism in Venezuela: An Alternative to the Neoliberal Model. In: Motta, Sara C./Cole, Mike (Hg.): *Education and Social Change in Latin America*. New York: Palgrave Macmillan, 139-161. https://doi.org/10.1057/9781137366634_9
- D'Amario, Daisy (2009): Cuestiones de la Inclusión Educativa. A Propósito de la UBV y Misión Sucre. In: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 15 (1), 225-253.
- D'Elia, Yolanda (Hg.) (2006): *Las Misiones Sociales en Venezuela: Una Aproximación a su Comprensión y Análisis*. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- D'Elia, Yolanda & Quiroz, Cristyn (2010): *Las Misiones Sociales: Una Alternativa para Superar la Pobreza?* Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Domené-Painena, Olga/Herrera, Francisco F. (2019): Situated agroecology: massification and reclaiming university programs in Venezuela. In: *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 43 (7-8), 936-953. <https://doi.org/10.1080/21683565.2019.1617223>
- Duffy, Maura (2014): Education, Democracy and Social Change: Venezuela's Education Missions in Theory and Practice. In: *Journal of Education Policy*. 30 (5), 650-670. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.981868>
- Duffy, Maura (2016): In and Against the State? Venezuela's Education Missions and the Struggle for a Democratic Alternative. In: *The Journal of Development Studies*. 53(8). 1163-1177. <https://doi.org/10.1080/00220388.2016.1224851>
- Freire, Paulo (1996[1970]): *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Giroux, Henry (1999). Rethinking Cultural Politics and Radical Pedagogy in the Work of Antonio Gramsci. In: *Educational Theory* 49, 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00001.x>
- Gramsci, Antonio (1971): *Selections from the Prison Notebooks* (edited and translated by Q. Hoare and G.N. Smith). London: Lawrence & Wishart.
- Hetland, Gabriel (2018): Two decades of Venezuela's Bolivarian Revolution. Achievements and Shortcomings. In: Munck, Ronaldo/Delgado Wise, Raúl (Hg): *Reframing Latin American Development*. London/New York: Routledge, 143-164. <https://doi.org/10.4324/9781315170084-8>
- Hernández Tedesco, L.C. (2012): Vinculación de las Políticas Públicas Educativas del Gobierno del Presidente Hugo Chávez con el Modelo Educativo Bolivariano. In: *Docencia Universitaria XIII* (2), 45-72.
- Ivancheva, Mariya (2013): *From Revolution to Reconciliation: The Road of Venezuelan Intellectuals to State Power and the Bolivarian Higher Education Reform*. Dissertation. Budapest: Central European University.

- Jessop, Bob (2003): Critical Realism and Hegemony. *Hic Rhoda, Hic Salta*. In: *Journal of Critical Realism* 1 (2), 183-194. <https://doi.org/10.1558/jocr.v1i2.183>
- Joseph, Jonathan (2000): A Realist Theory of Hegemony. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 30 (2), 179-202. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00125>
- Joseph, Jonathan (2002): *Hegemony. A Realist Analysis*. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203166529>
- Katz, Claudio (2018): Whither Latin America. Outcomes of the progressive cycle. In: Munck, Ronaldo/Delgado Wise, Raúl (Hg): *Reframing Latin American Development*. London/New York: Routledge, 35-60. <https://doi.org/10.4324/9781315170084-3>
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1985): *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.
- Langthaler, Margarita (2020): *Education Policies and Counter-Hegemony in Bolivarian Venezuela*. Wien: Praesens Verlag.
- Lanz Rodríguez, Carlos (2004): *La Revolución Es Cultural o Reproducirá la Dominación*. Caracas: Ediciones IESA.
- Lanz Rodríguez, Carlos (2009): *Manipulación Propagandística en la Discusión de la Ley Orgánica de Educación (LOE)*. <http://www.aporrea.org/educacion/a80620.html>, 18.2.2020.
- López Sánchez, Roberto (2018): *Profesores llaman a enfrentar el Colapso Universitario*. <http://robertolopezsanchez.blogspot.com/>, 4.10.2019.
- Mayo, Peter (2015): Antonio Gramsci's Impact on Critical Pedagogy. In: *Critical Sociology* 41 (7-8), 1121-1136. <https://doi.org/10.1177/089692051312694>
- Mayo, Peter (2014): Gramsci and the Politics of Education. In: *Capital & Class* 38 (2), 385-398. <https://doi.org/10.1177/0309816814533170>
- Mayo, Peter (1995): The 'Turn to Gramsci' in Adult Education. A Review of the English-Language Literature. In: *International Gramsci Society Newsletter* 4, 2-9.
- McCowan, Tristan (2016): Three Dimensions of Equity of Access to Higher Education. In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 46 (4), 645-665. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1043237>
- McLaren, Peter (2013): Education as Liberation: the Bolivarian Alternative. Hugo Chávez (1954- 2013). In: *Postcolonial Directions in Education* 2 (1), 145-153.
- Merkens, Andreas (2006): *Hegemonie und Gegen-Hegemonie als pädagogisches Verhältnis*. Antonio Gramscis politische Pädagogik. Hamburger Skripte 15. Hamburg: Rosa-Luxemburg-Bildungswerk.
- Merkens, Andreas (2004): *Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis*. In: Gramsci, Antonio: *Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader*. Hamburg: Argument, 15-46.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes [MECD] (1999): *Proyecto Educativo Nacional. Versión Preliminar de la Sistematización de las Propuestas Regionales*. Caracas: MECED.
- Ministerio de Educación Superior [MES] (2003): *Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre*. Caracas: MED.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior [MPPEs] (2009): *La Revolución Bolivariana en Educación Superior. Diez Años de Logros*. Caracas: MPPEs.
- Morrow, Raymond A./ Torres, Carlos Alberto (2001): Gramsci and Popular Education in Latin America. From Revolution to Democratic Transition. In: *International Journal of Educational Development* 21, 331-343. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(00\)00039-0](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(00)00039-0)
- Muhr, Thomas (2011): *Venezuela and the ALBA. Counter-Hegemony, Geographies of Integration and Development, and Higher Education for All*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Muhr, Thomas (2016): Equity of Access to Higher Education in the Context of South-South Cooperation in Latin America: a Pluri-Scalar Analysis. *Higher Education*. In: *The International Journal of Higher Education Research*. 72(4), 557-571. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0017-9>
- Muhr, Thomas/Verger, Antoni (2009): *Venezuela. Higher Education, Neoliberalism and Socialism*. In: Hill, Dave/Roskam, Ellen (Hg.): *The Developing World and State Education: Neoliberal Depredation and Egalitarian Alternatives*. New York/London: Routledge. 71-90.
- Opratto, Benjamin (2014 [2012]): *Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Peters, Stefan (2013): *Bildungsreformen und soziale Ungleichheiten in Lateinamerika. Kontinuitäten im Wandel in Venezuela und Uruguay*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845244679>
- Peters, Stefan/Tarazona, Mareike (2015): *Das Bildungssystem Venezuelas unter besonderer Berücksichtigung der Fragmentierung von Bildungssystem und Arbeitsmarkt*. In: Oelsner, Veronika/Richter, Claudia (Hg.): *Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen*. Münster/New York: Waxmann. 296-320.
- RBV [República Bolivariana de Venezuela] (1999): *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: MPPEs.
- RBV (2014a): *Boletín de Indicadores Educativos. Años Escolares 2003/04 al 2012/13*. No. 3. Caracas: Instituto Nacional de Estadística.
- RBV (2014b). *Revisión Nacional 2015 de la Educación Para Todos*. Caracas.
- RBV Asamblea Nacional (2008): *Logros de la Revolución Bolivariana*. Caracas: Asamblea Nacional. Dirección General de Investigación y Desarrollo Legislativo.
- Robertson, Susan L. (2011): The New Spatial Politics of (Re)Bordering and (Re)Ordering the State-Education-Citizen Relation. In: *International Review of Education* 57, 277-297. https://doi.org/10.1007/s978-94-007-4411-0_3
- Rodríguez Trujillo, Nacarid (2008): *Trayectoria del Proyecto de Escuelas Bolivarianas*. In: *Educere* 12 (42), 563-574.
- Samoff, Joel (1991): *Socialist Education?* In: *Comparative Education Review* 35 (1), 1-22. <https://doi.org/10.1086/446993>

- Suggett, James (2009): Venezuelan Education Law: Socialist Indoctrination or Liberatory Education. <https://venezuelanalysis.com/analysis/4734>, 15.2.2020.
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (UNOCHA) (2019): Humanitarian Response Plan Venezuela.
- Urbani, Giovanni (1967): Introduzione: Egemonia e pedagogia nel pensiero di A. Gramsci. In: Urbani, Giovanni (Hg.): Gramsci, Antonio: La formazione dell'uomo. Roma: Editori Riuniti.
- Weigand, Miriam (2003): Antonio Gramsci – Betrachtung seines Werkes aus Sicht seiner Rezeption in Lateinamerika. Arbeitspapiere zur Lateinamerikaforschung. Philosophische Fakultät der Universität zu Köln.
- Weisbrodt, Mark/Sachs, Jeffrey (2019): Economic Sanctions as Collective Punishment: The Case of Venezuela. Centre for Economic and Policy Research.
- Wilpert, Gregory (2007): Changing Venezuela by Taking Power. The History and Policies of the Chávez Government. London/New York: Verso.
- Young, Michael/Muller, Johan (2010): Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge. In: European Journal of Education 45 (1), 11-27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>

ABSTRACT The Bolivarian Process in Venezuela conceived of education as a key objective and instrument at the same time. In fact, the country experienced an extraordinary educational expansion in favour of the poor. This greatly supported political agency and democratic participation. However, Bolivarian education policies did not succeed in overcoming the hierarchical stratification of the education system. With the beginning of the economic and political crisis educational inequalities were rising again and undermined the empowering effects of the educational reform. This article analyses Bolivarian education policies from the perspective of their relation to a counterhegemonic process. It examines the formal school reform, the non-formal educational missions and the higher education policy as to their empowering as well as stratifying effects. It draws conclusions on the general role of education for (counter)-hegemonic processes.

Margarita Langthaler
 Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung
 (ÖFSE)
 m.langthaler@oefse.at