



Ausgewählte bildungspolitische Maßnahmen in Indien vor dem Hintergrund von Education for All

Constanze Berndt

Universität Rostock

Abstract

In India varied reform attempts and programs which pursue the aim for egalitarian and emancipatory elementary education can be identified in the past as well as in the present. How or whether a choice of these attempts is reflected in the educational practice and which determinants prevent an education for everybody presently, will be the central question of this article. This will be answered with recourse of literature studies as well as the results of a study realized in 2005 in Andhra Pradesh and West Bengal. National and international educational reformatory efforts, according to a result, will be of limited success, as long as they do not consider interpretation patterns specific for culture, in a decentralized and self-reflexive manner.

1. Einführung

Mit weltweit 117 Millionen schulpflichtigen Kindern bildet Indien die Weltspitze. Nach der 200-jährigen Kolonialzeit waren 61 % der Jungen und 25 % der Mädchen für einen Grundschulbesuch eingeschrieben. 13 % der gesamten Schülerschaft beendeten die 8. Klasse (vgl. Ramachandran, 2004, S. 32). Demgegenüber waren 2005 insgesamt 91 % der Jungen und 88 % der Mädchen der entsprechenden Alterskohorte an Grundschulen eingeschrieben (vgl. UNESCO Institute for Statistics, 2007).

In diesem Artikel sollen anhand ausgewählter Ergebnisse einer Mikrostudie mögliche Antworten auf die Frage gesucht werden, warum Indien dennoch bis heute als ‚Risikoland‘ beim Erreichen einer zeitgemäßen universalen Alphabetisierung gilt.

Die gegenwärtige Bildungssituation in Indien lässt sich ohne einen Rückgriff auf historisch-politische und historisch-soziale Linien nicht verstehen, der zunächst in zentralen Aspekten nachgezeichnet werden soll.

2. Historischer Rückblick

Bhimrao Ambedkar¹ (1891–1956) prägte den Terminus der *abgestuften Ungleichheit* im Hinblick auf die soziale Struktur der indischen Gesellschaft während der Kolonialzeit (vgl. Bellwinkel-Schempp, 2003, S. 4). Dieser lässt sich sowohl auf innerindische als auch auf extern-kolonialistische Aspekte beziehen, welche die Gesellschaft in hohem Maße schichteten. Die abgestufte Ungleichheit lässt sich auch im damaligen Bildungssystem aufzeigen.

Die intern-indischen Aspekte waren weitgehend gekennzeichnet durch eine historisch konservierte, esoterisch-exklusive und ständische Bildung (vgl. u.a. Deussen, 1923; Ghosh, 2002; Scharfe, 2002). Neben der zunächst vedischen und später der hinduistisch-brahmanozentrischen² Bildung, die heute im Allgemeinen die Konnotation von damaliger institutionalisierter Bildung bestimmen (vgl. u.a. Das, 1996; Ghosh, 2002; Kortenkar, 1982; Mazumder, 1992), entwickelten sich mit dem Ende der Epoche des alten Indien (ca. 1100 n.Chr.) asketische und egalitäre Reformbewegungen, buddhistische *Viharas* und Ordensschulen der *Jainas*³, in denen die stratifizierende Bedeutung der Kasten weitgehend an Bedeutung verlor und die sowohl *Sudras* als auch Frauen und Mädchen offenstanden. Das Unterweisungsmedium dieser Einrichtungen war die Muttersprache bzw. der Dialekt der jeweiligen Region und unterschied sich damit entscheidend vom exklusiven Sanskrit, welches in hinduistischen Lernstätten präferiert wurde. Egalisierend wirkten zudem simplifizierte spirituelle Lerninhalte, was, bis zur Übersetzung der vedischen *Sutras*⁴, eine ernste Konkurrenz zu den vedischen bzw. brahmanischen Schulen darstellte (vgl. Chamberlain, 1899, S. 15; Ghosh, 2002, S. 51; Scharfe, 2002, S. 163 ff.). Die aus der Übersetzung der *Sutras* resultierende Vereinfachung ist, bezogen auf das hinduistische Unterweisungssystem, als deutliches Zeichen für die hohe Inkorporations- und Anpassungsfähigkeit des Hinduismus zu deuten. Diese Fähigkeit wird auch während der muslimischen Ära im mittelalterlichen Indien sichtbar, indem sowohl die elementare als auch die höhere Bildung auch von Brahmanen frequentiert wurde und die Interessen der herrschenden Schichten der muslimischen Gemeinschaft und der drei ‚reinen‘ Klassen der *Arya* zu sichern vermochte. Generell verstanden es die Brahmanen durch die Sicherung ihrer Unverzichtbarkeit in verschiedensten sozio-religiösen Bereichen, ihre herausragende Stellung, die sie während der vedischen Zeit und der Epoche des klassischen Hinduismus innehatten, zu bewahren. Auch der Erhalt und die Neugründung hinduistischer Lernzentren sicherten quasi ihr Überleben und ihre Stellung in der muslimisch dominierten Gesellschaft des mittelalterlichen Indien (vgl. Ghosh, 2002, S. 217). Trotz der benannten, jedoch grundsätzlich nur punktuellen buddhistischen und jainistischen Egalisierungstendenzen innerhalb der Unterweisungsstätten war also insgesamt die Teilhabe an Bildung ein wesentliches in- bzw. exklusives Moment der ständischen Gesellschaft.⁵

Mit der Kolonialzeit trat ein neues Phänomen hinzu, welches das Bildungssystem nachhaltig prägte: Die konsequente Beförderung der Anglisierung der indischen Bil-

derungsschicht (zunächst der Kaufleute und der staatlichen Beamten, später auch anderer höherer Kasten) im urbanen Raum kann als zusätzliches Stratifizierungs- und Hierarchisierungsmoment der indischen Gesellschaft gesehen werden. Dieses entstand aus dem Interesse an der Aufrechterhaltung und der Funktionalisierung interner Unterschiede zum Zwecke der britischen Machtstabilisierung, welche die historische, esoterisch-exklusive Linie nicht ablöste, sondern ergänzte. Das von den Briten vorgefundene exklusive und elitäre Bildungswesen war somit hervorragend geeignet, um die Kolonialmacht zu etablieren, zu konsolidieren und auszuweiten. So unverstänlich religiöse und soziologische Aspekte der indischen Gesellschaft für die Briten gewesen sein mochten, begünstigte und vereinfachte zunächst gerade die Kastenstratifikation die Verwirklichung kolonialistischer Interessen. Konsequenterweise zeichneten sich die extern-kolonialistischen⁶ Aspekte der Bildungspolitik durch die Beförderung einer elitären, anglizistisch-exklusiven Bildung bei gleichzeitiger Ignoranz gegenüber gesellschaftlichen Ungleichheiten aus.⁷ In diesem Sinne erfolgte die Anglisierung durch die Kolonialmacht Großbritannien im Zuge einer einseitigen Förderung der mittleren und höheren englischen Schulen, vornehmlich zum Ausbau bzw. zur Aufrechterhaltung des Verwaltungsapparates (vgl. u.a. Ghosh, 2000, S. 80; Hertz, 1932, S. 197; Rothermund, 2002, S. 59 f.) und damit zur Sicherung der kolonialen Macht. Dementsprechend wurde der Auf- und Ausbau eines leistungsfähigen elementaren Bildungsektors, vor allem für die rurale Bevölkerung, vernachlässigt.⁸ Das von den Briten eingeführte *grants-in-aid-system*⁹ wie auch die vielbeschworene *trickle-down-theory*¹⁰ konnten nicht greifen, weil der externe Einfluss auf die indische Gesellschaft vornehmlich durch die utilitaristische Kolonialpolitik geprägt wurde. Die indische Bildungsschicht war der exklusiven Bildungspolitik der Briten jedoch keineswegs passiv ausgesetzt. Sie selbst beförderte teilweise die Anglisierung der eigenen Reihen und bewies damit „Treue und Anhänglichkeit gegenüber den britischen Machthabern“ (Hertz, 1932, S. 199; vgl. Rothermund, 2002, S. 59 f.) und wiederholte aktive Offenheit und Inkorporationsfähigkeit für neue, in diesem Fall westliche und vorteilhaft erscheinende Werte.

3. Ausgewählte reformpädagogische Ansätze und bildungspolitische Maßnahmen

Im Zuge der Positionierung Indiens gegenüber der britischen Bildungspolitik und der Bildungsrealität entstanden ausgesprochen heterogene Ansätze, die sowohl befreiungs- als auch reformpädagogisch orientiert waren und systematisch zu den *reformpädagogischen Ansätzen aus dem Süden* zählen (vgl. Datta & Lang-Wojtasik, 2002).

Wie auch auf anderen Kontinenten wurde als verbindendes Ziel *self reliance*, die selbstverantwortliche Befreiung des Menschen, gleichermaßen als Ziel und als Voraussetzung gesellschaftlicher Entwicklung formuliert. Bildung, im engeren Sinne eine *functional literacy*, sollte hier als Werkzeug zum Aufschließen gesellschaftlicher

Wirklichkeiten in Form von Bewusstseinsbildung erfolgen (vgl. ebd.). Über die Reform eines kolonialistisch-utilitaristisch geprägten, weitgehend kulturell entfremdeten Bildungssystems sollte die Revitalisierung und Neudefinition kultureller Identitäten und eine damit verbundene Lösungssuche für die ‚historische Identitätskrise‘ (vgl. Heidrich, 1997) zwischen ‚westlichen‘ und ‚östlichen‘ Werten vorgenommen werden. Gemeinsames Ziel dieser heterogenen Reformbestrebungen war die Veränderung der persönlichen und gesellschaftlichen Realität durch eine egalitäre Bildung Aller.¹¹ Die Reformbestrebungen können in drei Kategorien subsumiert werden:

- (1) *Sozio-religiöse Reformansätze*, z.B. entwickelt von Swami Vivekananda (1863–1902) und Ram Mohan Roy (1772–1833), suchten eine geistig-kulturelle Erneuerung über die Synthese ‚westlicher‘ und spiritueller Aspekte und damit ein Gleichgewicht zwischen der materiellen und der spirituellen Entwicklung. Im Vordergrund standen hier somit die Persönlichkeitsbildung über eine inklusive, anti-privilegierte Bildung zum Erlangen menschlicher Perfektion, um Indien nicht nur geistig-kulturell zu erneuern, sondern auch die Gesellschaft als Ganzes grundlegend zu reformieren (vgl. Chaube & Chaube, 2003, S. 74; Heidrich, 1997, S. 202; Hertz, 1932, S. 86; Vivekananda, 1993, S. 39).
- (2) Vertreter der *Bildung zum Weltbürgertum*, vornehmlich verkörpert durch Rabindranath Tagore (1861–1941), verstanden die selbst gegründeten Bildungseinrichtungen als Pilotprojekte, welche eine grundsätzliche Offenheit für die kulturelle und religiöse Vielfalt, eine konstruktive Kooperation zwischen den Nationen und der Synthese von Wissensbeständen befördern sollten. Tagore würdigte zwar den Beitrag der Briten für die Herausbildung eines ‚modernen‘ Indien, distanzierte sich jedoch klar vom westlichen Militarismus und Imperialismus sowie von hedonistisch-wertezersetzenden westlichen Tendenzen (vgl. Heidrich, 1997, S. 207 f.). Angestrebt wurde sowohl in theoretischen Entwürfen als auch in praktischen Unternehmungen die Einheit von regionaler Lebensnähe und Globalität (vgl. Tagore, 1918; Tagore, 1994).
- (3) Bal Gangadhar Tilak (1856–1920), Gopal Krishna Gokhale (1866–1915) und Mohandas K. Gandhi (1869–1948) sind beispielhaft als Urheber von Reformansätzen zu sehen, welche das Ziel der *nationalen Einigung und nachhaltigen Entwicklung* verfolgten. Im Zentrum dieser Ansätze stand die Suche nach politischer, ökonomischer, moralischer und sozialer Unabhängigkeit und die Nivellierung der zunehmenden Spaltung zwischen verarmender Peripherie und wachstumsorientierten Zentren über die rurale Entwicklung. Die Beförderung der jeweiligen Landessprache, Handwerke und einer integrierten Landwirtschaft können als wesentliche Inhalte dieser Bildungsansätze bestimmt werden (vgl. u.a. Fischer-Tiné, 2003, S. 338; Gandhi, 2001).

Die Forderung nach einer staatlich finanzierten, flächendeckenden und obligatorischen Elementarbildung¹² ist somit nicht britischen, sondern innerindischen Ursprungs, wur-

de jedoch von einem weltweiten Modernisierungsversuch der internationalen Reformpädagogik der damaligen Zeit beeinflusst und zudem durch die benannte exklusive koloniale Bildungspolitik und -praxis forciert. Sie wurde seit der Jahrhundertwende, etwa durch Gandhi und Gokhale, gefordert. Auf den daraus resultierenden Druck ist zurückzuführen, dass 1911 durch die Briten das *Department of Education* eingerichtet und 1912 in nordwestlichen Provinzen Indiens die kostenlose Schulpflicht eingeführt wurde. Auf der ersten nationalen Bildungskonferenz 1937 in Wardha wurden u.a. eine allgemeine kostenlose siebenjährige Schulpflicht, das Unterrichten in der jeweiligen Muttersprache, die produktive Arbeit als Inhalt schulischer Bildung und die Gleichheit aller Menschen, unabhängig von Klasse und Kaste, als Ziele formuliert (vgl. Lang-Wojtasik, 2002, S. 120). Im Jahr 1949 wurde unter der Leitung von Bhimrao Ambedkar eine siebenjährige Schulpflicht in die erste Verfassung Indiens aufgenommen, deren Realisierung innerhalb von 10 Jahren erfolgen sollte (vgl. Ramachandran, 2004, S. 32). Dass Ambedkar 1951 von seinem Amt als Justizminister zurücktrat, weil die hinduistisch-politische Führungsschicht nicht bereit war, seinen Forderungen nach sozialer und ökonomischer Gleichberechtigung aller Inder, insbesondere auch der *dalits*¹³, nachzukommen, verweist ebenso wie die fortlaufende Vernachlässigung elementarer Bildung unter Nehru (1889–1964) auf ein Netz von Faktoren, welche auch in Zukunft die breitenwirksame Umsetzung von Bildungsreformen verhinderten. In den folgenden Jahren wurden zwar immer wieder diverse nationale Aktionspläne und Richtlinien verabschiedet, deren Realisierungen jedoch nur von teilweisem Erfolg gekennzeichnet waren bzw. in zentralen Punkten scheiterten. Beispielhaft zu nennen sind hier die Empfehlungen der Kothari-Kommission (1964), die *National Policy on Education* (1986, 1992) und das in 12 Bundesstaaten veranlasste *District Primary Education Programme* (1991, 1994) (vgl. Ramachandran, 2004). Es bleibt abzuwarten, inwiefern das 2009 von der indischen Zentralregierung verabschiedete Gesetz über das Recht von Kindern bis zum 14. Lebensjahr auf eine freie und verpflichtende Schulbildung, welches erstmals rechtsverbindlich die indischen Staaten zu dessen Realisierung verpflichtet und 25 % der Kapazitäten privater Schulen für Kinder aus benachteiligten Bevölkerungsgruppen reserviert (vgl. UNESCO, 2010, S. 204), erfolgreich sein wird.

Zusammenfassend können wir in historischer Linie zwei konträr verlaufende Bildungsauffassungen nachzeichnen: die horizontal-egalitäre und die vertikal-egalitäre.

Die Machtausübung erfolgt vertikal, also jeweils vom Zentrum zur Peripherie. Sie stellt die Quelle für strukturelle Gewalt bzw. soziale Ungerechtigkeit dar (vgl. Datta 1994, S. 86 ff.). In dem Sinne definierten bisher die Bildungseliten (die mit den ökonomischen Eliten identisch sind) die reale Bildungspolitik sowie die Inhalte von Bildung und entschieden damit weitgehend über die edukationale, soziale und ökonomische In- bzw. Exklusion. Somit wurde die von den Briten bereits vorgefundene und modifizierte edukationale Exklusivität und Selektionsstruktur von *den* indischen Bevölkerungsgruppen konserviert und weitergetragen, welche bereits vor und während

der Kolonialzeit davon profitierten (vgl. u.a. Borooah & Iyer, 2005, S. 1380 f.; Datta, 2004, S. 28; Ghosh, 2000, S. 182). Kritische Gegen- bzw. Alternativentwürfe strebten zwar eine die Unterschiede zwischen Eliten und Bevölkerung nivellierende, horizontale Inklusion mit dem Ergebnis der sozialen, edukationalen und ökonomischen Teilhabe an, konnten sich aber stets nur punktuell durchsetzen.

Die bisherige Dominanz des vertikal-elitären Bildungsansatzes und die Tatsache, dass in der Vergangenheit egalisierende bzw. inklusive Ansätze nicht breitenwirksam etabliert werden konnten, kann mit der Annahme, dass sich die beruflichen Chancen derer, die bislang für Bildung und Ausbildung privilegiert waren, verringern, sobald alle Menschen die gleichen Rechte und Chancen bekommen, ressourcentheoretisch begründet werden:

The notion that elementary education is a fundamental right is not accepted by all, at least not wholeheartedly. Some even perceive the universalisation of education as a threat to the opportunities of their own children. In their view, the role of the schooling system is to act as a 'filtering process', which picks the best and the brightest and helps them to realize their potential. If too many children get on board, the prospects of those who currently enjoy the privilege of good schooling facilities will be threatened (PROBE, 1999, S. 3).

Im Hinblick auf die historische Bedingtheit der Bildungsexklusion scheint der ressourcentheoretische Ansatz jedoch zu kurz zu greifen und ist durch den Einbezug regional sensibler¹⁴, kommunalistischer¹⁵, klassen- und kastenspezifischer Hintergründe zu erweitern.

Betrachtet man nun den gegenwärtigen internationalen, bildungspolitischen Kontext, lässt sich vor allem das *World Education Forum*, welches im Jahr 2000 in Dakar, Senegal, stattfand, hervorheben. Hier betonten die 164 teilnehmenden Regierungen sowie die Vertreter staatlicher und nichtstaatlicher Organisationen, dass ohne die Gewährleistung einer universalen elementaren Bildung eine Armutsreduzierung und ein Abbau der Ungleichheiten innerhalb und zwischen den einzelnen Staaten nicht erfolgen könne. Die Ziele des *World Education Forum* von 1990 (Jomtien, Thailand) wurden weitgehend reformuliert, so z.B. die Einführung der universalen kostenlosen Schulpflicht (nun bis zum Jahr 2015), die Sicherung gleichberechtigter Bildungszugänge durch adäquate Lernbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen, der Abbau von geschlechtsspezifischen Diskriminierungen im Primar- und Sekundarschulbereich (bis zum Jahr 2005) sowie die Steigerung der Qualität der schulischen Bildung (vgl. UNESCO, 2001a, Art. 7). Um diese Ziele zu erreichen, verpflichten sich die Regierungen und Organisationen unter anderem, nationale und internationale politische Ressourcen zu mobilisieren, nationale Aktionspläne zu entwickeln, die Investitionen im Bereich der elementaren Edukation entscheidend zu erhöhen sowie die Professionalität und Berufsmoral der Lehrer zu steigern (vgl. UNESCO, 2001b, Art. 32).

Die Ansätze, eine Grundbildung für alle zu realisieren, seien mit Ansätzen des Armutsabbaus, der Einbeziehung von Eltern und Kommunen sowie diversen, auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Entwicklungsstrategien zu verbinden. Somit und im Hinblick

auf die oben genannten, übergeordneten Ziele der Erklärung *Education for All* (EFA) wird eine universale Bildung gleichermaßen als Mittel (im Sinne des Bezugs auf die allgemeinen Menschenrechte und auf die Kinderrechtskonvention) und als Zweck (im Sinne einer Funktionalisierung von Schulbildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation und Transformation) verstanden. Die politische Verantwortung wird bei den nationalen Regierungen angesiedelt, wenngleich nationale und internationale Nichtregierungsorganisationen sowie Netzwerke als Mitgestaltende des Programms verstanden werden. Ohne einen klaren politischen Willen und ohne eine transparente staatliche Bildungspolitik, so die Auffassung der Unterzeichner, wird das Ziel nicht zu erreichen sein. Die Finanzierung, die schätzungsweise 8 Milliarden US-Dollar pro Jahr erfordert, sei jedoch über die nationale Ebene hinaus, z.B. über spürbare Schuldenerlasse und die Beteiligung der Weltbank, auch in einem breiten internationalen Rahmen zu gewährleisten (vgl. UNESCO, 2001a, Art. 21, 2001b, Art. 82).

Das Konzept der EFA hat für diesen Artikel eine mindestens dreifache Relevanz:

- (1) *Schulbildung hat universale humanistische Ziele* zu verfolgen. Für den Einzelnen beinhalten diese Ziele unter anderem die Befähigung (Empowerment) zu gesellschaftlicher Teilhabe sowie die Möglichkeit der Entwicklung und Einbringung eigener Talente und Fähigkeiten. Diese auf das Individuum bezogenen Ziele münden in übergeordnete, gesellschaftliche Ziele und beziehen sich auf eine nachhaltige Entwicklung und Armutsreduktion, den Abbau von Ungleichheiten sowie die Eindämmung von nationalen und internationalen Konflikten. Die zentrale Dimension von Bildung ist in diesem Sinne sowohl aus individueller als auch aus gesellschaftlicher Sicht eine politische.
- (2) *Indien ist ein Unterzeichnerstaat von EFA*. Zudem wurde von Indien im April 1979 der Sozialpakt der Menschenrechte, im Dezember 1992 die Kinderrechtskonvention ratifiziert (vgl. FIAN-Gruppe Berlin, 2005). Diese Ratifizierung beinhaltet drei verschiedene Verpflichtungsebenen: die Verpflichtung, die Umsetzung des Kinder- und Menschenrechts¹⁶ auf Bildung zu respektieren (*respect*), zu schützen (*protect*) und zu gewährleisten (*fulfil*) (vgl. FIAN International & Bread for the World, 2004, S. 7). In Bezug auf die für die universale Elementarbildung relevanten Artikel bedeutet dies u.a., dass Indien keine Maßnahmen ergreifen darf, das Menschenrecht Recht auf Bildung zu verhindern. Somit wäre das Recht auf Bildung uneingeschränkt anzuerkennen. Weiterhin ist der Zugang zu staatlicher Bildung vor Übergriffen Dritter zu schützen. Das gilt vor allem in Bezug auf die Verpflichtung, die Privatisierung von Schulbildung zu kontrollieren und eine qualitativ hochwertige Bildung an allen staatlichen Schulen sicherzustellen (vgl. Datta, 2000, S. 1). Die Gewährleistungspflicht beinhaltet, dass das Recht auf elementare Schulbildung sicherzustellen ist und Maßnahmen zu ergreifen sind, den universalen Zugang zu dieser zu garantieren.

(3) *Indien gilt aus Sicht der UNESCO als ‚Risikoland‘*, da die Gefahr besteht, dass keines der Ziele von Dakar, auch nicht das Entwicklungsziel *Education for All*, bis 2015 erreicht wird (vgl. Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2004, S. 7, S. 27; Watkins, 2000, S. 89). Nach jüngsten Prognosen und unter Beibehaltung gegenwärtiger Entwicklungstrends wird das Ziel bei etwa 81 Millionen Menschen nicht erreicht werden (vgl. UNESCO, 2010, S. 100 f.)

Als Fazit der bisherigen Ausführungen lassen sich exemplarisch sowohl historische als auch aktuelle befreiungspädagogische und bildungspolitische Grundsätze und Strategien hervorheben, welche eine horizontal-egalitäre Bildung unterstützen und darüber hinaus über Bildung auf Empowerment, eine nachhaltige Entwicklung Indiens, die Akzeptanz und Bejahung innerindischer kultureller Diversität sowie auf eine allgemeine weltgesellschaftliche Verantwortung und Entwicklung abzielen.

Obwohl die Alphabetisierungs- und Einschulungsquoten in Indien in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen sind, ist anzunehmen, dass sich die prinzipiellen Herausforderungen in den letzten 100 Jahren nicht grundlegend geändert haben. Diese Vermutung lässt sich vor allem im Hinblick auf die Elementarbildung formulieren. Indien hat nach wie vor eine der höchsten *Out-of-school-* bzw. *Drop-out-*Raten sowie eine der höchsten Kopplungen von Einkommen, Ethnie, Gender und Region sowie Bildung weltweit (vgl. ebd., S. 171 f.).

Insofern müssen dem Terminus der abgestuften Ungleichheit innerhalb der indischen Gesellschaft von Ambedkar als auch der von Asit Datta geprägten Begrifflichkeit der *zweigeteilten Bildung* (Datta, 2000, S. 1) theoretisch ungebrochene Aktualität attestiert werden.

Generell ist ein Defizit zu konstatieren, welches die schulische und schuladministrative Mikroebene im Hinblick auf Umsetzungslücken von EFA und deren spezifische Ursachen berücksichtigt (vgl. Ramachandran, 2004). An diesem Defizit setzte eine 2005 in Andhra Pradesh und West Bengalen durchgeführte, qualitativ-quantitative Mikrostudie im Rahmen einer Dissertation (vgl. Berndt, 2008) an, die nach konkreten und regionalen Ursachen für die Defizite bei der Realisierung von EFA suchte.

4. Momentaufnahmen – ausgewählte Ergebnisse der Mikrostudie

4.1 Zu den Untersuchungsregionen

Andhra Pradesh gilt im Vergleich zu anderen Unionsstaaten eher als orthodox bzw. stark traditionell bestimmt und wurde als einer von insgesamt zehn edukational rückständigen Unionsstaaten identifiziert (Ghosh, 2004, S. 120). Gleichzeitig wird er jedoch auch als ein Bundesstaat Indiens betrachtet, welchem es gelang, in der vergangenen Dekade die Prozentzahl der analphabetischen Menschen deutlich zu senken (vgl. Dubey, 2001, S. 9). Andhra Pradesh ist ein vergleichsweise bevölkerungsreicher Bun-

desstaat. Der Bevölkerungsanteil an *Schedules Casts* und *Scheduled Tribes*¹⁷ ist im innerindischen Durchschnitt verhältnismäßig hoch. Die Unionshauptstadt Hyderabad gilt, im Gegensatz zu vielen ländlichen Regionen, als dynamische und schnell wachsende ‚Megastadt‘. In vielen Wirtschaftszweigen, insbesondere in der Computer-, der Software- und der Dienstleistungsindustrie, sind hier exponentielle Wachstumsraten zu verzeichnen.

Der heute verhältnismäßig kleine Bundesstaat *West Bengalen*, insgesamt ebenfalls als edukational rückständig identifiziert (vgl. Ghosh, 2004, S. 120), wird im indischen Kontext häufig als der Unionsstaat der ‚Dichter und Denker‘ bezeichnet, in dem die kulturelle, künstlerische, revolutionäre und intellektuelle Avantgarde Indiens lebte bzw. lebt (vgl. Chatterjee, 2004, S. 17). Viele Bestandteile des indischen Nationalismus, auch die Forderung nach einer dezidiert nationalen, multi-religiös orientierten Geschichtsschreibung, haben hier ihren Ursprung (vgl. Fischer-Tiné, 2003, S. 274). Das wirtschaftliche und kulturelle Zentrum bildet Kolkata, ehemals Calcutta, welches als Stadt 1690 von einem britischen Händler gegründet wurde und der Sitz der britischen Ostindienkompanie war. Später diente Kolkata der britischen Kolonialmacht als Hauptstadt, bis diese 1912 nach Delhi wechselte. Es ist zu vermuten, dass die reale Bevölkerung, und damit auch der Anteil an Analphabeten und der nicht an Schulen eingeschriebenen Kinder, inoffiziell wesentlich größer als offiziell bekundet ist, da in West Bengalen, insbesondere in Kolkata, viele Migranten leben – kommend aus Bangladesh und verschiedenen ländlichen Regionen Indiens. Diese zu integrieren und sie bei der Führung eines menschenwürdigen Lebens zu unterstützen hat die seit 1977 regierende *Communist Party of India Marxist* (CPIM) bisher nicht vermocht. Die ländlichen Gegenden West Bengalens unterscheiden sich nicht wesentlich von denen Andhra Pradeshs. Die Bauern haben zunehmende Probleme, sich und ihre Familien zu ernähren, und wem es möglich ist, der versucht, in den Städten oder im Ausland Arbeit zu finden.

Die Einschulungsquoten in den beiden Untersuchungsregionen haben sich seit dem Ausgang der Kolonialzeit deutlich erhöht. Nach wie vor ist jedoch auch die *Drop-out-Quote*, also die Quote der Schulabbrecher, als sehr hoch einzuschätzen: 2001 beendeten in den beiden Untersuchungsregionen etwa 26 % der Schülerschaft die 8. Klasse (vgl. Dubey, 2001, S. 178). Wenngleich diese Zahlen auf die Quantität der offiziellen drop-outs schließen lassen, sind sie jedoch gegenüber anderen qualitativen Fragen, z.B. nach inoffiziellen *Stay-outs* (Schulfernbleibern), aussagearm. Zudem erlauben diese quantitativen Daten keine Aussagen zu qualitativen Parametern, etwa im Hinblick auf ungleiche Bildungszugänge, Diskriminierungen marginalisierter Bevölkerungsgruppen, die Unterrichtsqualität und die Lernergebnisse.

4.2 Zum Design der Mikrostudie

Den Fokus der Untersuchung bildete die Elementarbildung in ausgewählten Regionen Andhra Pradeshs und West Bengalens, welche einen Zeitraum von acht Jahren umfasst. Da insbesondere staatliche Schulen in Indien selten ‚integrierte Schulen‘ sind, die den gesamten Zeitraum der elementaren Edukation abdecken, sondern nach der 4. bzw. 5. Klasse ein Wechsel von der Primar- an die Sekundarschule erforderlich ist, war es innerhalb der durchgeführten Studie nötig, sich für eine der beiden Schulformen zu entscheiden. Die Wahl fiel deshalb auf den primären Sektor, da die ersten Schuljahre in entscheidendem Maße den Grad der Anschlussfähigkeit an weiterführende Schulen bestimmen. Außerdem wurde bei der Planung des Forschungsvorhabens aufgrund quantitativer Makrodaten davon ausgegangen, dass der Bereich der Primarschulen von einer sozioökonomisch heterogeneren Schülerschaft frequentiert wird, da hier die Quote der Schulabbrecher geringer als an den Sekundarschulen ist.

Die Auswahl der Untersuchungsgruppe für die vorliegende Mikrostudie erfolgte in zweierlei Hinsicht nach den Kriterien der maximalen Varianz bzw. Kontrastierung: Zum einen wurden sowohl Schulen in ländlichen als auch in urbanen Regionen, zum anderen sowohl staatliche als auch verschiedene private¹⁸ Schulen besucht. Die Schulauswahl repräsentiert damit sowohl typische als auch extreme Fälle (vgl. Flick, 2004, S. 260). Die untersuchte Gruppe teilt sich in drei Untergruppen: (1) in den Unterrichtsprozess bzw. in den Schulbetrieb involvierte Lehrende und Direktoren, (2) Administratoren, die innerhalb von Multiplikatorenfortbildungen bzw. auf der politisch-administrativen Metaebene tätig sind bzw. Experten¹⁹, welche wissenschaftlich zur Edukation in Indien arbeiten und (3) informelle Gesprächspartner mit differentem Bezug zum Bildungssektor. Die Untergruppen (1) und (2) interagieren miteinander entweder direkt oder indirekt in Form der Weitergabe politischer Beschlüsse, deren Umsetzung bzw. durch Lehrerfortbildungen und Schulevaluationen, während die informellen Gesprächspartner sowohl direkt als auch indirekt in die Elementarbildung in Indien involviert sind. Insgesamt wurden an staatlichen Schulen acht und an verschiedenen Formen privater Schulen sechs Interviews mit variierender Zahl an Interviewpartnern geführt. Trianguliert (vgl. Flick, 2004, S. 12) wurden diese Interviews mit acht Unterrichtsbeobachtungen, sieben Administratoreninterviews und acht informellen Interviews.²⁰

Als Erhebungselemente kamen über Pretests angepasste Interview- und Beobachtungsleitfäden mit kategorisierten und nicht kategorisierten Fragen zum Einsatz.

Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels eines dreistufigen Kategoriensystems (siehe Abb. 1), welches aus forschungsleitenden Hypothesen (vgl. Berndt, 2008, S. 109 f.) generiert wurde: die der Unterrichtsbeobachtungen anhand der Analyse-schwerpunkte (1) infrastrukturelle Ausstattung der Schule, (2) Schüleranwesenheit und zeitlicher Rahmen des Unterrichts, (3) Methodische Aspekte des Unterrichts und (4) Interaktionsstrukturen zwischen den Beteiligten (vgl. Lang-Wojtasik, 2000, S. 266 f.).

Abbildung 1: Schwer- und Unterpunkte der Auswertung der Interviews mit den Lehrenden

<i>I: Berufsbiografische und berufliche Aspekte</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Ausbildung/Fortbildungen – Einstellungsbedingungen – Gehälter und Nebentätigkeiten – Diskrepanz zwischen Ausbildungshintergrund und Tätigkeitsfeld
<i>II: Überindividuelle Aspekte</i>	
1. Angesprochene Schülerpopulationen, Zugangsbedingungen und deren Erreichbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> – prozentuales Verhältnis von Jungen und Mädchen – Anwesenheit der Schüler
2. Quantitatives Lehrer-Schüler-Verhältnis	
3. Schulbezogene Kosten und Vergünstigungen	
<i>III: Individuelle Maßstäbe und Bewertungen</i>	
1. Bildungsauffassungen/Bildungswerte	<ul style="list-style-type: none"> – Selbst- und Schülerbild – Bedeutung altindischer und kolonialer Aspekte der Bildungspraxis – Bedeutung Reformpädagogischen Bezugs zu EFA und staatlicher Bildungspolitik – Verhältnis von Quantität und Qualität innerhalb der Edukation – Bewertung des Verhältnisses staatliche/private Edukation – Grad der beruflichen Zufriedenheit und berufliche Zukunftswünsche
2. Bildungsziele	<ul style="list-style-type: none"> – (co-, extra- und über-)curriculare Ziele²¹ – didaktische Mittel/Methoden – Methoden der Leistungsevaluation
3. Gesellschaftsbezogene Positionierungen	

In einer anschließenden inhaltsanalytischen Interpretation konnten Bedingungsgefüge zwischen diesen Ebenen herausgearbeitet und verdeutlicht werden. Diese wurden weiterführend einer kontextanalytischen²² Interpretation unterzogen. Den Interpretationskontext bildeten zum einen Prämissen der qualitativen Sozialforschung im Kontext der Nord-Süd-Forschung (vgl. Berndt, 2008, S. 111 ff.), zum anderen ‚kollektive indische Deutungsmuster‘, die aus der analysierten Literatur generiert wurden (vgl. u.a. Assmann, 1988; Kakar, 1997; Sen, 2007; Tharoor, 2000). Sie sind in diesem Artikel bereits punktuell benannt worden: (1) Vielfalt und Varianz kultureller Identitäten und Mehrfachzugehörigkeiten, (2) soziale und gesellschaftliche Hierarchisierung, (3) Stratifikation der Gesellschaft und Kommunalismus.

4.3 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Die Ergebnisse der Mikrostudie sind komplex und verweisen auf ein multikausales Faktorennetz, das die Implementierung von *Education for All* im elementaren Bildungsbereich kennzeichnet. Folgend sollen ausgewählte Aspekte der jeweiligen Auswertungs- bzw. Interpretationsebenen dargestellt werden.

4.3.1 Zentrale Aussagen innerhalb der Interviews

Innerhalb des Interviewmaterials wird eine sehr große Varianz zahlreicher Analyse-kategorien sichtbar. Folgende Beispiele sollen das verdeutlichen:

(1) Der *berufliche Hintergrund* der befragten Lehrenden ist sehr heterogen und umfasst eine Spannweite von in Ausbildung befindlichen Volontärinnen und ‚Seiteneinsteigerinnen‘ bis zu postgraduierten Personen mit Lehrerausbildung. Insbesondere an ländlichen privaten Schulen in Andhra Pradesh und zwei von Nichtregierungsorganisationen finanzierten Schulen beider Bundesstaaten, die Kinder aus bildungsfernen Milieus adressieren, sind die Lehrenden nicht als solche ausgebildet. Die Ausbildungshintergründe variieren zwischen einem College- und einem mittleren universitären Abschluss, z.B. in Wirtschaft. Zum Teil absolvieren diese Personen ein zweijähriges, berufsbegleitendes *Distance-in-Service-Training*. An den besuchten privaten ruralen Schulen in Andhra Pradesh stammen mehrere Lehrende aus dem Bundesstaat Kerala, der als bildungsfortschrittlicher Bundesstaat Indiens gilt. Die Tatsache, dass sie in Andhra Pradesh arbeiten, begründen sie mit erlebter Arbeitslosigkeit in Kerala sowie dem Wunsch, in einer Stadt zu arbeiten.²³ Eine Lehrerin, die nach ihrem College-Abschluss als Sekretärin arbeitete, äußerte, dass sie für die Anstellung an einer Schule in Kerala nicht über den nötigen Abschluss verfügt.

Alle befragten Personen der urbanen und ruralen staatlichen Schulen haben nach ihrem College-Abschluss eine einjährige Ausbildung für Grundschullehrer (*Teachers Training Course*, TTC) bzw. den *Bachelor of Education* (B.Ed.) absolviert. Etwa 20 % der befragten Personen haben darüber hinaus einen postgradualen Abschluss, z.B. in Biologie. Einige der befragten Personen betonen, dass Lehrer staatlicher Schulen insgesamt besser ausgebildet seien als ihre an privaten Schulen arbeitenden Kollegen und dass nur derjenige, der keine Stelle an einer staatlichen Schule bekomme, eine private Einrichtung wählt.

Die Lehrenden der besuchten privaten urbanen Schulen in West Bengalen geben an, ausgebildete und staatlich zugelassene Lehrende zu sein und haben in einigen Fällen eine Postgraduierung, z.B. in Naturwissenschaft oder Wirtschaft. Die Direktorin einer urbanen privaten Schule in West Bengalen ist sowohl graduiert als auch postgraduiert und verfügt über europäische Auslandserfahrungen. An einer internationalen Privatschule in Hyderabad verfügen die Lehrenden über die Lehrerausbildung hinaus zumeist über eine drei- bis fünfjährige Berufserfahrung, die sie an anderen Schulen

gesammelt haben. Viele der Lehrenden dieser Schule haben eine zusätzliche spezielle fachliche Qualifikation, z.B. für Tanz, Drama oder Kunsthandwerk.

(2) Die Stellungnahmen zur Erreichbarkeit des Programms *Education für All* sind insgesamt ambivalent und regional verschieden. So sind die Befragten der staatlichen Schulen in Andhra Pradesh sowie die befragten Administratoren von einer Realisierung bis zum Jahr 2015 überzeugt bzw. mehrheitlich der Meinung, bereits jetzt die Zielmarke erreicht zu haben, da 99 % bzw. 100 % der Kinder an Schulen eingeschrieben seien. Vor allem die Lehrenden der privaten Schulen in Andhra Pradesh und der staatlichen und privaten Schulen in West Bengalen vertreten skeptische Positionen im Hinblick auf die Realisierbarkeit von *Education for All*. Begründend werden sowohl gesellschaftlich-politische Bedingungen wie starke inner- und internationale Migrationsbewegungen und die begrenzt belastbaren sozioökonomischen Hintergründe der Familien genannt. Gleichermaßen wird der Zusammenhang zwischen häuslicher Bildungsferne, ökonomischer Armut und mangelhaftem politischen Willen zur Veränderung als Hürde zur Umsetzung des Ziels gesehen. Die offiziellen Einschulungsquoten, so die Befragten dieser Schulen, bildeten die Realität im Hinblick auf Schulabbrecher und Schulfernbleiber nicht ab, darüber hinaus würden nicht alle Kinder in das Programm einbezogen. Ein Bildungsexperte schätzt das Programm *Education for All* als „bürokratie- und kapitalgeleitetes Programm“ ein. Die qualitative Erreichbarkeit des Ziels bis zum Jahr 2015 bezweifelt er, weil Schulbildung ein fortlaufender Prozess sei und sich die maßgebenden Parameter kontinuierlich verändern. Er fügt hinzu, dass sich seiner Schätzung nach in West Bengalen etwa 40 % der Kinder außerhalb von Schulen befinden. Diese Annahme begründet er damit, dass die Alphabetisierung, die bei 60 % liegt, die Zahl der Beschulungsquoten reflektiert.

Ein tendenziell homogenes Bild ergibt sich bei der Betrachtung folgender Punkte: (1) *Kosten des Schulbesuchs*: Wenngleich der Besuch einer staatlichen Schule, im Gegensatz zu dem einer privaten, keine Gebühren erfordert, fallen nach den Aussagen der Lehrenden an fast allen besuchten Schulen verdeckte bzw. indirekte Kosten für Verbrauchsmaterialien, Schuluniformen und gegebenenfalls die Verpflegung an. Wenngleich diese entsprechend der Region und der Schulform variieren, ist der Besuch einer staatlichen Schule also keineswegs kostenlos. Hinzu kommen Gebühren für Nachhilfeunterricht, der innerhalb der Untersuchungspopulation insbesondere von der Elternschaft staatlicher Schulen aufgebracht wird.

Die einzige Ausnahme bildet eine von einer Nichtregierungsorganisation getragene Schule in Andhra Pradesh, an welcher die Eltern für die Beschulung ihrer Kinder pro Monat 100,- Rs erhalten. Der Aussage einer Lehrerin einer benachbarten staatlichen Schule zufolge wechselten daher etliche ihrer Schüler, ungeachtet der angenommenen schlechteren Unterrichtsqualität, an diese Schule.

(2) *Korruption*: Die Zahlung von Bestechungsgeldern wird für allen Ebenen des privaten und staatlichen Bildungssektors beschrieben. Ein Direktor einer privaten Schule im ländlichen Raum Andhra Pradeshs äußert:

Das ist eine private Schule. Ich kann derzeit nicht alle Ausstattungen gewährleisten, ich kann nicht alle Normen erfüllen. Waschräume zum Beispiel. Und deswegen muss ich sehr viel Geld bezahlen, sonst würde die Schule geschlossen werden. ... Stellen Sie sich vor: Ich gehe vor kurzem zum DEO²⁴, und unten am Eingang hängt ein Schild ‚Dieses Amt ist frei von Korruption‘. Und kaum mache ich die erste Tür auf, werden die Hände aufgehalten. Das können Sie sich gar nicht vorstellen. Das Wasser läuft so viele Stufen hinunter, dass unten nichts mehr ankommt (Direktor, Andhra Pradesh).

Neben dem Zahlen von Schmiergeldern an staatliche Behörden vonseiten privater Schulen werden die Veruntreuung von Geldern für das ursprünglich weltbank-, nun auch staatlich finanzierte *Mid Day Meal*, die Einstellung von Lehrenden an staatlichen wie privaten Schulen und zusätzliche Kosten für Eltern bei der Einschreibung ihrer Kinder an privaten Schulen beschrieben. Ein informeller Gesprächspartner betont in diesem Zusammenhang:

Natürlich [gibt es Korruption], jeder, der regelmäßig die Zeitung liest, wird das bestätigen! Seit die Bildung in Form von finanziellen Mitteln mehr Aufmerksamkeit erhält, hat sich das Szenario radikal verändert, ob in Form von Korruption bei der Berufung, bei der Veruntreuung von Geldern, im Prüfungssaal, beim Ausstellen falscher Zeugnisse, beim Verbreiten erfundener statistischer Daten, politischer Beeinflussung ... Ich könnte fortfahren, aber das ist eine widerliche Sache und ich beherrsche mich! (Bildungsexperte, West Bengalen).

(3) *Reformpädagogische Ansätze*: Gesellschaftskritische Bezüge und alternative Unterrichtsformen, für welche die Urheber reformpädagogischer Ansätze plädierten, sind den Aussagen der Lehrenden zufolge an nahezu keiner der besuchten Schulen relevant, wie folgende Interviewausschnitte belegen können:

Wissen Sie, heute haben wir Schulbücher, in denen alles steht. Das ist viel besser als raus zu gehen (Lehrerin, Andhra Pradesh).

Sie [die Reformpädagogen] waren sehr selbstlos. Das können wir nicht. Solche Personen sind selten (Direktor, Andhra Pradesh).

Eine Ausnahme bildet die von Tagore gegründete und im Rahmen der Arbeit besuchte Schule *Patha Bhavana*, wo durchaus eine punktuelle, teils noch lebendige Reflexion auf Tagores pädagogische Ideale und Visionen erfolgt. Aber auch hier betonen die Befragten zuungunsten von Flexibilität, Kreativität, Autonomie und Individualität die Dominanz einer lehrplanfixierten Verschulung und die museale Rolle der Schule für Besucher. Gleichzeitig resümiert ein Interviewpartner:

Nach dem ersten Weltkrieg gab es noch viele Reformpädagogen, aber wo sind sie hin? Wir sehen heute das Phänomen, dass es keine Reformpädagogen mehr gibt (Bildungsexperte, West Bengalen).

(4) Bei der Auswertung der *Auffassungen der Lehrenden zur Qualität von staatlichen und privaten Bildungsangeboten* ergibt sich ebenfalls ein tendenziell einheitliches Bild. Insgesamt wird, sowohl von den Befragten privater als auch staatlicher Schulen, die staatliche Grundschulbildung wesentlich defizitärer bewertet als die private. Diese Bewertung ist standortungebunden und, bis auf eine Ausnahme, schultypverallgemeinernd. Defizite staatlicherseits werden unter anderem in der hohen Quote an Schulabbrechern und -fernbleibern, der Bildungsqualität, der beruflichen Perspektive der Schüler, der Infrastruktur und Ausstattung sowie der Motivation und Zuverlässigkeit der Lehrenden gesehen. Von einer gravierenden, bildungspolitisch gewollten ‚Zukunftsexklusion‘ von Kindern benachteiligter Bevölkerungsgruppen spricht die Interviewpartnerin der ‚Alternativen Schule‘ in West Bengalen. Die Ex- bzw. Inklusionslinie zieht sie insbesondere entlang der Frage, inwiefern die Möglichkeit besteht, bereits in der Grundschule einen qualitativ wertvollen Englischunterricht in Anspruch nehmen zu können oder nicht:

Einst wurde damit aufgehört, Englisch zu unterrichten, bis zur fünften Klasse. Aber in unserer Kindheit haben wir es ab der ersten Klasse gelernt, A-B-C-D, wir haben das Alphabet parallel zu unserer Sprache gelernt und es gab kein Problem. In der gleichen Klassenstufe, kein Problem. Nun sagten sie [die Bildungspolitiker] ‚Sie sollen keine fremde Sprache lernen, sie sollen nur Bengali sprechen‘. Das ist dumm. Egal, wohin man geht, muss man Englisch sprechen. Das wissen sie. Alle diese Dinge passieren, und die Kinder derer, welche diese Dinge einführen, lernen an einer ‚English-Medium-School‘²⁵. Das ist so selbstsüchtig! Alle Stellen, im Job, in der höheren Bildung, sie können nicht teilhaben, sie sind frustriert. Sie haben Briefe an die Zeitungen geschrieben, dass sie keine Chancen haben. Und der Lehrplan ist auch sehr schwach; sehr schwach. Sie können nicht selbst schreiben! Sie können nicht schreiben! ... Nun sehen sie, dass es keine gute Entscheidung war und sie beginnen Englisch ab der ersten Klasse (Lehrerin, West Bengalen).

Eine Bildungsadministratorin aus West Bengalen betont zwar, dass die Elementarbildung „in den letzten Jahren besser geworden“ sei, ist jedoch der Ansicht, dass die staatliche Elementarbildung einseitig quantitativ orientiert ist und, im Gegensatz zur privaten, qualitativ ausgerichteten Schulbildung, lediglich eine Basisbildung darstellt. Sie beschreibt einen Trend, nach Möglichkeit die eigenen Kinder eher an eine private als an eine staatliche Schule zu geben:

Diese Tendenz vertieft die Lücke zwischen Arm und Reich. Insbesondere das Stadt-Land-Gefälle wird dadurch vertieft. Das ist ein Kreislauf. Die benachteiligten Menschen haben es sehr schwer, in den Hauptstrom der Gesellschaft zu kommen. Das hat viele Gründe – soziale, ökonomische und gesundheitliche (Administratorin West Bengalen).

Insbesondere die Befragten der ländlichen staatlichen Schulen in Andhra Pradesh heben jedoch die bessere Qualität staatlicher gegenüber privater Bildungsangebote hinsichtlich der Qualifikation der Lehrenden, der Unterrichtsführung in Kernfächern und der Ausstattung der Schulen hervor. Unabhängig von der realen Unterrichtsqualität sei jedoch der soziale Status eines Privatschülers höher. Als qualitätsmindernd werden,

damit verbunden, schlechtere berufliche Perspektiven, die aus dem Besuch staatlicher gegenüber privater Schulen resultieren, benannt.

(5) In Bezug auf subjektive Bildungsvorstellungen und -ziele wird ein überwiegend *apolitisches Bild* gezeichnet, innerhalb dessen emanzipatorisch-partizipative Perspektiven im Sinne der Welterklärung oder reformpädagogischer Ansätze bzw. bildungspolitischer Maßnahmen kaum eine Rolle spielen. Demgegenüber werden vorrangig kompetenzorientierte Bildungsvorstellungen geäußert, deren Anspruchsniveau mit dem Schulstandort, der Schulform und dem sozioökonomischen familiären Hintergrund korreliert. Eine Ausnahme bilden die Aussagen der Befragten der privaten internationalen Schule, hier wird als Bildungsziel die Orientierungs- und Lebensfähigkeit in der Weltgesellschaft benannt.

Insbesondere von Lehrenden staatlicher Schulen, urbaner privater Schulen und Bildungsadministratoren wird häufig die Verantwortung für Bildungsarmut im familiären Raum oder im Verantwortungsbereich von Nichtregierungsorganisationen verortet und die staatliche Beschulungsverantwortung für nomadisierende und in illegalen Slums und auf der Straße lebende Kinder abgelehnt.

4.3.2 Ausgewählte Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen

Die Unterrichtsbeobachtungen legen ein Gefälle zwischen privaten und staatlichen ländlichen und privaten städtischen bzw. zwischen privat-elternfinanzierten und privat-NGO-finanzierten Schulen hinsichtlich der schulischen Infrastruktur, der Schüleranwesenheit, didaktisch-methodischer Aspekte und der fachspezifischen Kompetenzen der Lehrkräfte nahe. Insbesondere die privaten ländlichen Schulen erscheinen im Hinblick auf die genannten Defizite wesentlich heterogener als von einigen Gesprächspartnern dargestellt und fallen teilweise, vor allem in ruralen Gegenden, qualitativ hinter die staatlichen Schulen zurück.

Eine Ausnahme bildet in allen Punkten die staatliche ‚Alternative Schule‘. Der lebensweltliche Abstraktheitsgrad der beobachteten Unterrichtssituationen variiert teilweise erheblich. Von besonderer Abstraktheit sind die Unterrichtsverläufe an den staatlichen Schulen, den ländlichen privaten Schulen und der ‚NGO-Schule‘ in Andhra Pradesh, während die der ‚Internationalen Schule‘ und der ‚Alternativen Schule‘ vergleichsweise alltagsnah und lebensweltbezogen erscheinen.

Fast jede der beobachteten Unterrichtssituationen ist getragen von einer großen emotionalen Distanz und Hierarchie zwischen Lehrenden und Schülern. Eine zumindest stellenweise ausgewogene Kommunikation findet kaum statt.

Insbesondere an den staatlichen Schulen und einer ländlichen privat-NGO-finanzierten Schule in Andhra Pradesh fällt auf, dass die Lehrenden auf keine Kompetenzen zurückgreifen können, dem vermuteten hohen sonderpädagogischen Förderbedarf der Kinder entgegenzukommen, was deren Möglichkeiten der Teilhabe an Elementarbildung nachhaltig dezimiert.

Die Evaluation der Anzahl der fehlenden Schüler lag teilweise signifikant über der von den Lehrenden in den Interviews angegebenen Zahl. Die quantitativ höchste Abwesenheit von Schülern war an staatlichen und an privaten ländlichen Schulen sowie an der privat-NGO-finanzierten Schule in Andhra Pradesh zu verzeichnen.

Insbesondere sind die verschiedenen Qualitäten der Englischkompetenz der Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen hervorzuheben. Aus Kerala stammende Lehrende, die wegen ihrer vermeintlich guten Englischkenntnisse an privaten ländlichen Schulen eingestellt wurden und als ‚Werbefaktor‘ für die Schule dienen, standen im Vergleich hinter Lehrenden staatlicher Schulen zurück.

4.3.3 Inhaltsanalytische Dateninterpretation

Die inhaltsanalytische Dateninterpretation basiert auf der Auswertung und dem Vergleich des gesamten Datenmaterials und verweist beispielhaft auf folgende Faktoren, welche eine universale Elementarbildung in der Semantik der Welterklärung *Education for All* verhindern:

- (1) Die untersuchte Bildungsrealität verweist auf eine *extreme Differenziertheit der Schullandschaft und der jeweiligen Schulcharakteristika*, welche die Stratifikation und Hierarchisierung innerhalb der indischen Gesellschaft durch Kommunalismus und Kastenbezogenheit einerseits abbildet, andererseits reproduziert und die jeweilige berufliche Verantwortung begrenzt. Diese Partikularität steht dem universalistischen Prinzip der Welterklärung, aber auch nationaler Bildungsprogramme, diametral gegenüber.
- (2) Die staatliche Bildungspolitik wirkt, bezogen auf die untersuchten staatlichen Schulen, *direkt-homogenisierend*, da sich deren Angebote grundsätzlich an sozioökonomisch benachteiligte Kinder richten. Bezogen auf private Schulen wirkt sie gleichermaßen *indirekt-heterogenisierend*, da sich privatschulische Angebote bezüglich der angesprochenen Klientel, der jeweiligen Qualität von Bildung und den vorherrschenden Quantitäten stark unterscheiden. Unabhängig davon werden privatschulische Angebote im Allgemeinen höher bewertet als von staatlichen Schulen unterbreitete Bildungsarrangements.
- (3) Zahlreiche Gründungen von privaten Schulen, die Formen des Konkurrenzkampfes zwischen diesen Einrichtungen und die teilweise erheblichen verdeckten Gebühren, welche die Eltern hier entrichten müssen, können als Indiz für eine *Monetarisierung und Liberalisierung* der schulischen Bildung, die sich auf institutioneller, administrativer und familiärer Ebene ausdrückt, interpretiert werden. Die private Grundschulbildung wird in den untersuchten Regionen als Geschäftsfaktor betrachtet. Diese Kapitalorientiertheit verstärkt oben genannten Partikularismus, da sie sozioökonomisch benachteiligte Kinder nicht adressiert. Verschiedene nachgewiesene Facetten der Korruption, z.B. in Bezug auf das *Mid Day Meal*, Schulinspek-

tionen und Lehrereinstellungen sowie die Mittelentfremdung einiger Gelder von *Education for All* können als weiterer Beleg der Monetarisierung gewertet werden.

Die Überbewertung privatschulischer gegenüber staatlicher Grundschulbildung vonseiten der Öffentlichkeit, ungeachtet der tatsächlichen Bildungsqualität und der Ausbildungshintergründe der Lehrenden, kann ebenfalls die These der Monetarisierung stützen; Bildung scheint in diesem Zusammenhang nur dann wertvoll zu sein, wenn sie etwas kostet.

- (4) Das Datenmaterial verdeutlicht eine weitreichende *öffentliche Vernachlässigung elementarer Bildung*, z.B. über die einseitige Betonung quantitativer Parameter (z.B. der Einschulungsquoten) gegenüber qualitativen Aspekten (z.B. der Unterrichtsqualität). Da staatliche elementare Bildung besonders von Kindern mit sozio-ökonomisch benachteiligten Hintergründen in Anspruch genommen wird, sind gerade diese als Risikogruppen zu bezeichnen. Darüber hinaus wird in der Triangulation von Interviews und Unterrichtsbeobachtungen deutlich, dass insbesondere Kinder aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen gar nicht, unzureichend bzw. ziellos adressiert werden, diese also bisher nicht oder kaum von EFA-Geldern profitieren konnten. Staatlicherseits, so das Ergebnis der Interpretation der Interviews mit den Administratoren, wurde bisher keine nachhaltige Antwort auf die Zuständigkeit für besonders benachteiligte Kinder, z.B. Kinderarbeiter, Kinder ohne festen Wohnsitz oder unter der Armutsgrenze lebende Kinder, gesucht.
- (5) Das *unausgeglichene Verhältnis zwischen quantitativen und qualitativen Parametern*, welches in der Mikrostudie deutlich wurde, verweist auf ein weiteres Umsetzungsdefizit: Insbesondere an non-formalen und staatlichen ruralen Schulen werden Beschulungsquoten gegenüber der tatsächlichen Schüleranwesenheit überbewertet und täuschen damit über den tatsächlichen Grad der qualitätsdeterminierten Exklusion hinweg. Gleichermäßen wird an diesen Schulen tendenziell eine *minimalistische Definition von elementarer Bildung* deutlich, bei der ein basaler Kompetenzerwerb bezüglich der allgemeinen Kulturtechniken im Vordergrund steht. In diesem Interpretationskontext ist ebenfalls hervorzuheben, dass in nur wenigen formellen Interviews, weder mit den Administratoren noch mit den Lehrenden, gesellschaftliche Stellungnahmen vorgenommen bzw. bildungsbezogene Sachverhalte auf gesellschaftliche oder politische Dimensionen in Vergangenheit und Gegenwart bezogen werden.
- (6) Die hier beispielhaft zu konstatierende *intrapersonale Werteabstraktheit bzw. Wertediskrepanz* ist bei den befragten Administratoren in besonderer Weise hervorzuheben. In stärkerem Maße als bei den befragten Lehrenden tritt hier eine teils gravierende Diskrepanz zwischen dem offiziell formulierten Bildungsanspruch und der Bildungsrealität hervor, insbesondere im Hinblick auf die Auswirkungen staatlicher, bildungspolitischer Maßnahmen, z.B. dem *Mid Day Meal*, Multiplikatoren- und Lehrerfortbildungen, den Mütter-Lehrer-Vereinigungen, der Qualität des non-

formalen Sektors und Schulinspektionen. Selbst wenn von einigen befragten Administratoren stellenweise angemerkt wird, dass zu einer Realisierung von *Education for All* ein tiefgreifender Diskriminierungs- und Armutsabbau nötig ist, haben die Befragten keine Vorstellung davon, mit welchen Mitteln dies angestrebt wird bzw. angestrebt werden soll.

Der semantischen Reichweite des Bildungsverständnisses der Welterklärung in Bezug auf die Dimensionen Emanzipation, Empowerment und Partizipation kann im Hinblick auf diese Interpretationspunkte nicht entsprochen werden, da die untersuchte Bildungsrealität eine Kopplung von institutioneller Hierarchisierung und sozialer Stratifikation der Schülerschaft aufweist. Diese beiden Phänomene werden zum einen von sozio-ökonomischen, regionalspezifischen, infrastrukturellen und inhaltlichen Faktoren hervorgebracht, zum anderen manifestieren sie sich über diese. Davon ausgehend ist eine markante innergesellschaftliche Kluft zu konstatieren, die durch Elementarbildung und Institution bedingt wird. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die soziale Schichtung der Schülerschaft durch den Besuch einer privaten, staatlichen bzw. non-formalen Schule infolge der Höherbewertung privatschulischer Bildungsangebote gegenüber staatlichen, ungeachtet der hier teils geringeren Qualität. Beispielhaft sei hier nochmals die In- bzw. Exklusionslinie *Englisch* zu benennen, die zwar insbesondere an ruralen privaten Schulen durch das Unterrichten ab der ersten Klasse formal nachgezeichnet werden kann, durch mangelnde Englischkenntnisse der Lehrenden paradoxerweise praktisch nicht zum Tragen kommt.

Das Selbstbild der Lehrenden steht häufig im Widerspruch zur Realität und das gesellschaftliche Ansehen wird von den Befragten ausnahmslos losgelöst von den tatsächlich erbrachten Leistungen bewertet. Dementsprechend werden die benannten Defizite in der staatlichen Grundschulbildung, insbesondere von den an staatlichen Schulen Lehrenden, nicht auf personale Komponenten bezogen, sondern ausschließlich externalisiert, und es wird nicht davon ausgegangen, dass eine individuelle Einflussnahme auf diese Defizite möglich ist.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Uneingelöstheit der staatlichen Gewährleistungspflicht auf eine qualitativ gute Elementarbildung die Entwicklung eines vielschichtigen privaten Bildungssektors bewirkt. Auch die teilweise gravierenden qualitativen Unterschiede zwischen den non-formalen Schulen, deren Angebote sich an Kinder aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen richten, verdeutlichen, dass auch diese ‚Gruppe‘ nicht homogen ist, sondern ebenfalls hierarchisiert wird und milieuspezifischer Betrachtung bedarf. Im Übertrag dieser Aussagen scheint ein Rückschluss auf eine hierarchisierende und schichtenreproduzierende Bildungspolitik zulässig.

4.3.4 Elemente der kontextanalytischen Dateninterpretation

Die untersuchte *Bildungsrealität* kann in zweierlei Hinsicht als tendenziell vertikal-elitär strukturiert bezeichnet werden: Zum einen entsprechen weder die Gespräche mit

den meisten Lehrenden noch mit den Administratoren der innerhalb der Welterklärung zu konstatierenden horizontal-egalitären Bildungsauffassung, da die abgestufte Ungleichheit innerhalb der Elementarbildung nicht oder nur punktuell aus dem Kontext der historisch determinierten, gegenwärtigen Machtproduktion heraus bewertet wird. Andererseits lassen auch die Unterrichtsbeobachtungen auf einen kommunalistischen *in- und outgroupism* schließen, der letztlich eine Perspektive auf die indische multi-ethnische Gesellschaft abbildet. Hier lassen sich Rückschlüsse auf eine subtile, zweifache Fortführung historischer Bildungsexklusivität, der althinduistischen wie der britisch-kolonialen, ziehen, deren zentrales exkludierendes, kulturelles Kriterium nach wie vor die Sprache (zunächst Sanskrit, dann und seit dem Englisch) ist.

Indien ist bekanntermaßen ein Vielvölkerstaat. Die u.a. von Kakar (1997) und Tharoor (2000) beschriebene Hierarchisierung und Stratifikation der Gesellschaft sowie der damit verbundene, spezifische Kommunalismus bzw. *groupism* ist in der untersuchten Bildungsrealität unabhängig von der jeweiligen Region klar nachzuzeichnen und begrenzt praktisch die Verantwortungsbereiche gegenüber den Angehörigen der Eigen- und der Fremdgruppen. Mit der von Kakar (1997) hervorgehobenen starken Kontextgebundenheit des Verhaltens vieler Inder – öffentlich versus privat bzw. nationalstaatlich versus kollektiv – aber auch additiv mit spezifischen Bedingungen der sozialwissenschaftlichen Nord-Süd-Forschung kann das der Bildungsrealität häufig widersprechende Antwortverhalten der offiziellen Gesprächspartner begründet werden. Sowohl diese Kontextualität als auch die spezifische Gesellschaftsstruktur sind mögliche Indizien für die Diskrepanz zwischen bildungspolitischen Reformansätzen und deren Umsetzung.

5. Konsequenzen

Sowohl in indisch-nationalen als auch in internationalen Bildungsreformprogrammen liegen vielfältige Potenziale, die nach wie vor exkludierende Bildungswirklichkeit zu verändern. Gleichmaßen zeigen die Ergebnisse der Studie eine gegenwärtige, strukturelle Veränderungsresistenz in Hinblick auf historisch und gesellschaftlich begründete Bildungsbenachteiligungen auf.

Für eine Annäherung an das Ideal *Education for All* in der Semantik der internationalen Debatte wären aus meiner Sicht folgende weiterführende Konsequenzen nötig:

- (1) *Eine grundsätzliche definitorische Erweiterung des Terminus ‚Elementarbildung‘*: Durch minimalistische Begriffsfassungen und entsprechende praktische Umsetzung werden Diskriminierungen und Exklusionen reproduziert. Elementarbildung müsste in diesem Kontext über eine höhere Sensibilität gegenüber qualitativen Fragen (z.B. der Unterrichtsqualität, der Lebensnähe und der Erreichbarkeit der Kinder) als Mittel für Capabilities im Sinne von Martha Nussbaum und Amartya Sen, nicht als Selbstzweck, verstanden werden. Die Erfolgsmessung für die Realisierung von

Education for All wäre insofern an *capability-indicators*, nicht ausschließlich an unhinterfragte Beschulungs- und Alphabetisierungsquoten, zu binden. Die diesbezügliche Hauptverantwortung dafür trägt der Staat, hier Indien. Für den Abbau von Benachteiligungen ist eine öffentliche Aufwertung der Angebote des staatlichen Bildungssektors gegenüber privaten Angeboten unerlässlich. Eine entschlossene Kooperation mit leistungsfähigen Akteuren verschiedener Ebenen, z.B. Nichtregierungsorganisationen und der Elternschaft sowie schulischer politischer Basisarbeit, um gruppenbezogenen Vorurteilen und Stigmata entgegenzuwirken, wäre dabei gewinnbringend. Ohne derartige Bemühungen scheinen bildungspolitische Maßnahmen, wie die Quotierung von 25 % der Kapazitäten an privaten Schulen für Kinder aus marginalisierten Bevölkerungsgruppen, nicht zu greifen. Die Zitate zweier Mädchen im EFA-Report 2010 legen diese Vermutung zumindest nahe: „The higher-caste students tell us that we smell bad,‘ one girl said. Another added, ‚The ridicule we face prevents us from coming to school and sitting with higher-caste children“ (UNESCO, 2010, S. 171).

- (2) *Emanzipatorische Politisierung von Bildung*: Der häufig formulierten These, dass *Education for All* ein Schlüssel für Entwicklung ist und zur Überwindung von Armut beiträgt, muss die Frage vorausgehen, von *welcher* Schulbildung und *welcher* Entwicklung wir sprechen. Wenn Bildung als Mittel zum Zweck verstanden wird, z.B. für individuelle Entscheidungsfreiheit und Mündigkeit, müssen die Ursachen für Exklusionen benannt und adressiert werden – über Bildung, Bildungspolitik und Wissenschaft. Wird dies unterlassen, bleibt Bildungsgerechtigkeit eine Utopie. In Indien existiert, wie der historische Exkurs zu Beginn dieser Ausführungen nahelegt, ein reicher Fundus an reformpädagogischen Ideen. Diese im Kontext der Gegenwart zu reinterpreten und für die Bedürfnisse der Bildungspraxis aufzuschließen, wäre außerordentlich gewinnbringend.
- (3) *Weder Über- noch Unterbewertung kultureller Deutungsmuster bzw. Identitäten*: Die Ergebnisse der Mikrostudie verweisen auf eine doppelte historisch-kulturelle Blindheit im Hinblick auf die Realisierung von *Education for All* sowohl im nationalen als auch im transnationalen Kontext. Daher scheint eine Berücksichtigung nationaler und historischer Bedingtheit von Bildung und dieser zugrunde liegenden Theorien im Rahmen von Weltprojekten durch dezentrale, interdisziplinäre Mikrostudien und dezentrale Basisarbeit notwendig, wie auch Fritz Reheis (2004, S. 12) festhält: „Das Bildungsverständnis des entwickelten Nordens der Welt schickt sich an, die Weltbildung anzuführen und ignoriert dabei systematisch historische und kulturelle Kontexte von Bildungstheorie und Bildung“. Diese Aussage wäre auch auf die Frage von UNESCO Institute for Statistics (2007) im *Survey of Primary Schools* nach den Gründen für die mangelnde Qualität eines Bildungssystems zu entgegnen. Die Antworten sind eben nicht vordergründig in den Einzelschulen über das Schulmanagement, die Unterrichtsstile und die schulische Infrastruktur zu

suchen, wie es von dieser Institution vorgenommen wird, sondern über weitergehende gesellschaftliche Verfasstheiten, das kulturelle Bewusstsein und die damit verbundene Reproduktion von Macht und Elite. Insofern ist den Ergebnissen der Mikrostudie ein exemplarischer Stellenwert, nicht nur für Länder des Südens, beizumessen.

Anmerkungen

1. Ambedkar, sogenannter ‚Kastenloser‘, war Repräsentant der *dalit*-Bewegung. Er vertrat eine kritische Position gegenüber dem Hinduismus und war damit ein bedeutender Kontrahent Gandhis. Ambedkar war maßgeblich am Entwurf der indischen Verfassung beteiligt und wurde 1947 zum ersten Justizminister des unabhängigen Indiens ernannt. Kurz vor seinem Tod konvertierte er zum Buddhismus.
2. Brahmanozentrische Bildungsangebote richteten sich vor allem an die männlichen Angehörigen der *Brahmanen* (Priester), aber auch der *Ksatriya* (Krieger) und der *Vaisya* (Händler). *Sudras* (Handwerker, Bauern) waren hier weitgehend ausgeschlossen.
3. Der Buddhismus geht auf den Stifter Siddhartha Gautama Sakya, der Jainismus auf Vardhamana Mahaviras zurück. Beide entstammten ursprünglich der Kaste der *Ksatriyas*. Beide Religionen entstanden etwa im sechsten Jahrhundert v.Chr. Der Buddhismus war die dominierende Religion Indiens für nahezu 1000 Jahre (vgl. Sen, 2007, S. 17).
4. *Sutras*, z.B. die *Kalpasutras*, die *Srautasutras* und die *Dharmasutras*, sind Leitfäden oder Kompilationen der religiösen vedischen Literatur (vgl. Michaels, 1998, S. 71).
5. In der hier ausgewerteten Literatur sind Ausnahmen belegt, so boten islamische *Madrasahs* unter der Herrschaft von Akbar (1542–1605) auch kostenlosen Unterricht für Arme und Bedürftige an. Diese Bildungspolitik wurde jedoch mit Aurangzeb (1618–1701) nicht weiterverfolgt (vgl. Ghosh, 2002, S. 171). Gleichmaßen wird über Tänzerinnen (Devadasi), die ebenso Kurtisanen waren, berichtet, dass sie durchgängig eine systematische Erziehung und Bildung empfangen. „Sie mussten den Mann durch ihren Geist fesseln können“ (Hertz, 1932, S. 42).
6. Auch vor der Kolonialzeit kann selbstverständlich zu keinem Zeitpunkt von einem ‚reinen indischen‘ Subklima gesprochen werden. So verweist Ghosh u.a. auf die Griechen unter Alexander des Großen, die Hunnen, die über viele Jahrhunderte einflussreichen Muslime, zu Beginn der Ostindischen Kompanie auch die Portugiesen, Holländer und Franzosen, welche im materiellen und geistigen Austausch mit Teilen der indischen Gesellschaft standen (vgl. Ghosh, 2002, S. 121).
7. Hier ist eine Parallele zur Bildungspolitik im ‚Mutterland‘ zu betonen, die von einem grundsätzlichen Glauben an eine vom Einzelnen zu verantwortende soziale Mobilität ausging. Diese Annahme war jedoch letztlich ein sozialdarwinistisches Alibi für die staatliche Akzeptanz ungleicher Bildungschancen, welches auf der Furcht vor den Konsequenzen staatlich forcierter Chancengerechtigkeit gründete und bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges nachzuzeichnen ist (vgl. Wardle, 1975, S. 14).
8. So, wie die Elementarbildung der ruralen Bevölkerung während der Fremdherrschaft vernachlässigt wurde, war es nicht im Interesse der Briten, den agrarischen Sektor, von dem zum Zeitpunkt des Zensus 1921 70 % der indischen Bevölkerung lebte (vgl. Hertz 1932, S. 175), durch eine Landreform zu entwickeln (vgl. Datta, 1994, S. 148). Eine entscheidende Auswirkung dieser beiden Phänomene britischer Kolonialpolitik war die fortschreitende Verarmung der ruralen Bevölkerung. Trotz des Bewusstseins darum aufseiten der Briten waren die Investitionen und Reformversuche auf diesem Sektor halbherzig und nicht nachhaltig. Ebenso wurde die präkoloniale Marginalität der Mädchenbildung vonseiten der Briten nicht in Frage gestellt, sondern aufgrund

- potenziellen Konfliktpotenzials und zusätzlicher Kosten als weitgehend belassenswert erachtet (vgl. Hertz, 1932, S. 181).
9. Das *grants-in-aid-system*, orientiert an Großbritannien, legte unter staatlicher Finanzierungsbeihilfen eine besondere Verantwortung für die Gründung und Führung von Bildungsinstitutionen in private, in diesem Fall indische Hände. Für die Briten hatte dieses System zweierlei Vorteile: Zum einen konnte ein wesentlicher Teil der Verantwortung für die Bildung der indischen Bevölkerung abgegeben werden, zum anderen konnten hier erhebliche Kosten gespart werden. Insbesondere für die Elementarbildung hatte diese Tatsache nachhaltige Auswirkungen: Die lokalen Behörden, denen die Einrichtung von ‚grants-in-aid-schools‘ oblag, waren aufgrund der großen und dezentralisiert lebenden Bevölkerung schlicht überfordert (vgl. Ghosh, 2000, S. 96).
 10. Die *trickle-down-theory* bezeichnet hier die Selbstregulation gesellschaftlicher Mechanismen. Sie geht davon aus, dass benachteiligte Bevölkerungsschichten auch ohne politische Interventionen von punktuellen Investitionen, hier im Bildungsbereich, profitieren.
 11. Wenngleich einige dieser Ansätze als elitär gelten, z.B. Tagores Schule *Patha Bhavana*, sollten sie eine Strahlkraft auf andere Teile Indiens ausüben.
 12. Anders als im angloamerikanischen Raum, in dem *elementary education* den vorschulischen Bereich anspricht, ist hier und in Indien die schulische ‚Grundbildung‘ bis zur 8. Klasse gemeint.
 13. Wörtlich: Benachteiligte, Bezeichnung für ‚Kastenlose‘, die aus dem Varna-System ausgeschlossen sind.
 14. Hier sind regionale Unterschiede zu betonen: Sowohl in Himachal Pradesh als auch in Kerala und Mizoram ist eine universale Elementarbildung nahezu verwirklicht. Dem *Education Performance Index* folgend wäre Kerala in der Nähe der Spitze, an zwölfter Stelle mit Südkorea, wohingegen Bihar Platz 100 einnehmen würde, welches dem viertletzten Platz entspricht (vgl. UNESCO, 2010, S. 100; Watkins, 2000, S. 166). Das wird auf eine vorausschauende, Gender-sensible und entschlossene Bildungsplanung, auf tatsächliche Kostenlosigkeit des Schulbesuchs und auf vergleichsweise hohe staatliche Ausgaben im primären Bildungssektor sowie ein historisch zurückzuverfolgendes Interesse der Herrscher an der Bildung bzw. Aufklärung der Landesbevölkerung zurückgeführt (vgl. Sen, 2000, S. 2, Watkins, 2000, S. 308).
 15. Dem Terminus Kommunalismus kommt in diesem Zusammenhang eine spezifisch indische Bedeutung zu. Er ist eher ein kollektives Phänomen, da er politische, wirtschaftliche und religiöse Aspekte verschiedener indischer Volksgruppen umfasst und somit entsprechende Gruppenzugehörigkeiten klar umreißt. In dieser Konnotation bedingt der Kommunalismus ein an den Interessen der eigenen Volksgruppe orientiertes und gruppenegoistisches Verhalten (vgl. Kakar, 1997, S. 13).
 16. Das universale Recht auf Bildung wird sowohl als eigenständiges Menschenrecht als auch als Instrument verstanden, den anderen Menschenrechten zur Geltung zu verhelfen. Es wird somit zu den *Empowerment Rights* gezählt.
 17. In der Verfassung Indiens sind bestimmte, historisch benachteiligte Kasten und Stämme als *Scheduled Casts* und als *Scheduled Tribes* (SC/ST) gelistet. Insgesamt umfassen die SC/ST etwa 24 % der indischen Bevölkerung. Seit 1980 sind weitere Bevölkerungsgruppen, die sogenannten *Other Backward Classes* (OBCs) in das indische Gleichberechtigungsprogramm einbezogen worden. Die OBCs, welche aus der unteren Mittelschicht stammen, umfassen ebenfalls ca. 25 % der indischen Bevölkerung. Im Sinne einer angestrebten Gleichberechtigung sind für diese Bevölkerungsgruppen u.a. Parlamentssitze, andere öffentliche Ämter in staatlichen Bildungseinrichtungen reserviert. Die Quote der reservierten Arbeitsplätze auf Bundesebene liegt bei fast 50 %, in einigen Bundesstaaten ist sie höher (vgl. Tharoor, 2000, S. 154 f.).
 18. Hier sind sowohl private Schulen im ländlichen als auch im urbanen Raum gemeint, die sowohl im elitären als auch im ‚Low-fee-Sektor‘ sowie im dazwischen befindlichen Mittelfeld anzusie-

deln sind. Einer der ausgewählten staatlichen Schulen kommt ein besonderer Status zu, da sie ursprünglich als reformpädagogisch orientierte Modellschule in privater Trägerschaft gegründet wurde, seit der politischen Unabhängigkeit Indiens jedoch staatlich verwaltet wird. Da offiziell der inhaltliche Bezug zum Gründer betont wird, soll sie im Folgenden ‚alternative Schule‘ genannt werden.

19. Der Begriff Experte wird nicht ohne Zweifel verwendet. Er impliziert nicht, dass Lehrende, Direktoren, Administratoren und informelle Gesprächspartner keine Experten sind. Der Begriff bezieht sich hier zwecks deutlicherer Abgrenzung auf Personen, die sich mit verschiedenen Aspekten von Bildung auf einer wissenschaftlichen Metaebene auseinandersetzen.
20. Nicht an allen Schulen, an denen Interviews durchgeführt wurden, wurden Unterrichtsbeobachtungen gestattet. Die durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen in diversen Fächern und Klassenstufen hatten eine Dauer von drei Unterrichtsstunden bis zu einem Schultag.
21. Innerhalb der Befragung und Auswertung des Datenmaterials wurden kurzfristige Ziele (Outputs) und langfristige Ergebnisse der Edukation unterschieden. Die Ziele sind mittels curriculärer (lehrplanbezogener) und cocurriculärer (lehrplanunterstützender) Lehrinhalte und Methoden, z.B. themenzentrierter Schülerwettbewerbe, zu erreichen. Extracurriculare Aktivitäten (z.B. soziales Engagement, das Spielen eines Musikinstruments) sind als Schnittstelle zwischen Zielen und Ergebnissen bzw. zwischen curricularen und übercurricularen Zielen zu begreifen.
22. Unter Kontext werden hier in Anlehnung an Arnulf Deppermann Dimensionen des Sinns von Äußerungen verstanden, die nicht den unmittelbaren Gegenstand der Äußerung bilden, aber dennoch als Interpretationshintergrund einbezogen werden müssen, um Funktionen von Äußerungen und Motivationen nachvollziehbar zu machen (vgl. Deppermann, 1999, S. 62).
23. Wobei angemerkt sei, dass sich die Kleinstadt, in der die befragten Lehrer aus Kerala arbeiten, nicht in einer urbanen, sondern in einer ruralen Gegend Indiens befindet.
24. District Education Office – das staatliche Schulamt auf Distriktebene.
25. An diesen zumeist privaten Schulen ist die Unterrichtssprache in zentralen Fächern und ab der ersten Klasse Englisch.

Literatur

- Assmann, J. (1988). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bellwinkel-Schempp, M. (2003). Ein Ende der Diskriminierung ist nicht in Sicht. Dalits in Indien. *Solidarische Welt*, 181, 4–6.
- Berndt, C. (2008). *Universale elementare Edukation in Indien vor dem Hintergrund historisch determinierter Machtreproduktion und kultureller Deutungsmuster. Eine empirische Mikrostudie in Andhra Pradesh und West Bengalen*. Rostock: Universität Rostock.
- Borooah, V. & Iyer, S. (2005). Vidya, Veda, and Varna. The influence of religion and caste on education in rural India. *The Journal of Development Studies*, 41 (8), 1369–1404.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. (Hrsg.). (2004). *Bildung für alle. Gleichstellung der Geschlechter. Der Sprung zur Gleichberechtigung*. Bonn: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Chamberlain, W.I. (1899). *Education in India*. New York: Columbia University.
- Chatterjee, J. (2004). *Kolkata. The dream city*. New Delhi: UBS Publishers Distributors.
- Chaube, S.P. & Chaube, A. (2003). *Educational ideals of the great in India*. Hyderabad: Neelkamal Publications.
- Das, S.K. (1996). *The educational system of the ancient Hindus*. New Delhi: Gyan Publishing House.
- Datta, A. (1994). *Welthandel und Welthunger*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Datta, A. (2000). Zweigeteilte Bildung. *EPD-Entwicklungspolitik*, 17/18, 23–25.

- Datta, A. (2004). Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 3, 26–30.
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2002). *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Deppermann, A. (1999). *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Deussen, P. (1923). *Das System der Vedanta. Nach den Brahma-Sutras das Baradayana und dem Kommentare des Cankara über dieselben*. Leipzig: Brockhaus.
- Dubey, S.N. (2001). *Education scenario in India – 2001. Based on the Preliminary Census Report of Government of India*. Delhi: Authorspress.
- FIAN-Gruppe Berlin. (Hrsg.). (2005). *Der Kampf um das Menschenrecht auf Nahrung in Indien*. Verfügbar unter: http://www.suedasien.net/themen/schwerpunkt0509_mr/fian_right-to-food.htm [25.07.07].
- FIAN International & Bread for the World. (Hrsg.). (2004). *Investigating some alleged violations of the human right to water in India*. Heidelberg: FIAN International & Bread for the World.
- Fischer-Tiné, H. (2003). *Der Gurukul Kangri oder die Erziehung der Arya-Nation. Kolonialismus, Hindureform und ‚nationale Bildung‘ in Britisch-Indien (1897–1922)*. Heidelberg: Ergon.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gandhi, M.K. (2001). *Towards new education*. Ahmedabad: Navajivan Publishing House.
- Ghosh, A. (2004). Alternative schools and education guarantee scheme. In V. Ramachandran (Ed.), *Gender and social equity in primary education. Hierarchies of access* (pp. 120–142). New Delhi: Sage Publications.
- Ghosh, S.Ch. (2000). *The history of education in modern India*. New Delhi: Orient Longman Limited.
- Ghosh, S.Ch. (2002). *Civilisation, education and school in ancient and medieval India, 1500 B.C.–1757 A.D.* Frankfurt a.M.: Lang.
- Heidrich, J. (1997). Kulturvergleich im Prisma indischer Intellektueller des frühen 20. Jahrhunderts. In M. Brocker & H. Nau (Hrsg.), *Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs* (S. 191–214). Darmstadt: Primus.
- Hertz, G. (1932). *Das britische Erziehungswesen in Indien*. Berlin: Weidmann.
- Kakar, S. (1997). *Die Gewalt der Frommen. Zur Psychologie religiöser und ethnischer Konflikte*. München: Beck.
- Kotenkar, A. (1982). *Grundlagen hinduistischer Erziehung im alten Indien*. Frankfurt a.M.: Dipa-Verlag.
- Lang-Wojtasik, G. (2000). *Non-formal education (NFE) als Chance für und Zugang zu Bildung für sozial und gesellschaftlich benachteiligte Kinder – eine qualitative Untersuchung auf dem indischen Subkontinent*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hannover.
- Lang-Wojtasik, G. (2002). Gandhis Bildungsidee. In A. Datta & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten* (S. 109–131). Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Mazumder, N.N. (1992). *A history of education in ancient India*. New Delhi: Cosmo Publications.
- Michaels, A. (1998). *Der Hinduismus. Geschichte und Gegenwart*. München: Beck.
- PROBE. (Ed.). (1999). *Public report on basic education in India*. New Delhi: Oxford University Press.
- Ramachandran, V. (Ed.). (2004). *Gender and social equity in primary education. Hierarchies of access*. New Delhi: Sage Publications.
- Reheis, F. (2004). Käufliche Bildung. Zur Problematik der Kommerzialisierung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 27 (3), 9–13.

- Rothermund, D. (2002). *Geschichte Indiens. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Scharfe, H. (2002). *Education in ancient India*. Leiden: Brill.
- Sen, A. (2007). *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. München: Beck.
- Tagore, R. (1918). *Der Geist Japans*. Leipzig: Der Neue Geist-Verlag.
- Tagore, S. (Ed.). (1994). *Patha Bhavana. A poet's school. Proceedings of the seminar on 'Rabindranath's Philosophy of Education and Secondary Education'*. Santiniketan: Visva-Bharati Computer Centre.
- Tharoor, S. (2000). *Indien. Zwischen Mythos und Moderne*. Frankfurt a.M.: Insel.
- UNESCO. (Ed.). (2001a). *Dakar Framework for Action*. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml [24.4.08].
- UNESCO. (Ed.). (2001b). *Expanded Commentary on the Dakar Framework for Action*. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml [24.4.08].
- UNESCO. (Ed.). (2010). *Global Monitoring Report*. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf> [25.06.10].
- UNESCO Institute for Statistics. (2007). *UIS Statistics in Brief*. Verfügbar unter: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=3560 [10.01.10].
- Vivekananda, S. (1993). *Vedanta. Ozean der Weisheit*. München: Otto Wilhelm Barth.
- Wardle, D. (1975). *English popular education 1780–1975*. London: Cambridge University Press.
- Watkins, K. (2000). *The Oxfam Education Report*. Bath: Redwood Books.