



Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 13, No. 1, pp. 116–134, 2007
Copyright © 2007 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Bildungsprogramme versus Bildungsrealitäten. Einblicke in das indische Schulsystem

Ashok K. Srivastava

National Council of Educational Research and Training (NCERT), Indien

Iris Clemens

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt

Abstract

The article provides a general overview of the Indian school system. At the same time the main issues and challenges the system in this context is facing today are addressed. Insights to some of the today's goals of the educational politics are offered and general data on the educational system and present situation in India are given. Gender inequality, access to and success in education, efforts for quality improvement in educational contents and processes are discussed as well as modern movements regarding the privatisation of education and the emergence of confessionnal schools like the so called Madrasas.

Einleitung

Indien hat sich im Gegensatz zu China, der ‚Produktionsstätte der Welt‘, eher als Dienstleistungsgesellschaft und insbesondere als ‚IT-Nation‘ in der globalisierten Welt zu positionieren versucht, und gut ausgebildete Absolventen indischer Bildungseinrichtungen arbeiten heute weltweit und konkurrieren erfolgreich auf dem globalen Arbeitsmarkt (Friedman, 2006). Gleichzeitig ist das Problem des Analphabetismus in Indien nach wie vor nicht gelöst, und in Sachen Grundbildung kann China eine wesentlich bessere Bilanz vorweisen. Während Indien Ende der 1990er Jahre sechs Mal mehr Studenten als China in Universitäten und vergleichbaren Bildungseinrichtungen vorzuweisen habe, seien fast die Hälfte der Bevölkerung Analphabeten, wohingegen die Alphabetisierungsrate in China fast 80 % betrage, so Varma (1999).

In fact, there is little doubt that the lopsided development of education in India is directly linked to the structure of Indian society, and 'that the inequalities in education are ... a reflection of inequalities of economic and social powers of different groups in India' (ebd., S. 55).

So die Interpretation der Situation von Varma. Trotz des wachsenden Interesses im Westen an der Boom-Nation Indien und einer durch Globalisierungsprozesse verstärkten Zunahme der ökonomischen oder etwa auch kulturellen Schnittstellen ist das Land in Deutschland selten Thema pädagogischer oder erziehungswissenschaftlicher Literatur (Ausnahmen z.B. Rolly, 2002). Der vorliegende Beitrag möchte deshalb ausgewählte Basisinformationen zum indischen Schulsystem liefern, einen Einblick in Aspekte der derzeitigen Bildungspolitik und -forschung bieten und so auch einige soziokulturelle, historische sowie auch gender abhängige Ursachen für die spezifische Problematik der Bildungsungleichheit in diesem Kontext aufzeigen.

Als Grundlage dient uns eine umfassende und repräsentative Literaturanalyse der Pädagogischen Psychologie in Indien zwischen 1993 und 2003 von Ashok Srivastava¹ (2007) sowie einige allgemeine thematische Ergänzungen zu strukturellen und sozialen Aspekten der Bildungsproblematik in diesem Kontext (vgl. Clemens, in Druck). Dazu werden zunächst (1) einführende Bemerkungen über Bildung im indischen Kontext vorangestellt, anschließend wird (2) ein Grundriss des indischen Schulsystems gezeichnet und es werden (3) alternative Schulformen vorgestellt. Abschließend gehen wir noch auf zwei ausgewählte Aspekte der Schulbildung – auf die für den indischen Kontext spezifische Sprachproblematik (4) und die Situation der Lehrer (5) – ein.

1. Bildung als Herausforderung: *Education For All*

Auch fünfzig Jahre nach der Unabhängigkeit ist Bildung in Indien immer noch eine der zentralen Herausforderungen für Staat und Politik, und die Inklusion aller in ein Bildungssystem steht weiterhin aus. Unzählige Programme und politische Bemühungen, so beispielsweise groß angelegte Projekte wie das von der Weltbank geförderte Programm ‚Education For All‘², zeugen vom politischen Willen wie auch davon, dass weiterhin erhebliche Anstrengungen im Bereich der Grundbildung nötig sind. Zudem ist die indische Bevölkerung allein von 1991 bis 2001 um 21,79 % auf 1,027 Milliarden Menschen gewachsen und zählt heute circa 1,113 Milliarden Menschen. Dabei stellen Kinder bis zum Alter von sechs Jahren circa 15 % der Bevölkerung und ein Drittel der Bevölkerung ist unter 15 Jahre (Census of India, 2001). Diese Zahlen verdeutlichen die Dimension der Herausforderung einer *Education for all* in Indien. Diesem Ziel stehen jedoch auch sozio-strukturelle Implikationen entgegen, wie schon das Zitat von Varma (s.o.) andeutet: Bildung ist in Indien mit der vielleicht einmaligen sozialen Institution der Brahmanen, einer Intellektuellenschicht bzw. -kaste als oberste hierarchische Instanz traditionell ein schwieriges Terrain. So war den ‚Dalits‘ oder ‚Unberührbaren‘ sowie den diskriminierten Stammesangehörigen, den Adivasi, bis zur englischen Besatzungszeit von der Regierung nicht einmal erlaubt, überhaupt Bildung

zu erwerben (Nancharaiyah, 2002), und auch die englischen Kolonialherren haben an diesen eklatant ungleichen Bildungszugängen nicht viel geändert, sondern sie vielmehr auf Dauer gestellt und davon profitiert (Bhattacharya, 2002). Bis heute sind die der Bildungsdiskriminierung zugrunde liegenden Strukturen schwer zu reformieren, weshalb Shiva Kumar (2003) von einer ‚Bildungsapartheid‘ in Indien spricht.

Nach der Unabhängigkeit wurde deshalb ein *reservation system* im Bildungssektor eingeführt, wodurch die Marginalisierung vor allem der beiden außerhalb des Kastensystems stehenden Bevölkerungsschichten der Dalits und Adivasi überwunden werden soll, die circa 16,2 % der Bevölkerung im Falle der Dalits oder der so genannten *scheduled castes* stellen, und 8,2 % im Falle der Adivasi oder so genannten *scheduled tribes* (Census of India, 2001). In der neuen Verfassung wurde festgeschrieben, dass bis zu 50 % der Studienplätze an Universitäten und der Stellen in Regierungseinrichtungen für die Angehörigen dieser Gruppen reserviert werden müssen (zur genauen Darstellung des komplizierten Systems vgl. Rolly, 2007). Diese Quotenregelung ist bis heute in Indien heftig umstritten und führt regelmäßig zu Protesten der Angehörigen höherer Kasten und sogar zu politischen Krisen. Beispielsweise führte 1990 die Auseinandersetzung über die Empfehlung der Mandal-Kommission, die Quoten weiter zu erhöhen, zum Sturz von Premierminister Vishwanath Pratap Singh, und der aktuelle Vorstoß, die Quotierung auf Elitebildungseinrichtungen wie die IIT's (Indian Institute for Technology) sowie auf den privaten Arbeitssektor auszuweiten wird als Angriff auf die Entwicklungschancen des Landes kritisiert (Radhakrishnan, 2007).

Die heutigen Probleme im indischen Bildungssystem sind auch eine soziokulturelle Altlast der indischen Bildungs- bzw. Schulgeschichte. Erst 1904 erkennt die indische Regierung überhaupt an, dass die Verbreitung von Grundbildung (also die Einrichtung von Grundschulen) in die Verantwortlichkeit des indischen Staates fällt. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte noch nicht einmal der Indian National Congress (bis zu seinem Austritt die Partei Gandhis und die des späteren Premierministers Nehru) freie Grundbildung mit Schulpflicht gefordert, obwohl er Jahr für Jahr Resolutionen für höhere Bildung und Berufsbildung einreichte (Acharya, 1998). All dies veranschaulicht „the apathy of the Indian elite towards education for the common people“ (ebd., S. 230) und die eklatante Marginalisierung einer breiten Grundbildung zugunsten der Höherbildung der Eliten. Politik wie das gesamte öffentliche Leben in Indien war durch die privilegierte Oberschicht bestimmt, und die arme, ungebildete Landbevölkerung wurde weder repräsentiert noch hatte sie eine Stimme wie es etwa bei den westlichen Arbeiterbewegungen der Fall war. Erst nach und nach entwickelte sich Bildung zu einem wichtigen Thema auf der Agenda der Politiker. So wurde beispielsweise für Bengalen 1919 erstmalig ein Gesetz zur Erweiterung und Regulierung der Grundbildung erlassen (ebd.). Gut vierzig Jahre später (1960–1961) wurde vermerkt, dass immerhin 68,3 % aller Kinder zwischen sechs und elf Jahren eingeschult waren. Aber eine andere Zahl rückt diesen scheinbaren Erfolg in ein zweifelhaftes Licht: „Unfortu-

nately, a 68 % drop-out rate renders these enrolment figures meaningless, even if we take them at face value“ (ebd., S. 234). Wenn es heute darum geht, die Quote der vorzeitigen Schulabgänger um 20 % und langfristig um 40 % zu senken, dann verdeutlicht dies, dass man bei der Lösung dieses Problems nicht die geforderten Fortschritte gemacht hat (ebd.).

1.1 Aktuelle Ziele der Bildungspolitik

Zwei Ziele stehen heute bildungspolitisch im Zentrum der Bemühungen der indischen Regierung, so die offizielle Programmatik: Die Eliminierung des Analphabetismus und die Universalisierung der Grundbildung (Universalization of Elementary Education UEE). Bis 1931 lag die Alphabetisierungsrate in Indien unter 10 % (Parulekar, 1957) und zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit 1947 hatte sich diese Zahl nur unwesentlich bis auf knapp 15 % der Erwachsenen erhöht. Seitdem sind die Zahlen kontinuierlich gestiegen, und zuletzt ist laut Census of India (2001) zwischen 1991 und 2001 ein Sprung von 52,21 % auf 65,38 % zu verzeichnen. Dabei gilt es, die erheblichen Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesstaaten hinsichtlich der Alphabetisierungserfolge zu beachten. So befindet sich der Bundesstaat Bihar mit gerade einmal 47,53 % am unteren Ende der Skala, während Kerala mit 90,92 % die Tabelle anführt. Die absolute Zahl der Kinder, die in Indien keine Schule besuchen, wird mit circa 32 Millionen angegeben (Mehrotra, Panchamukhi, Srivastava & Srivastava, 2005): Kinder aus dem ländlichen Raum, Mädchen und Kinder, die den unteren Kasten angehören, sowie Adivasi-Kinder.

Bildung und Gender

Die Bildungsproblematik und -benachteiligung in Indien ist zu einem großen Teil auch eine Genderproblematik. So weist etwa eine Statistik über die Alphabetisierungsrate von Frauen und Männern für 1901 einen Anteil von 0,69 % der gesamten weiblichen Population aus gegenüber einer Rate von immerhin 9,83 % bei der männlichen Bevölkerung (Mukherjee, 1999). Heute beträgt der Anteil der Alphabetisierung 54,16 % bei Frauen gegenüber 75,85 % bei Männern. Auch spielt das Stadt-Land-Gefälle eine beachtliche Rolle: Während nur 46,58 % der Frauen auf dem Land lesen und schreiben können, sind es 72,99 % im urbanen Raum; bei den Männern sind es 71,18 % auf dem Land und 86,42 % in den Städten.

Nach dem Willen der indischen Regierung, der sich in dem UEE Programm manifestiert, sollen alle Kinder der Altersgruppe von sechs bis vierzehn Jahren eine Schule besuchen und abschließen. Außerdem soll die Qualität der Lernprozesse verbessert werden. Die Regierung investiert 4,02 % des Bruttosozialproduktes in Bildung, und es wurden durchaus erhebliche Fortschritte seit der Unabhängigkeit erzielt. Dazu zählt die Verdreifachung der Zahl der Grundschulen seit 1950–1951. Die Zahl der Upper Primary Schools hat in derselben Zeitspanne sogar um das 16fache und die der

Secondary und Senior Secondary Schools um das 18fache zugenommen (Srivastava, 2007). Auch die Bildungsbeteiligung (Gross Enrolement Ratio GER) konnte deutlich verbessert werden, und zwar laut dem Seventh All India School Education Survey (2005) von 32,1 % im Jahr 1950–1951 auf 80 % im Jahr 2002. Danach lag die Bildungsbeteiligung der Jungen im Primarbereich in den ersten Grundschuljahren zunächst bei 95 % und die der Mädchen bei 91 %, geht dann allerdings nach und nach in den höheren Klassenstufen auf 62 % bzw. 54 % zurück. Insgesamt hat sich damit die Bildungssituation der Mädchen in Indien verbessert: 1950–1951 waren 28 % der Grundschüler Mädchen, 2002 sind es immerhin schon 44 %, und auch die Unterschiede in der Quote der Schulabbrecher haben sich zwischen den Geschlechtern angeglichen. Haben noch 1950–1951 10 % mehr Mädchen als Jungen die Schule verlassen, liegt die Abbrecherquote der Mädchen heute noch 1 % über der der Jungen. Wie sich die Schulbeteiligung im Einzelnen verteilt, ist der Tabelle 1 zu entnehmen, wobei auch hier wieder ein Stadt-Land-Gefälle zu beobachten ist.

Tabelle 1: Schulbesuch nach Klassen und Geschlecht in Indien

Schulbesuch nach Klasse und Geschlecht in Indien in Prozent											
	Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Indien (Total)	Jungen	100	79	73	66	64	56	51	47	40	35
	Mädchen	100	78	71	64	60	50	45	39	32	27
	Total	100	79	73	65	62	53	48	43	36	31
Schulbesuch nach Klasse und Geschlecht im ländlichen Indien in Prozent											
	Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Indien (Land)	Jungen	100	77	70	63	59	49	43	38	31	27
	Mädchen	100	76	68	59	54	41	36	30	22	18
	Total	100	76	69	61	57	45	40	34	26	23
Schulbesuch nach Klasse und Geschlecht im urbanen Indien in Prozent											
	Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Indien (Stadt)	Jungen	100	88	85	81	84	84	79	79	76	66
	Mädchen	100	89	85	81	83	82	78	76	70	61
	Total	100	88	85	81	83	83	78	78	73	63

Quelle: Seventh All India School Education Survey, 2005.

Qualitätsverbesserungen in der Bildung

Neben quantitativen Gesichtspunkten rückt jedoch auch die Verbesserung der Qualität der angebotenen Bildung in den Fokus. Gerade hinsichtlich der Bildungsqualität werden viele noch ungelöste Probleme des indischen Bildungssystems deutlich, und hier

zeigt sich die Ungleichheit des Systems in besonderem Maße. Es ist ein rasant wachsender Unterschied zwischen den Bildungsmöglichkeiten und -angeboten für privilegierte Kinder und für solche aus armen und sozial benachteiligten Schichten zu verzeichnen (Nambissan, 1996; Vaid, 2004). Dies verweist auf die Notwendigkeit, Bildungsangebote allen Kindern unabhängig von ihrem Geschlecht und ihrer sozio-ökonomischen Herkunft zugänglich zu machen. Wie Shiva Kumar (2003, S. 14) fordert: „we have to develop zero tolerance for inferior education and for a two-track schooling system“. Damit wendet er sich gegen die heute faktisch vorhandene Spaltung des Bildungssystems: eins für die Armen und ein anderes für die Elite der Gesellschaft.

Ein grundsätzliches Problem mit der Qualität der angebotenen Bildung betrifft jedoch die staatlichen wie auch die privaten Schulen in Indien. Wie Studien zeigen, lernen Kinder in beiden Schulformen auch nach jahrelangem Schulbesuch relativ wenig (Aikara, 1998; Lockhead, 1997), weshalb radikale Reformen hinsichtlich der Qualität der Lehre wie auch Verbesserungen der Lernprozesse nötig sind. So nimmt beispielsweise das Auswendiglernen nach wie vor einen großen Teil der Zeit in Anspruch, und es werden dringende Reformen der Didaktik angemahnt. Ein weiterer deutlicher Nachteil geht damit einher, dass die Lehrpläne überfrachtet sind. Und ein hohes Lernpensum bei gleichzeitig schlechten Bedingungen bei der Vermittlung der Bildungsinhalte verschärft dieses Problem noch. Hinzu kommt außerdem, dass die Lerninhalte häufig irrelevant für die Kinder sind, da sie sich auf Dinge außerhalb der Lebenswelt und Erfahrungsumwelt der Kinder beziehen. Kritiker dieser Situation weisen darauf hin, dass sich in diesem mangelnden Passungsverhältnis zwischen der kindlichen Alltagswelt und den Schulbuchinhalten sowie in der thematischen Ausrichtung der Schulbuchtexte wiederum die Dominanz der indischen Mittelschicht in Bildungsfragen widerspiegelt, was auch durch eine Schulbuchanalyse deutlich wird (Scrase, 1993). Deshalb kommt der Forderung nach einer Anpassung der Unterrichts- und Lerninhalte an die Bedürfnisse der Gemeinschaft und den Lebensumständen, denen die Kinder entstammen, eine hohe Priorität zu.

2. Das Schulsystem

Die elterlichen Erwartungen an die Kinder sind auch als Folge der zunehmenden Globalisierung angestiegen. Kinder stehen in Indien heute unter starkem Erfolgsdruck: neben der Schule, dem Besuch von Nachhilfeschulen und der Erledigung der Hausaufgaben bleibt ihnen praktisch keine freie Zeit mehr (etwa zum Spielen). Der Wettbewerb um günstige Ausgangsbedingungen für die eigene Karriere beginnt insbesondere für die Kinder der urbanen Mittelschicht schon vor der Schule: Vorschulen und Early Childhood Care and Education (ECCE) gehören heute für diese Schicht zur Selbstverständlichkeit. Circa 25 % der Kinder bis zum Alter von sechs Jahren besuchen solche ECCEs. Diese Kinder entwickeln sich besser, so Sood (2003), aber es gibt auch deutli-

che Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen ‚Anganwadis‘ oder Vorschulen. Der Vorschulbesuch erleichtert die Anpassung an die Schule und die Lernanforderungen in den ersten Grundschuljahren (Kaul, 2002; Kiran, 1999).

Eingeschult werden die Kinder mit sechs Jahren. Die Grundschule reicht in Indien bis einschließlich der Klasse 5 und die Upper Primary School umfasst die Klassen 6 bis 8. Die Oberschule teilt sich in die Klassen 9 bis 10 als ‚Secondary High School‘ und Klassen 11 bis 12 als ‚Senior Secondary High School‘. In privaten wie staatlichen Schulen in Indien überwiegt der ko-edukative Unterricht, wobei es jedoch auch eigene Mädchen- und Jungenschulen gibt, deren Schüler allerdings nach einer Studie von Khetrapal (1999) schlechtere Leistungen erbringen. Das indische Schulsystem bietet neben der formalen Schulbildung auch Möglichkeiten einer non-formalen Schulbildung. Dieser Bildungszweig macht Bildungsangebote an Schüler im Alter zwischen neun und 14 Jahren, und die Regierung sieht hier die Möglichkeit, sozial benachteiligten Kindern, die arbeiten müssen, einen Bildungszugang zu eröffnen. Dieser Schultyp ist jedoch sehr umstritten, vor allem sowohl in Hinblick auf die Bildungsqualität als auch auf die Relevanz der Bildungsinhalte für das alltägliche Leben der Kinder (Acharya, 1994).

Indien ist ein föderal organisiertes Land, und generell fallen die staatlichen wie auch die vielen privaten Schulen in die Zuständigkeit der einzelnen Bundesstaaten, die auch im Wesentlichen für die Finanzierung der staatlichen Bildungseinrichtungen zuständig sind (Mehrotra et al., 2005). Unter dem District Primary Education Programme (DPEP) wird versucht, Bildungsprojekte zu verwirklichen, die speziell auf bestimmte Distrikte, nach denen die Bundesstaaten aufgeteilt sind, zugeschnitten sind, um auf diese Weise Bildung zu kontextualisieren und zu regionalisieren und Bildungsplanung und -management zu dezentralisieren. Die steigende Zahl von Schulen mit nur ein bis zwei Lehrern lässt die Situation jedoch immer komplexer und unübersichtlicher werden. Durch eine Ergänzung der Verfassung im Jahr 1976 wurde außerdem die Zusammenarbeit der Bundesstaaten und der Zentralregierung in Neu Delhi hinsichtlich bildungsrelevanter Fragen geregelt und der Zentralregierung eine größere Verantwortung übertragen. Diese Verantwortung berührt vor allem Fragen der nationalen Einheit und der nationalen Integration, der Gewährleistung von Bildungsqualität und -standards sowie Exzellenzanstrengungen auf allen Bildungsebenen. In einer Ergänzung der Verfassung im Jahr 2002 wurde das Recht auf Bildung für Kinder aufgenommen und festgeschrieben. Der Schulbesuch für Kinder im Alter zwischen sechs und vierzehn Jahren soll kostenlos und *verpflichtend* sein, auch wenn diese Schulpflicht noch nicht umgesetzt werden konnte. Seit der Unabhängigkeit sind inzwischen auf der nationalen pan-indischen Ebene vier Lehrplanrahmenmodelle für die Gestaltung von Lehr-Lernmaterialien formuliert worden, deren Wirkungen allerdings umstritten sind.

2.1 Privatisierung und das Qualitätsgefälle im Bildungssektor

Circa 17 % der Kindergärten, Grund- und Mittel- sowie Oberschulen sind private Einrichtungen, wobei der Anteil in den Großstädten wesentlich höher liegt – Tooley und Dixon (2003) fanden zum Beispiel für die Stadt Hyderabad, dass 61 % der von ihnen untersuchten Kinder Privatschulen besuchen. Außerdem ist ein enormer Anstieg der Zahl der Privatschulen zu verzeichnen, und zwar auf dem Land wie in den Städten, und die Eltern sind bereit, Einschränkungen und Entbehrungen in Kauf zu nehmen und große Summen in die Bildung ihrer Kinder zu investieren, um ihnen ein besseres Leben und sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Das Spektrum der Privatschulen ist allerdings sehr vielfältig und reicht von teuren und exklusiven Eliteeinrichtungen bis hin zu eher inoffiziellen, staatlich nicht kontrollierten Slumschulen. Dieser gleichsam graue Markt an Bildungseinrichtungen stellt ein weiteres Phänomen der indischen Bildungslandschaft dar (Kingdon, 2005). Die vielfältigen Partnerschaften zwischen staatlichen Schulen, NGO's und privaten Schulen sowie diverse Mischfinanzierungen machen die schulische Bildungslandschaft sehr unübersichtlich (Nair, 2005). Insgesamt wird die Zunahme privater Schulen in Indien zwiespältig gesehen, denn einerseits erhofft man sich, so dem Ziel einer *Education for all* näher zu kommen, andererseits ist man sich der sozialen Problematik dieser Entwicklung durchaus bewusst (ausführlich Holzwarth, 2006), zumal die Qualitätsmängel der staatlichen Schulen auf allen Gebieten groß sind (PROBE, 1999).

Studien belegen, dass die Effizienz der Schulen grundsätzlich erheblich divergiert und stark abhängig ist von der verfügbaren Ausstattung (Dash, 2002), und Verghese (1995) zeigt, dass wiederum 86 % der staatlichen Schulen nur über eine unzureichende oder überhaupt keine Infrastruktur verfügen. Im Gegensatz dazu wurde 94 % der privaten English Medium Schools bescheinigt, dass sie über gute oder sogar sehr gute Lernumgebungen verfügen, und die Leistungen der Schüler korrelieren positiv mit der verfügbaren Ausstattung einer Schule (ebd.). Hinzu kommt, dass Lehrer trotz eines niedrigeren Gehaltes solche gut ausgestatteten Privatschulen zumeist bevorzugen und diese Lehrer zumeist höher motiviert sind und genauer kontrolliert werden. In jedem Fall hat das Management der Bildungsressourcen Auswirkungen auf die Bildungsqualität, und Schüler in Schulen mit einem guten Management von Bildungsressourcen zeigen ein größeres Interesse am Lernen (Joshi & Biswal, 1996; Mohan, 1998). Gerade staatlichen Schulen mangelt es jedoch häufig an einem effektiven Schulmanagement. Viel Bürokratie, kaum oder nicht vorhandene Lehr-Lernmaterialien (Hathi, 1994), Desinteresse oder schlichte Abwesenheit der Lehrer sowie die Grenzen der finanziellen Möglichkeiten der Eltern werden häufig als Erklärungsansätze für das schlechte Abschneiden der staatlichen Schulen herangezogen, wobei besonders auf die desolante Organisation staatlicher Schulen als maßgeblichem Faktor für das schlechte Abschneiden hingewiesen wird. Studien etwa zu einer Slumschule zeigen jedoch, dass

trotz schlechter Ausstattung eine große Effizienz möglich ist, beispielsweise durch Autonomie und lehrplanbegleitende Aktivitäten (Nariman, 1997).

Untersuchungen haben für Schüler von Privatschulen ein besseres Lernverhalten (Nagappa & Venkataiah, 1999) und eine höhere mentale Gesundheit (Vani, 1995) nachgewiesen. Privatschulen legen mehr Wert auf Anwesenheit, Projekte und mündliche Beteiligung als staatliche Institutionen, so Agarwal und Rajput (1996). Die Eltern von Kindern einer kommunalen Schule klagten hingegen in einer Befragung in Kanpur über Lehrermangel, die irrationale und scheinbar willkürliche Entsendung von Lehrern (bzw. deren Ausbleiben) sowie darüber, dass staatliche Schulen häufig geschlossen bleiben (Gupta, 2002). Die Beobachtung einer Fallstudie von Gohil (2003, S. 1) beschreibt den Unterschied zwischen staatlichen und privaten Schulen anschaulich:

In the government school, only two of the three teachers assigned for 273 students were present on a recent day. About 50 children sat on the floor in a gloomy classroom, while 40 more sat on the grass outside, as their classroom had been under repair since August. One teacher did paperwork, while the other floated between the two groups, not actually teaching either. At the private school next door, where the teacher-student ratio is 1 to 25, a group of smartly uniformed children stood outside counting loudly in English under their teacher's watchful eye. They then marched in orderly single line into a classroom with blackboard and benches. The children next door wrestled, and watched.

All diese Forschungsergebnisse zeigen die vielen Facetten der Bildungsungleichheit und verdeutlichen den ‚Fahrplan‘ des ‚two-track schooling system‘ (Shiva Kumar, 2003), wobei die duale Formulierung dieser Metapher die tatsächlich Heterogenität des Bildungsangebotes nicht verdecken darf.

3. Alternative Schulformen und Bildungsangebote

Eine große Zahl der Kinder zwischen sechs und vierzehn Jahren bleiben der Schule in Indien noch immer ganz fern. Um diese Kinder zu erreichen, wurden viele alternative Schulen und Schulformen gegründet. Meist haben die Lehrer dieser alternativen Schulen – ‚para teachers‘ genannt – nur einen Secondary High School Abschluss und stammen aus dem kommunalen Umfeld. Upadhyaya und Kushwaha (2000) zeigen, dass es einen positiven Einfluss auf den Schulerfolg der Schüler hat, wenn die Lehrer aus der Gemeinschaft der Schüler stammen. In einer Studie zu 37 Alternativschulen in Madhya Pradesh wird die Leistung dieser Schulen als befriedigend bewertet (Gupta, Sharma & Singh, 1999). Obwohl die Mehrheit der Schüler der untersuchten Alternativschulen aus den benachteiligten Schichten stammt, stiegen die Schülerzahlen kontinuierlich an und es gab keine Abbrecher (ebd.).

Neben den alternativen Schulen ist außerdem ein offenes Schulsystem implementiert worden. Um auch ein Angebot für die Kinder zu bieten, die bislang überhaupt keinen Zugang zu Bildung hatten, wurde das National Institute of Open Schooling (NIOS) ins Leben gerufen. Dieses Schulangebot zeichnet aus, dass es keine festen

Stundenpläne gibt, sondern der Schüler einen bestimmten Kurs jederzeit besuchen oder verlassen kann, er muss ihn nicht in einer bestimmten, vorgegebenen Zeit absolvieren, er muss sich nicht an eine rigide Fächerkombination halten wie in der formalen Schule, sondern kann in einem ‚Credit-System‘ seine Leistungsnachweise nach und nach sammeln. Zudem gibt es in diesem Bildungsangebot keine Altersbeschränkung (Asthana, 2003).

Aber auch konfessionelle Schulen haben eine große Bedeutung in Indien. Das Land zeichnet sich durch eine große Religionspluralität aus, auch wenn circa 80 % der Bevölkerung Hindus sind. Daneben gibt es circa 13,4 % Moslems, 2,3 % Christen, 1,9 % Sikhs, 0,8 % Buddhisten und 0,4 % Jainas, 0,4 % gehören anderen religiösen Gemeinschaften an (vgl. Census of India, 2001). Insbesondere bei den Hindus, Moslems und Christen gibt es eine lange Tradition konfessioneller Schulen, wobei die christlichen Schulen allerdings eher als ein Erbe der Kolonialzeit zu sehen sind. Hindus und Moslems jedoch haben ein jeweils eigenes, regional organisiertes Schulsystem entwickelt, das historisch sehr viel weiter zurück reicht.

Das System der indischen Dorfschulen oder Pathshalas

Das Pathshalas-System, kleine lokale Dorfschulen, die zumeist von einem Brahmanen oder auch Guru des Dorfes geleitet wurden, wird in der indischen Literatur vielfach gerühmt, ihre Marginalisierung und schließlich ihre vollständige Verdrängung durch den Eingriff der englischen Besatzer in das Bildungssystem bedauert. In dieser Perspektive wird der Vorteil der indigenen Schulen in ihrer alten Tradition gesehen und das Lernen dort als ‚nahezu individualisiert‘ beschrieben, was zu ‚nützlichen Karrieren‘ geführt habe (Di Bona, 1998). Die Dorfschulen hätten es erreicht, „to equip peasant children from different castes and communities with enough competence to carry out their future professional obligations“ (Jha, 1998, S. 220). Dabei werden die Kontextualisierung und der Alltagsbezug hervorgehoben. Andere Autoren sehen jedoch das Pathshalas-System weit kritischer und warnen vor einer Glorifizierung dieser Traditionen durch eine nationalistische Geschichtsdeutung. So weist Acharya (1966, S. 116) für Bengalen darauf hin, dass das indigene Schulsystem dieser Zeit (gemeint ist die vor-koloniale Zeit) „contributed in perpetuating the hierarchical social structure and Brahminic hegemony over society“. An anderer Stelle wird deutlicher formuliert, dass „children were given an education not to enlarge their mind ... They were taught simply because they needed to learn how to address the landlord and village elders, and how to protect themselves against dishonest reckoning of the moneylenders, the shopkeepers, and the landlord’s steward“ (Shahidullah, 1966, S. 122). Grundsätzlich bleibt jedoch umstritten, inwieweit es tatsächlich überhaupt einen breiteren Zugang zu diesen Pathshalas gegeben hat. Mindestens den Kastenlosen wurde jeder Zugang zu Bildung verwehrt, ihre bloße Anwesenheit in einem (sozialen) Raum mit Brahmanen hätte letztere verunreinigt. Das Pathshalas-System als frühe Vorform von egalitärer

Bildung und als innovative Einrichtung zu beschreiben, erscheint von daher immerhin fragwürdig.

Islamische Maktabs und Madrasas

Im Gegensatz zu den Pathshalas, die heute mehr oder weniger verschwunden sind, ist die religiöse Schulform der Maktabs und Madrasas bis heute bedeutungsvoll in Indien. Maktabs (Grundschulen) sind vor allem in ländlichen Regionen anzutreffende Koranschulen, die über religiöse Unterweisung hinaus (Rezitieren des Korans) eine Elementarbildung anbieten; Madrasas hingegen sind weiterführende Schulen, in denen Arabisch die Unterrichtssprache ist. Zumindest eine exemplarische Studie in den Bundesstaaten Uttar Pradesh und Madhya Pradesh zeigte, dass die staatlich finanzierten Madrasas dort alle Fächer unterrichteten, die auch in anderen Schulen gelehrt werden (Julka, Shukla & Rahi, 2000). Es gibt allerdings auch privat finanzierte Madrasas. Dort werden zusätzlich islamische Religion, islamische Geschichte und islamische Sprachen wie Arabisch, Urdu und Persisch unterrichtet, und natürlich ist das Koranwissen eine wichtige Komponente im Curriculum. Der Glaube an den Propheten sowie das Befolgen des Koran und seiner Gebote wie auch sein Einfluss auf das Leben in der Gemeinschaft gehören zur Basis der Madrasas. Im Gegensatz zu den staatlichen Schulen sind die Lehrer häufig stärker motiviert, und die muslimischen Kinder werden hier nicht diskriminiert. Eltern schätzen diese Schulform u.a. auch deswegen, weil ihre Kinder hier Normen und Werte vermittelt bekommen, die die Eltern für wichtig erachten und teilen (Jeffrey, Jeffrey & Jeffrey, 2004). Das Madrasa-System hat sich den ökonomischen Veränderungen flexibel angepasst, indem es naturwissenschaftliche und moderne Fächer in sein Curriculum integriert hat (Baharul Islam, 2003). Insbesondere auf dem Land ist diese Schulform oft die einzige Möglichkeit, der Diskriminierung in den Dorfschulen zu entgehen, und Eltern nehmen längere Schulwege ihrer Kinder dafür in Kauf (Jeffrey et al., 2004).

Grundsätzlich muss die große innere Differenzierung der unter dem Begriff der Privatisierung der Bildung diskutierten Tendenz beachtet werden, die sicherlich einer genaueren Untersuchung bedarf, um die verschiedenen Prozesse und Dynamiken besser zu verstehen.

4. Die Problematik der Sprache im indischen Bildungssystem

Die Dominanz der Mittelschicht in Indien in Bezug auf formale Bildung zeigt sich auch darin, dass die Schulpraktiken und Organisation ihre Bedürfnisse reflektieren und ihre Kinder bevorzugen, während dies für die Kinder der benachteiligten Kasten und Schichten hemmend und fremd wirkt. Besonders deutlich wird dies an der Unterrichtssprache. Grundsätzlich sehen sich Kinder aus benachteiligten sozialen Schichten mit dem Problem eloquenter Sprachcodes konfrontiert, die in der Schule verwendet wer-

den und die sie aus ihren Elternhäusern nicht kennen (Seshadri & Ramamani, 1995). In Indien kommt zu diesem Problem jedoch ein weit schwerwiegenderes hinzu, da die Eltern ihre Kinder wenn irgend möglich auf englischsprachige Schulen schicken. Dies ist mehr oder weniger eines der Nebenprodukte der Mentalität der indischen Mittelschicht oder wie Khubchandani (1994, S. 79) es beschreibt:

In many urban situations a minimum acquaintance of English is taken for granted, to the extent that someone not knowing the language is considered to be the 'odd-man out'. In short, it is regarded as an essential part of the 'middle class' baggage.

Englisch wird als Vehikel für den sozialen Aufstieg und ökonomischen Erfolg gesehen. Kaviraj (1992) diagnostiziert für Indien eine innergesellschaftliche kulturelle Distanz und Kommunikationsbarrieren. Demnach seien die Grundsätze und Funktionen der modernen, englisch geprägten Diskurse in den einheimischen Sprachen nicht vermittelbar:

Die rationalistische, modernistische, westliche Vorstellungswelt, die die auf ihre englischen Sprachkenntnisse stolze Elite teilte, war nicht einfach in die einheimischen Sprachen und ihren begrifflichen Horizont übertragbar (ebd., S. 222).

Mit der englischen Sprache und ihrer Dominanz werde so ein ganz neues Modell des Verstehens und der Rationalität eingeführt, das über die alten Sprachen unzugänglich sei und die Schüler, die ausschließlich diese Sprachen sprechen, damit doppelt ausschließe.

Den Einfluss der Unterrichtssprache auf die Schulleistungen hat z.B. Patra (2000) untersucht. Kinder der Klassen 6 und 8, die in ihrer Muttersprache Oriya unterrichtet wurden, erzielten in Schreib- und Sprachtests bessere Ergebnisse als diejenigen, die in Englisch unterrichtet wurden. Allerdings berichten Yagnik & Kacker (2001) keine Unterschiede in der Leistung von Schülern der Klasse 1 bis 3, die in Englisch unterrichtet wurden und solchen, deren Unterrichtssprache Hindi war, und Tiwari & Srivastava (2004) zeigen, dass Kinder aus englischsprachigen Schulen bei Tests zur emotionalen Intelligenz besser abschneiden als Kinder von hindisprachigen Schulen oder von Schulen mit gemischten Unterrichtssprachen.

Es darf hier nicht übersehen werden, dass Englisch in Indien auch eine integrierende Funktion hat. In Indien gibt es circa 700 Sprachen³; die zehn am weitesten verbreiteten, etwa Hindi, Urdu, Bengali oder Tamil, werden jeweils von mehr als zwanzig Millionen Menschen gesprochen und verfügen darüber hinaus auch noch über eigene Schriftzeichen. Das Problem einer einheitlichen Grundbildung wird unter dieser Perspektive schnell verständlich, und Englisch erhält dadurch eine prominente Rolle. Trotzdem ist die englische Sprache auch weiterhin ein Exklusionsinstrument. Geschätzte 1 bis 5 % der Bevölkerung können Englisch einigermaßen flüssig und korrekt sprechen, gleichzeitig werden jedoch circa 40 % aller indischer Veröffentlichungen in Englisch gedruckt (vgl. Shastri, 1998). Spätestens auf der Universität ist die allgemeine Unterrichtssprache zumeist Englisch. Lehrbücher und Literatur sind oft ebenfalls in

dieser Sprache abgefasst. Obwohl es die Sprache einer kleinen Minderheit ist, kommt der englischen Sprache in Indien eine Schlüsselfunktion zu: So spielt sie z.B. eine integrative Rolle in trans-regionalen kulturellen Kontakten und fungiert daher als Medium zur Kommunikation zwischen der indischen und der weltweiten Intelligenz. Sie verbindet die privilegierte Schicht Indiens mit dem ‚entwickelten‘ Westen. Den Großteil der Bevölkerung schließt sie von Wissen jedoch nicht nur aus, sondern stellt eine zusätzliche Barriere zu seinem Erwerb dar.

5. Lehrer und Lehrerausbildung

Lehrern wird in Indien keine Autonomie eingeräumt bzw. ‚zugetraut‘, weder einzeln noch im Kollektiv, und sie beschreiben ihren Beruf als eine Abfolge von prozessualen Routinen (Clarke, 2001). Der Public Report on Basic Education (PROBE, 1999), an dem u.a. auch der indische Nobelpreisträger für Wirtschaft, Amartya Sen, mitgewirkt hat, kommt zu dem Schluss, dass die Lehrtätigkeit in Indien hinsichtlich Zeit wie auch Aufwand auf ein absolutes Minimum reduziert wurde. Dies sei keinesfalls das Verhaltensmuster einer Minderheit verantwortungsloser Lehrer, sondern vielmehr zum Habitus der Profession geworden. Lehrer wiederum bemängeln u.a. die ungenügende Infrastruktur und Ausstattung, den schlechten Lehrer-Schüler-Schlüssel, den hohen Verwaltungsaufwand und zeitraubende Bürokratie (Dyer et al., 2004). Lehrer werden als anfällig für Stress und das Burn-out-Syndrom beschrieben (Gyanani, 1998; Mishra, 1997). In der Studie von Rangan und Reddy (2003) berichten bis zu 20 % der Lehrer von diesen Phänomenen. Obwohl politisch gefordert, kann von einer professionellen Ausbildung und flächendeckenden Präsenz gut ausgebildeter Lehrer keine Rede sein (Walia, 2001). Studien weisen auf das mangelhafte inhaltliche Wissen bei Lehrern hin (Bashir, 1994; World Bank, 1997), und ihre Kompetenzen in Sprache und Mathematik sind deutlich schlechter als erwartet (Gupta, 1996). Die Lehrpläne variieren erheblich in unterschiedlichen Einrichtungen. Viele sind zudem ausschließlich traditionell orientiert, rigide und abgekoppelt von der Realität, mit einer stärkeren Orientierung an Theorie als an praktischer Anwendung (Singh & Sharma, 1995). Batra (1995) weist darauf hin, dass die derzeitige Lehrerausbildung sich an einem Modell orientiert, das seit den 1950er Jahren nicht wesentlich verändert worden ist (siehe auch Kumar, 1996) und es keine angemessenen und dem indischen Kontext entsprechenden Unterrichtsmaterialien gibt (Panda, 1997). Es liegen bislang auch keine Untersuchungen zu den Bedürfnissen von Lehrern in Bezug auf Lehrerfort- und -weiterbildung vor (Khader, 1998).

In den 1990er Jahren wurden District Institutes of Education and Training (DIETs) etabliert, um regelmäßige In-Service-Trainings für Lehrer von der Grundschule an aufwärts anzubieten. Sie sollen die Lehrer außerdem bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, der Anwendung von Technologien und bei Planungs- und Verwaltungsaktivitäten unterstützen. Die Effektivität solcher Bildungsmaßnahmen in Form einer Verbesserung der Lehrtätigkeit wird jedoch bezweifelt. Dyer et al. (2004) zeigen

anhand von Fallstudien eine geringe ‚ökonomische Validität‘ dieser formalen Lehrerweiterbildung und verweisen auf eine negative Einstellung der DIET Mitarbeiter gegenüber den Lehrern. 1995 wurde das National Council for Teacher Education durch das Parlament ins Leben gerufen, um die Lehrerbildung in Indien zu regulieren. Ein einheitliches System zur geplanten und koordinierten Entwicklung der Lehrerbildung sollte implementiert werden mit dem Ziel, verbindliche Normen und Standards für die Ausbildung zu erarbeiten. Über den Erfolg dieser Maßnahme gibt es jedoch bis dato keine Untersuchungen und verlässlichen Erkenntnisse.

6. Ausblick

Die umfangreichen Programme und gesetzlichen Bestimmungen zeigen zwar den politischen Willen, alte bildungsbezogene Ungleichheiten zu überwinden, gleichzeitig ist in vielleicht keinem Land der Welt die Kluft im Bildungssektor so groß wie in Indien: zwischen den international renommierten IITs und den verwaisten Grundschulen (manchmal sogar ohne Gebäude) im ländlichen Raum liegen mehr als die üblichen metaphorischen Welten. Kaviraj spricht in diesem Zusammenhang gar von einem „Versagen des Staates auf dem Gebiet der elementaren Bildungsinstitutionen“ (1992, S. 234), denn die allgemeinen Standards des Bildungssystems hätten sich de facto zurück entwickelt. Trotz erheblicher staatlicher Interventionen und aufwendiger Verfahren wie dem Reservationssystem setzt sich offensichtlich die Betonung elitärer höherer Bildung einer Minderheit auf Kosten einer soliden Grundbildung für alle fort. Als Konsequenz ist staatliche Grundbildung insbesondere in den ländlichen Gebieten oftmals in Misskredit geraten, und kommunale und konfessionelle Institutionen übernehmen punktuell Aufgaben des Staates. Inwieweit dies zu einer Herausforderung der nationalen Integrität werden könnte, bleibt abzuwarten. Eine Zunahme staatlich nicht kontrollierter und nicht kontrollierbarer, außerterritorial finanzierter konfessioneller Schulen wie beispielsweise der Madrasas im Nachbarland Bangladesh (Kusakabe, 2007) scheint jedoch als Entwicklungstendenz und als Nebenprodukt der Privatisierung des Bildungssektors, die ja vielfach von den *global players* der multinationalen Bildungspolitik wie der Weltbank und der OECD unterstützt wird, nicht wünschenswert. Die Vernachlässigung der Grundbildung durch den Staat zugunsten urbaner Eliten trifft sich hier möglicherweise mit partikularisierenden Strömungen, eine Entwicklung mit ungewissen Implikationen für die Zukunft.

Bildungsgestützte soziale Inklusionen bzw. Exklusionen sind jedoch natürlich keineswegs ein auf den indischen Kontext beschränktes Phänomen (Stichweh, 2006). Indien als größte und föderal organisierte Demokratie ist jedoch angesichts seiner Heterogenität, die etwa die Europas in religiöser, kultureller, geographischer wie beispielsweise auch ökonomischer Hinsicht bei weitem übertrifft, gerade hinsichtlich der bildungsbezogenen Integration und des Umgangs mit Pluralität ein spannendes und bislang kaum wahrgenommenes erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld. Und

vielleicht ließen sich ja Parallelen oder produktive Irritationen finden zwischen Bologna und Neu Delhi. Insbesondere der bildungspolitische Umgang mit ethnischen und lingualen Minderheiten wie auch der Versuch, durch ein umfassendes Reservations-system trotz aggressiver Privatisierung des Bildungssektors Bildungsgerechtigkeit mindestens ansatzweise zu sichern bzw. herzustellen (Rolly, 2007) sind Themen, denen sich auch Europa zunehmend zu stellen hat. Hier zeichnen sich wichtige Ansatzpunkte für zukünftige internationale Forschungsfragen ab.

Anmerkungen

1. Ashok Srivastava ist Mitarbeiter des National Council of Educational Research and Training (NCERT) in New Delhi, das eine Schlüsselposition für nationale Bildungsprogrammatik und -forschung in Indien inne hat.
2. Unter diesem von Weltbank, UNICEF und UNESCO initiierten Programm werden weltweit diverse Programme implementiert und Projekte durchgeführt, um mehr Menschen in das Bildungssystem einzugliedern.
3. Die Angaben divergieren stark, so spricht etwa Rolly (2002) von über 600. Zählt man zudem die eigenständigen Dialekte, erhöht sich die Zahl stark.

Literatur

- Acharya, P. (1966). Indigenous education and Brahminical hegemony in Bengal. In N. Crook (Ed.), *The transmission of knowledge in South Asia. Essay on education, religion, history and politics*. New Delhi: Oxford University Press.
- Acharya, P. (1994). Universal elementary education: Receding goal. *Economic and Political Weekly*, 29 (1/2), 27–30.
- Acharya, P. (1998). Law and politics of primary education in Bengal. In S. Bhattacharya (Ed.), *The contested terrain. Perspectives on education in India* (pp. 229–253). Hyderabad: Orient Longman.
- Agarwal, M. & Rajput, S. (1996). A study of the evaluation practices in primary schools of Delhi. In *Understanding classroom processes at primary stage* (p. 57). New Delhi: NCERT.
- Aikara, J. A. (1998). *National survey of achievement at the end of primary stage*. Bombay: Tata Institute of Social Sciences (mimeographed).
- Asthana, I. S. (2003). Fostering community cohesion and development through open learning. In N. K. Ambast (Ed.), *Enterprising community education* (pp. 80–83). New Delhi: National Institute of Open Schooling.
- Baharul Islam, K. M. (2003). Problems, prospects and future of education for minorities in India: A case study of madrasa education in Assam. In N. Sood (Ed.), *Management of school education in India* (pp. 117–125). New Delhi: NIEPA and APH Publishing Co.
- Bashir, S. (1994). *Public versus private in primary education: A comparison of school effectiveness and costs in Tamil Nadu*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Economics, London School of Economics.
- Batra, P. (1995). Elementary truths. *Seminar (New Delhi)*, 436, 20–25.
- Bhattacharya, S. (2002). Introduction: An approach to education and inequality. In S. Bhattacharya (Ed.), *Education and the disprivileged. Nineteenth and twentieth century India* (pp. 1–34). Hyderabad: Orient Longman.
- Census of India*. (2001). New Delhi: Government of India.

- Clarke, P. (2001). *Teaching and learning: The culture of pedagogy*. New Delhi: Sage.
- Clemens, I. (in Druck). Bildung – Semantik – Kultur: Bedeutung und Wandel von Bildung und Erziehung in Indien: Sanskritization versus Educationization. *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft*.
- Dash, D. N. (2002). *School effectiveness in relation to organization of learning and community participation at primary levels of education in Haryana*. Unpublished doctoral dissertation, Kurukshetra University.
- Di Bona, J. (1998). Going back to the educational future: Using indigenous ideas to meet the challenge of the 21st century. In S. Bhattacharya (Ed.), *The contested terrain. Perspectives on education in India* (pp. 357–379). Hyderabad: Orient Longmann.
- Dyer, C., Choksi, A., Awasty, V., Iyer, U., Moyade, R., Nigam, N., Purohit, N., Shah, S. & Sheth, S. (2004). Knowledge for teacher development in India: The importance of ‘local knowledge’ for in-service education. *International Journal of Educational Development*, 24, 39–52.
- Friedman, T. L. (2006). *The world is flat. The globalized world in the twenty-first century*. London: Penguin Books.
- Gohil, J. (2003, November 19). *Private schooling in India*. Verfügbar unter: http://igohil.typepad.com/desiflavor/2003/private_schooling.html [14.05.2007].
- Gupta, K. M. (1996). Teachers performance in mathematics and reading tests. *Indian Educational Review*, 31, 321–345.
- Gupta, N. K. (2002). Need to boost primary pupil achievement: A strategy of education for all. *Indian Educational Review*, 38, 115–138.
- Gupta, V. P., Sharma, R. & Singh, V. P. (1999). Learning achievement of children studying in alternative schools of DPEP districts of Madhya Pradesh. In V. Prakash (Ed.), *Studies on learning organization, community participation and school effectiveness at primary stage: International perspective* (pp. 408–424). New Delhi: NCERT.
- Gyanani, T. C. (1998). Effect of classroom climate, teacher’s leadership behaviour, and expectations on student-teachers scholastic achievement. *Indian Educational Review*, 34, 34–39.
- Hathi, U. H. (1994). *A study of the audio-visual aids in secondary schools of Gujarat State*. Unpublished doctoral dissertation, Saurashtra University.
- Holzwarth, S. (2006). Thoughts about recent education reform in India: Is there a tendency towards privatisation in elementary education? *Trends in Bildung International*, 14. Verfügbar unter: http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi14_holzwarth.pdf [14.05.2007].
- Jeffrey, C., Jeffery, P. & Jeffery, R. (2004). ‘A useless thing!’ or ‘Nectar of the gods?’ The cultural production of education and young men’s struggles for respect in liberalizing North India. *Annals of the Association of American Geographers*, 94 (4), 961–981.
- Jha, H. (1998). Decline of vernacular education in Bihar in the nineteenth century. In S. Bhattacharya (Ed.), *The contested terrain. Perspectives on education in India* (pp. 218–228). Hyderabad: Orient Longmann.
- Joshi, S. & Biswal, A. (1996). Impact of teacher’s behaviour in terms of management of available learning resources on scholastic achievement and interest of standard primary school children. In *Understanding classroom processes at primary stage* (pp. 53–54). New Delhi: NCERT.
- Julka, A., Shukla, N. & Rahi, T. A. (2000). *Existing curriculum in Madrasas: A study*. New Delhi: NCERT (DEGSN).
- Kaul, V. (2002). *Significance of ECCE and emerging issues*. Paper presented at the national conference in early childhood care and education in the context of sarva shiksha abhiyan, held at Osmania University, Hyderabad, August 19–20.

- Kaviraj, S. (1992). Kolonialismus, Moderne und politische Kultur: die Krise Indiens. In J. Matthes (Hrsg.), *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs* (Soziale Welt, Sonderbd. 8) (S. 219–238), Göttingen: Schwartz.
- Khader, M. A. (1998). A model for strategic planning of inservice training inputs for teachers. In V. Prakash (Ed.), *Teacher empowerment and school effectiveness at primary stage: International perspective* (pp. 205–217). New Delhi: NCERT.
- Khetrupal, I. (1999). *A study of school performance as a function of management styles and some school variables*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delhi.
- Khubchandani, L. M. (1994). English as a contact language. In R. K. Agnihotri & A. L. Khanna (Eds.), *Second language acquisition: Sociocultural and linguistic aspects of English-research in applied linguistics* (vol. 1) (pp. 77–91). New Delhi: Sage.
- Kingdon, G. (2005). *Public and Private Schooling: The experience of India*. University of Oxford. Verfügbar unter: <http://www.kgs.harvard.edu/pepg/PDF/events/MPSPE/PEGE-05-15geeta.pdf> [14.05.2007].
- Kiran, G. (1999). *A study of some factors influencing cognitive and social development in pre-primary school children*. Unpublished doctoral dissertation, Bangalore University.
- Kumar, K. (1996, October 14). Teaching without a vision: India at fifty. *The Times of India* (New Delhi), p. 12.
- Kusakabe, T. (2007). *Madrassa education in Bangladesh – Competition against the primary schools*. Paper presented at the 13. World Congress of the Comparative Education Societies, 3.–7.09.2007, Sarajevo.
- Lockhead, M. (1997). *Primary education in India*. New Delhi: World Bank-Allied Publishers.
- Mehrotra, S., Panchamukhi, P. R., Srivastava, Ranjana & Srivastava, Ravi (2005). *Universalising elementary education in India: Uncaging the 'tiger' economy*. New Delhi: Oxford University Press.
- Mishra, K. N. (1997). A study of the effect of teacher training programme on teachers' burnout feeling. *Teacher Education*, 31, 56–61.
- Mukherjee, P. (1999). *Hindu women. Normative models*. Hyderabad: Orient Longman.
- Mohan, R. (1998). Academic achievement and certain selected variables: A suggested discriminate function model. *Perspectives in Education*, 14, 161–171.
- Nagappa, P. S. & Venkataiah, N. (1999). Study habits of secondary school students of Mysore city. *Experiments in Education*, 23, 143–152.
- Nair, P. (2005). *India: Desk study of non-state providers of basic services*. Birmingham: International Development Department, School of Public Policy, University of Birmingham.
- Nambissan, G. B. (1996). Equity in education? Schooling of dalit children in India. *Economic and Political Weekly*, 31 (16/17), 1011–1024.
- Nancharaiyah, G. (2002). Dalit education and economic inequality. In S. Bhattacharya (Ed.), *Education and the disprivileged. Nineteenth and twentieth century India* (pp. 163–180). Hyderabad: Orient Longman.
- Nariman, S. (1997). An ethnographic case study of an effective urban slum school. In *Teacher empowerment and school effectiveness at primary stage: International perspective*. New Delhi: NCERT.
- NCERT. (2007). *All India School Education Survey* (7th ed.). New Delhi: NCERT.
- Panda, K. C. (1997). Educational psychology: Rethinking of its relevance in teacher education. In R. P. Singh (Ed.), *Teacher training in India: Looking ahead*. New Delhi: Federation of Management of Educational Institutions.
- Parulekar, R. V. (1957). *The educational writings of Sri R.V. Parulekar*. Bombay: Asia Publishing House.

- Patra, S. (2000). *Role of language of instruction in the multilingual school system in India*. Unpublished doctoral dissertation, Utkal University, Bhubaneswar.
- PROBE. (1999). *Public Report on Basic Education in India*. Oxford: Oxford University Press.
- Radhakrishnan, S. (2007). Rethinking knowledge for development: Transnational knowledge professionals and the 'new' India. *Theory and Society*, 36, 141–159.
- Rangan, U. & Reddy, S. (2003). *Impact of job experience on burnout syndrome in teachers*. New Delhi: NCERT (ERIC).
- Rolly, H. F. (2002). *Bildungsrecht und Bildungspraxis religiöser und linguistischer Minderheiten in Indien*. Frankfurt: Lang.
- Rolly, H. F. (2007). *Educational policy for higher education of linguistic and religious minorities in India*. Paper presented at the 13. World Congress of the Comparative Education Societies, 3.–7.09.2007, Sarajevo.
- Scrase, T. J. (1993). *Image, ideology and inequality. Cultural domination, hegemony and schooling in India*. New Delhi: Sage.
- Seshadri, C. & Ramamani, V. S. (1995). Home language, school language, and learning achievement: A study of scheduled caste children. In K. Kumar (Ed.), *School effectiveness and learning achievement at primary stage: International perspective* (pp. 199–200). New Delhi: NCERT.
- Seventh all India school education survey: Provisional statistics*. (2005). New Delhi: NCERT.
- Shahidullah, K. (1966). The purpose and impact of government policy on pathshala gurumashays. In N. Crook (Ed.), *The transmission of knowledge in South Asia. Essays on education, religion, history and politics*. New Delhi: Oxford University Press.
- Shastri, D. (1998). "Localisation" of computer education – The Banasthali initiative. *University News*, 36 (12), 3–5.
- Shiva Kumar, A. K. (2003, November 11). Common school system: End apartheid in education. *The Times of India* (New Delhi), p. 12.
- Singh, L. C. & Sharma, P. C. (1995). *Teacher education and the teacher*. New Delhi: Vikas Publishing House.
- Sood, N. (2003). *Planning and management of early childhood education: A case of Himachal Pradesh-India*. New Delhi: NIEPA.
- Srivastava, A. (2007). *Dynamics of schooling*. New Delhi: NCERT.
- Stichweh, R. (2006). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. Verfügbar unter: <http://www.unilu.ch/files/stw-inklusion.exklusion.weltg-schule.pdf> [14.05.2007].
- Tiwari, P. S. N. & Srivastava, N. (2004). Schooling and development of emotional intelligence. *Psychological Studies*, 49, 151–154.
- Tooley, J. & Dixon, P. (2003). *Private schools for the poor: A case study from India*. Reading: The Centre for British Teachers (CfBT).
- Upadhyaya, Y. & Kushwaha, R. (2000). Para teachers: Their role, problems and prospects. In NCERT (Ed.), *Studies on researches in school effectiveness at primary stage: International perspective* (pp. 96–111). New Delhi: NCERT.
- Vaid, D. (2004). Gendered inequality in educational transitions. *Economic and Political Weekly*, 39 (35), 3927–3938.
- Vani, E. M. (1995). Sex, type of school, standard, and mental health of high school students. *Experiments in education*, 23, 83–87.
- Varma, P. K. (1999). *The great Indian middle class*. New Delhi: Penguin Books.
- Verghese, N. V. (1995). School effects on achievement: A study of government and private aided schools in Kerala. In K. Kumar (Ed.), *School effectiveness and learning achievement at primary stage: International perspective* (pp. 260–288). New Delhi: NCERT.

- Walia, K. (2001). Teacher education in India: An overview. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 4, 10–21.
- World Bank (1997). *Improving teachers' performance. In primary education in India*. Washington, DC: The World Bank.
- Yagnik, L. R. & Kacker, A. (2001). Role of medium of instruction in achievement skill. *Journal of Community Guidance and Research*, 18, 223–226.