Renate Kock

Education for All - Das indische Erziehungs- und Bildungsverständnis im Spiegel zentraler bildungspolitischer Verlautbarungen und ausgewählter Reformprojekte.

Ein Beitrag zur Entwicklung einer „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ (PGB).

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung: „Education for All“	5
1. Indien als Vergleichsland: Thematische Einführung, Begriffsklärung und Zielsetzung der Arbeit	8
2. Methodisches Vorgehen, These und Aufbau der Arbeit	19
2.1 Bericht einer empirischen Untersuchung	19
2.2 Das „National Curriculum Framework for School Education“ – Zur Entwicklung der These dieser Arbeit.....	30
3. Landeskundliche und soziokulturelle Hintergründe des indischen Schulsystems.....	41
4. Erste reformpädagogische Einflüsse: Die Bedeutung Gandhis und Tagores.....	44
4.1 Rabindranâth Tagore	45
4.2 Mohandas Karamchand Gandhi	46
5. Allgemeine bildungspolitische Situation Indiens seit 1947	49
6. Das indische Schulsystem der Gegenwart: Struktur und Organisation	51
7. Probleme und Besonderheiten des indischen Schulsystems	52
8. Alphabetisierung als Schlüsselkonzept	54
9. Bildungspolitische Reformen und Innovationen und ihre Implementierung	55
10. Finanzierung des indischen Schulsystems	55

11. Verfassungsrechtliche Grundlagen und Steuerung des indischen Schulsystems	56
11.1 Die "National Policy on Education"	56
11.2 Das "Ministry of Human Resource Development"	58
11.3 Die Fünfjahrespläne	59
12. Das "National Curriculum for School Education"	60
12.1 Das "National Curriculum" von 1975	60
12.2 Das "National Curriculum" von 1988	62
12.3 Das "National Curriculum" von 2000	69
12.3.1 Das Konstruktionsparadigma: „The child as a constructor of knowledge“ und „offene Lernsysteme“....	71
12.3.2 Die „National Knowledge Commission“ (NKC).....	74
12.3.3 Die Integration des „Indigenous Knowledge“.....	75
12.3.4 Sprachenunterricht	77
12.4 Das "National Curriculum" von 2005	80
13. Weitere Ergebnisse der Analyse	88
13.1 Von der "formalen" versus "non-formalen" zur "inkluisiven" Erziehung	88
13.2 Mindestlernziele, maximale Herausforderungen und Basis-Kompetenzen als Grundlage individueller Teilhabe	91
13.3 Aspekte der Lehrerbildung - Lehrerprofessionalisierung (Teacher-Training)	93

14. Reformprojekte in Karnataka (Südindien)	98
14.1 Das Projekte „Maitreyi Gurukulam“, Vital Padnoor	102
14.2 Das Projekt „Valored“ (Value Oriented Education)	106
14.3 Das Projekt “Swaroopo Adhyayana Kendra” (Swaroopo Vatara).....	109
14.4 Interview des Projektleiters Gopadkar	121
15. Potentiale der indischen Pädagogik für eine „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“	131
15.1 Die Zielvorgabe der inklusiven Schule und der inklusiven Gesellschaft	132
15.2 Die Verbindung von quality, equity, excellence und die Ausformulierung von Mindestlernzielen	133
15.3 Die Bedeutung des Sprachunterrichts als Ansatz zur Verbesserung des Bildungserfolgs von Kindern verschiedener Ethnien und Muttersprachen.....	133
15.4 Die Gestaltung reformpädagogisch offener Lehr-/ Lernsituationen	134
15.5 Das gezeichnete Lehrerbild. Aspekte zur Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	135
15.6 Die Bedeutung der Reformprojekte	137
15.7 Zusammenfassung	140
 ECKDATEN ZUR INDISCHEN SCHULGESCHICHTE NACH DER UNABHÄNGIGKEIT	 142
QUELLENVERZEICHNIS	149

LITERATURVERZEICHNIS	153
ABKÜRZUNGSVRZEICHNIS	158

0. Einleitung: „Education for All“

Die vorliegende Arbeit betrachtet Indien – „das Land, das es nicht gibt“ – aus einem sehr speziellen Blick. Im Mittelpunkt steht nicht die Vielfalt der Religionen und ihr doch größtenteils friedliches Nebeneinander, und im Mittelpunkt stehen auch nicht die vielen alten und überlieferten Traditionen, die das alltägliche Leben in den einzelnen Regionen und Staaten mehr oder weniger prägen. Die Arbeit argumentiert und schreibt aus einer pädagogischen bzw. schulpädagogischen und damit säkularen Sicht. Im Mittelpunkt stehen zum einen Texte: bildungspolitische Verlautbarungen und nationale Curricula, zum anderen ausgewählte pädagogische Reformprojekte und drittens Versuche, beide zueinander in Beziehung zu setzen.

Das Ziel einer grundlegenden Schul- und insbesondere Primarschulbildung für alle Kinder wird seit der Weltbildungskonferenz „Education for all“ (EFA) im Jahre 1990 in Jomtien (Thailand) als weltweites Bürgerrecht deklariert. Die im Zuge dieser Zielsetzung im Zweijahresabstand herausgebrachten Weltbildungsberichte der UNESCO setzen Standards mit ihrer Behandlung von Themen wie Analphabetismus und Alphabetisierung; Bildung der Frauen und Mädchen; Bildungsfinanzierung; Bildung für Demokratie, Frieden und Menschenrechte.

"Education for all" hat im Speziellen die Aufgabe, die Vision einer "Bildung für alle" in ihrer historisch-systematischen Verortung und konkreten Umsetzung zu skizzieren und aktuell Perspektiven bis ins Jahr 2030 anzuzeigen (vgl. Datta u. a. 2015, S. 4). 2015 ist das Jahr, in dem die Ziele von Dakar, die bereits auf die Beschlüsse von Jomtien im Jahr 1990 zurückgehen, hätten erreicht werden sollen. Diese Ziele umschreiben eine unentgeltliche weltweite Schulpflicht, zumindest in der Primar- und Sekundarstufe. Eine derartige Zielsetzung wurde bereits 1948 durch die UNO in ihrer allgemeinen Menschenrechtsdeklaration anvisiert. Dort wird jeder Person das Recht auf Bildung zugesprochen. Diese Bildung soll auf der Ebene der Primar- und Sekundarstufe unentgeltlich sein. Grundschulunterricht wird als obligatorisch eingestuft. Weiter wird eine Perspektive für die Fach-, Berufs- und Hochschulbildung entworfen. Bildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit stärken und die Achtung der Menschenrechte, Völkerverständigung und Frieden als Zielsetzungen haben. Weitere Resolutionen wurden von der UN-Vollversammlung verabschiedet (vgl. dazu Datta u. a. 2015 S. 4). 1990 fand der erste Kongress der "Education for all" statt, da alle bis zu diesem Zeitpunkt erfolgten Anstrengungen nicht zum Ziel geführt hatten. Anvisiert war eine umfassende Alphabetisierung bis zum Jahr 2000. In Dakar (Senegal) wurde dann im Jahr 2000 festgestellt, dass diese Zielsetzung bis 2015 ausgesetzt werden musste. Auf dem Weltbildungsforum 2000 in Dakar hatten sich 164 Länder verpflichtet, im Speziellen sechs Bildungsziele bis zum Jahr 2015 zu erreichen. Diese sechs EFA-Ziele sind (<http://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-alle.html/14.09.2015>):

Ziel 1: Die frühkindliche Bildung soll ausgebaut und verbessert werden, insbesondere für benachteiligte Kinder.

Ziel 2: Bis 2015 sollen alle Kinder – insbesondere Mädchen, Kinder in schwierigen Lebensumständen und Kinder, die zu ethnischen Minderheiten gehören – Zugang zu unentgeltlicher, obligatorischer und qualitativ hochwertiger Grundschulbildung erhalten und diese auch abschließen.

Ziel 3: Die Lernbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen sollen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen (life skills) abgesichert werden.

Ziel 4: Die Analphabetenrate unter Erwachsenen, besonders unter Frauen, soll bis 2015 um 50 Prozent reduziert werden. Der Zugang von Erwachsenen zu Grund- und Weiterbildung soll gesichert werden.

Ziel 5: Bis 2005 soll das Geschlechtergefälle in der Primar- und Sekundarbildung überwunden werden. Bis 2015 soll Gleichberechtigung der Geschlechter im gesamten Bildungsbereich erreicht werden, wobei ein Schwerpunkt auf der Verbesserung der Lernchancen für Mädchen liegen muss.

Ziel 6: Die Qualität von Bildung muss verbessert werden.

Zwei der EFA-Ziele entsprechen den „Millenniumszielen“ der Vereinten Nationen, auf die sich im Jahr 2000 insgesamt 189 Mitgliedsländer geeinigt haben: Grund(Schul)bildung für alle Kinder und Abbau der Geschlechterdisparitäten.

Die Forderung nach einer umfassenden Alphabetisierung ist historisch auch bereits Bestandteil reformpädagogischer Initiativen im globalen Süden (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2002, Datta u.a. 2015, S. 5). Ergänzt wird diese Forderung weiter durch die Zielsetzungen der internationalen Delors-Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ (unter Vorsitz des ehemaligen Präsidenten der EU-Kommission Jacques Delors). Als Ergebnis dieser Kommission erscheint 1996 im Auftrag der UNESCO der Bericht "Learning: the treasure within". Die hier genannten vier Säulen der Bildung: Learning to know (kognitive Lernziele), Learning to do (arbeitsbezogene Lernziele), Learning to live together (sozialmoralische Lernziele) und Learning to be (personenbezogene Lernziele) sollten die internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen fördern. Fundament sollte eine breit angelegte Grundbildung sein.

Die ursprüngliche Forderung nach einer „Grundbildung für alle“ wurde in Dakar zu einer „Grundschulbildung für alle“ umformuliert und nach Datta

damit in ihrer Reichweite und erhofften Durchschlagkraft stark reduziert (vgl. Datta u. a. 2015, S. 5, 7).

Die Thematik einer „Bildung für alle“, verstanden als Schulbildung bzw. Grundschulbildung, im Speziellen: einer Bildung der gesellschaftlich Benachteiligten, der sozial Ausgeschlossenen und Unterdrückten (vgl. dazu Kock 2015) ist ein Thema, das die Schule seit ihrer Gründung Ende des vorletzten Jahrhunderts durchzieht.

Die Vision von Jomtien und Dakar ist, wie deutlich geworden ist, eng verbunden mit den Postulaten von Freiheit und Demokratie und damit mit den "Allgemeinen Menschenrechten". Es ist notwendig, diese völkerrechtlich verbindlich festgelegten Ziele und Postulate mit Blick auf Zielerreichung auf nationalrechtliche Ziele herunterzubrechen (vgl. Datta u. a. 2015, S. 5).

Für Indien ist festzuhalten, dass Indien bereits 1949 in seiner Verfassung (Artikel 45) garantieren wollte, innerhalb von zehn Jahren eine allgemeine und kostenlose Schulpflicht für alle Kinder bis zu 14 Jahren einzuführen. Nach Datta ist hier von Bedeutung, dass es um ein Recht und nicht um eine Pflicht geht und dass so die Durchsetzung der allgemeinen Grund- bzw. Grundschulbildung erschwert wird. Weiter sieht die indische Verfassung in Artikel 46 die besondere Förderung Benachteiligter vor, insbesondere der niederen Kasten und der Adivasi (Ureinwohner).

Mit dem SSA Programm der indischen Regierung von 2000 ("Bildung für Alle": "Sarva Shiksha Abhiyan"/SSA) ist laut Hilger (vgl. Hilger 2014) die dreifache Forderung nach "Expansion, Qualität, Gerechtigkeit" als Zielsetzung formuliert. Die Situation nach der Unabhängigkeit sieht sie durch den Ausbau von Schulen gekennzeichnet. Expansion sei somit erfolgt, aber eben auch nur dieser Aspekt sei erfüllt worden. Die beiden anderen: „Qualität“ und „Gerechtigkeit“ seien bis heute nicht erfüllt. Den Texten der „Nationalen Curricula“ entsprechend (NC 2000, 2.4; 3.1.3; 4, S. 63) geht es allerdings um "Equity" und "Excellence" bzw. "Quality" und "Equity" - also "Equity, Quality, Excellence". Die Vorgaben "Expansion, Qualität, Gerechtigkeit" sind Formulierungen des elften Fünfjahresplans (siehe nachfolgenden Textausschnitt aus der „National Knowledge Commission“ von 2009).

The Eleventh Five Year Plan (2007–2012) places high priority on education as a central instrument for achieving rapid and inclusive growth with specific emphasis on expansion, excellence and equity. (National Knowledge Commission 2009, S. 18)

Dem Pratham/Aser Report vom März 2014 folgend sind in Indien aktuell immer noch 3 % der Kinder nicht eingeschult, können 25 % der Drittklässler und Drittklässlerinnen die Texte der zweiten Klasse nicht lesen, können etwa 26 % der Fünftklässler und Fünftklässlerinnen nicht dividieren und ist die

Beherrschung der englischen Sprache in der achten Klasse rückläufig. Weiter ist kritisch zu sehen, dass die Ausstattung der Schulen sehr schlecht ist. So haben z. B. 25 % der Grundschulen kein Trinkwasser und 65 % keine brauchbaren Toiletten (vgl. Pratham/Aser 2014; vgl. auch Datta u. a. 2015, S. 5).

Die neue Perspektive, die ausgehend von Dakar gesetzt wird, umfasst „Sustainable Development Goals“ (SDGs) und reicht aktuell bis ins Jahr 2030 (vgl. Datta u. a. 2015, S. 7 f). Neben der Primarbildung wird jetzt auch die Sekundarbildung explizit benannt, die Geschlechtergleichheit wird verstärkt eingefordert, und es werden Schritte zur Implementierung der Forderungen aufgezeigt. Weiter neu ist, dass nicht nur Handlungsanweisungen für den globalen Süden, sondern auch für die Länder des globalen Nordens gegeben werden.

Ein positives Bild der privaten Schulen in Indien zeichnet James Tooley (vgl. Tooley 2009; 2015, S. 22 ff).

In dem hier vorliegenden Text, der die indische Pädagogik und Schulpolitik im Schnittpunkt einer „Pädagogik der sozial Ausgeschlossenen“ und einer „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ (PGB) verortet (vgl. zu dieser Differenzierung Kock 2015), werden allgemeinpädagogische Überlegungen, die mit der ursprünglichen Zielsetzung einer "Education for All" als Grundbildung einhergehen, mit didaktischen Überlegungen mit Blick auf eine (Grund-) Schulbildung verbunden. Dazu werden bildungspolitische Verlaufbarungen seit der Unabhängigkeit, insbesondere die vier indischen Nationalen Curricula von 1975 bis 2005, analysiert und werden ausgewählte Reformprojekte befragt.

1. Indien als Vergleichsland: Thematische Einführung, Begriffsklärung und Zielsetzung der Arbeit

Die Intention von Länderstudien liegt darin, jenseits eines nützlichkeits- oder reformorientierten Ansatzes die grundlegenden Strukturen der gewählten Bildungssysteme unter empirischen, systematischen und historisch-deskriptiven Aspekten in den Blick zu rücken (vgl. auch Skiera/Matthies 2008). Das schließt die Frage nach dem Lernertrag im Hinblick auf eine kritische Wahrnehmung der eigenen Verhältnisse nicht aus. Einzelne Aspekte können dabei als Anregung für Reformbemühungen dienen, indem sie auf die jeweiligen eigenen Bedingungen hin reflektiert und modifiziert werden.

Somit haben Länderstudien ihren Wert nicht nur als Informationsquelle, sondern bilden eine unverzichtbare Grundlage zur Identifizierung und Formulierung von Hypothesen für vergleichende Untersuchungen (vgl. Stephan 1984, S. V).

Als westlich orientierte Demokratie (Verfassungstexte, Curricula), als aufstrebendes Entwicklungsland und neben China, Brasilien, Indonesien und

Südafrika als eines der fünf „Key Partners“ der OECD ist Indien als Vergleichsland mit Blick auf die Entwicklung einer „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ geeignet. Es wird dabei auf eine Modellbildung Bezug genommen, die zwischen einer „Pädagogik der Vielfalt“, einer „Pädagogik der Unterdrückten“, einer „Pädagogik der sozial Ausgeschlossenen“ und einer „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ differenziert (vgl. dazu weiter Kock 2015).

Hilfsweise kann hier an dieser Stelle auch auf die dabei entstehende und von Berndt so benannte „Tripel - Situation“ verwiesen werden. Gemeint ist damit, dass aus kontinental - europäischer beziehungsweise deutscher Perspektive ausgewählten Fragen der kolonial bzw. britisch überformten elementaren Erziehung und Bildung in Indien nachgegangen wird (vgl. Berndt 2007, S. 17). Damit kommt es zu einer Überlappung dreier verschiedenartiger Folien (Indien, britisch-kolonialer Einfluss, deutsche Perspektive), die bei der Interpretation der Literatur und des empirisch gewonnenen Datenmaterials berücksichtigt werden muss.

Diese Überlappung zeigt sich u. a. auch in/bei der Interpretation und Übersetzung zentraler Begriffe, besonders des für die Fragestellung der hier vorliegenden Arbeit zentralen Begriffs „education“. Der angelsächsische Begriff „education“ beinhaltet gleichermaßen formal die Termini „Erziehung“, „(Aus-) Bildung“, „Lernen“ und „Pädagogik“ (vgl. Berndt 2007, S. 20). Er kann mit Blick auf Indien als britisch - kolonialer Export bezeichnet werden, tritt also erst mit der britischen Kolonialherrschaft in den aktiven Sprachgebrauch, zunächst der der britischen Krone verpflichteten Englisch sprechenden indischen Ober- und Mittelschicht, ein. Eine gleichzeitige Vernachlässigung der regionalen Sprachen führte dazu, dass eine Primar- bzw. Elementarbildung für alle Bevölkerungsschichten und eine Bekämpfung des Analphabetentums nicht statt fanden. Heute wird der Begriff „education“ nach Berndt häufig mit bildungsbezogenen Termini des alten Indien synonym gesetzt (vgl. Berndt 2007, S. 25). In der „Education Commission“ von 1964 – 1966 wird „Education“ explizit von „Pädagogik“ abgegrenzt und als eigenständige akademisch-wissenschaftliche Disziplin etabliert.

Education, as distinguished from pedagogy, should be recognised as an independent academic discipline.
(Education commission 1964-66. Report. 1. Seite. Punkt 7)

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Arbeit vorrangig das Begriffspaar „Erziehung und Bildung“ verwendet, verstanden als Übersetzung des angelsächsischen Begriffs „Education“, der sowohl „Erziehung“ als auch „Bildung“ umfasst, aber auch die wissenschaftlichen und empirischen Erziehungswissenschaften ausdrücklich mit einschließt.

Das geistige Klima in England vor und während der Kolonialzeit, welches sowohl die Bildungsqualität in England als auch in Indien beeinflusst, wird maßgeblich durch die Reformbewegung des „Utilitarismus“ bestimmt, der später als philosophischer Radikalismus bekannt wird. Die Hauptaussage des „Utilitarismus“ besteht darin, dass es das Ziel einer jeden Regierung sein muss, das größte Wohl für die größte Zahl von Bürgern zu erreichen. Grundlegend sind dabei „vernünftige“ Gesetze und eine „vernünftige“ Besteuerung. Generell wird nur im „Nützlichen“ eine Grundlage sittlichen Verhaltens gesehen. Mit dem „Utilitarismus“ und dessen Paradigmen eng verknüpft ist eine lineare Geschichtsschreibung, welche die Welt in Länder und Regionen mit einer eigenen Geschichte und in vermeintlich geschichtslose Gebiete unterteilt. Diese Unterteilung ist die Legitimationsgrundlage kolonialistischer Herrschaft im Allgemeinen und der britischen Herrschaft in Indien im Speziellen (vgl. Fischer-Tiné 2003, S. 270f nach Berndt 2007, S. 52). Pädagogisch äußert sich der Utilitarismus in der Durchsetzung der Milieutheoretiker, welche das Kind als „tabula rasa“ betrachten und an die menschliche Perfektion sowie die Omnipotenz von Erziehung glauben (vgl. Wardle 1975, S. 81 nach Berndt 2007, S. 52). Für „Utilitaristen“ sind Erziehung und Bildung ein intellektueller Prozess, ein Aneignen von Informationen, wobei Gefühlen, der Kunst und der körperlichen Betätigung wenig Bedeutung beigemessen wird. Öffentliches und Privates wird strikt getrennt, das Individuum wird losgelöst von der sozialen Gemeinschaft, sich im freien Wettkampf befindend gesehen (vgl. Berndt 2007, S. 49 ff).

Die genuine Bildungskaste Indiens ist die Kaste der Brahmanen. Bildung stellt für sie einen Weg zur Erleuchtung dar. Die altindische Erziehungs- und Bildungsgeschichte beginnt mit der vedischen Epoche, in der erstmalig systematische Strukturen von Erziehung sichtbar werden (vgl. Kottenkar 1982, S. 13 nach Berndt 2007, S. 35 ff). Die sich in dieser Zeit manifestierende Gesellschaft ist durch das soziale Prinzip des Kastensystems hierarchisch strukturiert (vgl. Dumont 1980, S. 2, 4 nach Berndt 2007, S. 35 ff). Der Begriff „Kaste“ ist dabei ein verhältnismäßig junger und europäischer Begriff. Er kann durch die indischen Begriffe „Jati“ (Geschlecht, Verwandtschaftsgruppe, ethnische Herkunft, religiöse Zugehörigkeit, Beruf, Nation) und „Varna“ ergänzt werden. Die „jati“, sind den vier „varna“: „Brahmana“ (Priester), „Ksatriya“ (Krieger, Akademiker), „Vaisya“ (Händler und Bauern) und „Sudra“ (Diener, Sklaven) sowie den zu Beginn des klassischen Hinduismus benannten gesellschaftlichen Randkategorien „Dalit“ (Unberührbare, Unreine, Benachteiligte) und „Adivasi“ (Ureinwohner) zugeordnet (vgl. Böck/Rao 1995, S. 113 ff nach Berndt 2007, S. 35 ff). Betrachtet man zusammenfassend das System der Erziehung und Bildung im alten und im mittelalterlichen Indien unter vedisch-hinduistischen, buddhistischen bzw. muslimischen Vorzeichen, kann nicht von einer etablierten und egalitären elementaren Erziehung und Bildung gesprochen werden. Der Focus liegt, von Ausnahmen abgesehen, auf einer elitären höheren Bildung in Gestalt

von Veda-Schulen und Universitäten, buddhistischen „Viharas“ und Universitäten sowie islamischen „Madrasahs“ und Universitäten, die teilweise weit über die Landesgrenzen hinaus einen herausragenden Ruf genossen und an die die britischen Besetzer relativ nahtlos anknüpfen konnten. In den Genuss einer Ausbildung an diesen Einrichtungen kamen zumeist die jeweils privilegierten, vorrangig männlichen Bevölkerungsschichten.

Das Bildungssystem ist heute anglo-amerikanisch geprägt. Mit der Ankunft der Engländer fand wie oben dargelegt die westliche Bildungsphilosophie (education) Eingang in das Bildungssystem. Überbleibsel von allen vorangegangenen Lernphilosophien sind jedoch erhalten (vgl. Balasubramanian/Fürth 2010, S. 91 f).

Von einer deutschen Perspektive her kann „Erziehung“ sodann definiert werden als grundständiger Aufbau der menschlichen Persönlichkeit und als Verankern von Basiskomponenten. Damit meint Erziehung zunächst frühe ontogenetische Prozesse, die das Bewusstsein des heranwachsenden Individuums noch nicht erreichen, wobei aber immer bereits Keime einer „aktiven“ Auseinandersetzung der Kinder mit ihren sozialen Umweltbedingungen aufgezeigt werden können (vgl. Bernhard 1994, S. 55). Des Weiteren stellt „Erziehung“ den Heranwachsenden Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Verfügung, die sie zur Existenz und zum Überleben in der jeweiligen Gesellschaft ausrüsten. „Erziehung“ bleibt somit - auch wenn sich die zu Erziehenden immer wieder normierendem Zugriff entziehen - auf Reproduktion in einen vorgegebenen natürlichen, sozialen und gesellschaftlichen Kontext beschränkt. Der klassische Begriff der „Bildung“ dagegen, der in historischer Wendung den Übergang der vormodernen Welt zur säkularen Moderne markiert und auf Überwindung und Verbesserung des Bestehenden zielt, auf individuelle und gesellschaftliche Freiheit, Emanzipation und Mündigkeit, umfasst ein Verständnis, wonach der Einzelne im Prozeß der Bildung - Formation: „Former en l'enfant l'homme de demain“ (Freinet) -, verstanden als Formung und Selbstformung des Menschen, zum Subjekt seiner eigenen Geschichte wird. In diesem Sinne stehen Erziehung und Bildung als Mittel zur Erlangung gesellschaftlicher und individueller Mündigkeit auch im Zentrum der indischen Befreiungspädagogik und dieses in inhaltlicher und politischer Abgrenzung zur britischen Form von Erziehung (vgl. auch Berndt 2007, S. 61).

In der indischen Verfassung, die am 26. November 1949 verabschiedet und am 26. Januar 1950 in Kraft getreten ist, ist der Föderalismus mit einer parlamentarischen Demokratie festgeschrieben (vgl. Balasubramanian/Fürth 2010, S. 22). Hier liegt ein Vergleichspunkt mit Deutschland. Nach dem säkularen Zivilrecht der größten Demokratie der Welt, das auf dem englischen „Common Law“ basiert, sind alle Bürgerinnen und Bürger gleichgestellt. Für die streng hierarchisch organisierte Gesellschaft Indiens kommt dieses einer Revolution gleich. Bildung ist kein Privileg der höheren Kasten mehr. Für

Bildung (vorzugsweise in englischer Sprache) gibt es auch in den armen und ländlichen Schichten zunehmend ein Bewusstsein.

Dennoch haben sich die Begriffe „zweigeteilte Bildung“ und „abgestufte Ungleichheit“ etabliert (vgl. Berndt 2007, S. 28 f). Mit dem Begriff „zweigeteilte Bildung“ (Datta 2000) ist der Ausschluss breiter Bevölkerungsschichten von qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten gemeint. Der Begriff „abgestufte Ungleichheit“ geht auf Ambedkar zurück, den ersten Justizminister des unabhängigen Indien (1947). Ambedkar war als selbst „Kastenloser“ maßgeblich am Entwurf der indischen Verfassung beteiligt und beschreibt mit dem Begriff der „abgestuften Ungleichheit“ die vom religiösen System des Hinduismus hervorgebrachte soziale Hierarchisierung der indischen Gesellschaft.

Bereits das zweite „National Curriculum“ (NC) von 1988 greift die Frage der sozialen Ungleichheit in Indien und die Notwendigkeit einer Gleichheit in „Erziehung und Bildung“, einer Gleichheit der Chancen im Sinne a) gleichen Zugangs zu Bildung und b) gleicher Bedingungen mit Blick auf den Erfolg explizit auf. „Erziehung und Bildung“ werden dabei als Instrument sozialer Transformation gesehen.

For our society which is striving to bridge the gap between the haves and the have-nots, the question of equality of educational opportunity assumes a profound importance. The educational deprivation inevitably leads to deprivation of other needs and to serious undermining of the potential not only for individual development and fulfillment but for **national development as well. Special emphasis** therefore, needs to be laid on the removal of disparities and equalisation of educational opportunity by attending to the specific needs of those who have been denied equality so far. To promote equality it is necessary to provide for equal opportunity to all not only in access, but also in the conditions for success. Education being a powerful instrument of social transformation, the value of equality of opportunity has to be demonstrated both by ensuring equal access to educational facilities and by ensuring that the conditions of learning provide equal chances of success to all. ... without making any discrimination on the basis of sex, the curriculum should aim at bringing girls and boys on par. It should ensure that all pupils irrespective of caste, creed, location or sex have access to education of a comparable quality. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 1.2.1.1)

Die Frage nach dem Wert dieser und vergleichbarer Verlautbarungen (vgl. z. B. das Curriculum von 2005) angesichts der Wirklichkeit des Landes wird immer wieder von kritischen Stimmen gestellt (vgl. Deepa, A. in: H:\Indien\India Together. The new National Curriculum Framework is a few chapters short - 07 December 2005.mht/18.05.2012; Blume/Hein 2014, S. 194; Datta u. a. 2015, S. 5, 2. Spalte).

Bis 1975/1976 ist Bildung ausschließlich eine Angelegenheit der Bundesstaaten. Mit dem ersten „National Curriculum“ von 1975 übernimmt die Zentralregierung die Verantwortung für Qualität und Bildungsinhalte (vgl. National Curriculum Framework 1975, Foreword).

Admittedly the task of developing a corresponding curriculum which by way of its objectives, content and methodology serves the current and emerging needs of the Indian society and the citizen is complex. In a large country with diverse languages, cultures and traditions, where education is a State subject, the necessity of evolving a national consensus on the curricular framework makes the task even more difficult. (National Curriculum Framework 1975, Foreword)

Die Entscheidungen über die Organisation und Struktur der Bildungsträger liegen aber nach wie vor weitgehend bei den Bundesstaaten.

Nach der indischen Verfassung haben alle Kinder einen Anspruch auf eine kostenlose Schulbildung bis zum 14. Lebensjahr (Art. 45). Eine besondere Förderung gilt den Benachteiligten (Art. 46). Bis zum 14. Lebensjahr existiert auch die allgemeine Schulpflicht. Die Erreichung dieses bereits von der Verfassung gesetzten Ziels einer universalen Primar- bzw. Grundschulbildung wird immer wieder durch neue Initiativen und Programme unterstützt.

So durch den „Right To Education Bill“ von 2005, der mit dem 86sten Zusatzartikel zur indischen Verfassung im Jahr 2002 gesetzlich vorbereitet wird und der u. a. die freie sowie verpflichtende Schulbildung für alle 6 – 14jährigen Kinder festschreiben soll (vgl. Lang-Wojtasik 2013, S. 223).

Der Zusatz vom 12. Dezember 2002 (86. Amendment) zu Artikel 45 (mit Wirkung vom 12. Dezember 2002) lautet wie folgt (www.verfassungen.net/in/verf49-i.htm/29.10.2015):

Artikel 45. The State shall endeavour to provide early childhood care and education for all children until they complete the age of six years.

Ein Gesetzentwurf wird zunächst 2006 vom Finanz-Komitee und der Planungskommission wegen Finanzierungsvorbehalten abgelehnt. 2009 tritt

das neue Gesetz als „The Right of Children to Free and Compulsory Education Act“ oder „Right to Education Act“ (RTE) in Kraft und garantiert das Recht auf kostenlosen Besuch der achtjährigen Primarschule ab 2012. Damit ist die flächendeckende Einrichtung staatlicher Nachbarschaftsschulen verbunden. Abgeschafft wird das Privileg der Schulleiter, über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern eigenständig zu entscheiden oder Aufnahmegebühren zu fordern (dieses ist allerdings möglich ab Klasse 9). Ein besonderer Blick liegt auch hier auf den Kindern aus sozial benachteiligten Familien und auf Kindern mit besonderem Förderbedarf.

Bereits seit der Unabhängigkeit gibt es in Indien im Sinne der positiven Diskriminierung (vgl. NC 2000. 3.1.3) immer wieder Quotierungen für die benachteiligte Bevölkerung und die unteren Kasten mit Blick auf den Bildungsbereich, den öffentlichen Dienst und die Parlamente. Weiter existiert eine Vielzahl von Förderprogrammen zur wirtschaftlichen Entwicklung (zur Realität der Förderprogramme vgl. kritisch Hörig 2010). In Folge des Berichts der „Mandal Kommission“ (1979), die von Premierminister Morarji Desai eingesetzt wurde, wurden in den 1980er Jahren Reservierungen für die Benachteiligten und unteren Kasten (other backward classes, scheduled castes, scheduled tribes) auf 27,5 % festgelegt. Gleichzeitig wurden in einer indienweiten Liste die als rückständig einzustufenden Kasten zusammengefasst und Erhöhungen (bei insgesamt angenommenen 52 % benachteiligter Kasten und Stämme) bis auf 49,5 % oder 54 % anvisiert. Um die „rückständigen“ Kasten und Gruppen zu identifizieren, wurden in jeweils zwei Dörfern und einem urbanen Viertel pro Distrikt Daten der regionalen Gruppen erhoben. Dabei wurde nach einem Schema vorgegangen, nach dem für die soziale Situation vier Indikatoren, den Bildungsstand drei Indikatoren und die ökonomische Situation wiederum vier Indikatoren festgeschrieben wurden. Diese beinhalteten unter anderem folgende Kriterien (vgl. [http://www.suedasien.info/analysen/634\(31.10.2015\)](http://www.suedasien.info/analysen/634(31.10.2015))): Die Kaste wird historisch von anderen Kasten als rückständig angesehen; ihre Mitglieder sind hauptsächlich von manueller Arbeit abhängig; 25 % der Frauen und 10 % der Männer (über dem Staatsdurchschnitt) heiraten in ländlichen Gegenden bevor sie das 17. Lebensjahr erreichen bzw. 10 % und 5 % in städtischen Gegenden; die Arbeitsbeteiligung der Frauen liegt 25 % über dem Staatsdurchschnitt; die nächste Wasserstelle ist für 50 % der Mitglieder weiter als 500 Meter entfernt. Diese Indikatoren wurden je nach Kategorie gewichtet, und zwar mit vier Punkten für die soziale Rückständigkeit, drei für die Bildungs- und zwei für die ökonomische Rückständigkeit. Dahinter stand die Auffassung, dass soziale Rückständigkeit das entscheidende Element sei, die Bildungssituation das verbindende und die ökonomische Situation das resultierende Element.

Die indischen Privatschulen sind mit der neuen Gesetzgebung aktuell verpflichtet, ein Viertel ihrer Plätze benachteiligten Kindern vorzubehalten (vgl. dazu kritisch Datta 2000, Agrawal 2010, Agarwal 2014). Diese

Quotierung kommt jedoch bei über 50 % benachteiligter Gruppen einer weiteren Ausgrenzung gleich. Der Prozentsatz von 25 % verhindert dann geradezu, dass weitere (benachteiligte) Kinder in die Schulen aufgenommen werden, so dass diesen dann nur die privaten Schulen in der Nachbarschaft bleiben (vgl. dazu weiter Texte in „Outlook“ vom 14.09.2015).

Die Reservierungen verfolgen das Ziel, Unterschiede, Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, die zwischen den hierarchisch angeordneten Kasten bestehen, auszugleichen. Als gravierendster Nachteil dieses Vorgehens wird benannt, dass gerade auf diese Weise die Kastengrenzen gestärkt werden. Denn um die bestehende Kastenstrukturierung zu beseitigen, wird diese gerade als Grundlage der ergriffenen Maßnahmen verwendet, was als Konsequenz gerade in der Bestätigung und Verstärkung derselben resultieren muß (vgl. weiter <http://www.suedasien.info/analysen/634>(31.10.2015).

Die mit der neuenn Gesetzgebung verbundene Zielsetzung wird durch weitere Initiativen gestützt wie z. B. das 2000 initiierte und bereits benannte Programm einer „Bildung für Alle“: „Sarva Shiksha Abhiyan“ oder auch das bereits seit 1994 bestehende „District Primary Education Programme“.

Die Präambel der indischen Verfassung verspricht allen Bürgern soziale, wirtschaftliche und politische Gerechtigkeit, Meinungs- und Glaubensfreiheit, Ebenbürtigkeit und Chancengleichheit (vgl. Bidwai 2010, S. 6). Heute kann Indien auf über 60 Jahre rückblickend deutliche Fortschritte verzeichnen. 1950 beträgt die durchschnittliche Lebenserwartung 32 Jahre, heute liegt sie bei 68 Jahren. 1950 können etwa 18 % der Bevölkerung lesen und schreiben, heute sind es 74 %. Hunderte Millionen Inder, die früher vom politischen Leben ausgeschlossen waren, weil sie entweder zu arm waren oder einer der untersten Kasten der Hindu-Hierarchie angehörten, erlangen gesellschaftliches Ansehen (vgl. Bidwai 2010, S. 6). Erfolgreiche Kreditprogramme für Frauen in Südindien oder die herausragende Stellung einer sozial engagierten Politikerin wie Sonia Gandhi an der Regierungsspitze erwecken den Eindruck, es gehe für Indiens Frauen voran (vgl. Blume/Hein 2014, S. 40).

Allein wegen seiner Größe, seiner wirtschaftlichen und militärischen Stärke und seiner geopolitischen Lage ist Indien ein nicht zu unterschätzender Faktor bei jeglicher internationalen Ordnung (vgl. Bardhan (India Today) 2011 n. Bartholomäus-Gesellschaft 2011, S. 11). Indien bezeichnet sich selbst als die größte Demokratie der Welt und beherbergt 17,5 % der Weltbevölkerung. Schätzungen zufolge wird Indien die Volksrepublik China bis zum Jahre 2025 als bevölkerungsreichstes Land der Erde ablösen. Das Bevölkerungswachstum erklärt sich nicht aus einer steigenden Geburtenrate, sondern aus der in den letzten Jahrzehnten gestiegenen Lebensdauer, d.h. der Reduktion der Sterberate. Dieses ist auf die Verbesserung der Gesundheitsfürsorge zurückzuführen. In der Sterberate hat Indien schon 1991 mit Deutschland gleichgezogen (10 pro 1000).

Indien ist aber nach wie vor eine gespaltene, durch Ungleichheit und Instabilität gekennzeichnete Gesellschaft. „Chaosland Indien“ (Kelly n. Bartholomäus-Gesellschaft 2011, S. 8 ff) bezeichnet die Kehrseite der Medaille. Indien ist in weiten Teilen gekennzeichnet durch Unrat, Elend und Verschmutzung; mangelnde Infrastruktur: Straßen, Häfen, Bahnverkehr und Stromnetz sind unzureichend ausgebaut; Bürokratie und Korruption. Vor allem die ganz Armen müssen bestechen, um zu überleben (vgl. Sarabhai n. Bartholomäus-Gesellschaft 2011, S. 11).

Ein immenses Problem ist der Anteil der Kinder unter 6 Jahren an der Gesamtbevölkerung. Aktuell beträgt dieser 13,1 %. Vor Jahren lag diese Zahl noch bei 15,9 %. Alarmierend ist, dass der Anteil der Mädchen unter den Kindern während der letzten Jahre kontinuierlich gesunken ist. Amartya Sen hatte bereits vor 20 Jahren die fehlenden Frauen in Indien angemahnt. Er hatte Industrieländer und Entwicklungsländer in der Entwicklung ihrer Bevölkerungszahlen verglichen. Gemessen daran fehlten im Jahr 1990 in den armen Ländern weltweit über 100 Millionen Frauen (vgl. Blume/Hein 2014, S. 36). Aktuellen Studien aus dem Jahre 2000-2003 zufolge sterben 25 % der jährlich fehlenden Inderinnen in ihrer Kindheit, 18 % im gebärfähigen Alter, 45 % der Frauen danach. 12 % gehen auf das Konto selektiver Abtreibung weiblicher Föten (vgl. Blume/Hein 2014, S. 39; vgl. Sarabhai 2011 n. Bartholomäus-Gesellschaft 2011, S. 11).

Die Benachteiligung und Diskriminierung der Mädchen beginnt vor der Geburt und setzt sich nach der Geburt fort (vgl. der Spiegel 27/2007). Neben der hohen Zahl an Abtreibungen zwecks Vermeidung von Mitgiftzahlungen gibt es das Morden wegen der Mitgift: bei zu geringer bzw. verbrauchter Mitgift. Für das Jahr 2010 verbuchte das indische Amt für Kriminalstatistik 8391 tödliche Brautverbrennungen (vgl. Blume/Hein 2014, S. 33).

Ein weiterer extremer Missstand sind die Vergewaltigungen (vgl. Blume/Hein 2014, S. 61 ff). Bekannt geworden ist der spektakuläre Fall der tödlichen Misshandlung der 22jährigen Jyoto Choudhry, einer Mitarbeiterin im Callcenter Spectramint des Softwarekonzerns Wipro. Vergewaltigungsopfer, die aufgrund der Mordlust ihrer Täter in die Medien geraten, verkörpern aber nur die Spitze der Gewalt gegen Frauen in Indien. Die alltägliche nicht im engeren Sinne sexuell motivierte Gewalt gegen Indiens Frauen ist nicht minder brutal. Inderinnen, die ihre traditionelle Hausfrauenrolle hinter sich lassen, stoßen auf die klassische männliche Antwort, die ihnen verbietet Haus und Wohnung zu verlassen (Albina Shakeel/ indische Frauenrechtlerin).

Im Sommer 2013 droht „das Kartenhaus Indien“ zusammenzufallen (vgl. Blume/Hein 2014, S. 125): Es war, als hätte jemand den rosaroten Sari - (... und Shiva tanzt, Shining India, Indien als Gastland der Frankfurter Buchmesse 2006/vgl. TrojanowLöfflerMishra 2006; „Bollywood“ boomt/vgl. Merschmann 2006) über Indien weggezogen und das alte Entwicklungsland käme erneut zum Vorschein. 2013 wächst das Bruttoinlandsprodukt des

Subkontinents nur noch um 4,5 % - zu wenig, um hunderte Millionen Menschen Arbeit zu bringen oder angemessen zu ernähren.

Spätestens seit dieser Krise und dem Wahlsieg des Hindunationalisten Narendra Modi im Mai 2014 mehren sich in Indien erneut die kritischen Stimmen (vgl. Ross 2015; Blume/Hein 2014, S. 181 ff; Springer 2014; vgl. auch: In Kalkutta tobt das wahre Indien. In: Aus aller Welt 46/2008; Aufstand der Mädchenmörderinnen. In: Der Spiegel 27/2007). Narendra Modi, Ministerpräsident des wirtschaftlich erfolgreichen Bundesstaates Gujarat, wurde bei den Parlamentswahlen 2014 von der BJP als Spitzenkandidat nominiert. Er propagierte Gujarat als ein auf ganz Indien übertragbares Erfolgsmodell. Kritiker warfen Modi allerdings vor, dass die Sozialindikatoren in Gujarat keineswegs so positiv seien wie dargestellt sind und der Staat zudem hoch verschuldet sei (vgl. www.bpb.de/internationales/asien/indien/44450/parteien (28.10.2015)). Besonders die Indien-Korrespondenten Georg Blume (Die Zeit) und Christoph Hein (FAZ) haben in ihrer 2014 erschienenen Streitschrift gegen ein unmenschliches System „Indiens verdrängte Wahrheit“ eine kritische Analyse vorgelegt mit dem Fazit, dass auch ein demokratisches System nicht vor großen Vergehen schütze.

Die soziale Ungleichheit, die weltweit mit dem Gini-Koeffizienten gemessen wird, hat sich in den drei größten sich entwickelnden Volkswirtschaften Asiens: China, Indien und Indonesien seit 1990 fortlaufend vergrößert. Je höher der Gini-Koeffizient ausfällt, desto größer ist die statistisch gemessene Ungleichheit (vgl. Blume/Hein 2014, S. 94). In Indien liegt dieser Wert 2007 bei 36, 8 und damit höher als in den Nachbarländern Nepal oder Bangladesch. 2000 liegt dieser Wert noch bei 32, 5, was heißt, dass er trotz (oder wegen) des Wirtschaftswachstums gestiegen ist. Es ist unstrittig, dass in Indien eine Mittelschicht heranwächst, die über einen gewissen Wohlstand verfügt. Unstrittig ist auch, dass das Gefälle zwischen Arm und Reich immer steiler wird. Amartya Sen fordert in diesem Zusammenhang die Politiker auf zu erklären, wie viele Menschen täglich sterben, weil sie die Nahrungsmittelhilfe nicht durchbringen (vgl. Blume/Hein 2014, S. 90).

Sen selbst hat mit einem Teil seines Nobelpreis Geldes (anlässlich der Verleihung des Nobelpreises für Ökonomie im Jahre 1998) die Stiftung „Pratichi“ („Pratichi“ (= literally) „Trust“) ins Leben gerufen, die unregelmäßig Studien über die Situation von Kindern veröffentlicht.

Der erste Bericht: „The Pratichi Child Report“ erschien 2009, der zweite Bericht: „The Pratichi Child Report II“ im Januar 2015. Der Bericht von 2015 bezieht sich auf Daten, die in ländlichen Gegenden von 6 Bezirken in West Bengal gesammelt wurden sowie von 5 Bezirken in Bihar (vgl. The Pratichi Child Report II, 2015, S. 13). Sen wirft im Vorwort zu diesem zweiten Bericht den Blick auf die Entwicklung der „Integrated Child Development Services“ (ICDS) Center. Positiv verzeichnet Sen, dass die

Zahl der Center in beiden Staaten zugenommen hat. Kritisch angemahnt wird von ihm, dass die Infrastruktur hier eine noch nicht gelöste Aufgabe sei. So fehlten in 45 % der Einrichtungen in West Bengal und in 80 % der Einrichtungen in Bihar beispielsweise die Toiletten (vgl. Sen. Vorwort. The Pratiche Child Report II, 2015, S. 9).

Die Hilfsorganisation „Save the Children“ errechnet für Indien die höchste Sterblichkeit von Müttern und den enormen Anteil von 29 % an der weltweiten Todesrate von Neugeborenen (vgl. Blume/Hein 2014, S. 90). Nirgendwo auf der ganzen Welt ist die Kindersterblichkeit größer als in Zentralindien (vgl. Blume/Hein 2014, S. 78).

Dem zweiten Pratiche Report vom Januar 2015 folgend, rangiert Indien mit Blick auf den „Global Hunger Index“ von 76 Ländern an 55. Stelle. Indien steht vor Pakistan und Bangladesh, aber hinter benachbarten Ländern wie Nepal und Sri Lanka (vgl. The Pratiche Child Report II, 2015, S. 51). Indien fällt diesem Bericht folgend nicht mehr in die Kategorie „alarming/alarmierend“, aber schon in die Kategorie „serious/ernsthaft bedroht“.

Die regionalen Unterschiede in Indien sind insgesamt groß. Dieses zeigt sich am deutlichsten in der ungleichen Alphabetisierungsrate. Während im südindischen Bundesstaat Kerala über 90 % der Menschen lesen und schreiben können, gefolgt von Tamil Nadu, Himachal Pradesh und Karnataka, sind es im Bundesland Bihar in Nordindien weniger als 50 %.

Die regionalen Unterschiede zeigen sich auch mit Blick auf die Schulabbrecher. Aus nur vier Bundesstaaten: Bihar, Madhya Pradesh, Uttar Pradesh, Rajasthan stammen 50 % aller Schulabbrecher.

77 % der Inderinnen und Inder verdienen weniger als einen Dollar am Tag. In Regionen, wo große Industrialisierungsprojekte den Anwohnern ihre letzten Lebensgrundlagen nehmen, wird diese Situation noch verschlimmert. Die Einkommensschere zwischen den Reichen und den Ärmsten der Armen geht immer weiter auf (vgl. Bidwai 2010, S. 9).

Auffallend ist, dass auch in Indien in den im Bildungsbereich führenden Bundesstaaten (Alphabetisierungsrate) Kerala (fast 100 % alphabetisierte Bevölkerung) und Karnataka auch die soziokulturellen Kontexte entsprechend ausgestaltet sind.

Aus diesen einleitenden Überlegungen kann zunächst das Fazit gezogen werden, dass Indien sich als westlich orientierte Demokratie und aufgrund der hohen Bedeutung der Bildung in dieser Gesellschaft einerseits, der offiziell verlauteten Auflösung der klassischen Koppelung von Bildung an die Sozialstruktur der Gesellschaft andererseits und seiner ethnischen und linguistischen Vielfalt sowie seiner großen gesellschaftlichen Ungleichheit, Benachteiligung und Verelendung weiter Teile der Bevölkerung, die es erforderlich machen, Schulmodelle zu entwickeln, die ein erfolgreiches Lernen auch unter diversifizierten Basisbedingungen ermöglichen, für die

Frage nach einer „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ als Bezugsland eignet.

2. Methodisches Vorgehen, These und Aufbau der Arbeit

2.1 Bericht einer empirischen Untersuchung

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Bericht einer empirischen Untersuchung. Basis dieser hier folgenden Untersuchung sind Daten aus verschiedenen Quellen (vgl. die detaillierte Auflistung am Ende der Arbeit):

- Artikel zur indischen Pädagogik und Reformpädagogik (Ramachandran, Gopadkar, Datta, Lang-Wojtasik u. a.);
- Unterlagen aus Vortragsreihen und Seminaren (Da Silva, Mangalore);
- eine (selbst erstellte) Sammlung zentraler Quellentexte zur indischen Primarschul- und Sekundarschulbildung von 1948 bis 2009 (New Dehli);
- Kommentare zu den vier Nationalen Curricula von 1975, 1988, 2000 und 2005;
- Schulbroschüren, Textsammlungen und Zeitungsartikel vom November/Dezember 2002 aus der südwestindischen Region um Mangalore (Karnataka);
- Beobachtungen beim Besuch verschiedener Hochschulen, Schulen (Maitreyi Gurukulam) und Reformprojekte (Valored, Swaropa Network) in Mangalore und Umgebung im Dezember 2002;
- Selbstauskünfte der Beteiligten im Rahmen der vor Ort geführten Gespräche beim Besuch der Projekte;
- ein Interview mit dem Projektleiter Gopadkar (Swaropa Vataru) im Dezember 2002;
- Unterlagen zur Projektentwicklung „Swaropa Vataru“ bis 2012.

Auf weitere Literatur, verschiedene Jahrbücher, soll hier noch verwiesen werden: das Manorama Yearbook, das Statesman Yearbook und das jährliche Yearbook der indischen Regierung (India Yearbook) sowie das „Education For All (EFA)-Monitoring Yearbook“, das jährlich von der UNESCO herausgegeben wird, weiter das UNICEF und UNDP Yearbook.

Am Anfang meiner Untersuchung stand zunächst die Sichtung der verschiedenen Texte und Dokumente. Sie diente der Einarbeitung in das Themenfeld, wobei weitere Informationen und Daten zusätzlich und ergänzend aus anderen Quellen und aus Sekundärliteratur eingeholt wurden (vgl. <https://www.fh-muenster.de/Dokumentenanalyse/24.01.2014>).

Sodann habe ich die zentralen Einsichten und Ergebnisse, welche sich aus der Sichtung und Analyse der Texte und Dokumente und besonders der zent-

ralen Quellentexte zur indischen Primar- und Sekundarschulbildung von 1948 bis 2009 (Dokumentenanalyse) ergeben haben, zusammengefasst. (Zu den Ergebnissen einer frühen ersten Sichtung und Analyse dieser Dokumente vgl. auch Kock 2005a, 2006).

Im weiteren Verlauf der Untersuchung erfolgte dann die methodisch kontrollierte Sichtung und Analyse derselben Dokumente unter Zugrundelegung bestimmter Kriterien. Der Schwerpunkt liegt hier auf Analysen der vier „National Curricula“ von 1975, 1988, 2000 und 2005, des 2009 von der „National Knowledge Commission“ (NCK) herausgegebenen „Report to the Nation“ und des ebenfalls 2009/10 vom „National Council for Teacher Education“ (NCTE) herausgegebenen Dokuments zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung: „National Curriculum Framework for Teacher Education“ (NCFTE).

Es soll dabei gezeigt werden (These), dass die demokratischen Traditionen Indiens, welche sich nach Sen in der Verfassung und ihren Prinzipien widerspiegeln (vgl. Chaudhuri 2006, S. 43) und die dritte Quelle des so genannten "spirituellen Indiens" darstellen, auch die „National Curricula“ und die sie begleitenden Texte bestimmen und konstituieren, und zwar durch alle „Paradigmenwechsel“ hindurch, die von 1975 und 1988 nach 2000 und dann nach 2005 zu verzeichnen sind. Weiter soll gezeigt werden, dass hierauf aufbauend eine diskursive Verbreitung dieses demokratischen Gedankenguts durch die (im Anschluss an die Analyse der Curricula dann skizzierten) Reformprojekte erfolgt.

Zu den Beurteilungskriterien der NC

Die Analysen der o. g. Dokumente beziehen sich auf ein Kategoriensystem, das theoriegeleitet entwickelt wurde (vgl. Mayring 2002). Die Analyserichtung ist damit deduktiv: von der Theorie zum konkreten Material, wobei als Kategorien der Analyse sechs Aspekte gewählt wurden, die eng an den Kriterien orientiert sind, die ich im Kontext meiner theoretischen Arbeit zur Frage nach der Ermöglichung einer „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ als relevante Kriterien herauskristallisiert habe.

Zur Beantwortung der Frage nach der Möglichkeit der Entwicklung einer "Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten" habe ich die aktuellen Debatten um die PISA-Studien und die aus diesen resultierende Frage nach Chancengerechtigkeit nachgezeichnet und aufgearbeitet. Weiter habe ich die Geschichte der Pädagogik mit Blick auf diese Fragestellung befragt. Sodann habe ich internationale Vergleichsländer, die hier bereits als Vorreiterstaaten fungieren können, besonders Kanada, Finnland und auch Frankreich, und deren Pädagogik und Didaktik untersucht (vgl. Kock 2015).

Folgende sieben Bausteine einer PGB können formuliert werden:

- Die Zielsetzung der Verbindung von „Equity“, „Quality“, „Excellence“.
- Die Notwendigkeit einer Strukturdebatte, längeres gemeinsames Lernen.
- Mindestlernziele und Basiskompetenzen als Grundlage individueller Teilhabechancen und gesellschaftlicher Integration.
- Reformpädagogisch offener, projektorientierter Unterricht und die „pädagogische Freiheit“ der Lehrerinnen und Lehrer als Möglichkeiten der Mitwirkung, Mitentscheidung und Mitgestaltung der Lehr- /Lernwirklichkeit.
- Eine ganzheitliche dialogisch-reflexive Pädagogik.
- Ansätze zur Verbesserung des Bildungserfolgs von Kindern mit Migrationshintergrund (Sprachenförderung, Deutsch als Zweitsprache).
- Aspekte zur Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Insofern Indien als westlich orientierte Demokratie als Vergleichsland mit Blick auf eine „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ fungieren kann, habe ich die gefundenen sieben Bausteine einer „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ mit Blick auf die neue Fragestellung wie folgt gebündelt:

- Die Zielsetzung der Verbindung von „Equity“, „Quality“, „Excellence“.
- Die Notwendigkeit einer Strukturdebatte und die Notwendigkeit gemeinsamen Lernens (Inklusion).
- Mindestlernziele und Basiskompetenzen als Grundlage individueller Teilhabechancen.
- Die transportierte didaktische Konzeption: „open learning systems“ (offener, projektorientierter Unterricht).
- Die Bedeutung des Sprachenunterrichts als Ansatz zur Verbesserung des Bildungserfolgs von Kindern verschiedener Ethnien und Muttersprachen.
- Das gezeichnete Lehrerbild, Aspekte zur Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie eine dialogisch – reflexive Befähigung der Lehrerinnen und Lehrer als Möglichkeit demokratischer Mitgestaltung der Lehr-/Lern-Wirklichkeit und gesellschaftlicher Teilhabe.

Die ersten drei Kriterien wurden aus den sieben formulierten Bausteinen einer PGB direkt übernommen. Im vierten Kriterium wurde der Begriff „reformpädagogisch“ fallengelassen, statt dessen der für die indischen NC typische Begriff der „open learning systems“ eingesetzt. Weiter wurde der Aspekt der „pädagogischen Freiheit der Lehrerinnen und Lehrer“, der aus der deutschen pädagogischen Tradition herkommt, fallengelassen. Das fünfte Kriterium zur Sprachenunterricht wurde übernommen, nur mit Blick auf die in Indien zu findende Sprachenvielfalt leicht variiert. Das letzte Kriterium zur Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer wurde aus den Bausteinen der PGB übernommen. Hier wurde inhaltlich der im vierten Kriterium

fallengelassene Gedanke der "pädagogischen Freiheit" inhaltlich neu verortet, ebenso der Gedanke der dialogisch-reflexiven Befähigung (der ursprünglich als eigenes Kriterium einer PGB fungierte).

Die deduktiven Analysekriterien der NC und der beiden diese begleitenden Dokumente wurden somit theoriegeleitet entwickelt.

Insofern es auch ein zentrales Anliegen qualitativ orientierter Forschung ist, die Auswertungskategorien induktiv, auf einem möglichst konkreten, deskriptiven Level aus dem Text heraus zu entwickeln, sind die Kategorien bei einem induktiven Vorgehen, bei dem das Textmaterial Ausgangspunkt ist, möglichst eng an den Textpassagen orientiert zu formulieren. Eine umfassende Analyse der o. g. Dokumente hätte von daher grundsätzlich auch weitere Kategorien zu berücksichtigen. Diese Kategorien können sich aus der ersten Sichtung der Dokumente und aus einer Auseinandersetzung mit den genuin indischen pädagogischen Traditionen (s. u.) ergeben sowie unter Bezugnahme auf eine bereits vorliegende einschlägige Analyse von Subramaniam (2003).

Als induktive Auswertungskategorien könnten die folgenden Aspekte gewählt werden:

- Wertorientierung (Säkularität, Demokratie, Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit, Gerechtigkeit, Nationale Integration, Patriotismus/vgl. National Curriculum 2000, 1.1).
- Koloniale Erziehung und Bildung.
- Geschichtliche Erziehung und Bildung.
- Nationale/versus globale Erziehung und Bildung.
- Erziehung und Bildung in der/zur Dorfgemeinschaft.
- Handwerkliche Erziehung und Bildung.

Der Zusammenhang zwischen den NCs und den Projektschulen

Im Folgenden soll zunächst aufgezeigt werden, in welchem Zusammenhang die Textanalyse der „National Curricula“ zu den besuchten Schulprojekten in Karnataka steht. Die NCs sind „Guidelines“ (Rahmenrichtlinien) für formale Schulen. Sie bestimmen diese über die verschiedenen Lehrpläne (auch Schulbücher und Unterrichtsmethoden), die an ihnen ausgerichtet sind, wie z. B. den "State Secondary Education Syllabus" (bundesstaatlicher Lehrplan), den "Delhi Board Syllabus" und/oder den "Indian Certificate of Secondary Education" (beides zentralstaatliche Lehrpläne). Die staatlichen Schulen sind in der Regel am Lehrplan des Bundeslandes orientiert. Die privaten Schulen sind frei und können ihren Bezugsrahmen wechseln (vgl. Berndt 2007, S. 214).

Das indische Schulsystem kennt viele Formen der öffentlichen und privaten (formalen) Schulen. Die „Government Schools“ sind unter den öffentli-

chen am besten, sie unterstehen dem Staat (Bund, Land oder Kommune) und werden von den Landesregierungen bzw. von den Kommunen vollständig finanziert, was Lehrgelöhner, Gebäude, sonstige Einrichtungen und Unterhaltung der Einrichtungen betrifft. Die Lehr- und Lernmaterialien sind kostenlos für Lernende wie Lehrende. Die Lehrerinnen und Lehrer sind Beamte des Staates und sind pensionsberechtigt. Theoretisch ist der Besuch dieser Schulen für Schülerinnen und Schüler kostenlos. In der Praxis kosten sie manchmal aber erheblich (vgl. hierzu den Bericht von PROBE (Public Report on Basic Education), Oxford Univ. Press, Delhi 2002). Der prozentuale Anteil dieser Art von Schulen ist relativ klein und der Zugang infolgedessen sehr schwer (Aufnahmeprüfung). Diese öffentlichen Schulen sind auf dem Land häufig qualitativ schlechter als in den Städten und Großstädten, da sie hier selten von Staatsbeamten überwacht, sondern vom Dorfparlament (Panchayet) verwaltet werden.

Neben dieser Form gibt es eine zweite, die sogenannten „Semi-Governmental Schools“ oder „Government affiliated Schools“ (affiliated = von amtlicher Stelle kontrolliert). Bei diesen Schulen werden die Kosten teilweise von den Regierungen übernommen.

Eine dritte Form sind die „Governmental approved Schools“, bei denen die Kosten die Betreibern tragen, die aber von den Landesregierungen als Schule anerkannt sind.

Daneben gibt es unzählige Formen von Privatschulen (von sehr teuren Internaten, von sehr teuren, mittleren bis billigen (vgl. Tooley 2009) Privatschulen, bei denen alle Kosten von den Eltern der Schüler getragen werden).

Das Verhältnis von öffentlichen zu privaten Schulen dürfte z. Z bei 30:70 liegen. Diese Einteilung bezieht sich ausschließlich auf den Aspekt der Finanzierung: die staatlichen Schulen werden vollkommen vom Staat finanziert; halbstaatliche Schulen erhalten Zuschüsse; staatlich anerkannte Schulen werden nicht finanziert, aber anerkannt; nicht staatliche Schulen erhalten keinerlei Zuschüsse, werden privat finanziert und kommerziell/gewinnorientiert betrieben. Diese könnten so nicht geführt werden, wenn sie vom Staat anerkannt wären. Die meisten Privatschulen verfolgen das Ziel, zumindest eine staatliche Anerkennung zu erhalten (vgl. dazu weiter Datta 2002a, 2004).

Die nicht staatlichen, privaten Schulen sind nicht mit den Schulen der „Non-Governmental-Organisations“ (NGO/NGO-Schulen) zu verwechseln, die nicht gewinnorientiert betrieben werden und die, selbst wenn sie einen formalen Schulabschluss ermöglichen wollen, nicht anstreben, die Anforderungen der NCs zu erfüllen, und deren Abschlüsse auch von der Regierung nicht anerkannt werden (nach Datta 2014 mündlich).

Es entstehen neue (privilegierte) „union schools“: “They are better because of the pay, quality of faculty, structure of academics, elite parents (usually people in government service, qualified), middle class economic power.” (Shashikala Gurpur Murphy 2012 mündlich).

Dhankar kritisiert in einer aktuellen Analyse die „leichte“ Sicht des Lernens und die fehlende professionelle Sicht des Lehrers (anyone can teach) in vielen Initiativen, in den privaten indischen Schulen und im non-formalen Bildungsbereich. Das Abziehen der Kinder aus den staatlichen Schulen und die verkürzte Idee von Schule, die sich im Privatschulsektor finde, stürze das Schulsystem in Indien in Gefahr. Die Sichtweise, dass Zivilisation mit Erziehung und Bildung einhergehe und dass Schule der zentrale Ort hierfür sei, drohe zu fallen (vgl. Dhankar 2014).

Exkurs: Private versus öffentliche (staatliche) Schulen

Die These des Textes von Dhankar (Schools in grave danger. In: The Hindu, 28. Oktober 2014) lautet, dass sich aktuell mehr und mehr Schulschliessungen staatlicher Schulen finden und auf der anderen Seite mehr und mehr scheinbar florierende private Schulen entstehen. Diese Situation wird analysiert und deren Beginn zurückverlegt in die 1950er und 60er Jahre, die Zeit nach der Unabhängigkeit, die auch als "Eintritt Indiens in das Weltbildungssystem" (R. K.) beschrieben werden könnte.

Dem Verfall der öffentlichen Schule wird, so der Autor des Textes „Schools in grave danger“, Rohit Dhankar, versucht durch verschiedene Programme, sowohl formaler als non-formaler Art, ab etwa 1960 entgegenzuwirken. Genannt werden von Dhankar z. B. das "District Primary Education Programme" (DPEP) oder das Programm einer "Bildung für Alle": "Sarva Shiksha Abhiyan" (SSA). Dhankar sieht den Verfall der öffentlichen Schulen verursacht durch mangelnde entsprechende Investition in die schulische Infrastruktur und in die Frage der Lehrerbildung. Die Lehrergehälter in den meisten Staaten waren jahrelang schlecht und die Verwaltung ineffektiv. Die Qualität der Erziehung und Bildung litt und die Lehrerinnen und Lehrer waren verärgert. Manche Regierungen der Bundesländer ordneten den Lehrerberuf der "Panchayati Raj" zu - Formen dezentralisierter dörflicher Selbstverwaltung durch gewählte Räte - so z. B. in Rajasthan. In Rajasthan hat diese administrative Vorgabe zusammen mit anderen Aspekten - z. B. war eine große Zahl an Lehrerinnen und Lehrern unausgebildet, gab es Probleme und Unregelmäßigkeiten mit den sowieso schon niedrigen Lehrergehältern - dazu geführt, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Schulen fern blieben. Es kam zu Kompetenzüberschneidungen bedingt durch die Zuordnung der Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer zu den dezentralisierten Strukturen und es entstand eine auf sich selbst bezogene Haltung der Lehrerinnen und Lehrer, welche die Wahrnehmung und Verfolgung eigener Interessen der Wahrnehmung der Erziehung und Bildung der Kinder voranstellte. Es entstanden Lehrerverbände, die vorrangig der eigenen Interessenwahrnehmung dienten. Bedingt durch die schlechte Lage der Schulen

entstanden Forderungen und Konzepte, welche die vermehrte Einrichtung von Schulen verlangten, das Fehlen finanzieller und anderer Ressourcen beklagten und demokratische Verbindlichkeit einforderten: die oben bereits genannten Programme SSA und DPEP.

Dhankar stellt heraus, dass diese Programme kritisiert und Probleme in Konzept und Planung benannt wurden, dass sie aber immer auch Verteidiger fanden und finden, die diese unterstützen und sie als Kennzeichen eines grundlegenden Wandels in Erziehung und Bildung interpretieren.

Schule bedeutet nach Dhankar folgendes: Schulen haben ein Ziel: Das ist das Lernen und der Lernprozess erfordert engagierte Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler. Es gibt eine bestimmte Zeit und einen festgelegten Ort, welche für das Lehren und Lernen festgelegt sind. Dieses geht nicht, ohne genau darüber zu diskutieren und genau zu entscheiden, was gelehrt und gelernt werden soll und vor allem wie Schule als organisierter Raum gestaltet werden soll: es geht in der Schule um professionelles Wissen, Tiefe und Sensibilität den intellektuellen und emotionalen Bedürfnissen Kindern gegenüber sowie pädagogische Urteilskraft.

Das non-formale Bildungssystem z. B., welches zwischen 1960 und 1990 eingerichtet wurde, konterkarierte vollständig diese Idee von Schule als Ort professioneller Wissensvermittlung, Lehrerbildung und Bildungsplanung. Es erging die Botschaft, jeder könne lehren. Auch den genannten Programmen wie DPEP oder SSA wird dieses unterstellt. Und auch den privaten Schulen.

Der Autor kritisiert die „leichte“ Sicht (Leichtigkeit) des Lernens und die fehlende professionelle Sicht des Lehrens (anyone can teach) in diesen Initiativen, in den privaten Schulen und im non-formalen Bildungsbereich. Er nennt diese Programme (DPEP, SSA) in einem Atemzug mit den non-formalen Konzepten und privaten Schulen. Seine Kritik betrifft alle. Dhankar kritisiert an den privaten Schulen im Speziellen, dass deren Hauptmethode auf dem „Auswendig-Lernen“ (to learn by rote) basiere.

Es erfolgt durch Dhankar eine grundlegende Kritik der privaten Schulen als kommerzielle Einrichtungen, die für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin und dessen/deren Lernerfolg sowie dessen/deren moralisches Verhalten keine Verantwortung mehr übernehmen. Er zieht folgendes Fazit:

Das Abziehen der Kinder aus den staatlichen Schulen und die verkürzte Idee von Schule, die sich im Privatschul Sektor findet (und man müsste in der Argumentation des Autors ergänzen: auch im non-governmental Bereich und in den SSA und DPEP Initiativen), stürzt das Schulsystem in Indien in Gefahr. Die Sichtweise, dass Zivilisation

mit Erziehung und Bildung einhergeht und dass Schule der zentrale Ort hierfür ist, droht zu fallen.

Eine andere Sicht der "Privatschullandschaft" in Indien zeichnet James Tooley in seinem Buch Tooley, J.: *The beautiful tree. A personal journey into how the world's poorest people are educating themselves*, 2009 (Cato Institute, USA).

Tooley stellt zunächst heraus wie so viele private Schulen wunderschöne Namen tragen wie "Little Nightingale's High School", benannt nach Sarogini Naidu, einer Freiheitskämpferin aus den vierziger Jahren, die von Nehru für ihre zärtlichen englischen Songs „Little Nightingale“ genannt wurde, oder „Firdaus Flowers Convent School“, was soviel bedeutet wie „flowers of heaven“ (vgl. Tooley 2009, S. 7). Tooley zitiert dann den Dichter Robert Frost, einen bekannten Poeten zu Zeiten J. F. Kennedys. Dieser sieht den Lehrer als einen "awakener": „If I can awaken a love of literature in my children, then what more would I want to achieve?“ (Frost. Zit. n. Tooley 2009, S 13).

Tooley stellt dann die Frage: Aber wie können im großen und ganzen kaum trainierte und schlecht bezahlte Lehrerinnen und Lehrer mit ihren gut trainierten und gut bezahlten Gegenparts in den öffentlichen Schulen verglichen werden?

Tooley nimmt Bezug zu Amartya Sen und seinem Buch "India: Development and Participation" (vgl. Tooley 2009, S. 23), das Einblicke in den Bereich der Erziehung und Bildung der Benachteiligten und Armen gibt. „Private Erziehung und Bildung“ ist nach Sen für die Eliten und hat nichts zu tun mit der "Universal primary Education". Nach Sen nutzen die Massen, die Armen eingeschlossen, keine privaten Schulen. Tooley weist nun in seinem Buch „A beautiful tree“ auf den Widerspruch hin, dass einerseits private Schulen von den Eliten genutzt seien, aber andererseits in Gegenden, wo die staatlichen Schulen nicht funktionieren, 80% der Bevölkerung private Schulen nutzen.

Weiter versucht Tooley mit Blick auf A. Sen einen Perspektivenwechsel einzuführen. Tooley zeigt auf, dass Sen als distinguerter Erzieher darauf hinweist, dass die öffentlichen Schulen zusammenbrechen, da die privaten Schulen die Mittelklasse und deren Anliegen abziehen. Hier korrigiert Tooley die Sicht Sens, indem er herausstellt, dass das Problem nicht die Mittelklassen sind, die ihre Kinder abziehen, sondern die "ungebildeten" und "politisch sich nicht artikulierenden Massen".

Auch Tooley sieht einen Rückgang der Bedeutung der öffentlichen Schulen im Vergleich zu den privaten Schulen (vgl. Tooley 2009, S. 25). Vor allem das Engagement in „governmental schools“ gehe zurück, sowohl was Zeit, als auch was Engagement betreffe. Dieses bezieht sich dabei nicht auf einzelne Lehrerinnen und Lehrer, sondern

auf den Habitus dieser Schulen insgesamt. Auf der anderen Seite kann man feierhafte Klassenaktivitäten in den privaten Schulen feststellen. Die These, die Tooley hier aufstellt ist die, dass die privaten Schulen und ihre Lehrerinnen und Lehrer dem Manager der privaten Schule und über diesen den Eltern verantwortlicher sind als den Eltern in staatlichen Schulen. Insbesondere die niedrigen Standards in den staatlichen Schulen zeigen nach Sen einen Mangel an Verantwortlichkeit. Private Schulen rekrutieren mehr und mehr arme Kinder und sind den Eltern gegenüber verantwortlicher als „governmental schools“. Wenn das Ziel „Education for all“ in 2015 erreicht werden soll (bzw. hätte erreicht werden sollen), muss bzw. hätte nach Tooley der Blick auf die privaten Schulen gerichtet werden bzw. gerichtet werden müssen (vgl. Tooley 2009, S. 26).

Die Annahme, dass der Versuch, „Primarschulbildung für Alle“ bis 2015 zu erreichen, es notwendig mache, dass reiche Länder mehr Geld für die öffentliche Bildung spendeten, ist nach Tooley die These des Oxfam Reports (Oxfam Education Report). Aber die These, private Schulen würden den Bedürfnissen einer kleinen Minderheit wohlhabender Eltern dienen, ist ihm folgend verfehlt. Es ist interessant zu sehen, dass ein kostengünstiger Privatschulsektor entstanden ist, der den Notwendigkeiten armer Haushalte entgegen kommt. Der Oxfam Bericht erwähnt dieses an keiner Stelle. Seine Position ist, es gebe keine Alternative zur öffentlichen Unterstützung der öffentlichen Schulen.

Der PROBE Report zeigt, dass es Privatschulen gibt und dass sie weit besser sind als staatliche Schulen, zieht aber nicht die Schlussfolgerung, man könne die Unterweisung der Armen diesem Privatschul-sektor anvertrauen (vgl. Tooley 2009, S. 27). Große Klassenaktivität, bessere Nutzung der Kenntnisse, große Aufmerksamkeit für jüngere Kinder, Verantwortlichkeit der Lehrer für Bedürfnisse der Eltern wird den privaten Schulen attestiert. Dennoch zieht der PROBE Report nicht die Konsequenzen, Privatschulen seien die oder zumindest eine Antwort auf die große Aufgabe einer „Bildung für alle“ (vgl. Tooley 2009, S. 28).

Man kann, um an den Anfang zurückzukehren, die NCs nicht losgelöst von der Praxisrealität darstellen. Diese Praxis in indischen Schulen wird immer wieder in zahlreichen Arbeiten, Aufsätzen und Artikeln beschrieben (vgl. z. B. Berndt 2007 oder die Outlook-Artikel vom 8. Sept. 2014). Dabei zeigt sich: Die NCs bzw. die durch sie bestimmten Lehrpläne (Syllabi) funktionieren in der Praxis nicht, womit gemeint ist, dass ihre Vorgaben nicht linear umgesetzt werden und eine große Kluft zwischen den „Guidelines“ und der Praxisrealität festzustellen ist. Sie machen aber Zielvorgaben und transportieren „den (demokratischen) Geist“ der Bildung, die angestrebt wird.

Die Projektschulen

Es soll gezeigt werden, dass auf den NCs aufbauend eine diskursive Verbreitung dieses demokratischen Gedankenguts durch die im Anschluss an die Analyse der Curricula dann skizzierten Reformprojekte erfolgt.

Durch die allgemeinen Informationen zur aktuellen Situation Indiens und zur Lage des indischen (Primar-)Schulsystems, durch die Auseinandersetzung mit Traditionen indischer (Befreiungs-)Pädagogik aus der kolonialen Zeit herrührend und die oben beschriebene Quellenanalyse zentraler Verlautbarungen des indischen Bildungsministeriums von 1947 - 2009 (2015) zur Steuerung des Bildungssystems werden zunächst ein Interpretationsrahmen und eine Datenbasis geschaffen.

Vor diesem Hintergrund wird dann der Blick nach Südwestindien gerichtet. Skizziert werden hier im Einzelnen drei im Rahmen einer privat organisierten Forschungsreise besuchte Reformprojekte auf der Grundlage der Auswertung von schriftlichen Broschüren, Projektunterlagen und Zeitungsartikeln, eigener Beobachtungsdaten und Selbstaussagen der Beteiligten bei vor Ort geführten Gesprächen bzw. im Rahmen von Interviews. Die Darstellung der Projekte ist bedingt durch das in unterschiedlicher Gewichtung vorliegende Material ungleichgewichtig.

Maitreyi Gurukulam in Vittal Padnoor ist ein Beispiel einer in der Tradition der indischen Befreiungspädagogik stehenden Schule.

Valored versteht sich als eine „city based social pressure group“ und verfolgt die Zielsetzung einer „quality education in government schools in rural villages“. Valored wird unterstützt von „Brot für die Welt“ (Aussage von Rennie D´Souza, Projektleiter, Dezember 2002) und arbeitet mit weiteren „Non-Governmental-Organizations“ zusammen.

Das Projekt Gopadkars ist eine eigene private Initiative Gopadkars und seiner Frau. Es setzt mehrperspektivisch auf verschiedenen Ebenen an. Das Projekt geht davon aus, dass das Zusammenwirken verschiedener Faktoren für eine grundlegende Reformierung des Bildungswesens und eine qualitative Verbesserung der Schülerleistungen maßgeblich ist. Es ist von in folgende Bereiche unterteilt: Swaroopa Adhyayana Samooha (Lehrertraining); Swaroopa Vatara (Kinderprojekt/Unterricht); Swaroopa Infant Development/Swaroopa Infant Education System (Frühe Förderung/Gedächtnisschulung/Forschungen zur Gedächtnisentwicklung); Swaroopa Alternate Composite Education (Theoriebildung und empirische Überprüfung der neuen Pädagogikkonzeption).

Das Projekt „Swaroopa Vatara“ wird bis heute hin (2012/2015) in seiner Entwicklung anhand von Selbstauskünften der Beteiligten und Projektunterlagen (2010/ 2012) weiter nachgezeichnet. Die Gespräche vor Ort wurden auf Englisch geführt und teils parallel mitskizziert, teils auf Band gesprochen und anschließend verschriftlicht. Das Interview mit dem Projektleiter von „Swaroopa Vatara“ Gopadkar wurde auf Englisch geführt, unter Anwesen-

heit eines Dolmetschers (Artus D´Souza) zwecks gelegentlicher Übersetzung aus der bzw. in die Muttersprache Gopadkars.

Das Interview wurde als Leitfadeninterview konzipiert und gehört damit als qualitatives Interview methodisch zur qualitativen empirischen Forschung. Charakteristisch für diese ist, dass sie versucht, einen möglichst unvoreingenommenen, unmittelbaren Zugang zum jeweiligen sozialen Feld zu erlangen und die Weltsicht der dort Handelnden zum Ausgangspunkt der Recherche zu machen.

Ausgehend von einer solchen unmittelbaren Erfahrung werden Beschreibungen, Rekonstruktionen oder Strukturgeneralisierungen vorgenommen.

Qualitative Forschung geht damit von einem Gegenstandsverständnis aus, dass die soziale Welt als eine durch interaktives Handeln konstituierte Welt begreift, die für den Einzelnen aber auch für Kollektive sinnvoll strukturiert ist. Wenn die soziale Welt als sinnhaft strukturierte immer schon gedeutet erlebt wird, so ist es im Rahmen von Sozialforschung, die sich am Handeln der Menschen orientiert, wichtig, die soziale Welt zunächst aus der Perspektive der Handelnden selbst zu sehen, also subjektive Sinnstrukturen nachzuzeichnen (vgl. Krüger 1999, S. 202 ff). Das Leitfadeninterview ist eine geschlossene Variante des Interviews. Diese Art des Interviews wird verwendet, um Expertenwissen abzufragen oder wenn konkrete Aussagen über einen Gegenstand Ziel der Datenerhebung sind (vgl. Krüger 1999, S. 210). Das geführte Interview ist durch Fragestellungen angeleitet, diese wurden jedoch im Verlauf des Befragungsprozesses ständig modifiziert und erweitert.

Die hier skizzierten Projektporträts vermitteln einen positiven Eindruck und auch die Analysen der vier „Nationalen Curricula“, des „Curriculums zur Lehrerbildung“ von 2009/10 und die Zielsetzungen des „Report to the Nation“ von 2009 zeigen ein modernes und sich auf der Höhe der weltweiten Debatte befindliches Konzept einer Pädagogik, welche die Bedürfnisse und spezifischen Situationen der Benachteiligten wahrnimmt. Insofern die Projektbeschreibungen sich auf einen kleinen Raum in Südwestindien und eine sehr kurze Beobachtungszeit stützen und angesichts der stark regionalen Unterschiede und teilweise desolaten Situation der Bildungs- und Schulsituation Indiens und der insgesamt kritischen Stimmen, sind im Hinblick auf eine umfassende Situationsanalyse des indischen Bildungswesens weitere Studien, statistische Erhebungen, systematische Befragungen und Beobachtungen, notwendig, um das auf die alltägliche Praxis gerichtete Bild zu differenzieren.

2.2 Das „National Curriculum Framework for School Education“ – Zur Entwicklung der These dieser Arbeit

Das „National Curriculum Framework for School Education“ umfasst die vier Nationalen Curricula von 1975, 1988, 2000, 2005 sowie einführende und begleitende Dokumente von 1948–2015. Das indische nationale Bildungssystem gründet nach dem ersten „National Curriculum“ von 1975: „The Curriculum for the Ten-Year School“, dem zweiten „National Curriculum“ von 1988 und dem dritten „National Curriculum“ von 2000 auf dem vierten „National Curriculum“ aus dem Jahre 2005. Das Curriculum von 2005 versteht sich dabei als eine überarbeitete Fassung des „National Curriculum“ von 2000.

The Executive Committee of NCERT had taken the decision, at its meeting held on 14 and 19 July 2004, to revise the National Curriculum Framework, following the statement made by the Hon'ble Minister of Human Resource Development in the Lok Sabha that the Council should take up such a revision. Subsequently, the Education Secretary, Ministry of HRD communicated to the Director of NCERT the need to review the National Curriculum Framework for School Education (NCFSE – 2000) in the light of the report, Learning Without Burden (1993). (National Curriculum Framework 2005, Executive Summary, S. 1)

Der bereits im „National Curriculum“ von 2000 explizit entfaltete Gedanke der Rolle des Kindes bzw. Lerner für den eigenen Lernprozess (Konstruktionsparadigma) – der hier (2000) gebrochen wird durch einen nationalen Gedanken, eingebunden in die derzeit aktuelle Globalisierungsdebatte (1989-2000/R.K.) – wird im vierten „National Curriculum“ von 2005 besonders herausgestellt. Hiermit ist auch der Kritik Rechnung getragen, die eine grundlegende Unvereinbarkeit zwischen dem Globalisierungsdiskurs mit Blick auf nationalen Wertaufbau und Wertesicherung und dem Konstruktionsparadigma gesehen hatte bzw. der Kritik, die hinter der Idee vom nationalen Wertaufbau hindunationale Interessen vermutete.

Several other critics described the NCF 2000 as a retrogressive step in education that sought to impose the Hindutva agenda in the garb of a national identity. (Poonam Batra 2005, S. 4348)

Vom NC 1988 zum NC 2000 und NC 2005

Zunächst wird im Anschluss an die Wahlsiege der von der „Bharatiya Janata Party“ (BJP) geführten Koalitionen sowie nach dem Regierungswechsel im Jahr 1999¹ und dem Amtsantritt der BJP eine Curriculumrevision (des Curriculum von 1988) und eine Überarbeitung der Schulbücher unternommen (vgl. weiter Basabi Khan Banerjee/Georg Stöber 2007, S. 413 f; vgl. auch mit Blick auf die Situation nach dem erneuten Wahlsieg der Hindunationalisten Raman 2014, S. 22-24, hier: 24). Weiter werden verschiedene Regierungsorgane eingesetzt und aufgefordert, sich um eine „angemessene“ Neuschreibung der indischen Geschichte zu kümmern (vgl. dazu Sen 2006, S. 29 ff). Der „National Council for Educational Research and Training“ (NCERT) wird umorganisiert. In den von ihm herausgegebenen neuen Lehrbüchern für indische Schülerinnen und Schüler werden Stellen gestrichen, die der frühere NCERT verfasst hatte, wobei die Verfasser renommierte indische Historiker waren. Weiter erfolgt eine Umorganisation des „Indian Council of Historical Research“ (ICHR). Am Ende der Curriculumrevision steht das „National Curriculum“ von 2000. Der Regierungswechsel von 2004, der auf einem unerwarteten und deutlichen Votum für die von Sonia Gandhi geführte Kongresspartei beruht², ist Hintergrund der erneuten Überarbeitung, die im „National Curriculum“ von 2005 endet.

The subsequent change of national government in 2004, led to the NCERT curriculum review in 2005 underlining a new political interest in the role of education in

¹ Bei den Unterhauswahlen im Jahr 1999 konnte die von der BJP geführte „Nationaldemokratische Allianz“ (NDA) eine absolute Mehrheit für sich verbuchen. Das ideologische und organisatorische Rückgrat der BJP und des Hindunationalismus ist die 1925 gegründete nationale Bewegung RSS/Rashtriya Swayamsevak Sangh.

² 2009 gewinnen die Kongresspartei und ihre Wahlverbündeten (UPA/United Progressive Alliance) ebenfalls die Parlamentswahlen./Nach der Unabhängigkeit Indiens am 15. August 1947 dominierte bis Ende der 80er Jahre jahrzehntelang die Kongresspartei das politische Geschehen. Die Kongresspartei wurde im Jahr 1885 unter dem Namen „Indischer Nationalkongress“ (Indian National Congress/INC) gegründet. Sie ist die älteste indische Partei. Sie war die Speerspitze der indischen Unabhängigkeitsbewegung. Zu ihr gehörten herausragende indische Persönlichkeiten, darunter Mahatma Gandhi, Subhas Chandra Bose, Dr. B. R. Ambedkar oder Jawaharlal Nehru, Indiens erster Premierminister von 1947 bis 1963. Der politische Niedergang der Kongresspartei ging parallel mit dem Aufstieg der hindunationalistischen indischen Volkspartei BJP und der Etablierung von Regionalparteien. Eine offenkundige Fragmentierung des Parlaments mit über 40 Parteien führte zu den zwischen 1999 bis 2004 von der BJP geführten Koalitionsregierungen der Nationaldemokratischen Allianz (National Democratic Alliance/NDA). 2004 und 2009 übernahm die Kongresspartei mit der UPA (s.o.) wieder das Ruder (vgl. auch www.bpb.de/internationales/asien/indien/44450/parteien (28.10.2015))

national development, its role in social mobilisation and transformation directed specifically at questions of caste and gender asymmetry and minority empowerment. (Poonam Batra 2005, S. 4348)

Zum weiteren Vorgehen und zur Entwicklung der These

Der (von mir so benannte R.K.) „Paradigmenwechsel“ vom „National Curriculum“ 1988 hin zu dem aus dem Jahr 2000 wird hier zunächst näher untersucht. Dabei wird besonders Bezug auf die detaillierte Analyse von C. N. Subramaniam (2003) genommen. Eine weitere allgemeine Analyse der vier Curricula erfolgt an späterer Stelle in dieser Arbeit und leitet die Analyse der Curricula nach den oben benannten (deduktiven) Kriterien ein.

Meine These, die sich aus diesen Analysen ergeben hat, ist dahingehend, dass die demokratischen Traditionen Indiens, welche sich nach Sen in der Verfassung und ihren Prinzipien widerspiegeln (vgl. Chaudhuri 2006, S. 43; vgl. Näheres unten in diesem Text) und die dritte Quelle des so genannten "spirituellen Indiens" bilden, auch die „National Curricula“ und die sie begleitenden Texte bestimmen bzw. konstituieren, und zwar durch alle „Paradigmenwechsel“ hindurch, die – zunächst von 1975 und 1988 nach 2000 und dann von 2000 nach 2005 – zu verzeichnen sind. Weiterführend ist meine These, dass hierauf aufbauend eine weitere diskursive Verbreitung dieses demokratischen Gedankenguts durch Reformprojekte erfolgt, im Speziellen durch das Reformprojekt Gopadkars.

Um dieses zu zeigen, werde ich, wie bereits dargelegt, die vier nationalen Curricula und die sie begleitenden Texte anhand von sechs Kriterien, die ich theoriegeleitet entwickelt habe (vgl. Kock 2015), untersuchen (s. o.). Es sind Kriterien, die sich als relevant für eine „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ herausgestellt haben. Insofern gezeigt werden kann, dass diese Kriterien oder Aspekte auch die indischen Curricula bestimmen, kann zugleich gezeigt werden, dass die demokratischen Traditionen Indiens, die einer eher elitären Mittelschicht zuzurechnen sind, durch die – u. a. über die Curriculumrevisionen geführte - weltweite Auseinandersetzung auch Fragestellungen und Anliegen benachteiligter Gruppen aufarbeiten und berücksichtigen. Es kann weiter gezeigt werden, dass sich eine Bezugnahme auf demokratische westliche Traditionen durch die Curricula von 1975 und 1988 nach 2000 und sodann nach 2005 durchträgt, die nicht vorschnell mit einer konservativen Wende (1999/2000 – revidiert 2005) auf hindunationale Interessen hin gleichgesetzt oder verwechselt werden sollte.

„Paradigmenwechsel“

Während die beiden ersten Dokumente, das NC von 1975 und das NC von 1988, davon sprechen, Bildung zum „Instrument der sozialen Transformation“ zu machen: „The child of today is the builder of the India of tomorrow“ (National Curriculum Framework 1988-Vorwort), legt das NC von 2000 und in Folge das NC von 2005 die Betonung auf das Konstruktionsparadigma, verbunden mit einer Absicherung der Vielfalt und einer Erhaltung, wenn nicht Förderung, von Heterogenität.

Subramaniam sieht hier mit Blick auf das NC von 2000 die Folgen einer seit der Unabhängigkeit impliziten Kritik an der Verfolgung einer universal(istisch)en Agenda (vgl. Subramaniam 2003).

Subramaniam zeichnet 2003 in seiner kurzen Analyse der ersten drei Curricula von 1975/1988/2000 eine kritische Sicht auf diese (reform-)pädagogische Konzeption mit Argumentationslinien, die denen unserer europäischen Debatte nicht unähnlich sind. Seine Argumentation wird im Folgenden nachgezeichnet:

Dass Kinder unterschiedliche Gangarten des Lernens haben, unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten und unterschiedliche Lernanforderungen und dass das, was wir sie in den Schulen lehren, nicht ihrem kulturellen oder wirtschaftlichen Ethos entsprechen mag, ist Subramaniam folgend nur selten Gegenstand oder Anlass zur Sorge. Vielmehr betrachteten gerade Eltern die Zielsetzung einer „kontextualisierten“ Bildung für das Kind und für seinen kulturellen Ethos mit Argwohn und formulierten sogar heftigen Widerstand. Subramaniam erinnert an die Entschlossenheit, mit der Gondistämmige Eltern die Idee der Schule ablehnten, ihre Kinder in den ersten Schuljahren in der Gondisprache zu unterrichten. Bei der Besprechung des Problems, dem die Kinder begegneten, weil sie die Sprache nicht verstanden, die in der Schule gesprochen wurde, zeigte sich, dass die Kinder sich terrorisiert fühlten, sich in sich selbst zurückzogen und einfach ihre Beziehung zum Klassenzimmerablauf beendeten. Als Alternative wurde vorgeschlagen, sie in ihrer Muttersprache, Gondi, zu lehren, wenigstens in den ersten zwei Jahren, und eine schrittweise Umstellung auf Standard-Hindi zu unternehmen. Die Eltern wollten davon nichts hören. „Wir kümmern uns um Gondi zu Hause. Sie (die Lehrerinnen und Lehrer) lehren Hindi und Englisch in der Schule. Sie (die Kinder) können keine Arbeitsplätze mit Gondi erhalten“ – war ihre Argumentation.

Während es also das Ziel der Lehrpläne von 1975 und 1988 ist, Heterogenität zu verringern, ist - so die Interpretation - mit der neuen Zielsetzung einer „kontextgebundenen“ Erziehung und Bildung des „National Curriculum“ von 2000 das Hauptziel die Vergößerung der Heterogenität. Dieses wird von Subramaniam grundlegend kritisch gesehen und es wird in der Interpretation Subramaniams von 2003 hinter dem neuen Lehrplan von 2000 (und in Folge von 2005/R.K.) eine Einflussnahme der BJP, der Hindu-

Nationalisten, vermutet (eine Vermutung, welche sich jetzt – nach dem Regierungswechsel durch die Hindunationalisten von 2014 – bestätigt sehen könnte/R.K.). (Aber) auch das Curriculum von 2005 (nach erneutem „Paradigmenwechsel“ infolge des Regierungswechsels durch die Linie Sonia Gandhis) verfolgt den (westlichen/R.K.) Gedanken der Heterogenität und Vielfalt.

An dieser Stelle jetzt soll daher auf eine andere Interpretationslinie, die Sichtweise Sens und in Weiterführung Chaudhuris, Bezug genommen werden (vgl. dazu Chaudhuri 2006, S. 49). Sen stellt heraus, dass die Erfindung eines souveränen Indiens durch konservative Hindus (vertreten durch die BJP oder die Schwesterorganisation RSS/Rashtriya Swayamsevak Sangh) und die *Hindutva* (ein politisches Konzept, das ein Indien nach hinduistischen Regeln anstrebt) eine auffällige Einstimmigkeit mit der westlichen Variante (europäische Interpretation der Spiritualität Indiens/R.K.) aufweist (und zwar ungeachtet des lautstarken und melodramatischen Nationalismus der BJP). Diese von Sen so benannte „Einstimmigkeit“ zeigt sich mit Blick auf das NC von 2000 (und das NC von 2005) in der Idee einer „kontextgebundenen“ Erziehung und Bildung bzw. heterogenen und Heterogenität fördernden Erziehung und Bildung.

Diese These Sens wird durch Chaudhuri weiter entwickelt, der diesen beiden Haltungen, die Sen aufzeigt und die das „spirituelle Indien“ erdacht haben, noch eine weitere und originellere Quelle hinzufügt. Diese dritte Quelle eines „spirituellen Indien“ entspringt Chaudhuri folgend der rationalen, humanistischen und säkularen Mittelschicht, deren Archetyp Sen den „diskursiven Inder“ nennt. Der humanistische Diskurs in Indien ist ein Diskurs der Eliten. Gegen ihn richten sich sowohl konservative Kritiken wie die des politischen Hinduismus als auch linke Kritiken wie z. B. die von Gramsci inspirierten *Subaltern Studies* (vgl. Chaudhuri 2006, S. 42; vgl. hierzu auch Bernhard 2005). Weiter weist Chaudhuri darauf hin, dass dieser humanistische Diskurs in Indien keinen sogenannten „Haupttext“ hervorgebracht hat und keinen offiziellen, intellektuellen oder existentiellen Ausdruck gefunden zu haben scheint (vgl. Chaudhuri 2006, S. 43). Er wurde vielmehr in die Bereiche Politik, Staatskunst, institutionelle Verfahrensweisen, Demokratie und Meinungsfreiheit sowie das Prinzip der sozialen Gerechtigkeit übertragen. Bewahrer und wortgewandtester Autor all dieser Elemente ist die Verfassung. Aus ihr jedoch sind auch die Bildung einer Öffentlichkeit und die Erziehung und Bildung der „gesellschaftlich Benachteiligten“ erwachsen und – so kann mit meiner These hinzugefügt werden – die „National Curricula“ eben und ihre Begleittexte.

An dieser Stelle wird nochmal die Argumentation Subramaniam aufgegriffen, der die in 2000 favorisierte „kontextgebundene“ Erziehung und Bildung als hindunationale Einflussnahme interpretiert. Als Beleg für seine Analyse führt Subramaniam zwei unterschiedliche Zitate aus den Curricula von 1988 und 2000 an.

In einem Abschnitt zur „Gleichheit von Bildung“ ist 1988 die „Überbrückung der Kluft zwischen Besitzenden und Nichtbesitzenden“ als zentrale Zielsetzung auf die Tagesordnung gesetzt. Der Lehrplan soll neue Methoden einführen, um den Bedürfnissen der Geschädigten, der Benachteiligten und der Behinderten zu entsprechen, so dass diese auf Augenhöhe mit anderen gebracht werden können (vgl. National Curriculum Framework 1988. 1.2.1.1 *Equality of Education and Opportunity*/Zitatausschnitte vgl. S. 10 f i. d. Arbeit). Anders gesagt, es geht nach Subramaniam darum, Differenz oder Heterogenität zu verringern.

Demgegenüber wird im Nationalen Curriculum von 2000 die „Vision der Angleichung“ aufgegeben und statt dessen von „verschiedenen Paketen“ für „verschiedene Segmente der Bevölkerung“ gesprochen. Die hier von Subramaniam gesehene Tendenz, „Heterogenität“ zu stabilisieren und damit zu vergrößern, wird von demselben als hindunationales Interesse (Stabilisierung des Kastenwesens) interpretiert.

For achieving a cohesive society it would be essential to respond to specific educational needs of learners from different sections of the society with special emphasis on the Scheduled Castes, the Scheduled Tribes and the other socially and economically disadvantaged groups. In order to do so, there is a need for integrating the socio-cultural perspectives partly by showing concern for their linguistic specificities and pedagogic requirements. Implications of the multilingual and multicultural environment shall have to be taken care of through specifically devised methodology. Contextualisation of curriculum shall have to be effected through curricular materials. The fundamental rights of the disadvantaged groups have to be consciously incorporated in the curriculum. Even the problem of educating the migrating population shall have to be handled through specific condensed educational programmes based on the main ingredients of the national curriculum.” (National Curriculum Framework 2000, S. 12)

Subramaniam weist darauf hin, dass viele Pädagogen dafür gekämpft haben, anzuerkennen, dass jedes Kind sein eigenes Tempo und eigene Lernvoraussetzungen hat und dass der Versuch, alle in eine einzige „Zwangsjacke zu zwingen“, weitgehend verantwortlich dafür ist, dass Kinder aus der Bildung insgesamt herausfallen. Dieses kann ihm folgend jedoch nicht die Rechtfertigung für die Einführung verschiedener Zielsetzungen (im Rahmen einer „kontextgebundenen“ Erziehung und Bildung) in der Bildung für verschiedene Teile der Bevölkerung sein.

Es kann nach Subramaniam mit Blick auf das „National Curriculum“ nicht erwartet werden, dass dieses die Frage der Ungleichheit untersuchen hilft, d.h. untersuchen hilft, wie diese Ungleichheiten entstehen oder entstanden sind und dauerhaft wurden und was die Formen der Diskriminierung sind. Es werde im Gegenzug jedoch einfach behauptet, dass alle Menschen von Natur aus gleich seien und jeder Einzelne als solcher respektiert zu werden habe, unabhängig von seinem/ihrer Stand. Hier sieht Subramaniam eine Strategie zur Umwandlung von „(sozialer) Ungleichheit“ in „Differenz“ und zum Ersetzen von „Diskriminierung“ durch ein „neues Bewusstsein von Gleichheit“. Mit einer solchen Sichtweise und Praxis werde die Gesellschaft weiterhin zersplittern. Diese Tendenz wird von Subramaniam auch mit Blick auf die Mädchenbildung aufgezeigt, insofern es dem NC von 2000 folgend anzustreben sei, die besten Eigenschaften jeden Geschlechts in der besten indischen Tradition zu erkennen und zu pflegen, sowie in den Ausführungen zur beruflichen Bildung.

Eine sorgfältige Durchsicht des Dokuments vermittele das Gefühl, so Subramaniam, dass das Curriculum von 2000 die Vision einer Gesellschaft zeichne, die aus unterschiedlichen soziokulturellen Geschlechts- und Kasten-Formaten bestehe, alle und jede einzelne mit seiner zugewiesenen Funktion und eigener Identität, zusammengehalten durch ein Gefühl der Zugehörigkeit zur "großen indischen Nation". Bildung solle „Verschiedenheit fördern“ und "nationale Identitäten" pflegen (vgl. Subramaniam 2003, 7. S.). Im Text des Curriculums heisst es so beispielsweise:

The process has created a rich collage of India exemplifying 'unity in diversity and diversity in unity'. (National Curriculum Framework 2000, S. 7)

Das „National Curriculum Framework for School Education“ konstruiere insgesamt ein ideales „Goldenes Zeitalter“, welches der Errichtung der britischen Herrschaft in Indien vorausging. Diese Konstruktion bezieht sich nach Subramaniam weniger auf alte indische Texte wie den „Arthashastra“ oder den „Manusmriti“, sondern zehre von den britischen Orientalisten und Konstruktionen einer „idyllischen indischen Dorfgemeinschaft“. Was hier Subramaniam folgend von Bedeutung ist, ist die Setzung eines Ideals, welches für die Autonomie der primären soziokulturellen Einheit gegenüber dem universalisierenden Antrieb des Staates plädiere und zweitens damit verbunden für die implizite Hochschätzung des Kastensystems, welches das organisierende Prinzip der „sozialen Matrix“ darstelle. Jede Person in dieser idyllischen Welt verfolge nicht universelle Ziele, sondern jene für seine Familie und Kaste gesetzten. Das traditionelle Bildungssystem wurde in diesen sozialen Kontext eingebettet.

Wenn an dieser Stelle im Sinne eines Zwischenfazit ein kurzer Bezug zur These Sens und Chaudhuris gezogen werden soll, dann muss gefolgert werden, dass die „Nationalen Curricula“, die in Weiterführung des Gedan-

kenganges Sens aus dem humanistischen Diskurs sogenannter diskursiver Inder hervorgegangen sind und eine dritte Quelle des spirituellen Indiens darstellen, Gedankengut transportieren, das sowohl als - in der Sichtweise Subramaniam – hindunationales Denken, als auch - im internationalen Vergleich - westliches Denken interpretiert werden kann. Wie das diese Analyse abschließende Zitat zeigen soll und wie die weiteren Analysen der Curricula deutlich machen, stellen sich die Verfasser dieser Curricula selber in eine humanistische westliche Tradition, die den internationalen Diskurs aufzugreifen und voranzubringen trachtet.

Ich kehre an dieser Stelle wieder zurück zum Gedankengang Subramaniam. Diesem weiter folgend ist von Bedeutung, dass der kolonialen Bildung, dem „Bösewicht des Stücks“, zwei große Untaten vorgeworfen werden. Erstens, anstatt jeder religiösen Gruppe zu erlauben, ihre Lehren in ihrer Gruppe zu verbreiten, versuchte der Staat, Institutionen einzurichten, um seine eigene (universale) Bildungsagenda zu verfolgen. Zweitens habe diese Agenda des Staates das indische Bildungssystem der „Weisheit, dem Glauben und dem Wertesystem der Menschen“ entfremdet – so der Vorwurf an die koloniale Bildung. Diese zwei Vorwürfe muten nach Subramaniam seltsam an angesichts der Tatsache, dass es die britische Herrschaft war, die Indien half, sich zu stabilisieren und das reiche literarische Erbe des Sanskrit und anderer regionaler Sprachen zu veröffentlichen. Das Problem sieht er vielmehr darin, dass die Briten (Kolonialherren) die Regeln der Kasten und Familien bei der Verbreitung der „Kenntnisse und Fähigkeiten“ missachteten. Die koloniale Bildung hatte wenig Respekt für das ‚kontextualisierte‘ - lies auch „kastenbasierte“- Bildungssystem, das die vormoderne indische Gesellschaft aufrecht erhielt.

Diese Tendenz des neuen Curriculums von 2000 setze sich, so Subramaniam, fort mit zwei völlig verschiedenen Vorstellungen von Nationalismus: Eine erste, die diesen als Bestandteil des zeitgenössischen Kampfes des Volkes gegen den Imperialismus und Kolonialismus sehe, und eine andere, die diesen als eine ursprüngliche Identität betrachte, die in der vergangenen Geschichte ruhe. Das „National Curriculum“ von 2000 nehme den letzteren Standpunkt ein (vgl. Subramaniam 2003, 8. S.).

Subramaniam stellt nochmal heraus, dass das Dokument von 1988 in großem Maße verantwortlich sei für die effektive Erhöhung der Lehrplanlast auf die Kinder. Dieses gelte sowohl in Bezug auf das Volumen des Lehrplans auf jeder Stufe als auch auf das Gewicht von Informationen, die nicht anders als durch Auswendiglernen vermittelt werden könnten. Auch wenn die Frage der Steigerung der Belastung immer wieder aufgeworfen werde, habe das Dokument von 1988 sie verworfen. Im Vorfeld des „National Curriculum“ von 1988 seien detaillierte Studie zum Problem der Lehrplanlast durchgeführt worden. Die Berichte zeigten, dass die Lehrplanlast weniger ein Problem der Lehrplanentwicklung gewesen sei, als das der Wahrnehmung und

des Managements, bedingt durch Ressourcenknappheit (vgl. National Curriculum Framework 1988). Subramaniam schließt seinen Text mit dem Hinweis auf die berechtigte Kritik an dieser Überfrachtung der Lehrpläne, sieht hier allerdings im „Nationalen Curriculum“ von 2000 eine regressive Tendenz.

An mehreren Punkten baue das neue Dokument von 2000 eine gültige Kritik an den früheren Prinzipien und Praktiken des Curriculums von 1988 auf, insbesondere mit Blick auf die Frage der Lehrplanlast und der Pädagogik. Doch angesichts der Rahmenbedingungen des neuen Dokuments sei es offensichtlich, dass diese Bedenken nur ein Vorwand für die Verfolgung einer wesentlich regressiveren Bildungspolitik seien. Das Dokument zeige eine Vision, die die Fragmentierung der indischen Gesellschaft nach dem Vorbild der Kaste, Gemeinschaft und anderen spaltenden Identitäten zu konsolidieren trachte und den Erhalt der Orthodoxie in jedem dieser Fragmente zu stärken suche. Besonders bedeutsam sei der Verzicht auf jede Erwähnung der Kritik der Übel der Gesellschaft und der Notwendigkeit, Bildungsziele zu größeren Zielen zu vernetzen, die in eine gerechtere und angemessenere soziale Ordnung einleiten könnten. Ebenso gebe es eine Verschiebung weg von der Hoffnung auf internationale Verständigung und Zusammenarbeit, hin zu einem Aufruf zur "friedlichen Koexistenz" zwischen Religiösen, Kasten und Eliten.

In der Tat scheine es, dass die Forderung nach einer „auf das Kind zentrierten Pädagogik“ verwendet werde, um die Autorität der professionellen akademischen Disziplinen in der Schulbildung zu demontieren. Die Weckung der sogenannten "Werteerziehung" und ihrer simplen Interpretation auf traditionelle Werte hin zeige eine Tendenz, die Last der gegenwärtigen sozialen und moralischen Krise auf die Masse der Menschen selbst zu legen (abzuwälzen). Gekoppelt mit der Abneigung, jede Gesellschaftskritik zu fördern, werde dieses eine wichtige Waffe in den Händen des sozialen Konservatismus.

Diese Analyse des Wandels der Ausrichtung der „Nationalen Curricula“ von 1975/1988 hin zu jener der Curricula von 2000 (und in Überarbeitung von 2005/R.K.) wird an dieser Stelle mit einem Textausschnitt aus dem „National Curriculum“ von 2000 abgeschlossen. Dieser Textausschnitt ordnet diesen Wandel in den größeren weltweit sich vollziehenden „Paradigmenwechsel“ (Globalisierung) ein. Er interpretiert den klar erkennbaren Wandel hin zu einer „kontextgebundenen Bildung“ - anders als Subramaniam es betrachtet - nicht als hindunationale konservative Wandlung (R.K./Hierauf wird im weiteren Verlauf der Analyse noch eingegangen./Hier sind darüber hinaus Ansätze weiterführend, welche versuchen, Phasen der Globalisierung Indiens nachzuzeichnen und zwischen einer 1. Phase von 1870-1924, einer 2. Phase von 1945-1991 und einer 3. Phase von 1991 bis heute unterscheiden/vgl. dazu auch Datta 2013a).

Der nun folgende Textausschnitt aus dem NC von 2000 argumentiert wie folgt: Das NC von 1975 schaffe den Rahmen der staatlichen Schule und die 10+2 Struktur. Das Hauptanliegen des NC von 1988 wird (rückblickend) auch darin gesehen, Levels und Standards des nationalen Bildungssystems überhaupt erst zu etablieren. Das Curriculum von 1988 sei das erste, welches detaillierte curriculare Vorgaben für den Schulunterricht mache. Es sei eine erste Antwort auf die Vorgabe der „National Policy on Education“ von 1986, welche dazu auffordere, eine regelmäßige Revision der Curricula und aufkommenden Strömungen in der Erziehungswissenschaft zu unternehmen (vgl. Green Teacher 2013).

1.3 Curriculum Development : A Historical Perspective

An important development in the field of school education during the past four decades or so has been the professionalisation of curriculum development, syllabus design and the preparation of instructional materials including textbooks and their evaluation. The NCERT emerged as a nodal agency at the national level in the area of school education. It was involved directly in the process of curriculum development and preparation of textbooks. This was gradually followed by the establishment of the State Institutes of Education, State Textbook Boards, and the State Councils of Educational Research and Training for providing technical support to research and development activities related to the formulation of curriculum and the preparation of textbooks at the state/union territory level.

The publication of *The Curriculum for the Ten Year School - A Framework* in 1975, and *Higher Secondary Education and its Vocationalisation* in 1976 by the NCERT gave concrete shape to the efforts for restructuring of school education and the adoption of the 10 + 2 pattern as recommended by the *Education Commission* (1964-66). The NCERT then developed supporting syllabi and textbooks to be used as models by states and union territories. The *Curriculum for the Ten Year School: A Framework* (1975) provided an impetus to the teaching of environmental studies, science and mathematics as part of the general education curriculum from the primary level. The reorientation of science teaching first initiated through the introduction of the new curriculum and the development of the activity based instructional materials, gradually developed into a national movement for popularising science among school children.

The *National Curriculum for Elementary and Secondary Education: A Framework* brought out by the NCERT in 1988 responded to the major thrusts and recommendations highlighted in the *National Policy on Education* (1986) and the *Programme of Action* (August 1992) by incorporating the socio-cultural, political and economic considerations as well as some important pedagogical concerns.

The pedagogical issues highlighted in the *National Policy on Education* (1986) were also adequately reflected in the 1988 curriculum framework. Emphasis was also laid on continuous and comprehensive evaluation as well as on utilisation of media and educational technology. In its totality, the curriculum framework of 1988 has contributed to the development of a national system of school education by ensuring uniformity of levels and standards. In addition to this, realisation of the goals enshrined in the Indian Constitution was one of the major objectives of the 1988 curriculum. As in the year 1975, comprehensive guidelines were again developed for preparing detailed syllabi for different stages of school education. The state governments also took steps for developing their own curricula, syllabi and instructional materials.

The basic features and main thrusts of the 1988 curriculum framework stem from the policy documents on education (NPE 1986, and POA 1992). While briefly reviewing the implementation of the various thrust areas, one finds that improvement was evident in a number of areas like strengthening and restructuring of teacher education, National Literacy Mission, and improvement of Science Education in Schools, it is felt that much still needs to be done. Of the several thrust areas, only a few could be implemented and that too in a limited manner. A centrally sponsored scheme like 'Operation Blackboard' providing science kits, musical instruments etc. as a one time support should have created much better impact. Obviously, efforts for developing a national system of education as envisaged by the policy makers have to be strengthened further.

Over the last decade, changes in every walk of human endeavour have been much greater in magnitude and impact as compared to those during the earlier five or six decades. The educational and social demands have changed. In fact, education and learning have undergone a transformation. India and many other countries have

looked critically on their education systems and have come out with a frank and honest assessment thereof. *The Challenge of Education* (India, 1985), *A Nation at Risk* (USA, 1983) and *Learning to Succeed* (UK, 1993) have looked hard at their national systems of education. At the International level the UNESCO document (1996) *Learning : The Treasure Within* has also taken a critical look at the total educational scenario and made long range meaningful suggestions.

Within the ambit of systems and structures, curriculum design has an important role to play. It is generally accepted that in education, curriculum renewal and development is an ongoing process and no nation can afford to go slow in the matter. The curriculum must meet the learners' needs, societal expectations, community aspirations and international comparisons. Moreover, unlike the review of the *National Policy on Education* (1986) and the *Programme of Action* in 1992, *National Curriculum for Elementary and Secondary Education: A Framework* (1988) did not undergo any review since it was published and therefore the present exercise became imperative. This is in accordance with the recommendation of the Ninth Five Year Plan (1997-2002) document (p.123). (National Curriculum Framework 2000, S. 9 f)

3. Landeskundliche und soziokulturelle Hintergründe des indischen Schulsystems

Indien ist eine der ältesten Zivilisationen der Welt mit einem reichen kulturellen Erbe (vgl. Themenheft "Indien". Neue Rundschau, 117. Jahrgang 2006, Heft 3; Themenheft "Indien. Die barfüßige Großmacht". Edition "Le monde diplomatique", Nr. 7/2010). Es ist flächenmäßig das siebtgrößte Land der Welt. Indien ist im Norden durch den Himalaya begrenzt, im Süden durch das Deccan Plateau, im Osten durch den Golf von Bengalen und im Westen durch das Arabische Meer. Die Länder, die eine gemeinsame Grenze mit Indien haben, sind Pakistan im Nord-Westen; China, Bhutan und Nepal im Norden; Birma im Osten und Bangladesch im Osten von West Bengal. Indien hat - nach Spaltung von Andhra Pradesh in Andhra Pradesh und Telengana - 29 Bundesstaaten (Unionsstaaten), 7 zentral verwaltete Unionsterritorien und das Hauptstadttterritorium Delhi. Da der nördliche Teil des umstrittenen Kaschmir seit 1949 unter pakistanischer Kontrolle steht, hat Indien keine gemeinsame Grenze mit Afghanistan mehr.

Der Kampf der indischen Nationalbewegung unter Führung Mahatma Gandhis um die Selbstregierung verschärft sich während des Zweiten Weltkriegs. 1947 gewährt die britische Regierung den indischen Völkern Selbstständigkeit unter Teilung der britisch besetzten Gebiete Indiens in die neuen Staaten Indien und Pakistan. Während es der indischen Regierung gelingt, die französisch besetzten Teile Indiens mit Indien zu vereinigen, läßt Indien 1961 mit Waffengewalt die portugiesischen Gebiete in Indien (Goa, Daman und Diu) besetzen. Bei der Teilung der britischen Gebiete Indiens entsteht der indisch-pakistanische Konflikt um Kaschmir (Himalaya). Im Jahr 1971 unterstützt Indien die Unabhängigkeitsbestrebungen Ostpakistans und erzwingt dort im Dezember 1971 mit Waffengewalt die Errichtung des unabhängigen Staates Bangladesh.

Die Verfassung gibt für alle Unionsstaaten – außer Jammu & Kashmir – eine Standardverfassung vor, die etwa der Regierungsform der Union entspricht (vgl. <http://www.suedasien.info/laenderinfos/283/24.01.2013>). Alle 10 Jahre wird in Indien eine Bevölkerungszählung durchgeführt. Die erste Zählung nach der Unabhängigkeit findet 1951 statt (238,4 Millionen). Die Bevölkerungszahl Indiens wächst in der Zeit von 1991-2001 jährlich etwa um 17 Millionen und überschreitet im Jahr 2000 die Milliardengrenze. Die niedrigste Geburtenrate wird in dieser Zeit in Kerala mit 9,42 % verzeichnet, gefolgt von Tamil Nadu mit 11,19 % und Andhra Pradesh mit 11,36 % (vgl. Ramachandran 2003, S. 13). Nach Ergebnissen der Volkszählung von 2011 liegt das Bevölkerungswachstum im Landesdurchschnitt bei 1,76 % pro Jahr. Der Volkszählung 2011 nach beträgt die Einwohnerzahl Indiens 1.210.193.422. Damit ist Indien nach der Volksrepublik China der zweitbevölkerungsreichste Staat der Erde. Die Bevölkerungsdichte beträgt 382 Einwohner je Quadratkilometer (in Deutschland: 231 je km²), wobei nicht alle Landesteile derart dicht besiedelt sind. Die Bevölkerung ballt sich vor allem in fruchtbaren Landstrichen wie der Stromebene des Ganges, Westbengalen und Kerala, während der Himalaya, die Berggegenden des Nordostens sowie trockenere Regionen in Rajasthan und auf dem Dekkan nur eine geringe Besiedlungsdichte aufweisen. In Bihar leben etwa 1102 Menschen auf einem Quadratkilometer, in Arunachal Pradesh sind es nur 17. Schätzungen zufolge wird Indien die Volksrepublik China bis zum Jahre 2025 als bevölkerungsreichstes Land der Erde ablösen. Das Bevölkerungswachstum erklärt sich nicht aus einer steigenden Geburtenrate, sondern aus der in den letzten Jahrzehnten gestiegenen Lebensdauer, d.h. der Reduktion der Sterberate. Dies ist u.a. auf die Verbesserung der Gesundheitsfürsorge zurückzuführen. In der Sterberate hat Indien schon 1991 mit Deutschland gleichgezogen (10 pro 1000).

Etwa 600 Millionen Menschen Indiens leben in ländlichen Gebieten. Eine Konzentration der Bevölkerung findet man in den fruchtbaren Landstrichen und in den Städten. In Kalkutta leben 11 Millionen, in Mumbai 12,6 Millionen, in Delhi 8,4 Millionen Menschen. Weiter gibt es 145 Städte mit mehr

als 100 000 Einwohnern. 300 Millionen Menschen insgesamt leben unter der Armutsgrenze; häufig in den Slums der großen Städte, im Zentrum und im Osten des Landes.

Amtssprachen in Indien sind Hindi und Englisch sowie 21 weitere zugelassene Sprachen. Insgesamt gibt es in Indien über 150 verschiedene Sprachen und Dialekte, die vier verschiedenen Sprachfamilien angehören. Die Sprachen gehören bis auf einige wenige zu den zwei größeren Sprachgruppen: den indogermanischen und den dravidischen Sprachen. Hindi (indogermanisch) wird von 43 % der Bevölkerung gesprochen und von vielen weiteren verstanden. Über die Beibehaltung des Englischen als Amtssprache wird alle 15 Jahre neu entschieden. Menschen unterschiedlicher Sprachgemeinschaften sprechen im Norden entweder Hindi oder Englisch miteinander, im Süden in einer der dravidischen Sprachen oder Englisch.

In letzter Zeit gibt es Versuche, den Gebrauch des Sanskrit wiederzubeleben. Sanskrit ist die klassische, heute nicht mehr als Erst- oder Muttersprache verwendete Sprache, die in Indien einen ähnlichen Stellenwert besitzt wie das Lateinische in Europa. Sie gehört ebenfalls zu den offiziell anerkannten Verfassungssprachen, wird aber nirgends als Amtssprache verwendet. Das „Central Board of Secondary Education“ (CBSE) hat neuerdings in den Schulen, die es reguliert, Sanskrit zur dritten unterrichteten Sprache gemacht (vgl. unten). In diesen Schulen ist der Unterricht in Sanskrit für die fünften bis achten Schulklassen obligatorisch (vgl. Indien. In: Wikipedia/17.10.2012).

Seit der Unabhängigkeit im Jahre 1947 ist Indien ein säkularer Staat mit den Grundgedanken der Demokratie, der freien Wahlen und der sozialen Gerechtigkeit. Das Parteiensystem ist vielfältig. Anders als in vielen westlichen Ländern ist in Indien gerade unter den Armen die Wahlbeteiligung besonders hoch (vgl. Bidwai 2010, S. 6). Nach wie vor ist die Religion eine bedeutende Dimension Indiens und prägt die ganze Kultur, das Schulwesen eingeschlossen. Die Hauptreligionsvertreter sind: Hindus, Muslime, Christen, Sikks, Budhisten und Jains. Hindus stellen knapp über 80 % der Bevölkerung (vgl. Convention on the Rights of the Child. Country Report India, December 1994).

Aufbrechende Fundamentalismen, Religionskonflikte, Kommunalismen, politische Konflikte unter den Religionsgemeinschaften, kennzeichnen die aktuelle Lage (vgl. Da Silva 2001). Dazu zählt die Zerstörung der vierhundert Jahre alten Moschee *Babri Masjid* in der nordindischen Stadt Ayodhya (ein Name, der bedeutet: A-yudh-ya, „ein Ort, der einer Schlacht nicht wert ist“ oder A-yodh-ya, „ein Ort der es nicht wert ist, dass Menschen dort kämpfen“) im Dezember 1992 durch gewalttätige Hindus als Höhepunkt einer landesweiten Kampagne, um den Stolz der Hindus zu wecken und diesen Ort für sie zurückzugewinnen.

Kennzeichnend für die gegenwärtige Situation Indiens sind weiter: hoher Ausbildungsstand versus unzureichend ausgebautem Arbeitsmarkt; vormo-

derne Verwaltungsstrukturen, patriarchalische Personalstrukturen neben Online-Seminaren und westlichen Internet-Firmen mit „Equality-Anspruch“ (vgl. Blömeke 2004). Es entsteht eine innere Dynamik, die durch permanente Veränderungen und Entwicklungen kaum noch eine stabile konstante Grundlage zu gewährleisten scheint.

Dem Bericht über die menschliche Entwicklung (Human Development Report) der Vereinten Nationen folgend, der einen Gesamtindex aus Basisindikatoren wie Lebenserwartung, Alphabetisierung, Schulbesuchsdauer und Lebensstandard darstellt, belegt Indien Rang 134 von 187 Staaten (<http://www.laenderdaten.de/indizes/hdi.aspx/26.11.12>). Derzeit wird Indien wieder vom Hunger bedroht. 40 % der unterernährten Kinder der Welt leben in Indien (vgl. Kamdar 2010, S. 48).

Das Bild Indiens in der Welt ist geteilt. Amartya Sen (Professor für Politische Ökonomie und Nobelpreisträger der Wirtschaftswissenschaften/1998) und Vidiadhar Surajprasad Naipaul (Literaturnobelpreisträger 2001) sind zwei bedeutende Vertreter indischer Kultur, die dieses durch ihre Interpretationen verdeutlichen, insofern sie sich in ihrer Sichtweise Indiens fundamental unterscheiden. Indien als kosmopolitisch vernetzte Gesellschaft ist das Bild, das A. Sen von Indien zeichnet. Indien als verwundete Zivilisation, beschädigt von muslimischen Eroberern und dominiert durch einen jenseitsorientierten, streng-hierarchisch organisierten Hinduismus ist das Bild Indiens in der Sicht V. S. Naipauls.

Auch die 2014 neu erstarkte Hinduvata-Bewegung setzt in ihrer Propaganda auf eine Sichtweise, mit der sie lautstark die historische „Schuld“ der in Indien eingefallenen moslemischen Eroberer benennt (vgl. Sen 2006, S. 24).

4. Erste reformpädagogische Einflüsse: Die Bedeutung Gandhis und Tagores

Bereits während der Freiheitskämpfe wird die Forderung nach einer alphabetisierten Bevölkerung und nach allgemeiner Erziehung und Bildung laut. Vor allem Mahatma Gandhi (1869-1948) fordert grundständige Erziehung und Bildung und entwickelt Modelle für ein „Alternative Village and Community Based System of Education“ (vgl. Ministry of Human Resource Development, Fifty Years of Educational Development - A Review, 1997). Weiter bedeutsam ist die universale Ausrichtung Tagores (1896-1941) mit dem Ziel, die koloniale Bildung zu verändern. Wie bei Freinet und Freire hat die Dialektik von Bildung und Befreiung, Pädagogik und Politik bei Gandhi und Tagore eine entscheidende Funktion (vgl. Datta 2000). Die aktuelle Bedeutung Gandhis und Tagores wird unterschiedlich eingeschätzt (vgl. dazu Berndt 2007, S. 98 ff). Beide sind jedoch für die indische Reform- und Befreiungspädagogik grundlegend. Gandhi hat über die „Basic Education“ das

postkoloniale Bildungssystem anfänglich mitbestimmt. Diese hat sich dann aber nicht weiter durchsetzen können (vgl. Eckdaten im Anhang).

4.1 Rabindranâth Tagore

Rabindranâth Tagore ist der bedeutendste indische Schriftsteller der Moderne. 1913 erhält er als erster Schriftsteller außerhalb des westlichen Kulturkreises den Nobelpreis für Literatur. Tagore wirkt als Lyriker, Erzähler, Dramatiker, Schauspieler, Regisseur, Pädagoge, Sozialreformer und politischer Aktivist.

Drei Erlebnisse sind maßgebend für die Konzeption der Pädagogik Tagores: seine eigenen Lernerfahrungen in Schulen, die ihn zu der Überzeugung führen, dass Lernen für Kinder Freiraum für Spiele und erzieherische Aktivitäten schaffen sollte sowie seine Erfahrungen mit der englischen Universität; seine Lernerfahrungen in den Gesprächen mit seinem Vater; das Scheitern seines Dorfreformversuches: die Dorfbewohner nehmen die von Tagore geschaffenen Einrichtungen in Anspruch, weigern sich jedoch, für deren Unterhaltung aufzukommen (vgl. Datta 2000, S. 35).

Für Tagore sind Erziehung und Bildung mit dem Leben eng verbunden und das indische Leben für ihn gleichbedeutend mit Dorfleben. Von daher spielt ein Wiederaufbau des Dorfes eine zentrale Rolle in seiner Erziehungs- und Bildungslehre. Da Tagore jedoch sieht, dass ein Wiederaufbau des Dorfes nicht von außen aufgesetzt werden kann, soll seine Schule mit dem Dorf als gleichbedeutend mit dem indischen Leben organisch zusammenwachsen.

Sowohl Tagore als auch Gandhi halten die Idee des Ashram (Waldschule) für nachahmenswert. Ashrams sind dabei verstanden als selbstversorgende Einrichtungen mit unterschiedlichen spirituellen, religiösen oder gesellschaftlichen Zielsetzungen und einem egalitären Aufbau, der keine Unterschiede macht zwischen arm und reich (vgl. Datta 2002). Der Guru oder Lehrer lebt abseits der Wohnsiedlung im Wald. Die Schüler gehen dorthin, wo der Guru lebt, und teilen die alltäglichen Arbeiten mit ihm. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist getragen durch Liebe und Respekt. Die Freiheiten des Ashram-Lebens beruhen auf einer Dialektik von Freiheit und Disziplin. Die Orientierung am Ashram bedeutet bei Tagore für die Schule folgendes:

- die Schüler sollen alles mit dem Lehrer bzw. Guru teilen;
- sie sollen die alltäglichen Arbeiten eines Haushalts verrichten;
- sie sollen einfach leben, auf jeglichen Luxus verzichten;
- sie sollen ganzheitlich lernen, d.h., die Trennung zwischen Intellekt, Seele und Psyche ist aufgehoben (vgl. Datta 2002).

Weiter bedeutsam für Tagore ist wie für Gandhi das Erlernen eines Handwerks. Die Schriften, Reden, Aufsätze und Briefe Tagores sind, auch hier

ähnlich wie bei Gandhi, zerstreut. Dennoch lassen sich das pädagogische Wirken und die pädagogische Theorie Tagores in drei Abschnitte einteilen (vgl. Datta 2002):

- die erste Phase (1892-1901) als Kritik der kolonialen Bildung;
- die zweite Phase (1901-1918) als Aufbau seiner Schule „Santiniketan“ (Ort des Friedens) in dem Ort „Bolpur“, etwa 200 km von Kalkutta;
- die dritte Phase (1918-1941) als Ausbau der Schule zur Universität „Visvabharati“ (vgl. Jha 1997. Nach Datta 2002, S. 173).

Das koloniale Bildungssystem negiert nach Tagore die Entwicklung einer wissenschaftlichen Sichtweise, die Förderung von Kreativität, Freiheit, Freude am Lernen sowie die Teilhabe an der nationalen Kultur und damit die Hauptziele von Bildung. Englisch als Unterrichtssprache entfremde die Schüler ihrer eigenen Kultur. Die Schule Tagores entwickelt sich trotz finanzieller Nöte kontinuierlich. Sie ist international. Lange Zeit wird die Schule fast ausschließlich von Tagore selbst finanziert. Die Lehrergehälter sind niedrig, teilweise arbeiten die Lehrer auch ohne Gehalt. Die Schüler sind verpflichtet, ein Handwerk zu erlernen und vermitteln ihr Wissen an die Dorfbewohner. Der Tod Tagores ist zugleich das Ende des Versuches, Lernen mit Freiheit zu verwirklichen. Heute gibt es in Santiniketan keine ausländischen Studierenden mehr. Die Lehrerinnen und Lehrer unterrichten wegen des Geldes, studiert wird der guten Noten wegen.

4.2 Mohandas Karamchand Gandhi

Gandhi entstammt einer gehobenen Hindufamilie aus Gujarat, studiert Jura in London und setzt sich bis 1914 für die Gleichberechtigung der Inder in Südafrika ein. Seit dem ersten Weltkrieg kämpft Gandhi für die Unabhängigkeit Indiens, für die Wahrung der indischen Kultur und für die Aufhebung der Kastenunterschiede. Für seine Freiheitsidee geht er achtmal ins Gefängnis. Gandhi wird am 30. Januar 1948 von einem fanatischen Hindu in Delhi erschossen.

Charakteristika der Erziehungs- und Bildungsphilosophie Gandhis sind: ihre Einbettung in die gandhianische Sozialphilosophie; die Meßbarkeit pädagogischer Konzeptionen an ethischen Grundsätzen und die Übereinstimmung von Zielen und Wegen; die Interdisziplinarität und Korrelation von Theorie und Praxis. Grundlegende Prinzipien Gandhis sind: Wahrheit, Festhalten an der Wahrheit und Gewaltfreiheit. Wege dahin: Furchtlosigkeit, Liebe, Entsagung (vgl. auch Datta 2003; Lang-Wojtasik 2002, S. 188).

Bedeutsam ist Gandhis „Buniyadi Shiksha“ bzw. „Nai Talim“ oder „Basic Education“ (vgl. dazu Datta 1989). Sie ist an den Bedürfnissen und Erfor-

der Menschen orientiert und ist als Grundlage eines „lebenslangen Lernens für alle“ konzipiert. So heisst es im ersten NC von 1988:

The father of the nation, Mahatma Gandhi, had visualised education as a basic tool for the development of national consciousness and reconstruction of our society. *Buniyadi Shiksha*, as *Nai Talim*, as expressed in the Wardha scheme of education in the late thirties, represented the first significant effort to develop an indigenous national system of education in conformity with the needs and aspirations of the people. ... The main goal of (this scheme of education, commonly referred to as *Basic Education/R.K.*) education was character building and not mere acquisition of knowledge. The emphasis was on evolving an educational system that would enable an individual to discover his/her talents, to realize his/her physical and intellectual potentialities to the fullest, to develop character and desirable social and human values to function as a responsible citizen. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, Chapter 1)

Die Erziehungs- und Bildungsphilosophie Mahatma Gandhis entsteht im Kontext der Zerschlagung der Textilindustrie durch die Kolonialherrschaft der Briten, die das jahrhundertlange Gleichgewicht von Ackerbau und Handwerk, Landwirtschaft und Handel aus den Angeln hebt. Dem indischen Dorf wird die Grundlage entzogen. Das Charkha (Spinnrad) wird zum Symbol des Unabhängigkeitskampfes.

Das gandhianische Konzept einer „Basic Education“ ist aufgrund seiner Charakteristika wie Prozesshaftigkeit und Flexibilität und aufgrund seines praktischen Idealismus kaum zeitlich datierbar. Allgemein gilt die „Wardha Konferenz“ im Jahre 1937 als Beginn der Institutionalisierung der „Nai Talim“ oder „Basic Education“ (vgl. National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, Chapter 1).

Hier werden die von Gandhi bis dahin formulierten Ideen zur Erziehung und Bildung diskutiert und wird eine Resolution verabschiedet, in der die Grundlagen der gandhianischen „Basic Education“ festgeschrieben werden (vgl. Lang-Wojtasik 2002):

- die Einführung einer allgemeinen, siebenjährigen Schulpflicht für Indien;
- der Unterricht in der Muttersprache;
- ein der Umwelt des Kindes angemessenes Handwerk im Mittelpunkt des Bildungsprozesses;

- die Fähigkeit dieses Bildungssystems, die Entlohnung der Lehrenden selbst zu gewährleisten;
- das Ideal des Bürgerrechts als Gleichheitsprinzip für alle Menschen Indiens ohne Klassen- und Kastenunterschiede.

Verschiedene Maßnahmen verankern die „Basic Education“ landesweit:

- in einer Resolution von 1948: „Committee on the Ways and Means of Financing Education Development in India“ wird die Forderung nach mindestens einer „Junior Basic Education“ für jeden aufgestellt;
- 1951 werden mit Einführung der „Local Bodies“ die Bürger in die Selbstverwaltung und finanzielle Unterstützung der „Basic Education Schools“ einbezogen (vgl. Committee on the Relationship between State Governments and Local Bodies in the Administration of Primary Education 1951);
- 1956 erfolgt eine Überprüfung der bis dato gemachten Errungenschaften. Unterschiede der „Basic Education“ in den verschiedenen Staaten Indiens werden herausgestellt und weiterreichende Forderungen aufgestellt wie vermehrte Öffentlichkeitsarbeit, Überführung aller „Elementary Schools“ in „Basic Schools“, Anerkennung der „Basic Education“ durch weiterführende Schulen und Universitäten, Aus- und Weiterbildung der Lehrer in „Basic Training Schools“, die gleichzeitig als Forschungslabore für „Basic Education“ dienen (vgl. Assessment Committee on Basic Education in India 1956);
- 1957 werden die Bedingungen der „Post Basic Schools“ näher festgelegt wie Anerkennung der Abschlüsse und finanzielle Unterstützung den anderen weiterführenden Schulen vergleichbar (vgl. Committee for the Integration of Post-Basic and Multipurpose Schools 1957).

Nach heutiger kritischer Einschätzung ist mit der formalen Einführung der „Basic Education“ bis 1964 (Tod Nehrus) in das staatliche Bildungsprogramm in der Folge der Wardha Konferenz auch ihr Ende eingeleitet worden. Für ihr Scheitern werden mehrere Gründe benannt (vgl. Lang-Wojtasik 2002, S. 196):

- organisatorische Gründe;
- Inflexibilität der Stundenpläne;
- Rückfall in konventionelle Unterrichtsmethoden;
- mangelnde Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer;
- Begrenztheit der Idee, jedes Thema mit Hilfe eines korrelierenden Handwerks zu erlernen.

Hinzu kommt, dass die indische Regierung nach 1947 ihre Entwicklungsziele im Sinne Nehrus (1889-1964) vor allem auf die nachholende und industrialisierende Entwicklung richtet. Damit fehlt der Erziehungs- und Bildungskonzeption Gandhis zugleich die politische Grundlage.

Im Konzept der neueren Bildungsinitiativen Indiens wird der non-formalen Erziehung und Bildung (heute integriert mit der formalen Bildung zum Gedanken der Inklusion), auch dem internationalen Bildungsdiskurs entsprechend, eine bedeutsame Funktion zugewiesen. Diese wiederum bezieht sich auf die befreiungs- bzw. reformpädagogischen Konzeptionen Gandhis und Tagores zurück.

5. Allgemeine bildungspolitische Situation Indiens seit 1947

Das indische Bildungssystem ist eines der größten der Welt. Die indische Unabhängigkeit, die am 15. August 1947 erklärt wird, verfolgt mit Blick auf Unterricht und Erziehung von Anfang an eine doppelte Zielsetzung.

Sie beinhaltet die Aufgabe des nationalen Wiederaufbaus, wobei dem Bereich Unterricht und Erziehung eine bedeutende Aufgabe zukommt:

Independence meant the important task of rebuilding the nation and in this, education had an important place.
(Dasgupta 1997, p. 1)

und bedeutet zugleich den Eintritt Indiens in das Weltbildungssystem.

Unmittelbar nach der Erklärung der Unabhängigkeit werden im Januar 1948 zwei Konferenzen einberufen:

Die „Conference of the central Advisory Board of Education“ (CABE) und die „All India Conference of Provincial Ministers of Education“ (vgl. Ministry of Human Resource Development, Fifty Years of Educational development - A review, 1997).

Artikel 45 der indischen Verfassung verpflichtet den Staat Indien, innerhalb von zehn Jahren nach Erlass der Verfassung Schulgeldfreiheit und Schulpflicht für alle Kinder bis zum 14. Lebensjahr einzuführen und durchzusetzen. Artikel 46 verpflichtet Indien, den Benachteiligten eine besondere Beachtung zu schenken.

Artikel 45. Vorsorge für eine unentgeltlichen und obligatorischen Schulbesuch für Kinder. Der Staat soll Vorsorge treffen, um innerhalb von zehn Jahren nach Inkrafttreten dieser Verfassung den unentgeltlichen und obligatorischen Schulbesuch für alle Kinder bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres einzuführen.

Artikel 46. Der Staat soll mit besonderer Sorgfalt die kulturellen und wirtschaftlichen Interessen der schwächeren Gruppen der Bevölkerung, insbesondere der im Anhang aufgeführten Kasten und Stämme, fördern; er soll sie vor sozialer Ungerechtigkeit und allen Formen der Ausbeutung schützen. (www.verfassungen.net/in/verf49-i.htm(29.10.2015))

Die Bildungskommission von 1961: „Committee on Plan Projects: Study Team for Selected Education Scheme“ fordert in diesem Sinne eine fünfjährige und sodann dreijährige (insgesamt achtjährige) Primarschulbildung für die Kinder im Alter von 6-11 Jahren und 11-14 Jahren, im Anschluss daran eine Sekundarschulbildung.

A. To enquire into and report on the present position of various types of programmes undertaken at the Centre and in the States in Teacher Training and it may be studied particularly from the point of view of the requirements for:

- (a) enforcement of compulsory education for the age group 6- 11
- (b) expansion of middle/junior/higher/senior basic education for the age-group 11-14
- (c) expansion of secondary education. (Committee on Plan Projects, 1961, 1. Seite)

In der „Education Commission“ von 1964-66 wird darüber hinaus eine doppelte Sekundarschulbildung gefordert, die (in einer ersten Phase die Klassen 9 und 10 und sodann) in einer zweiten Phase die Klassen 11 und 12 umfasst.

Secondary schools should be of two types-high schools providing a course of 11-12 years. (Education Commission, 1964-66, 1. Seite. Punkt 6)

Damit ist insgesamt die 10+2 Struktur begründet. Die Umsetzung und Erreichung dieser Zielsetzung wird dann in verschiedenen Resolutionen (NPE 1986, POA 1992) ausgesetzt bis zum Jahr 1995. Angestrebt wird zunächst eine Beschulung von mindestens fünf Jahren bis zum Jahr 1990, im „formalen“ oder auch „non-formalen“ Bildungsbereich, dann ihre Erweiterung auf die bereits eingangs geplanten acht Jahre.

It shall be ensured that all children who attain the age of about 11 years by 1990 will have had 5 years of schooling or its equivalent through the non-formal stream.

Likewise, by 1995 all children will be provided free and compulsory education up to 14 years of age. (Convention on the Rights of the Child. Country Report India, December 1994)

6. Das indische Schulsystem der Gegenwart: Struktur und Organisation

Das aktuelle Schulsystem in Indien hat seit Beginn der 1980er Jahre eine (2 +) 10 + 2 + 3 Struktur. Die 10+2+3 Struktur wird von der „National Policy on Education“ von 1992 bestätigt (vgl. National Policy on Education, 1992).

Perhaps the most notable development has been the acceptance of a common structure of education throughout the Country and the introduction of the 10+2+3 system by most States. (National Policy on Education (with modification) 1992, 1.6)

Angedacht ist bereits hier eine „Früherziehung“ (Early Childhood Care and Education/ECCE/vgl. National Policy on Education 1992, 5.2). Weiter wird den Frauen (4.2, 4.3) und den Benachteiligten (4.9) besondere Beachtung zuteil. Die 10 + 2 Struktur ist die Grundstruktur und wird vom „Committee on Plan Projects“ von 1961 und von der „Education Commission“ von 1964-66 empfohlen.

Die Struktur 10 setzt sich wie folgt aus der Primar- und Sekundarschulbildung zusammen: Die Primar- oder Elementarschulbildung umfasst acht Jahre: fünf Jahre „Primary Education“, drei Jahre „Upper Primary Education“; dann folgen zwei Jahre Sekundarschulbildung, „Secondary Education“ (High School). Es schließen sich dann mit der Struktur 2 zwei Jahre Höhere Sekundarschulbildung an: „Higher Secondary“ (vgl. dazu z.B. Kunar/Lahiri 2002, Sliwka 2004).

Struktur 3 meint hierauf aufbauend gegebenenfalls drei Jahre Universität oder Hochschule.

Diesem Aufbau ist mit dem „National Curriculum“ (NC) von 2000 explizit eine zweijährige Vorschulerziehung vorgeschaltet, in der auf die Primarschulbildung vorbereitet wird, die „Early Childhood Education“/ECE (vgl. National Curriculum 2000, 2.7.1).

Die fünfjährige Primarschulbildung ist in zwei Einheiten aufgeteilt. In der ersten Einheit (Klasse 1 und 2) erfolgt der Übergang von der informellen und non-formalen Erziehung und Bildung hin zum formalen System. Die zweite Einheit besteht aus den Klassen 3 bis 5. Hier sollen die Kinder lernen, ihre Umwelt zu verstehen. Weiter sollen sie langsam in das systematische Lernen eingeführt werden. Vorrangiges Ziel ist dabei, dass die Schülerinnen und

Schüler lernen, ihre Sinne zu schärfen und systematisch ihre Umwelt zu entdecken.

Die Höhere Primarschulbildung soll den Schülern Schlüsselkonzepte nahebringen, in Ursache-Wirkung- und Struktur-Funktion-Zusammenhänge einführen. Der direkte Bezug zur Umwelt soll dabei immer die vorrangige Lernquelle sein.

Insofern ein Großteil der Schülerinnen und Schüler nach der 10. Klasse in das Berufsleben wechselt, ist dieser Aspekt ein zentraler Aspekt, der prägend für die zweijährige Sekundarschulbildung ist. Hier erfolgen erste Differenzierungen in Form von Wahlkursen (vgl. National Curriculum 2000, Kap. 2).

Diese Differenzierung wird auf der zweijährigen Höheren Sekundarebene fortgesetzt (vgl. National Curriculum 2000, 3.1).

Schulpflicht ist zwar für die achtjährige Elementarbildung durchgesetzt (vgl. www.online-arbeitsplatz.de/igi/indien1.shtml/ 22.03.04; vgl. anders kritisch Ramachandran 2003, p. 5), wird aber bis heute in ihrer allgemeinen Umsetzung eingefordert. Der Primarschulunterricht ist für alle Kinder kostenlos. Der Unterricht ist ganztägig. Die Schulzeit beträgt in der Regel acht Stunden (mit einer Stunde Mittagspause) und erstreckt sich auf sechs Tage in der Woche. Die Kinder an den staatlichen Schulen tragen eine einheitliche Schuluniform. Im Schnitt betreut ein Lehrer in Indien etwa 50 bis 80 Kinder pro Klasse, für die er bzw. sie allein verantwortlich ist. Ein immer noch zu konstatierender Mangel an Fachlehrkräften zwingt die Lehrer häufig dazu, in allen Fächern selbst zu unterrichten (vgl. www.online-arbeitsplatz.de/igi/indien1.shtml/22.03.04).

Investiert wird besonders in das höhere Bildungswesen (vgl. auch Datta 2005), wobei verglichen mit dem Berufsschulbereich vor allem in den Hochschulbereich investiert wird.

Im Hochschulbereich verfügt Indien zur Zeit über 197 Universitäten und 8000 Colleges. Vorrangig sind hier die Fachrichtungen Geisteswissenschaften, Ingenieurwesen, Medizin, Informatik und Jura. Bedeutungsvoll sind die indische „Open Education“, so die „Indira Gandhi National Open University“ (IGNOU) und die „National Open School“ (NOS), weiter zahlreiche Institute zum Sprachenunterricht wie „Central Institute of English and Foreign Languages“, zur Medienerziehung sowie zahlreiche Institute zur Förderung der Grundbildung.

7. Probleme und Besonderheiten des indischen Schulsystems

Hauptproblem des indischen Schulsystems ist anfänglich mit etwa 18 % im Jahr 1950 die geringe *Alphabetisierung* des Landes. 2001 beträgt die Alphabetisierungsrate durchschnittlich 64,8 % (Zahlen resultierend aus der Volkszählung im Jahr 2001). Sie liegt damit über der Alphabetisierungsrate ande-

rer asiatischer Staaten. Von der im Durchschnitt zu 64,8 % alphabetisierten Bevölkerung sind 78,85 % der Männer alphabetisiert und 54,16 % der Frauen (vgl. Ramachandran 2003, S. 13). Im Jahr 2011 sind insgesamt 74 % der indischen Bevölkerung alphabetisiert.

Die immer noch vorhandene Analphabetenrate wird auf einen oft zu weiten Schulweg für die Schülerinnen und Schüler zurückgeführt und auf zu hohe Transportkosten; auf ein nach Regionen verschieden unzureichendes Schulnetz und fehlende Lehrerinnen und Lehrer sowie auf den durch den Schulbesuch entstehenden Einkommensausfall der Kinder und auf mangelndes Interesse seitens der Familien in die Ausbildung, vor allem die der Töchter, zu investieren.

Neben der Alphabetisierungsrate geht es im indischen Schulwesen um die *Abbrecherrate*: bis zur fünften Klasse sind etwa 37 % Abbrecher zu verzeichnen, vor allem Kinder aus niedrigen Kasten, der Stammesbevölkerung sowie Mädchen; bis zur achten Klasse sind es 67 % (vgl. <http://online-arbeits-platz.de/igi/indien1.shtml/22.03.2004>); die Zahlen sind in den letzten zehn Jahren deutlich zurück gegangen. Die Zahl der Schulabbrecher bis zur achten Klasse z. B. ist von 2001 bis 2011 von 67 % auf 53 % gesunken (vgl. Deepa 2012). Auch hier gibt es erhebliche regionale Unterschiede (vgl. Ramachandran 2003) von 64 % Abbrechern zum Ende von Klasse 5 in Bihar bis 0 % in Kerala (2001).

Neben der Analphabetenrate und Abbrecherrate gehört drittens die *Wiederholerrate* zu den Hauptproblemen. In vielen Unionsstaaten werden die Schülerinnen und Schüler jedoch bereits seit Jahren automatisch versetzt (vgl. Betz 1997, S. 14).

Auf die weitere Problematik „öffentliche“ versus „private“ Schulen wurde in dieser Arbeit bereits hingewiesen (vgl. Zum Zusammenhang zwischen den NCs und den Projektschulen).

Kennzeichnend für das indische Bildungswesens ist das starke regionale Ungleichgewicht: der Süden und Westen Indiens verzeichnen insgesamt günstigere Werte als Ost- und Zentralindien. Weiter existieren Unterschiede nach Unionsstaaten sowie urbanen und ländlichen Regionen. Insbesondere die Situation des Erziehungs- und Bildungswesens in Kerala ist gefolgt von Karnatakta besonders herausragend. Diese günstige Situation zeigt sich auch, was die Probleme von Umweltverschmutzung, Bürokratie, Korruption und Infrastruktur betrifft.

Genderunterschiede; fehlende Berufs- und technische Ausbildung; Mangel an einheitlichen Curricula und Übergewicht an Unterricht in englischer Sprache versus Muttersprache sind Bereiche, in die besonders investiert wird und in denen in den letzten 10 Jahren deutliche Erfolge zu verzeichnen sind.

8. Alphabetisierung als Schlüsselkonzept

Seit der Unabhängigkeit können mit Blick auf die „Literacy Rate“ (die Alphabetisierungsrate) insgesamt bedeutende Fortschritte verzeichnet werden. 1951 liegt die Alphabetisierungsrate bei 18,3 %, 2001 bei 64,8 % und 2011 bei 74,0 %. Einer Studie von Indiatat.com aus dem Jahr 2001 folgend (per mail vom 18.11. 2012; vgl. auch <http://www.indiatat.com/refer.aspx/18.11.2012>) sind von den 64,8 % der alphabetisierten Gesamtbevölkerung Indiens 75,3 % Männer und 53,7 % Frauen. Durchgängig ist die Alphabetisierungsrate unter den Männern höher als die unter den Frauen.

Die einzelnen nachfolgend gelisteten sozialen Gruppen und Religionen weisen folgende Alphabetisierungsraten auf: Kastenlose/scheduled castes/SCs (15 % der Gesamtbevölkerung Indiens) zu 54,7 %; Stammesbevölkerung/scheduled tribes/STs (7,5 % der Gesamtbevölkerung) zu 47,1 %; Hindus (80,5 % der Gesamtbevölkerung) zu 65,1 %; Muslime (13,4 % der Gesamtbevölkerung) zu 59,1 %; Christen (2,3 % der Gesamtbevölkerung) zu 80,1 %; Sikhs (1,9 % der Gesamtbevölkerung) zu 69,4 %; Buddhisten (0,8 % der Gesamtbevölkerung) zu 72,7 %, Jains (0,4 % der Gesamtbevölkerung) zu 94,1 %, Andere (0,6 % der Gesamtbevölkerung) zu 47,0 %.

Die „scheduled castes“ und „scheduled tribes“ (begrifflich seit 1937 als solche bezeichnet) sind die beiden Gruppen historisch gesellschaftlich benachteiligter Menschen, denen die Verfassung Indiens explizit Anerkennung verleiht. In der Zeit der britischen Kolonialherrschaft auf dem Subkontinent werden sie unter dem Namen der „Depressed Classes“ (unterdrückte Klassen) geführt (auch bekannt als „Adivasis“/Ureinwohner). Die „scheduled castes“ als die Kastenlosen und die „scheduled tribes“ als die Stammesbevölkerung machen etwa 15 % bzw. 7,5 % der indischen Bevölkerung aus bzw. zusammen und der Volkszählung aus dem Jahre 2001 folgend 24 %. Zusammen mit den anderen „Backward Classes“ (Other Backward Classes/OBC) stellen die Kastenlosen und die Angehörigen der Stammesbevölkerung in Indien über 50 % der Gesamtbevölkerung. Eine Vielzahl bedeutender Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens entstammt den Gruppen der „scheduled castes“ and „scheduled tribes“

Der UNESCO Definition folgend ist eine Person alphabetisiert, wenn sie lesen und schreiben kann und dabei in der Lage ist, einen einfachen Text aus ihrem alltäglichen Lebensumfeld zu verstehen (vgl. World Education Forum 2000 zit. in Datta 2005, S. 14). Die OECD, die im Bildungsbereich eng mit der UNESCO zusammen arbeitet, definiert „Alphabetisierung“ in Bezug auf drei Bereiche: Prosatexte, dokumentarische Texte, mathematische Texte (vgl. OECD 1995 zit. in Tenorth 2004, S. 175) und hat eine fünfstufige Skala zur Messung der Lesefähigkeit entwickelt. Die niedrigste Stufe 1 dieser Skala ist mit der Definition der UNESCO in etwa vergleichbar. Die Anforderungen steigen von Stufe zu Stufe. So muss man z.B. zum Erreichen der Stufe 5 in der Lage sein, einen komplexen wissenschaftlichen Text zu verstehen und in

eigenen Worten wiederzugeben. In den Industriestaaten erreichen etwa 15-25 % der Bevölkerung diese Stufe. Viele im Bildungsbereich tätige NGO definieren „Alphabetisierung“ anders. Die von ihnen festgelegten Stufen bewegen sich zu einem großen Teil unterhalb der Stufe 1 der OECD.

9. Bildungspolitische Reformen und Innovationen und ihre Implementierung

Der Schwerpunkt aller aktuellen Konventionen, Innovationen und Projekte liegt auf der Beachtung und Umsetzung der „Rechte der Kinder“ (vgl. Convention on the Right of the Child. Country Report India, December 1994), wozu auch eine gesundheitliche Grundversorgung und frühkindliche Erziehung zählen (Early Childhood Education) sowie die landesweite Durchsetzung der Elementarschulbildung (vgl. Report of the Committee of State Education Ministers on Implications of the Proposal of make Elementary Education a fundamental Right 1997). Besondere Aufmerksamkeit erhält zur Zeit weiter die Inklusionsdebatte.

In den Bildungs- und Förderprogrammen geraten die Frauen besonders in den Blick. Die Beschulung der Mädchen im Primarbereich ist bereits bis 1991 von 28 % auf 43 % gestiegen, in den Mittelschulen von 16 % auf 39 % und in den Sekundarschulen von 13 % auf 35 %.

Die von Amartya Sen anlässlich der Verleihung des Nobelpreises in Indien und Bangladesh gegründete Stiftung *Pratichi Trust* nennt als Hauptziele: die Beseitigung des Analphabetismus und der Unwissenheit, die Aufhebung der Benachteiligung von Frauen und die Sicherung einer gesundheitlichen Grundversorgung (vgl. Sen 2005).

10. Finanzierung des indischen Schulsystems

Die „Staatlichen Bildungsausgaben“ Indiens betragen im Jahr 1997 3,5 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP). Der zehnte Fünfjahresplan erhöht diese Ausgaben auf 7,7 %, womit Indien über dem OECD-Durchschnitt liegt, der mit 6,2 % benannt wird, und auch über der Prozentzahl von 7 %, die von den OECD-Ländern mit den höchsten Bildungsinvestitionen (Dänemark, Island, Korea, Vereinigte Staaten, Israel) für Erziehung und Bildung angesetzt wird (vgl. OECD 2009). Indien liegt aber damit noch immer unter dem Niveau, das erforderlich wäre, um universale Grundbildung zu erreichen. Der elfte Fünfjahresplan (2007-2012) setzt daher eine Prozentzahl von 20 % für den Bildungsbereich an (vgl. Report to the Nation 2009, S. 18).

Auch in den OECD-Ländern erhöhen sich die öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (alle Bildungsbereiche zusammen) zwischen 2008 und 2009, und zwar um 4,9 %. Insofern das BIP um etwa 4

% sinkt, erhöhen sich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP im Vergleich zum Stand des Jahres 2008 um 8,3 % (vgl. OECD 2012, S. 6).

Für die Finanzierung der indischen Schulen sind i.d.R. die Bundesländer zuständig. So ist auch der reale Anteil des BIP von Land zu Land unterschiedlich. Die reichen Bundesstaaten wie Tamil Nadu, Kerala oder Karnataka verwenden weit mehr Geld für Bildung als die armen Länder im Norden wie Uttar Pradesh, Madhya Pradesh, Bihar oder Rajasthan. Kein Bundesstaat hat jedoch faktisch den Zielwert von 20 % bislang je erreicht (nach Datta 2014 mündlich).

Der überwiegende Anteil der Aufwendungen für die Elementarschulbildung wird den Lehrergehältern vorbehalten. Die Lehrergehälter an den indischen Schulen sind insgesamt niedrig und variieren stark. So verdienen z. B. die Lehrerinnen und Lehrer an nichtstaatlichen, privaten Schulen in der Regel wesentlich weniger als die Lehrerinnen und Lehrer an den staatlichen Schulen.

Als Richtwert kann angenommen werden, dass ein Lehrer einer staatlichen Schule z. B. bei Berufsbeginn etwa 5000 Rupien verdienen kann (1 Euro sind derzeit 74,694 Rupien). In der Literatur existieren auch andere Zahlen, nach denen die Lehrergehälter noch wesentlich niedriger anzusetzen sind. Diese Zahlen bewegen sich zwischen 500 und 1600 Rupien für Lehrerinnen und Lehrer und 2600 bis 2900 Rupien für Direktoren.

Die Finanzierung des indischen Bildungssystems insgesamt rekrutiert sich neben staatlich zentralen Geldern des Bundes sowie Geldern von einzelnen Bundesstaaten vor allem aus Geldern lokaler Autoritäten; Honoraren; Stiftungen; freiwilligen Beiträgen.

Das Bildungsministerium des Bundes stellt finanzielle Mittel für die Hochschulen zur Verfügung.

11. Verfassungsrechtliche Grundlagen und Elemente der Steuerung des indischen Schulsystems

Das Schulsystem der 28 Bundesstaaten steht jeweils – mit einigen Ausnahmen – unter direkter Kontrolle der einzelnen bundesstaatlichen Regierungen. Es gibt nur wenige staatliche Schulen, für welche die Bundesregierung die Verantwortung trägt. Diese Regelung gilt auch für den Hochschulbereich und die Universitäten. Für nur 7 Universitäten trägt die Bundesregierung die Verantwortung. Bei den anderen 700 Universitäten oder universitätsähnlichen Einrichtungen haben die Bundesländer die Hoheit. Das Bildungsministerium des Bundes koordiniert und regelt die Bildungsangelegenheiten in den 7 zentral verwalteten Unionsterritorien.

11.1 Die „National Policy on Education“

Auf der Grundlage des „Kothari Commission Report“ sowie des „Report of the Committees of the Members of Parliament“ wird am 24. Juli 1968 eine Resolution über die „Nationale Politik im Bereich von Unterricht und Erziehung“ erlassen. Diese Resolution gilt als die erste „National Policy on Education“ (NPE) im freien Indien.

Votiert wird für eine Transformation des Bildungssystemsystems, wobei es vor allem darum gehen soll, dieses mehr auf das Leben der Menschen einzustellen und den Unterricht an den Lebensumkreis der Menschen zurückzubinden. Weiter soll die Bedeutung von Erziehung und Bildung erhöht werden, ebenso die Qualität von Unterricht auf allen Bildungsstufen.

Besonders herausgestellt werden die Einführung in Wissenschaft und Technik, die Vermittlung qualitativer Moral und sozialer Werte, die Bedeutung der Arbeitserfahrung (Work Experience) und der sozialen und nationalen Dienste als Teil von Erziehung und Bildung auf allen Stufen. Ermöglicht werden sollen vermehrt Halbtags-Studien (Education through Part Time), Fernstudien (Distance Education) und berufspraktische Studien (Vocational Studies) (vgl. Ministry of Human Resource Development, Fifty Years of Educational Development - A review, 1997).

Die erstmals überarbeitete „National Policy on Education“ von 1986 fordert die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Staaten und der zentralen Verwaltung. In der Interpretation des „National Curriculum“ aus dem Jahr 2000 ist der zentrale Aspekt der „National Policy on Education“ aus dem Jahr 1986 die Schaffung von Gleichheit und sozialer Gerechtigkeit.

The National Policy on Education (1986) lays emphasis on equity and social justice in education to promote the country's unique socio-cultural identity and to contribute to national cohesion, promoting tolerance, scientific temper and the concerns enshrined in the Indian constitution. (National Curriculum Framework 2000, 1.4.7)

1992 wird die NPE erneut überarbeitet (vgl. National Policy on Education/with Modifications/1992). Zentrale Programme, die gefordert werden, sind: „Non-Formal Education“ (non-formale Erziehung und Bildung), „National Literacy Mission“ (Nationale Alphabetisierungskommission), „Scheme of Nutritional Support to Primary Education“ (Verpflegung), „Vocational Education“ (berufspraktische Studien), „Culture and Value Education“ (Kultur- und Werteerziehung).

Inbesondere reflektiert die neue „National Policy on Education“ die Stellung der Lehrerinnen und Lehrer. Das niedrige Sozialprestige, besonders der Primarschullehrer, wird aufgewertet. Die Position und das Ansehen der Lehrerinnen und Lehrer sollen geradezu ein Spiegel des soziokulturellen Ethos

der Gesellschaft sein (vgl. Plan of Action; vgl. auch National Council for Teacher Education 2009, Vorwort).

The status of the teacher reflects the socio-cultural ethos of the society; it is said that no people can rise above the level of its teachers. (National Council for Teacher Education 2009, Vorwort)

11.2 Das “Ministry of Human Resource Development”

Ein weiterer Meilenstein in der indischen Erziehungs- und Bildungspolitik ist das Jahr 1985 als Gründungsjahr des „Ministry of Human Resource Development“. Dieses Ministerium blickt auf eine lange Geschichte zurück³. Das “Ministry of Human Resource Development” umfasst 5 Departments: das “Department of Education”, “of Culture”, “of Arts”, “of Youth Affairs and Sports” and “of Womens Welfare”. Es symbolisiert die Institutionalisierung der Idee, die menschlichen Ressourcen des Landes als seine wichtigsten Ressourcen anzusehen, und der Idee, dass diese Entwicklung über bloß wirtschaftliches Wachstum hinausgehen muss. Seine Einrichtung ist zugleich Auslöser für eine nationale Debatte über Unterricht und Erziehung, aus der im Jahre 1986 die neue „National Policy on Education“ (NPE) resultiert und im Jahre 1996 ein Aktionsprogramm: „Programm of Action“ (POA).

Als eine Art akademischer Berater des „Ministry of Human Resource Development“ fungiert der 1961 als eine autonome Organisation von der indischen Regierung eingesetzte und voll finanzierte „National Council of Educational Research and Training“.

³ Mit der Unabhängigkeit im Jahre 1947 wird zunächst das *Department of Education* von 1910 zum *Ministry of Education*. Zuerst unter dem Kabinettsminister Maulana Abul Kalam Azad. 1957 wird es umbenannt in *Ministry of Education and Scientific Research* und in drei Departments unterteilt: das *Department of Education*, das *Department of Scientific Research and Technical Education* und das *Department of Culture Activities and Physical Education*. 1958 wird das *Ministry of Education and Scientific Research* aufgeteilt in das *Ministerium of Education* und das *Ministerium of Scientific Research and Cultural Affairs*. Das neue Bildungsministerium übernimmt alle Funktionen des *Department of Education* aus dem ehemaligen *Ministry of Education and Scientific Research* und dem Bereich *Physical Education* vom *Department of Culture*. 1963 werden diese beiden Ministerien wieder vereinheitlicht mit zwei Departments: *Department of Education* und *Departement of Science*. Diese werden wiederum 1964 abgeschafft und in fünf Büros organisiert. 1969 erhält das Ministerium den Namen *Ministry of Education and Youth Services* mit dem Blick auf die Jugendlichen außerhalb institutioneller Verfassung. 1971 wird der Name *Ministry of Education and Social Welfare* gewählt. 1979 wird das *Department of Social Welfare* unabhängig. Es entsteht das *Ministry of Education and Culture*. 1984 wird das *Department of Culture* von dem der Erziehung abgetrennt. Das neue Ministerium nennt sich nun *Ministry of Human Resource Development*.

11.3 Die Fünfjahrespläne

Der Gedanke einer Planung der indischen Wirtschaft wird seit etwa 1920 in der 1885 gegründeten Kongresspartei akute (vgl. weiter Malhotra 1990, S. 52 ff). Dabei zeichnen sich drei unterschiedliche Denkrichtungen ab: die Nehrus, die Mahatma Gandhis und die der Nationalbourgeoisie.

Nehru ist der konsequente Verfechter einer Planwirtschaft, Gandhi lehnt diese weitgehend wegen seiner Ablehnung einer Industrialisierung im großen Stil ab, die konservative Nationalbourgeoisie lehnt den Gedanken einer zentralen Planung aus freimarktwirtschaftlichen Gründen ab.

Hierdurch bedingt kommt es bei der Umsetzung der Fünfjahrespläne zu einem Kompromiss. Auffallend ist, dass die Kongresspartei fast nie eine konkrete Planung zugunsten der armen Bevölkerung zugrundelegt.

Wegen des Indo-Pakistan-Konflikts kommt es von 1966-1969 dreimal zu einem Einjahresplan; ebenso von 1978-1980 (Regierung der Janata-Partei).

Der nationale Wiederaufbau durch Fünfjahrespläne im Jahr 1951 wird auch im Bereich von Unterricht und Erziehung umgesetzt.

Der Elementarbildung kommt ein großer Stellenwert im sechsten Fünfjahresplan (1980-1985) zu. Das Hauptziel ist, alle Kinder zwischen 6 und 14 Jahren zu erreichen⁴ und damit die Universalisierung der Elementarschulbildung.

Der neunte Fünfjahresplan (1997-2002) legt den Schwerpunkt auf die Umsetzung des 1994 in Kraft getretenen „District Primary Education Programm“. (DPEP). Dieses betrifft 54 Distrikte, wobei die Erfassung 60 weiterer Distrikte in Planung ist (vgl. auch Ramachandran 2003).

Grundlegendes Prinzip des „District Primary Education Programm“ ist das der Dezentralisierung im Bereich der Elementarschulbildung. Angestrebt wird eine quantitative und qualitative Verbesserung der Ausstattung der lokalen Räumlichkeiten, eine Dezentralisierung der Lehrpläne und Curricula, eine Differenzierung der Curricula durch Berücksichtigung regionaler Bezüge, eine Einbeziehung des Milieus für bedeutungsvolles Lernen, eine größere Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer, eine Einbeziehung lokaler Gemeinschaften in Bildungsprogramme, eine „Community Education“, eine Frühförderung und frühkindliche Erziehung und Bildung, eine umfassende Ernährung, gesundheitliche Grundversorgung und lokale Hygiene. Die Ausgaben zur Elementarbildung absorbieren nahezu 50% des zur Verfügung stehenden Budgets.

Im Sekundarbereich wird 1998 das Projekt der Verberuflichung der Sekundarschulbildung eingeführt. Dabei stehen drei Zielsetzungen im Vorder-

⁴ Als Kind gilt offiziell jede Person unter 14 Jahre. Sozialwissenschaftler fassen Mädchen im Alter von 15-19 auch unter die Kategorie *Girl-Child*. Offizielle Regierungsprogramme sind jedoch auf Kinder unter 14 Jahre gerichtet (vgl. Convention on the Rights of the Child 1994).

grund: die Erhöhung der Beschäftigungsrate, die Regulierung des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage, die Einrichtung von beruflichen Zweigen.

Der elfte Fünfjahresplan (2007-2012) setzt auf „Erziehung und Bildung“ als zentralem Instrument für schnelles und inklusives Wachstum mit Blick auf „Exzellenz und Gerechtigkeit“, die hier zusammen gedacht werden. Durch den elften Fünfjahresplan werden für den Sekundarbereich 6000 neue und qualitativ hochwertige Modellschulen bewilligt.

Von diesen werden 2500 Schulen durch öffentliche Gelder finanziert. Diese Schulen liegen in Gegenden, die mit Blick auf Erziehung und Bildung relativ unerschlossen sind und von Minderheiten bewohnt werden. 2500 Schulen finanzieren sich durch private Gelder und Spenden. Diese Schulen liegen in Gegenden, die besonders auf soziale, geographische und demographische Gerechtigkeit ausgerichtet sind und offen sind für die Genderfrage (vgl. kritisch: Guru Dronacharya Station: Doors to open on the right. In: Outlook. 11. August 2014, S. 22-23). Für 1000 Schulen ist die Finanzierungsfrage ungelöst (vgl. Report to the Nation 2009, S. 18).

Der 12. Fünfjahresplan (2012-2017) legt den Schwerpunkt auf Bildung und Kompetenzentwicklung.

12. Das „National Curriculum for School Education“ - Analyse der vier Nationalen Curricula

Das „National Curriculum Framework for School Education“ umfasst die vier Nationalen Curricula von 1975, 1988, 2000 und 2005.

12.1 Das „National Curriculum“ von 1975: „The Curriculum for the Ten-Year School“. A Framework

Mit diesem ersten Curriculum übernimmt die Zentralregierung die Verantwortung für die Qualität von Unterricht und Schule und für die Ausformulierung der Bildungsinhalte (vgl. National Curriculum Framework 1975, Foreword; vgl. Zitat S. 11 i. d. Arbeit). „The Curriculum for the Ten-Year School“ umfasst 53 Seiten und ist in 8 Kapitel gegliedert.

Die Zielsetzung dieses Curriculums im engeren Sinne liegt zunächst darin, überhaupt erst die Grundlagen eines entsprechenden Curriculums für die 10+2 Struktur zu entwickeln (vgl. Vorwort. The Curriculum Committee).

Dem UNESCO Bericht „Learning to Be“ entsprechend soll Lernen als Selbstlernen verstanden werden (vgl. 2.10).

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Förderung benachteiligter Kinder und Mädchen. Sie sollen vor dem „Drop-Out“ bewahrt werden (vgl. 2.12).

Literacy (vgl. 3.2.1), Numeracy (vgl. 3.2.2) und Techniracy (vgl. 3.2.3) sollen die vorrangigen Ziele auf Primarschulebene sein. Als weitere Zielsetzungen werden genannt: Nationales Verständnis, Verständnis für den demokratischen Prozess und die demokratischen Institutionen des Landes zu erwerben (vgl. 3.2.4) und die Würde menschlicher Arbeit zu erkennen (vgl. 3.2.5). Sodann folgen die Wertschätzung von Sauberkeit und Hygiene (vgl. 3.2.6) und die Entwicklung eines Verständnisses für das Gute und Schöne (vgl. 3.2.7). Kooperation und Zusammenarbeit sollen gelernt werden (vgl. 3.2.8), weiter sollen die Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler sich selbst ausdrücken lernen und lernen, ein Gefühl für Kreativität zu entwickeln (vgl. 3.2.9).

Es folgen die Zielsetzungen für die höheren Klassen und für die Fächer im Einzelnen.

Sprachenunterricht: Mit Blick auf den Sprachenunterricht wird bereits hier die „Drei-Sprachenformel“ eingeführt (vgl. 2.6). Unterricht soll in der Muttersprache durchgeführt werden. Nach Durchlaufen und Vollenden der zehnjährigen Schule sollen die Schülerinnen und Schüler kompetent in der ersten Sprache sein, fähig sein, die zweite Sprache zu verstehen und sich in dieser ausdrücken zu können und in der Lage sein, die dritte Sprache in gedruckter Form zu verstehen. Erste Sprache ist die Muttersprache. Zweite Sprache ist Hindi, wenn Hindi nicht die Muttersprache ist. Dritte Sprache ist Englisch oder eine andere Sprache. Neben der ersten und zweiten Sprache werden auch Sanskrit und Persisch eingeführt. Diese können auch als vierte Sprache gelehrt werden.

Rolle des Lehrers: Mit Blick auf die Rolle des Lehrers wird die Lehrer-Schüler-Beziehung als bedeutsam herausgestellt (vgl. 5.1). Das Naturell und der soziale Hintergrund der Lerner gelten als wichtig. Die Lehr-/Lernsituationen sollen so vorbereitet werden, dass die angestrebten Ziele erreicht werden können. Dieses gilt sowohl für die Situation innerhalb als auch außerhalb des Klasserraums. Die Rolle des Lehrers wird weiter beschrieben als die eines Führers, eines Helfers und weisen Freundes der Schülerinnen und Schüler. Sie wird als eine Vertrauensposition beschrieben, auf die die Schülerinnen und Schüler bei Schwierigkeiten zurückgreifen können und wenn sie weitere Hilfen oder Informationen benötigen. Der Lehrer soll weniger vorschreiben und kommandieren als die Dinge und Zusammenhänge veranschaulichen. Aufgabe des Lehrers ist auch, dem Kind zu verdeutlichen, dass es besser lernt, wenn es selber aktiv tätig ist, als wenn es lediglich den Worten des Lehrers lauscht (vgl. 5.2). Der Lehrer ist

aufgefordert, die Vertrauensposition, die das Kind ihm zuschreibt, nicht zu missbrauchen (vgl. 5.3).

Didaktische Konzeption: Die Unterrichtsmethode geht vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplexen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Ganzen zu den Teilen, vom Einfachen zum Schweren (vgl. 5.4). Erfahrung wird als Schlüssel des Lehr-/Lernprozesses betrachtet. Erfahrungen sollen ein Lernen aus erster Hand ermöglichen, insbesondere mit Blick auf physikalische Phänomene (vgl. 5.5). Grosse Bedeutung kommt der Motivation zu (vgl. 5.6).

Im Speziellen ist zu den Begriffen „**Equity**“, „**Quality**“ und „**Excellence**“ als solchen explizit nichts ausgesagt. Inklusion ist nicht angesprochen. Ebenso wird noch nicht direkt von Konzepten formalen und non-formalen Lernens gesprochen. Allerdings werden Lernprozesse in und außerhalb der Schule intendiert. „Mindestlernziele“ und „Basiskompetenzen“ werden ebenfalls noch nicht direkt angesprochen.

Deutlich erkennbar ist jedoch die Ausrichtung auf „offene Lernsysteme“, Eigentätigkeit, Selbstorganisation und aktives Lehren und Lernen. Der Sprachenunterricht ist in Grundzügen mit der Dreisprachenformel entworfen. Englisch spielt noch eine untergeordnete Rolle. Das Lehrerbild ist dialogisch-reflexiv. Es sieht den Lehrer vor allem als Helfer und Berater. Eine demokratisch-kooperative Unterrichts- und Lehr-/Lernkultur ist deutlich erkennbar.

12.2 Das “National Curriculum” von 1988: „The National Curriculum for Elementary and Secondary Education“ - A Framework

Das Curriculum von 1988 ist ähnlich wie das erste von 1975 mit 50 Seiten relativ kurz und in vier große Kapitel geteilt: Kapitel eins umschreibt die Zielsetzungen, Kapitel zwei ist das Curriculum im engeren Sinne, Kapitel drei umfasst Überlegungen zur Evaluation und Kapitel vier Überlegungen zur Implementation. Das Curriculum sieht Unterricht und Schule – dem "Ten-Year School" Curriculum folgend – im Dienst der sozialen Transformation. So heisst es im Vorwort zunächst:

The child of today is the builder of the India of tomorrow. (vgl. National curriculum for elementary and sec-

ondary education - A framework, NCERT 1988, preface)

Zu diesem Zweck werden institutionelle Reformen angestrebt:

In this context, the present curriculum framework may also be broadly interpreted as a framework for institutional reform in the field of education. (Preface/Ende des Vorworts)

Es soll dabei darum gehen, neue Levels und Standards für das nationale Bildungssystem und den Schulunterricht zu etablieren. Damit antwortet das Curriculum auf die Vorgabe der „National Policy on Education“ von 1986, eine regelmäßige Revision der Curricula zu unternehmen und sich mit aktuellen Strömungen in der Erziehungswissenschaft auseinanderzusetzen und diese zu integrieren.

Equality (Equality of Education and Opportunity) **und Equity**: Ein im NC von 1988 erstmals explizit auftauchender Gedanke ist jener der sozialen Ungleichheit in Indien und der Notwendigkeit einer Ermöglichung von **Equality**: Gleichheit/Gleichberechtigung in „Erziehung und Bildung“, einer Gleichheit der Chancen im Sinne a) gleichen Zugangs zu Bildung und b) gleicher Bedingungen mit Blick auf den Erfolg. „Erziehung und Bildung“ werden dabei weiter als Instrument sozialer Transformation gesehen.

To promote equality it is necessary to provide for equal opportunity to all not only in access, but also in the conditions for success. Education being a powerful instrument of social transformation, the value of equality of opportunity has to be demonstrated both by ensuring equal access to educational facilities and by ensuring that the conditions of learning provide equal chances of success to all. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 1.2.1.1)

Des Weiteren wird aber auch die Notwendigkeit nicht nur von „Equality“, sondern von **Equity** (Gleichheit, Gerechtigkeit) als Ergebnis eines Lehr-/Lern- bzw. erzieherischen Prozesses mit Blick auf notwendige Qualitätssicherung und eine Gleichheit der Ergebnisse (outcomes) gesehen (zur Begriffsbestimmung von „equity“ vgl. auch Kock 2015, S. 20).

From the point of view of promoting equity there is need to ensure enhanced resource support for the improvement of the quality of education. The issues relating to the upgrading of the standard of curriculum and

instruction cannot be taken up in isolation of the overall sociological issues of education, particularly those related to equity. Equity should be seen not only as an index of access to education, but also as an outcome of an educational process. Once the outcome of an educational programme is accepted as a measure of equity in terms of the performance of the children from the disadvantaged groups, the yardstick presently used for the assessment of the performance of a school or a teacher will require a thorough re-examination. The concern for equity calls for differential allocation of additional resources to the institutions which as are presently below the threshold level. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 4.5.1)

Als **weitere Zielsetzungen** von Unterricht und Erziehung werden genannt: die Wahrung des kulturellen Erbes Indiens, die Stärkung nationaler Identität und Einheit, Charakterbildung und Werteerziehung (vgl. 1.2.1.1-1.2.1.5). Die Wahrung bzw. Entwicklung einer globalen internationalen Perspektive unter den Schülerinnen und Schülern, die im NC von 2000 weiter ausgearbeitet wird, ist hier bereits angedacht (vgl. 1.1.1.6).

Didaktische Konzeption: Als didaktisches Konzept wird ganz klar eine kindzentrierte Pädagogik bzw. Didaktik benannt, die das Kind in den Mittelpunkt aller Überlegungen und des eigenen Lehr-/Lernprozesses stellt. Der Lehrer ist Berater und Unterstützer.

For the development of the pupil's personality, it is imperative that he/she is placed at the centre of curriculum planning and transaction. His/her individuality and dignity must be respected. His/her needs, interests, aptitudes and abilities are to be adequately taken note of. Well-designed learning experiences, in and outside the school, are tools by which a pupil is enabled to acquire knowledge, skills, attitudes and values conducive to the actualization of his/her potential ties.

A child-centred approach to education with the teacher as a facilitator in the learning process of pupils is considered to be the key to the new strategy in the transaction of the curriculum. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 1.2.2.2)

Mit Blick auf die **Ausgestaltung des Bildungssystems** werden hier zwei Weiterentwicklungen benannt: Die Erweiterung der 10+2 Struktur auf die

10+2+3 Struktur (Hochschulbildung) sowie erstmals die Einführung von Mindestlernzielen (minimum levels of learning).

A common. 10+2+3 structure of education; ... Introduction of norms of minimum levels of learning for each stage of education. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 1.3)

An anderer Stelle wird im NC erstmals die Vorschulbildung mit 2 der bestehenden Struktur vorgeschalteten Jahren angedacht: die „Pre-Primary Education“ (2 Years) (vgl. National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 2.5.1). So entsteht die spätere (2+) 10+2+3 Struktur.

Mindestlernziele: Mit der Einführung von Mindestlernzielen (MLL) geht im NC das Postulat der Notwendigkeit einer differenzierten Evaluierung Hand in Hand.

The emphasis on defining the Minimum Levels of Learning highlights the importance of the integrative nature of learning-evaluation. Put differently, learning (development) and evaluation (assessment) have been construed as two inseparable aspects of the same phenomenon. It is futile to evaluate the progress of the learners towards the stated objectives unless it is ensured that conscious and appropriate learning experiences for growth and developments. Thus a major shift from evaluation (passing judgement) to learning (development in terms of desired objectives) has been advocated. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 2.2)

Eine Verbindung von Mindestlernzielen und Maximallernzielen oder der Gedanke von Exzellenz ist an dieser Stelle im NC von 1988 noch nicht erkennbar. Im Gegenteil: Die Einführung der Mindestlernziele wird explizit von den Maximallernzielen (optimum levels of learning/OLL) abgegrenzt.

Attainment of Minimum Levels of Learning

Since a conscious decision has been taken to endeavour to first attain the minimum levels of learning rather than to pitch for the optimum levels of learning, it is necessary to ensure that:

- continuous and comprehensive evaluation of the growth and development of the learner in each of

the areas of learning is systematically conducted through the total span of instructional time;

- minimum learning outcomes in respect of cognitive, psycho-motor and affective domains of learning are as clearly and concretely spelled out as possible;
- minimum learning outcomes relating to Evaluation and Examination Reform scholastic (cognitive) areas of learning comprise hierarchical levels of mental processes appropriate to age levels and abilities of the learners;
- evaluation covers all learning outcomes in all areas of learning;
- concrete, reliable and valid evidence of
- a range of mastery level attainment in each area of learning is empirically defined, as empirical distribution of marks and ranges of marks differ from subject to subject. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 3.1.1)

Sprachenunterricht: Mit Blick auf die Dreisprachenformel und die diesbezüglichen Ausführungen im NC von 1975 werden hier im NC von 1988 die Ausführungen differenziert. Die erste Sprache ist nach wie vor die Muttersprache oder regionale Sprache. Als zweite Sprache werden die Sprachen Hindi oder Englisch (in nicht Hindi sprechenden Staaten) benannt und zudem wird eine weitere moderne indische Sprache gefordert, wobei diese in den Hindi sprechenden Staaten Englisch sein soll. Hier zeigt sich also eine deutliche Aufwertung des Englischen in der Schule. Als dritte Sprache wird zunächst wiederum die Sprache Hindi und die Sprache Englisch benannt, soweit diese noch nicht als erste oder zweite Sprache fungierten, desweiteren kann die dritte Sprache eine andere moderne indische Sprache sein. Sanskrit und Persisch werden im Unterschied zum NC von 1975 hier nicht erwähnt.

The three-language formula should be effectively implemented. The first language should be the mother tongue/regional language. The second language may be Hindi or English in case of non-Hindi speaking States and one of the modern Indian languages its or English in the Hindi speaking States. The third language, in non-Hindi speaking States, should be Hindi or English whichever has not been studied as a second language. Similarly, in the Hindi speaking States, the third language should be English or modern Indian language whichever has not been taught as a second of language. (National Curriculum Framework for School Elemen-

tary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 2.6.1)

Lehrerbildung: Im NC von 1988 entsteht erstmals der Gedanke, dass die Curriculumentwicklung durch eine explizite Lehrerbildung (Teacher Training) gestützt werden soll: „Professional Support for Pre-Service and In-Service Training of Teachers“ (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 4.2). Zentrale Gedanken sind hier die Begleitung der sich im Dienst befindlichen Lehrer (Reorientation of In-service Teachers), die Einrichtung von Lehrerbildungszentren (Teacher Training Institutions) und die Einrichtung entsprechender Zentren auf Schulebene (Resource Centres at the School Complex Level).

Reorientation of In-service Teachers

The introduction of new generation of instructional packages should be supported by training of teachers to facilitate the implementation of the National Curricular Framework, to better equip the teachers to handle the new generation of instructional packages and to acquaint them with innovative practices related to teaching-learning and evaluation processes at the school stage. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 4.2.1)

Establishing/Strengthening/ Upgrading of Teacher Training Institutions

As part of the efforts to strengthen the technical support system for training teachers, District Institutes of Education and Training (DIETs) is proposed to be set up in a phased manner. The functions of the DIETs would include imparting of pre-service and in-service training of elementary school teachers and instructors of non-formal and adult education centres, providing planning and management support to schools and school complexes, providing academic and other resource support to elementary schools for qualitative improvement and undertaking evaluation and monitoring of educational programmes. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 4.2.2)

Resource Centres at the School Complex Level

With the creation of resource support structure at the district level, it will be necessary to set up Resource

Centres at the sub district/school complex level also. It is necessary -to establish linkages between the district education authority on the one hand and resource centres on the other by evolving a suitable collaborative arrangements for the achievement of the desired goals. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 4.2.3)

Formale versus non-formale Bildung/Inklusion:

Der Begriff „Inklusion“ wird noch nicht verwendet. Es werden hier nun die Begriffe formales und non-formales Lernen verwendet, diese Begriffe werden aber (noch/hier) nicht als Konzeptionen ausgearbeitet. Non-formale Lernzentren werden als gleichberechtigte Lernorte neben die allgemeinen Schulen gestellt.

Provision of the essential facilities required for effective transaction of the curriculum in all schools/non-formal learning centres needs to be articulated effectively in all the plans and programmes for educational development. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 4.5.2)

Zusammenfassung: Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gedanken und Konzepte, die im Curriculum von 1975 angelegt sind, im „National Curriculum“ von 1988 weitergedacht und spezifiziert werden.

Die didaktische Konzeption liegt klar auf einer kindzentrierten Pädagogik und Didaktik, die bereits 1975 angedachte Rolle des Lehrers als Berater und Unterstützer wird deutlich ausformuliert und auf die Ebene der Lehrerbildung gebracht.

Erstmals wird über die Förderung Benachteiligter (sozial Schwache, Stammesangehörige, Mädchen) hinaus dezidiert die Forderung nach „Equality/Equity“ und „Quality“ erhoben. Diese Überlegungen werden mit der Einführung von „Mindestlernzielen“ (minimum levels of learning) verbunden.

Die 1975 als 10+2 Struktur entwickelte Struktur des Bildungssystems wird auf eine 10+2+3 Struktur und bereits implizit auf die (2+) 10+2+3 Struktur erweitert.

Die Dreisprachenformel wird differenziert.

Ausgearbeitete Konzepte zur formalen und non-formalen Bildung gibt es nicht. Der Begriff „Inklusion“ wird noch nicht verwendet.

Werteerziehung, Achtung des kulturellen Erbes und Entwicklung nationaler Werte werden als Ziele benannt und gleichzeitig hier im NC von 1988 mit einer globalen und internationalen Perspektive zusammengebracht (vgl. kritisch zu den als national benannten Werten Subramaniam 2003).

12.3 Das „National Curriculum“ von 2000

Das „National Curriculum“ von 2000 umfasst einen „Common Core“ mit flexiblen Komponenten. Ein vornehmliches Ziel ist es, den Bruch zwischen dem Bildungssystem und der reichen kulturellen Tradition des Landes zu beheben (vgl. National Curriculum Framework 2000, 1.1-1.7). Unterricht und Erziehung sollen weiter dazu beitragen, soziale und moralische Werte zu stabilisieren (vgl. National Curriculum Framework 2000, 2.1); als solche gelten: Säkularität, Demokratie, Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit, Gerechtigkeit, Nationale Integration und Patriotismus (vgl. National Curriculum Framework 2000, 1.1).

A secular society implied that there would be no discrimination on the basis of religion and to that extent the state would distance itself from religion. This view also determined the educational curriculums introduced at school level, even the *National Curriculum Framework for School Education* of november 2000 which aims to develop capacity among students to acquire relevant knowledge and inculcate and interpret new values that will, in turn, guarantee them the ability to remain up to date with the evolution of their environment, and with the intention of extending a similar interpretation to university level as well. (Thapar 2003)

Das „National Curriculum“ umfasst 82 Seiten und ist in fünf Teile geteilt: „Context and Concerns“ (1); „Organisation of Curriculum at Elementary and Secondary Stages“ (2); „Organisation of Curriculum at Higher Secondary stage“ (3); „Evaluation“ (4); „Managing the System“ (5). „Common Core“ oder Rahmen des „National Curriculum Framework“ sind die Geschichte der indischen Freiheitsbewegungen, die verfassungsmäßigen Rechte und Pflichten und andere wesentliche Inhalte, die zur nationalen Identität beitragen. Unterricht und Erziehung gelten als wichtigstes Werkzeug in der Kultivierung sozialer und kultureller Werte im Kontext der indischen pluralen Gesellschaft. Jeder Lehrer wird durch das Curriculum ausdrücklich auf Werterziehung verpflichtet:

„Every teacher has to be a teacher of values“. (National Curriculum Framework 2000, 5.5.1).

Denn gerade grundlegende Werte wie Gleichheit und „Citizenship“ stehen Ramachandran folgend im Zuge der zunehmenden religiösen und kommunalen Konflikte und Diskurse in der Gefahr, mehr und mehr verloren zu gehen (vgl. Ramachandran 2003, p. 12).

Das „National Curriculum Framework for School Education“ aus dem Jahr 2000 nimmt Bezug auf das „National Curriculum Framework“ von 1988 und die „National Policy on Education“ (NPE) von 1986. Konsens aller drei Texte ist, dass das Bildungswesen eines Landes auf dem eigenen philosophischen Hintergrund, den kulturellen und soziologischen Traditionen beruhen und den Notwendigkeiten und Anforderungen, die daraus resultieren, genügen muss (vgl. National Curriculum Framework 1988, 1.2.14/2. Absatz; National Curriculum Framework 2000, 2.2).

Während im „National Curriculum“ von 1988 die Stärkung nationaler Identität im Vordergrund steht

At this point of our history, the most urgent need is to consciously develop national spirit and national identity. Education, as an instrument of social transformation, should ensure that its beneficiaries and products demonstrate a national consciousness, a national spirit and national identity which are considered essential for national unity. (National Curriculum Framework 1988, 1.2.14)

werden im „National Curriculum“ von 2000 die indischen Anstrengungen zu Unterricht und Erziehung explizit im Kontext der Globalisierung gesehen -

The country has to face a number of unprecedented challenges in the new century. One of these is the impact of phenomenon of liberalisation, privatisation and globalisation (LPG) which is currently storming many parts of the world. (National Curriculum Framework 2000, 1.4.4)

- im Verständnis Schillos der unheiligen Dreifaltigkeit (Liberalisierung, Privatisierung, Globalisierung) der neuen globalen Ersatzreligion mit dem zentralen Glaubenssatz, dass wir uns auf dem Weg in eine Wissens- und Informationsgesellschaft befinden (vgl. Schillo 1999, S. 315). Inhalte, Methoden, Ziele des eigenen nationalen Bildungssystems werden bezugnehmend auf einschlägige Veröffentlichungen – so solche der UNESCO – kritisch betrachtet – an den zentralen Zielen wird festgehalten.

India and many other countries have looked critically on their education systems and have come out with a frank and honest assessment thereof. *The Challenge of Education* (India, 1985), *A Nation at Risk* (USA, 1983) and *Learning to Succeed* (UK, 1993) have look hard at their national systems of education. At the international level the UNESCO document (1996) *Learning: the Treasure Within* has also taken a critical look at the total educational scenario and made long range meaningful sugges-

tions. ... The phenomenon of globalisation, however, is not going to transform education completely. Education, therefore, has not to lose sight of its traditional basic goals; reading, writing, arithmetic and skill development. Globalisation may pave the way for more autonomy for individuals in a society of knowledge which would imply that schools shall have to develop capacity among students to acquire relevant knowledge and inculcate and interpret new values that will, in turn, guarantee them the ability to remain up to date with the evolution of their environment. (National Curriculum 2000, 1.3; 14.4)

Weiter bleiben die Stärkung der nationalen Identität und die Bewahrung des kulturellen Erbes des Landes genauso Ziele wie die Herausforderung der Globalisierung zu erkennen, anzunehmen und zu bewältigen.

It is here, that education has to play its dual role of being conservative and dynamic - bringing out a fine synthesis between change-oriented technologies and the country's continuity of cultural tradition. While on the one hand, education should help in promoting a global world order, on the other, it should be seen as developing a national consciousness, a national spirit and national unity essential for national identity. (National Curriculum Framework 2000, 1.4.2)

12.3.1 Das Konstruktionsparadigma: "The Child as a Constructor of Knowledge" und "offene Lernsysteme"

Wenn es im "National Curriculum" von 1988 noch heißt

The child of today is the builder of the India of tomorrow. It is only through a well designed and effectively implemented educational programme the child could be equipped to realise his inner potential and to contribute meaningfully to national building. (National Curriculum for Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, Preface)

ist der zentrale Aspekt des "National Curriculum Framework for School Education" aus dem Jahr 2000 und weiterführend aus dem Jahr 2005 der Gedanke vom Kind als aktivem Konstrukteur seines Wissens (vgl. National

Curriculum Framework 2000/1.4.13): “The Child as a Constructeur of Knowledge”.

Hier spiegelt sich die weltweite Idee von der aktiven Natur des Lernens; vom aktiven Lerner (vgl. 2.6 The Learners´ Profile); von der Autonomie und Verantwortlichkeit des Lerners für seinen eigenen Lernprozess - im Gegensatz zu einem nachvollziehenden Übernehmen oder Auswendiglernen vorgegebener Zusammenhänge. Entscheidend ist dabei, dass dieser Konstruktionsprozess von Anfang an als ein sozialer Prozess interpretiert wird:

Children grow up in their own social worlds. As such, education, whether imparted in the formal institutional settings or otherwise, includes to a great extent social activity to transmit a social selection of knowledge. As opposed to the epistemic model of the children which does not provide a great scope for their social experiences, the constructivist movement has reemphasises the active role children play in acquiring knowledge. The social construction of knowledge has been an important principle in the socio-cultural theory. The acquisition of knowledge through active involvement with content, and not imitation or memorisation of the material, is at the root of the construction of knowledge. (National Curriculum Framework 2000/1.4.13)

Wissen und Wissenserwerb erscheinen als soziales Konstrukt. Die Rolle des Lehrers wird dabei in diesem Kontext als die eines Beraters und Unterstützers im Lernprozess definiert.

Speziell wird im „National Curriculum 2000“ mit der „Zone of Proximal Development“ (ZPD) die Theorie Wygotskis aufgegriffen (vgl. National Curriculum Framework 2000/2.6). Die „Zone of Proximal Development“ beschreibt in der Interpretation des „National Curriculum Framework“ den Unterschied zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes und dem nächst Höheren oder anders: den Unterschied zwischen dem, was ein Kind alleine erreichen kann, und dem, was bei Hilfe oder Anleitung möglich wäre. Lernen ist dabei Schrittmacher der Entwicklung; Kern von Lernen wiederum Unterricht, wobei Unterricht sich eben gerade genau im Bereich dieser jeweils „nächsten Zone“ der Entwicklung bewegen muss. Dann nämlich werden eine Reihe von Funktionen, die sich im Stadium der Reifung befinden und in der Zone der „nächsten Entwicklung“ liegen, aktiviert.

Der Schüler wird weder als „leeres Blatt“ oder „Tabula Rasa“ gesehen noch als ein monolithisch vorgegeben geordnetes System, sondern als ein aktiver Lerner, der als solcher sein unterrichtliches Wissen im Kontext seiner eigenen sprachlichen und vorsprachlichen kognitiven Konzeption erarbeitet und entwickelt. Die eigenen Vorerfahrungen, Überzeugungen und Emotionen fließen in diesen Prozess mit ein. Ein solcher Wissenserwerb wird als ein

konstruktiver oder generativer Prozess interpretiert, wobei das Wissen eines jeden Lerners als persönlich und einzig bestimmt wird.

Auf der anderen Seite wird zugleich erkannt, dass jeder solche Konstruktionsprozess in einem bereits gegebenen und darüber hinaus unterrichtlich gestalteten soziokulturellen Umfeld und damit historisch und situativ bedingt erfolgt.

For long, the child or learner was viewed as a natural or given category. This undermined the importance of the fact that the development of the learner is intimately linked to changes in the socio-cultural and historical conditions in a given society. ... Here, the concept or the zone of proximal development (ZPD) acquires significance. The ZPD refers to the distance between a child's actual development level and the higher-level potential. It is the difference between what children can achieve independently and what their potential level of development might be if given help or guidance. The cognitive capacities of the learners are enhanced when instruction is focused on individual potential rather than on the level of their actual development. This concept strengthened the view that social influences contribute significantly to the development of children's cognitive abilities and mentoring or guidance facilitates their development. From egocentric speech (which serves to control one's own behaviour, and is usually verbalised), the children move on to an inner speech which consists of self-talk. During this phase children rehearse what they are going to say before actually saying it. Their social development is regulated by the peer-group. In the company of their peers, children learn to cope with every day conflicts, anxiety and fears through fantasy play. Interaction with peers also gives them social values of cooperating and sharing. (National Curriculum Framework 2000/2.6)

Das „National Framework“ favorisiert das konstruktive Paradigma für Lehren und Lernen, Unterricht und Erziehung und daraus resultierend die Notwendigkeit der Koppelung von „Cognition“, „Emotion“ und „Action“.

Nicht nur kognitive Intelligenz, sondern zugleich emotionale und handlungsfähige Intelligenz soll erreicht und gefördert werden. Gedanken und Gefühle sollen ausgedrückt, Handlungen vollzogen werden können. Kulturelle Traditionen wie Geschichten erzählen oder Theaterinszenierungen erhalten neue Bedeutung und finden Eingang in die pädagogische Praxis. Multiple Intelligenz wird auf diese Weise der traditionellen Intelligenz gegenübergestellt (vgl. National Curriculum Framework 2000/1.4.14).

Dieser Vorstellung vom aktiven Lernen entsprechend werden auf Elementar- und Sekundarschulebene wie auch auf Höherer Sekundarschulebene „Open Learning Systems“ (National Open School, States Open Schools) gestaltet, die dem Lerner die Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess ermöglichen (vgl. National Curriculum Framework 2000/2.13/3.13).

Aktuell besuchen im Jahr 2009, bezogen auf den Sekundarbereich, etwa ein Fünftel aller Lernenden Institutionen, die sich reformpädagogisch offenen Konzepten zuordnen.

More than one-fifth of the students enrolled in higher education are in the Open and Distance Education stream. (Report to the Nation 2009, S. 15; zu weiteren Zahlen vgl. ebd., S. 203 ff)

Offene Lernsysteme sollen zugleich den Einsatz der neuen Technologien und Medien im Unterricht ermöglichen. Auf der Höheren Sekundarschulebene sollen sie sowohl den akademischen wie den beruflichen Zweig bestimmen. Folgende Aspekte eines aktiven offenen Lernens werden besonders favorisiert: Sprachen, Bücher und Bibliotheken, Medien und bildende Technologien, erzieherische Kraft der Arbeit, Umweltbildung, Familienplanung, Mathematik, Wissenschaften, Sport und körperliche Erziehung, Einführung von Yoga in den Schulen und Vorbereitung durch Lehrerbildungskurse. Für die Offenen Lernsysteme werden differenzierte Formen der Evaluation und Leistungsmessung entwickelt (vgl. National Curriculum Framework 2000/4.1-4.7), die den Lernprozess einschließen und über das kognitive Wissen hinaus auch emotionale und handlungsorientierte Fähigkeiten erfassen.

12.3.2 Die „National Knowledge Commission“

Die Kategorie „Wissen“ wird als Schlüsselkraft für Entwicklung im 21. Jahrhundert gesehen. Im Juni 2005 wird von der indischen Regierung die „National Knowledge Commission“ (NKC) ins Leben gerufen, die durch zwei Grundgedanken wesentlich bestimmt ist: den Gedanken der Inklusion und den Gedanken eines gezielten Sprachen-Lernens (vgl. Report to the Nation 2009, S. 27). Die intendierte Wissensgesellschaft versteht sich als eine inklusive Gesellschaft:

The National Knowledge Commission has emphasised the importance of an inclusive society as the foundation for a knowledge society. (Report to the Nation 2009, S. 27)

„Wissen“ als neues Paradigma erfordert dabei kreative, auf Exzellenz ausgerichtete Strategien.

Build excellence in the educational system to meet the knowledge challenges of the 21st century and increase India's competitive advantage in fields of knowledge. (H:\Indien\national curriculam framework for school education—2005 backgrounder.mht/ 18.05. 2012)

Die besondere Bedeutung, die im Spracherwerb, im Sprachen Lernen und besonders im Erwerb der englischen Sprache gesehen wird, gründet nicht in der Rolle von Sprache als Medium des Unterrichts oder der Kommunikation, sondern in ihrer Rolle als Voraussetzung zum Zugang für Wissenserwerb:

NKC has also recognised the significance of language, not only as a medium of instruction or a means of communication but also as a determinant of access. (Report to the Nation 2009, S. 27)

Im Vergleich hierzu liegt der Schwerpunkt des Sprachenlernens im Curriculum von 1988 in der Ermöglichung selbstständigen Denkens durch Sprache.

Education in language should be used as a potential instrument for encouraging independent thinking among the learners right from the beginning. They should be not only allowed but positively encouraged to come up with their own opinions and interpretations of events around them and the events in the past. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 2.6.1)

Neben der Bedeutung der Sprache wird die Möglichkeit/Notwendigkeit von Übersetzung zentraler Literatur, Büchern, Wissensnetzwerken herausgestellt. Es wird dabei eine Perspektive von der Primarschule bis hin zur Hochschule entwickelt, u. a. die Forderung nach mehr qualifizierten PH.Ds (Report to the Nation 2009, S. 114).

12.3.3 Die Integration des „Indigenous Knowledge“

Eine Folge eines umfassend interpretierten Konstruktionsparadigmas ist die Bedeutsamkeit des sogenannten „Indigenous Knowledge“ - verstanden als „parallel, traditional, civilisational Knowledge System“ (National Curriculum 2000, 1.4.3) - für Unterricht und Erziehung. Die Bezugnahme von Unterricht und Erziehung auf den soziokulturellen Kontext der Schüler erfordert die Anerkennung dieser eigenen Wissenssysteme, die sich in verschie-

denen Bereichen wie Landwirtschaft, Gesundheit, Geologie oder Ökologie herausgebildet haben. Diese Wissenssysteme gründen sich sowohl auf die Tradition großer indischer Denker als auch auf eigene innovative Erfahrungen, Experimente und Untersuchungen. Sie stehen nicht notwendig im Gegensatz zu den Erkenntnissen der modernen Wissenschaft.

India's indigenous knowledge system must be sustained through active support to the societies and groups that are traditional repositories of this knowledge, be the villagers or tribes, their ways of life, their social organisation and the environment in which they live. There is a need for the innovative ways of preventing the attrition of such knowledge, which usually vanishes with the people, and it is here that education ought to play a very significant role. Equally importantly we need an indepth analysis of the parallelism of insights between the indigenous knowledge systems, on the one hand, and certain areas of modern science and thought concerned with the basics of life, on the other. Indigenousness, obviously, is not opposed to being receptive to new ideas from different peoples, cultures and cultural contexts. (National Curriculum 2000, 1.4.3)

Dieser Gedanke wird dann auch im „National Curriculum“ von 2005 wieder aufgegriffen. „Indigenous Knowledge“ wird im NC von 2000 dem wissenschaftlichen Wissen (modern science) zur Seite gestellt⁵. Im NC von 2005 wird durch unterrichtliche Projektarbeit die Integration beider Wissenssysteme im „Schulwissen“ angestrebt. Damit wird der Kritik von Subramaniam (s. Fußnote 5) und anderen an einer bloßen Parallelisierung beider Wissenssysteme Rechnung getragen.

Many communities and individuals in India are a rich storehouse of knowledge about many aspects of India's environment, acquired over generations and handed down as traditional knowledge, as well as through an individual's practical experience ... Sometimes these

⁵ Eine solche „Parallelisierung“ von wissenschaftlichem und indigenem Wissen wird von Subramaniam (zu Recht) kritisch beleuchtet. Dieses sei genau die Vorgehensweise von Pseudo-Wissenschaftlern - bedeutungslose Parallelen zwischen Vedischen Wissenschaften und der modernen Wissenschaft aufzeigen. Was benötigt werde, sei die Dokumentation von indigenem Wissen und die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für dieses, sowie die gleichzeitige Überprüfung dieses indigenen Wissens mit modernen wissenschaftlichen Methoden (vgl. Subramaniam 2003, S. 9 f).

may be different from the ways in which school knowledge approaches the subject. At other times, it may not be recognised as something that is important. In these situations, teachers could help children develop projects of study based on local traditions and people's practical ecological knowledge; this may also involve comparing these with the school approach. (National Curriculum Framework 2005, S. 32)

12.3.4 Sprachenunterricht

Die bereits im Curriculum von 1975 eingeführte und im NC von 1988 differenzierte Dreisprachenformel wird weiter differenziert. Der diesbezügliche Text im NC 2000 wird hier in Auszügen wiedergegeben. Die große Bedeutung des Sprachenunterrichts für nationale Einheit, für inner- und zwischenstaatliche Kommunikation sowie für die internationale Ausrichtung wird deutlich hervorgehoben. Sanskrit und den weiteren Sprachen wird jeweils ein eigener Abschnitt zugesprochen. Sanskrit findet hier (anschließend an das NC von 1975) wieder ausdrückliche Erwähnung. Hier wird die Dreisprachenformel dahingehend modifiziert interpretiert, dass sie sich im engeren Sinne auf die Muttersprache bzw. regionale Sprache, Hindi und Englisch sowie Samskrit bezieht. Von ihr abgekoppelt wird das Erlernen weiterer moderner Sprachen als notwendig betrachtet (vgl. National Curriculum 2000, S. 36-39). Im Vordergrund steht hier die alltägliche Sprachkompetenz. Grammatik wird untergeordnet mit Blick auf diese Kompetenzen gelehrt, kontextgebunden, mit einem Minimum an Theorie.

The Three Language Formula

Even about four decades after the formulation of 'Three Language Formula', it is yet to be effectively implemented in true spirit. Despite all the changes in the socio-economic scenario, market pressures and the behaviour pattern of the Indian youth, the three language formula still remains relevant.

Under this Formula:

- The First language to be studied must be the mother tongue or the regional language
- The second language –
- in Hindi speaking states will be some other modern Indian language or English, and
- in non-Hindi speaking states will be Hindi or English.

The Third language –

- in Hindi speaking states will be English or a modern Indian language not studied as the second language, and
- in non-Hindi speaking states will be English or a modern Indian language not studied as the second language.

Since the basic objective behind the Three Language Formula was, and continues to be, national unity and facile intra-state, inter-state and international communication, adherence to it must be ensured by the Central as well as State/Union Territory governments. Minor modifications in the formula and its implementation in complex linguistic situations, as in some north-eastern states for example, could, however, be allowed as per the needs and discretion of these states and within the overall spirit of the formula.

Every child's mother tongue or regional language has to be taught right from the first standard. In the cases where the children's home language is different from the school language or the regional language, gradual and smooth transition to the regional language is to be effected within a reasonable time at the primary stage itself. In states where because of plurality of regional languages the official or the associate official language of India has been accepted as the state language or first language, it will have to be taught from the first standard. Provision for the teaching of mother tongue would be made for children from linguistic minorities wherever they are in adequate numbers.

.....

In English, Hindi and other modern Indian languages studied as second language at this stage, the capacity to use the language in speech and writing whenever needed in life, and read it with reasonable speed for information and pleasure would be the most important objective. Grammar is not to be taught as a theoretical subject per se, but it would be taught as practical or functional grammar in context with the minimum of theory.

Sanskrit

Sanskrit has a special claim on the national system of education because it:

- Has consistently been need in India for thousands of years and is still inextricably linked with the life, rituals, ceremonies and festivals of vast Indian masses;

- contains great store of knowledge and wisdom that needs to be revived, reformulated and enriched with whatever is the best in modern disciplines of knowledge;
- has the universal appeal all over the country;
- has very close structural, lexical and semantic relationship with Hindi and most other regional languages of India which makes the learning of these languages easier and better; and
- has been internationally accepted as the most scientifically structured language and is being increasingly acknowledged as the best suited language for computer use.

Therefore, it is extremely important to provide for and encourage the study of Samskrit. It may be introduced as part of a composite course of Hindi and the regional languages as mother tongue at a suitable point of the primary or the upper primary stage. The course has to be so planned that the study of Samskrit may not be ignored. At the secondary stage Samskrit may be made available as an additional option and at the higher secondary stage, suitable elective courses in Samskrit may be made available to all the students who wish to study it. Open school courses for Samskrit may also be designed for learners at all levels.

A major shift in designing Samskrit courses and transacting curriculum in the subject is that the language is to be treated as a living phenomenon which is still relevant to the general life needs of the people of India, and which has caught international attention because of the global interest in subjects like yoga, vedic mathematics, astronomy and ayurveda.

Hindi

All the languages of India are equally important and all the citizens of this country must love and respect all of them. Hindi is different in the sense that the Indian Constitution has given it the place of the Official language of the Indian union. As originally envisaged, it is fast becoming lingua franca of country. As such, it is necessary that courses in Hindi are suitable for opening of channels of integral communication in all parts of India and ensuring acquisition of a high level proficiency in it. In order to achieve these targets, more and more functional courses in Hindi, besides those of literature, are to

be made available in the regular school systems as well as in the form of Open School course.

Foreign Languages

In view of the fast increasing international interaction and cooperation in socio-political, educational, cultural and economic fields, a growing need for learning more and more foreign languages like Chinese, Japanese, Russian, French, German, Arabic, Persian and Spanish has recently been felt.

These languages cannot be accommodated within the Three Language Formula. However, depending on the demand for the study of any number of these and the infrastructural resources available with the schools, these languages may be offered as additional options at the secondary stage. (National Curriculum 2000, 2.8.2-2.8.5, S. 36-39)

12.4 Das „National Curriculum“ von 2005

Das „National Curriculum“ von 2005 wurde in 22 Sprachen übersetzt und hat die Lehrplan- und Lehrbucharbeit in 17 indischen Staaten beeinflusst (vgl. Wikipedia. NCF 2005). Es blickt zurück auf zentrale Verlautbarungen seit der Unabhängigkeit und seit Gandhis Vision von Erziehung und Bildung als nationale Bewusstmachung gegen Ungerechtigkeit, Gewalt, Ungleichheit und Benachteiligung (vgl. NCERT. Health and physical education. 2005). Es ist, wie bereits an anderer Stelle aufgezeigt wurde, eine Überarbeitung des Curriculums von 2000 und mit knapp 160 Seiten Text deutlich umfangreicher als die vorausgehenden Curricula. Im Mittelpunkt des Curriculums steht – und dieses in einer kontinuierlichen Linie vom NC 1975, über das NC von 1988 sowie das NC von 2000 – das Kind bzw. der Lerner. Besonders die professionelle Planung und die Bedeutung der frühkindlichen Erziehung und Bildung (Early Childhood Care and Education/ECCE) werden herausgestellt. Anstelle von Buchwissen wird für innovative Methoden, die den eigenen Lernweg des Kindes offen halten, votiert

Activity is the heart of the child's attempt to make sense of the world around him/her. (National Curriculum Framework 2005, p. viii)

sowie für inklusives Lernen. Soziale Randgruppen und Ungleichgewichte sollen in den Blick kommen und Gender- und Kastenunterschiede ausgeglichen werden (vgl. Ministry of Human Resource Development. Background. 2005; National Curriculum Framework 2005, p. viii ff). Auf der anderen Sei-

te wird die große Vielfalt und Verschiedenheit der indischen Kultur als Stärke des Landes interpretiert (vgl. Special Correspondent 2005, S.1).

In **Kapitel eins (Perspective)** wird Bezug genommen auf die nationalen Verlautbarungen zu Erziehung und Bildung seit Gandhis Vision einer „Nai Talim“ bzw. „Basic Education“ im Kampf gegen gesellschaftliche Benachteiligung, soziale Ungerechtigkeit, Gewalt, Ungleichheit. Besonders herausgestellt wird die „National Policy on Education“ von 1986.

Angestrebt wird eine säkulare und plurale Gesellschaft, orientiert an den Werten der Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und des Friedens. Meinungs- und Handlungsfreiheit, Achtung der Menschenrechte, das Lernen lernen sind vorrangige Ziele.

Hier wird ein besonderer Blick auf die sozialen Bedingungen von Erziehung und Bildung gerichtet. Die sozialen Ungleichheiten, das Kastenwesen, die Genderunterschiede und die kulturellen Verschiedenheiten kommen in den Blick. Jedes Kind soll in der „Triangel“ von „equality“, „quality“ und „quantity“ erreicht werden (vgl. NCERT. Health and physical education. 2005).

Die Übernahme am Markt und an der Wirtschaft orientierter Kriterien und Konzepte wird für Schule, Erziehung und Bildung zurückgewiesen.

Kapitel zwei (Learning and Knowledge) setzt den Schwerpunkt auf das Kind als Lerner und eine „kindorientierte Pädagogik“ (child-centred pedagogy).

This chapter establishes the need to recognise the child as a natural learner and knowledge as the outcome of the child's own activity. (National Curriculum Framework 2005, S. 12)

Es wendet sich gegen den Herbartianismus. Die Bedeutung der kindlichen Erfahrungen, der Stimme des Kindes, seiner aktiven Teilnahme am Leben und am Lern- und Bildungsprozess werden herausgestellt. Die aktive Rolle des Kindes beim Wissenserwerb (Cognition, p. 14, constructivist perspective, p. 17) wird betont.

Als ein weiterer Aspekt wird die Notwendigkeit der Interaktion mit der Umwelt, der Umgebung, der Natur, den Dingen und Menschen, den eigenen Erfahrungen, den Erfahrungen zu Hause, in der Gemeinschaft, mit Büchereien – (gegen Schulbücher/textbooks) – herausgestellt.

Geschlecht, Kaste, Klasse, Religion, ein Minderheitenstatus sollen keine Ausschlussgründe sein, um an den Werten der pluralen Gesellschaft partizipieren zu können sowie den Werten, die durch die und in der (inkluisiven, S. 16) Schule vermittelt werden.

Es wird herausgestellt, dass die Lerndiagnostik noch unzureichend entwickelt ist. Hier wird auch die Möglichkeit gesehen, dass Lernbehinderungen Folge unzureichender und inadäquater institutioneller Erziehung und Bildung und institutionellen Unterrichts sind.

Besonderer Wert wird in Kapitel zwei auf die Erstellung einer Matrix für eine konstruktivistische Lehr-/Lernsituation gelegt (vgl. NCF 2005, S. 19). Die Lehrerinnen und Lehrer übernehmen dabei die Rolle von Helfern oder Beratern (Erleichterers/ facilitators). Diese Sichtweise der Lehrerrolle findet sich auch bereits im „National Curriculum“ von 1988, allerdings ohne den expliziten Bezug zur konstruktivistischen Didaktik.

A child-centred approach to education with the teacher as a facilitator in the learning process of pupils is considered to be the key to the new strategy in the transaction of the curriculum. (National Curriculum Framework 1988. 1.2.2.2)

Gleichzeitig wird im NC 2005 eine „kritische Pädagogik“ gefordert, um in der Klasse, in der konkreten Lehr-/Lernsituation, einen Interessenausgleich unter Einbeziehung aller Beteiligten vornehmen zu können und um jeweils neu zu definieren, was in der konkreten Situation „Schulwissen“ werden soll.

Teacher and student engagement is critical in the classroom because it has the power to define whose knowledge will become part of school-related knowledge and whose voice will shape it. (National Curriculum Framework 2005, S. 22)

Kapitel drei (Curricular Areas, School Stages and Assessment) betrifft die Bereiche: Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften sowie Gesundheitserziehung, Kunsterziehung, Arbeitserziehung und Friedenserziehung (vgl. National Curriculum Framework 2005, S. 35). Mit Blick auf die einleitend genannten Kriterien und insofern der „Report to the Nation“ von 2009 das Erlernen der Sprachen besonders herausstellt und vor allem fehlende Englischkenntnisse als entscheidenden Faktor für gesellschaftliche Benachteiligung und sozialen Ausschluss ansieht, wird hier nochmal dem Bereich Sprache besondere Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. Report to the Nation 2009, S. 27).

Das „National Curriculum“ stellt zunächst heraus, dass in keinem anderen Land der Welt eine Sprachvielfalt vergleichbar der in Indien existiert und dass darüber hinaus diese Sprachen fünf verschiedenen Sprachfamilien zuzuordnen sind (vgl. National Curriculum Framework 2005, S. 36). Bezogen

auf die Bedeutung der Sprache für Lehren, Lernen, Unterricht, Erziehung und Bildung wird auch hier die „Dreisprachenformel“ entfaltet.

Die „Dreisprachenformel“ wird bereits im ersten „National Curriculum“ von 1975 als nationale Herausforderung (national policy) eingeführt. Die erste Sprache ist die Muttersprache, als zweite Sprache fungiert Hindi (wenn es nicht die Muttersprache ist) und diese soll im Laufe der Primarschulzeit eingeführt werden. Die dritte Sprache (hier Englisch) soll ab Klasse 6 gelehrt werden. Weiter werden Sanskrit und Persisch angeboten. Alle Sprachen sollen bis zum Ende des 10. Schuljahres gelehrt werden (vgl. National Curriculum Framework 1975. 4.51, S. 24).

The three language formula has been accepted as the national policy. A child at the completion of ten years of school should be competent in the first language, be able to understand and express himself in the second language and be able to comprehend the third language in its ordinary printed form. The first language should usually be the mother tongue. The second language should be Hindi where it is not the mother tongue. The third language should usually be English, but could also be any other foreign language. Sanskrit or Persian could be introduced as a part of the first or second language, or introduced separately as a fourth subject. (National Curriculum Framework 1975. 4.48, S. 24)

Sprachenunterricht: Die „Dreisprachenformel“ wird im zweiten NC von 1988 wie folgt definiert und spezifiziert:

The three-language formula should be effectively implemented. The first language should be the mother tongue/regional language. The second language may be Hindi or English in case of non-Hindi speaking States and one of the modern Indian languages its or English in the Hindi speaking States. The third language, in non-Hindi speaking States, should be Hindi or English whichever has not been studied as a second language. Similarly, in the Hindi speaking States, the third language should be English or modern Indian language whichever has not been taught as a second of language. (National Curriculum Framework for School Elementary and Secondary Education - A Framework, NCERT 1988, 2.6.1)

Grundlage ist die Muttersprache (oder regionale Sprache). Die zweite Sprache ist Hindi als Amtssprache oder Englisch, ergänzt um Englisch in Hindi sprechenden Staaten und eine moderne Fremdsprache in nicht Hindi spre-

chenden Staaten. In nicht Hindi sprechenden Staaten ist dann die dritte Sprache Hindi (vorausgesetzt, dass Englisch als zweite Sprache gewählt wurde). In Hindi sprechenden Staaten ist die dritte Sprache eine moderne Fremdsprache oder Englisch (falls Englisch nicht als zweite Sprache gewählt wurde). – Damit werden in allen Staaten Indiens im Rahmen der Schule vier Sprachen vermittelt: Die Mutter- oder regionale Sprache, Hindi, Englisch und eine weitere moderne Fremdsprache.

Dem „National Curriculum“ von 2005 entsprechend soll – zumindest in der Primarschule – Grundlage des Unterrichts die Muttersprache des Kindes sein (home language, mother-tongue). In nicht Hindi sprechenden Staaten lernen die Kinder Hindi. In Hindi sprechenden Staaten lernen die Kinder eine Sprache, die in ihrer Region nicht vorkommt. Ergänzend kann auch Sanskrit (auch hier wie im NC von 1975 und 2000 wieder ausdrücklich erwähnt) als eine „moderne indische Sprache“ (Modern Indian Language/MIL) gelernt werden. Das NC von 1975 bietet hier ergänzend noch Unterricht in Persisch an (vgl. National Curriculum Framework 1975, S. 24 (s.o.)). Dieser Hinweis auf Persisch entfällt in sämtlichen späteren Curricula. Weitere Sprache ist, und zwar jetzt möglichst von der ersten Klasse an, Englisch. Diese Forderung wird auch 2009 nochmals im „Report to the Nation“ herausgestellt.

NKC recommends that the teaching of English as a language should be introduced, along with the first language (either the mother-tongue or the regional language) of the child, starting from Class I in school.

This phase of language learning should focus on using both languages to create meaningful learning experiences for the child without disproportionate emphasis on grammar and rules. NKC recognises that nine States (of which six are in the north-east) and three Union Territories have already introduced English as a compulsory subject from Class I onwards. In addition, as many as 12 States and three Union Territories have made English a compulsory subject, at different stages in primary school, by Class V at the latest. (Report to the Nation 2009, S. 27)

Ergänzend können später klassische Sprachen und weitere moderne Fremdsprachen eingeführt werden, die (vgl. auch die Ausführungen im NC 2000) nicht mit der Dreisprachenformel erfasst werden (vgl. National Curriculum Framework 2005, S. 37).

Vergleicht man hier die beiden Curricula von 1988 und 2005 erkennt man die bleibende Bedeutung der Mutter- bzw. regionalen Sprache und weiter die Bedeutung des Englischen, wobei im NC von 2005 die Unterweisung von Englisch bilingual von der ersten Klasse an erfolgen soll. Eine Aufwertung erfährt Hindi und weiter kann ab 2005 auch die eigentlich klassische Sprache

„Sanskrit“ als „moderne indische Sprache“ gelehrt bzw. gelernt werden. Die Option für die Unterweisung in weiteren modernen Fremdsprachen bleibt gegeben.

Hier nimmt das Curriculum von 2000 eine Zwischenstellung ein. Bis Klasse 5 wird nur die Muttersprache bzw. regionale Sprache empfohlen. Die dreijährige „Upper Primary School“ führt mit Bezug auf die Begrifflichkeit des Curriculums von 1988 drei Sprachen ein: die Muttersprache, eine moderne indische Sprache und Englisch (vgl. National Curriculum Framework 2000, S. 35 f).

Indien als multilinguales Land will durch das neue Curriculum von 2005 multilinguale Kompetenzen fördern, explizit eingeschlossen grundlegende Fähigkeiten in Englisch, die als Mittel zur Erlangung sozialer Gleichheit gesehen werden. Dazu ist erforderlich, dass das Lernen auf einer „sound language pedagogy of the mother tongue“ (soliden Sprachpädagogik der Muttersprache) basiert.

In the current scenario an understanding and command over the English language is a most important determinant of access to higher education, employment possibilities and social opportunities. NKC therefore recommends that the teaching of English as a language should be introduced, along with the first language (either mother tongue or the regional language) of the child, starting from Class I. Further, NKC has also focused on the need to reform the pedagogy of English language teaching and the use of all available media to supplement traditional teaching methods. (vgl. Report to the Nation 2009, S. 13)

Weiter werden Grundkenntnisse in „Lesen“ und „Schreiben“ dem Bereich Sprachen zugeordnet (vgl. National Curriculum Framework 2005, S. 40).

Kapitel vier (School and Classroom Environment) ist der Institution Schule und den Lehr-/Lernumgebungen gewidmet. Die traditionelle Vorstellung von Disziplin wird diskutiert. Die Rolle der Eltern wird dargelegt. Die Bedeutung von Gemeinschaftserziehung, Texten, Büchern, Büchereien, Werkzeugen, Techniken und insbesondere die Bedeutung der Materialien werden diskutiert. Die Autonomie der Lehrer wird herausgestellt und die Notwendigkeit professioneller Unabhängigkeit wird betont. In diesem Kapitel wird auf die langen demokratischen Traditionen Indiens Bezug genommen. Eine demokratische Schulkultur wird in den größeren Kontext einer demokratischen Gesellschaft gesetzt, welche die Schwachen und Ausgegrenzten zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt (vgl. National Curriculum Framework 2005, S. 84).

A positive 'experience' of democracy and democratic participation must be provided both within and outside the school. This experience must actively engage children and young people in ways that encourage values of inclusion, eventually leading the way to the realisation of the vision of a participatory democracy. Enabling democratic participation is also a means of empowering the weak and the marginalised. If India is to realise her dream of a nation based on egalitarianism, democracy and secularism, where all her citizens enjoy justice, liberty, equality and fraternity, enabling the participation of children would be the most fundamental step in this process. (National Curriculum Framework 2005, S. 84)

Aus dieser demokratischen Vision werden Überlegungen zu den „Rechten der Kinder“/“Children's rights“ (vgl. National Curriculum Framework 2005, S. 84 f) und zu einer „Politik der Inklusion“/“Policy of Inclusion“ (vgl. National Curriculum Framework 2005, S. 85) abgeleitet.

In **Kapitel fünf (Systemic Reforms)** geht es um systemische Reformen. Gefordert wird zunächst Qualitätssicherung. Hierzu zählen: die Reform der Lehrerbildung, die Reform der Leistungsüberprüfung. Die Leistungsüberprüfungen sollen logisches, rationales Denken und kreative Fähigkeiten herausfordern. Sie sollen Formen der Leistungsüberprüfung ersetzen, die das Auswendiglernen abrufen. Kooperationen zwischen dem schulischen System und außerschulisch- demokratischen Gruppen werden befürwortet (Civil-society-groups).

Im folgenden Absatz wird vor diesem Hintergrund zunächst die Kritik am National Curriculum von 2005 zusammengefasst.

Kritik des „National Curriculum“ von 2005

Allgemein wird in den Kommentaren zum „National Curriculum“ von 2005 die Hinwendung zum Kind und zum Lernenden als positiv herausgestellt (vgl. die Quellenangaben/Kommentare zum NC von 2005 im Anhang).

Gefragt und bemängelt wird von Kommentatoren und Kritikern, warum die vorgeschlagenen Reformen, wenngleich bereits oft angemahnt, immer noch nicht umgesetzt seien (vgl. Deepa, Varma n. Green Teacher 2013; Deepa 2005).

Insbesondere wird kritisiert, dass das NC von 2005 weiterhin die mangelnde schulische Infrastruktur, die immer noch unzureichende Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. hierzu auch insbesondere Poonam Batra 2005) und die kontinuierlich bestehenden gesellschaftlichen Vorurteile (continuing

social biases) nur unzureichend thematisiere (vgl. Deepa 2005). Mit Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung heisst es weiter:

Textbooks should certainly be child-friendly but it is equally necessary that the schoolteacher should be made child-friendly. Teachers need a more intensive exposure to social science concepts, changes in data and methods in history, and critical enquiry. (Thapar n. Green Teacher 2013)

Gefordert würden im Sinne eines „Learning without burden“ (Lernen ohne Bürde) und einer „Child-centred education“ (Kindzentrierten-Pädagogik) weniger Bücher, andere Formen der Leistungsmessung und inklusives Lernen sowie insbesondere eine Auseinandersetzung mit Gender- und Kastensfragen. Es würde die Forderung erhoben, dass Kinder noch mehr selbst zu fragen lernen sollen, lernen sollen, das Lernen mit dem Leben zu verbinden und das Auswendiglernen zurück zu stellen, dass sie an der Planung der Unterrichts beteiligt werden sollen, um so darüber reflektieren zu lernen, was sie lernen. Die große Frage sei aber, wie diese Forderungen umgesetzt werden könnten angesichts der Tatsache, dass z. B. die Neugestaltung der Klassenräume trotz immens erhöhter Bildungsausgaben (20 % des Bruttoinlandsprodukt/R.K.) immer noch nicht so umgesetzt werden könne wie vom NC gefordert, die Klassenräume meist überfüllt mit Schülerinnen und Schülern und von der Ausstattung her unattraktiv seien, häufig immer noch bereits die Basisausstattung wie eine bloße Tafel fehle oder Lehrerinnen und Lehrer nur stundenweise beschäftigt seien. Vor allem die übliche Einstellung von Hilfslehrern, so wird herausgestellt, habe den professionellen Status der Lehrerinnen und Lehrer ausgehöhlt.

Eine weitere zentrale Anfrage an das NC ist, wie sich Erfahrungen und Stimmen von bislang Ausgeschlossenen in den Klassen Gehör verschaffen könnten. Hier wird die häufig enorm große Distanz zwischen Lehrern und Kindern marginalisierter Schichten gesehen (vgl. Deepa 2005).

Weiter wird kritisch angefragt, ob der Konstruktivismus bzw. die konstruktivistische Didaktik wirklich als universale Pädagogik für alle Subjekte und Kinder jeden Alters gesehen werden könne (vgl. Varma n. Green Teacher 2013).

Kritisiert wird in diesem Zusammenhang auch, dass im NC 2005 die Orientierung auf die Techniken des Lehrens und Lernens zu stark betont werde und pädagogisch-politische und soziale Aspekte in den Hintergrund gedrängt würden (vgl. auch Punkt 13.3 i. d. Arbeit).

Grundlegend wird in diesem Kontext angemahnt, die Vorgaben des NC seien nur für Eliteschulen umsetzbar, die Armen und Ausgegrenzten der Gesellschaft blieben erneut ausgeschlossen. Wenn in der jetzigen Form umgesetzt, so die Befürchtung, würde das NC dubiosen Projekten und „Non-

Governmental-Organizations“ Tür und Tor öffnen. Die entscheidende Frage lautet damit, ob und wie das NC umgesetzt werden kann. Die große Hoffnung liegt darin, dass das neue NC die „Drop-Out“ (oder Abbrecher-)Rate, die derzeit mit einer Prozentzahl von 53 % der Schülerinnen und Schüler bis Klasse acht angegeben wird, bannen kann (vgl. Deepa 2005).

13. Weitere Ergebnisse der Analyse

Hier werden weitere Ergebnisse meiner Analyse zusammengefasst, welche sich thematisch um die formale/non-formale und inklusive Erziehung und Bildung drehen (13.1) sowie um die Mindestlernziele (13.2) und welche Aspekte zur Lehrerbildung (13.3) zusammenfassen. Dabei werden ergänzend zu den Aussagen der vier „Nationalen Curricula“ Ergebnisse der Analysen des 2009 veröffentlichten „Report to the Nation“ von 2006-2009 und der im „National Curriculum Framework for Teacher Education“ 2009/10 gemachten Vorgaben zusammengefasst.

13.1 Von der „formalen“ versus „non-formalen“ zur „inkluisiven“ Erziehung und Bildung

Die Abgrenzung der „non-formal Education“ (NFE) gegenüber der „formal Education“ (FE) geschieht auf einer administrativen und organisatorischen Ebene; die gegenüber der „informal Education“ (IE) auf der Ebene der Lernprozesse.

„Formal Education“ umfasst alle schulisch organisierten Bildungsformen. In Indien werden sie meistens mit kolonialer Bildung in Verbindung gebracht, von der man sich auch nach der Unabhängigkeit im Jahre 1947 nicht verabschiedet hat. Von hierher gilt „formal education“ häufig als zentralisiert, inflexibel, autoritär und systemerhaltend (vgl. Lang-Wojtasik 2000, S. 254).

Die Abgrenzung der „non-formal Education“ gegenüber der „formal Education“ liegt auf der Hand: alles was nicht der „formal Education“ zuzuordnen ist, ist demnach „non-formal Education“ (alle Bildungsmaßnahmen außerhalb des formalen Schulwesens), die „informal Education“ eingeschlossen.

„Non-formale“ und „informale“ Erziehung und Bildung finden beide außerhalb des staatlichen formalen Bildungssystems statt. Die „informale“ Erziehung und Bildung jedoch und hier liegt der Unterschied ist grundsätzlich ungeplant und unorganisiert.

Die „informale“ und „non-formale“ Erziehung und Bildung haben auf der Ebene der Lernprozesse eine andere Definition. „Informale“ Erziehung und Bildung ist:

the lifelong process by which every person acquires and accumulates knowledge, skills, attitudes and insights from daily experiences and exposure to the environment - at home, at work, at play; from the example and attitudes of family and friends; from travel, reading newspapers and books; or by listening to the radio or viewing films or television. (Coombs/Ahmed 1974. Zit in Lang-Wojtasik 2000, S. 254)

„Non-formale“ Erziehung und Bildung ist wie die „formale“ Erziehung und Bildung und in Abgrenzung zur „informalen“ Erziehung und Bildung hinsichtlich ihrer Struktur beabsichtigt, geplant, in klare finanzielle Rahmen eingebettet und durch Lehrpersonen vermittelt:

... any organized, systematic, educational activity carried on outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular subgroups in the population, adults as well as children. Thus defined, non formal education includes, for example, agricultural extension and farmer training programs, adult literacy programs, occupational skill training, given outside the formal system, youth clubs with substantial educational purposes, and various community programs of instruction in health, nutrition, family planning, cooperatives, and the like. (Coombs/Ahmed 1974. Zit in Lang-Wojtasik 2000, S. 254)

Die durch „non-formale“ Erziehung und Bildung ermöglichten Qualifikationen reichen von Kompetenzen im Bereich der Grundbildung bis hin zu verschiedenen spezifischen Fähigkeiten im Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung.

Seit den achtziger Jahren, verstärkt seit der Jomtien Konferenz, bemühen sich staatliche Stellen in Indien um Umsetzung des Zieles „Bildung für alle“ durch eine verstärkte Förderung der „Non-Formal Primary Education“ (NFPE). Diese wird in Indien auch von nicht-staatlichen Trägerorganisationen organisiert und durchgeführt. Die häufig vertretene Annahme, NFPE sei kostengünstiger und in der Lage, spezifische Adressaten leichter zum formalen System zurückzubringen, ist bislang weder empirisch belegt noch schlüssig, insofern unklar ist, wozu ein Hin- und Herbewegen der Kinder in ein seit der Kolonialzeit unverändertes Bildungswesen hinein überhaupt sinnvoll ist (vgl. Lang-Wojtasik 2000).

Die spezifischen Adressaten von NFPE sind in der Regel Kinder und Jugendliche, die teilweise in berufliche Prozesse eingebunden sind oder dies im Anschluß an den Besuch von NFPE anstreben. In Indien wird die dreige-

teilte Grundbildungsstrategie aber auch staatlicherseits befürwortet und wahrgenommen (vgl. auch Ramachandran 2003, S. 2):

Infrastructure for non-formal education: The infrastructure for non-formal education should make use of the existing educational facilities in different blocks of the rural areas such as village school, mahila mandals, youth clubs, yuvak mandalas, nehru yuvak kendras and vocational training centres, etc. For sparsely populated areas and in certain tribal areas or desert areas of Rajasthan educational needs of the children as well as the community in the age-group 6-14 may be provided through educational packages delivered by the mobile vans. (Working Group on Universalisation of Elementary Education, Ministry for Education and Social Welfare 1977, 13f)

Vorrangig zielt die „non-formale“ Erziehung und Bildung auf die schulisch am wenigsten versorgten Staaten und hier insbesondere die Mädchen. Dazu zählen vor allem folgende neun Staaten: Andra Pradesh, Assam, Bihar, Jammu und Kashmir, Madhya Pradesh, Oriss, Rajasthan, Uttar Pradesh, West Bengal.

Non-formal education is being developed as a massive alternate supportive system to formal schooling: the main thrust and maximum extent of coverage is in the nine educationally backward states, which are receiving special central assistance since 1979-80 under a centrally sponsored scheme of non-formal education for elementary age-group children. ... In order to increase enrolment of girls in the non-formal education centers, enhanced (90%) central assistance is being given for the establishment of NFE centres exclusively for girls in the nine educationally backward states. (Report on Educational Development in India 1981-83)

Das Programm der „Non-Formal Education“ umfasst heute 21 von 28 Staaten. Es favorisiert Projekte wie „Mid-Day Meal Scheme“ (Mittagsverpflegung) oder die „National Literacy Mission“ (Nationale Alphabetisierungs-kommission) mit dem Ziel der Alphabetisierung von 100 Millionen Analphabeten von 1989 bis 1999 und der umfassenden Alphabetisierung bis zum Jahr 2015. In 417 Distrikten gibt es „Literacy Kommissionen“, „Post-Literacy“ Programme in 178 Distrikten. Ein weiterer Bereich der „formal“ wie der „non-formal“ Education ist der des „Teacher-Trainings“ (Lehrerbildung).

Der 2009 erschienene „Report to the Nation“ relativiert die Bedeutung der „Non-Formal-Education“ und den mit dieser Konzeption verbundenen

Gedanken einer „Dezentralisierung“ indem ausdrücklich herausgestellt wird, dass die „non-formale Erziehung und Bildung“ nicht den gesellschaftlich Benachteiligten zugeordnet sein darf. Angestrebt wird eine universale Bildung (Universal Schooling) aller Kinder in einem Schulsystem (Inklusion).

School education must be provided to all. This necessarily also requires that children of the disadvantaged, landless and minority communities must also be integrated, along with children with disabilities or special needs. There should be no distinction made in terms of the type of schooling provided within the government system for children from different social, economic and cultural backgrounds. The model bill has the potential of creating a parallel and discriminatory system of schooling which can result in stratification of the education system for children from disadvantaged communities and backgrounds, because it requires only provision of non-formal education in such cases, rather than mandating the provision of regular schooling. (Report to the Nation 2009, S. 26)

13.2 Mindestlernziele, maximale Herausforderungen und Basis-kompetenzen als Grundlage individueller Teilhabechancen

Um alle Kinder unterschiedlicher Kasten, unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher Herkunft auf einen vergleichbaren Stand zu bringen und um zunächst die zentralen Ziele „quality“ und „equity“ zu verbinden, werden mit dem „National Curriculum“ von 1988 auf Primar- und Sekundarschul-ebene „Mindestlernziele“ eingeführt.

... a conscious decision has been taken to endeavour to first attain the minimum levels of learning rather than to pitch for the optimum levels of learning ... (National Curriculum Framework 1988/3.1.1)

Im Curriculum von 2000 wird diese Vorgabe der „Minimum Levels of Learning“ (MLLs) mit den Zielsetzungen von “quality”, “equity” und “excellence” verbunden.

In order to ensure access to the education of a comparable standard to all learners irrespective of caste, creed, location or sex, the concept of the *Minimum Levels of Learning* (MLLs) has emerged as one of the basic concerns. An effort to combine **quality with equity** (Hervorh. R.K.), keeping in view the developmental

needs of learners from all the sections of society including the disadvantaged and deprived ones, the dropouts and the working children and girls, has generated a need for identifying certain essential levels of learning for each stage of school education. These have been called the Minimum Levels of Learning. (National Curriculum Framework 2000/2.4)

Die Mindestlernziele sollen von jedem einzelnen und von allen erreicht werden. Die Mindestlernziele müssen somit erreichbar (achievability), verständlich (understandability) und evaluierbar (evaluability) sein. Sie werden als erwartete Kompetenzen formuliert und sind auf Standards bezogen. Der Lernprozess wird als Kontinuum verstanden, das in verschiedene Lerneinheiten erarbeitet werden soll.

The Minimum Levels of Learning can be stated in a variety of ways to specify the learning outcomes. One of the important ways of doing so is to state MLLs in terms of competencies. ... Learning has to be seen as a 'continuum' in which units are sequenced in a functional manner. (National Curriculum Framework 2000/2.4)

Auf der Höheren Sekundarschulebene, d.h. in den letzten zwei Schuljahren, die nur von einer geringen Prozentzahl der Schülerinnen und Schüler erreicht wird, geht es darum, diese Schülerinnen und Schüler in Form von hoch spezialisierten Wahlkursangeboten maximal herauszufordern und zu fördern.

After ten years of general education, the higher secondary stage assumes great significance as students for the first time move toward diversification. By now the students start developing their own thinking and independence of mind. ... The higher secondary stage is crucial in many ways. It is the stage of maximum challenge. While the students in this age-group are passing through a critical phase of their lives - transition from adolescence to youth, they have to take important decisions concerning their future career by choosing suitable courses. (National Curriculum Framework 2000/3.1/3.1.1)

Auf dieser Ebene geht es nicht mehr wie bei den Mindestlernzielen um „Quality“ und „Equity“, sondern um „Equity“ und „Excellence“. Den benachteiligten Regionen und Personengruppen werden spezifische Inputs

gesetzt. Weiter sollen Maßnahmen positiver Diskriminierung die Situation für Menschen benachteiligter Gegenden und Gruppen verbessern helfen.

While accepting the goals of diversification and flexibility as indispensable at the higher secondary stage, one cannot afford to ignore the basic parameters of **equity and excellence** (Hervorh. R.K.). Special care needs to be taken of the institutions located in rural, tribal and remote areas and the students therein, by providing them **special inputs** (Hervorh. R.K.). The price is none too big for a society that believes in promoting egalitarian values and reducing the existing disparities. The Indian Constitution also provides for **positive discrimination** (Hervorh. R.K.) to see that the neglected and the weaker sections are brought into the mainstream of the national life, enabling them to make their effective contributions to the harmonious development of the Indian society. (National Curriculum 2000/3.1.3)

Die Leistungsbewertung erfolgt in Credit Points (vgl. National Curriculum 2000. 3.2.1). Zentral ist die qualitativ hochwertige Evaluierung des Bildungssystems. Diese soll nicht extern erfolgen, sondern in den Lehr-/Lernprozess eingebettet sein.

Teaching for successful learning cannot occur without **high quality evaluation** (Hervorh. R.K.). Evaluation, therefore, needs to be integrated with the process of teaching and learning. The greater the integration the better the outcomes of learning. (National Curriculum Framework 2000, Kap. 4, S. 63)

Es werden kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten evaluiert (vgl. National Curriculum 2000/4.2).

13.3 Aspekte der Lehrerbildung – Lehrerprofessionalisierung (Teacher-Training)

Im Jahre 1993 wird vom “National Council for Teacher Education” ein Erlass zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung erarbeitet. Ziel ist die geplante und koordinierte Entwicklung der Lehrerbildung und die Festlegung und Aufrechterhaltung von entsprechenden Standards (vgl. National Council for Teacher Education Act 1993). Aufgabe der gebildeten Kommission ist u. a.:

- die Durchführung wissenschaftlicher Studien die Lehrerbildung betreffend und die Verbreitung ihrer Ergebnisse;
- die Erarbeitung von Rahmenempfehlungen für alle einzelnen Bundesstaaten, Universitäten und Lehrerbildungseinrichtungen;
- die Festlegung von Minimalbedingungen für die einzustellenden Lehrer;
- die Festlegung von Rahmenbedingungen für Lehrer(fort-)bildungskurse wie Qualität des Personals, finanzielle Deckung, klare methodische Konzeption, Dauer von mindestens sechs Monaten;
- die regelmäßige Überprüfung der aufgestellten Maßgaben.

Im Zusammenhang mit dem neuen "National Curriculum" von 2005 wird als ein Hauptkritikpunkt die fehlende Reflexion einer mit einem neuen Curriculum notwendig verbundenen Neuausrichtung der Lehrer(aus)bildung betont. Kritisiert wird, dass im NC 2005 die Orientierung auf die Techniken des Lehrens und Lernens zu stark betont und pädagogisch-politische und soziale Aspekte dagegen in den Hintergrund gedrängt würden und dass der Eindruck entstände, Schule könne losgelöst vom gesellschaftlichen Umfeld agieren.

NCF 2005 has left two major gaps in its vision of teacher education. First, viewing the teacher as one who "needs to be persuaded and trained...oriented to the perspective...should have the skills to teach...", rather than as one who needs to be empowered to evolve pedagogies that foster critical thinking within a consciously created democratic environment of learning for all children irrespective of caste, religion, region, community and gender. Second, of assuming that teachers (typically constructed as a homogeneous category) exist in isolation of a socio-political context that actively discriminates between people and children from differing backgrounds and that they can be "oriented" successfully to "implement" the articulated new perspective of the NCF! (Poonam Batra 2005, S. 4350)

Gefordert wird im Umkehrschluss die Übernahme einer sozialen Perspektive und das Selbstverständnis des Lehrers als eines Intellektuellen.

If we truly want students to develop the ability to listen, speak and write a "multi-perspectival" discourse, their teachers will need "to redefine their role from servants of a hegemonic power to public transformative intellectuals". In order to demystify the dominant culture, it is important for teachers to develop a critical social perspective, master the language of critical understanding and for educational policy on teacher education to

acknowledge the importance of making visible the underlying assumptions of educators. To enable this in practice, it is important to listen to teachers' voices, voices that exert an unquestioning authority over the taught, however, disempowered. (Poonam Batra 2005, S. 4351)

Dieser Kritik/Vision will das im Dezember 2009 vom "National Council for Teacher Education" (New Delhi) herausgegebene "National Curriculum for Teacher Education" Rechnung tragen. Die Bedeutung, die sowohl in der Person als auch in der Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer zur Bildung aller Kinder (Inklusion) und zum Aufbau der Nation gesehen wird, ist hier beziehungsweise auf die „National Policy on Education“ von 1986 wiederholt und ausdrücklich herausgestellt: auf der ersten Seite heisst es im Vorwort programmatisch:

“The status of the teacher reflects the socio-cultural ethos of the society; it is said that no people can rise above the level of its teachers”. Such exhortations are indeed an expression of the important role played by the teachers as transmitters, inspirers and promoters of man's eternal quest for knowledge. (National Council for Teacher Education 2009, Vorwort)

Bezugspunkt dieser Vorlage zur Lehrerbildung sind das neue „National Curriculum“ von 2005 und seine Kritik, der Erlass „The Right of Children to Free and Compulsory Education Act“ von 2009, in dem allen Kindern das Recht auf unentgeltliche und umfassende Primarschulbildung zugesichert wird, sowie grundlegende, in der indischen Verfassung festgeschriebene Vorgaben.

Two significant developments particularly, the National Curriculum Framework 2005 and the Right of Children to Free and Compulsory Education Act 2009 as well as the fundamental tenets enshrined in the Constitution of India have guided the development of this Framework. (National Council for Teacher Education 2009, Vorwort)

Das Ziel dieser Vorgabe zur Lehrerbildung liegt darin, das Profil der Lehrerbildung dahingehend zu verändern, dass alle Einrichtungen zur Lehrerbildung sowohl den Gedanken der Forschung als auch den der praktischen Anwendung und Erprobung von pädagogischen Methoden und Curricula umsetzen.

This Framework is visualized to act as a catalyst to change the profile of teacher education so that the teacher education institutions become active centres not

only of research but also of practical experiments directed to the improvement of educational methods and curricula. (National Council for Teacher Education 2009, Vorwort)

Eine zentrale Aufgabe der Lehrerbildung wird darin gesehen, die Lehrerinnen und Lehrer zu einer inklusiven Erziehung und Bildung zu befähigen. Dabei werden vor allem zwei Aspekte herausgestellt: die Ausgrenzung behinderter Kinder und Jugendlicher durch das aktuelle Bildungssystem und die Ausgrenzung sozial und wirtschaftlich benachteiligter Kinder und Jugendlicher.

We have seen two kinds of exclusion prevalent in schools largely because of an inadequate preparation of teachers to address diversity in the classroom. The first is the exclusion of the children with disabilities of different kind and learning difficulties. ... The second and more insidious pattern of exclusion is the social exclusion of children who come from socially and economically deprived backgrounds Scheduled Castes (SCs), Scheduled Tribes (STs), minority and other communities, girls and children with diverse learning needs.” (National Council for Teacher Education 2009, S. 12 f)

Um diese Aufgabe bewältigen zu können, wird ein detailliertes Curriculum zur Lehrerbildung erstellt (vgl. National Council for Teacher Education 2009, S. 27, S. 43 ff). Grundgedanke ist erstens, die Lehrer zu befähigen, die Lerner nicht als Empfänger von Wissen und Unterweisung zu sehen, sondern als aktive Gestalter und Organisatoren ihrer eigenen Lernprozesse (vgl. National Council for Teacher Education 2009, S. 20 f). Ein zweiter zentraler Grundgedanke liegt darin, die Lehrer sowohl praktisch und methodisch als auch theoretisch auf ihre Aufgabe vorzubereiten und vor allem Orte der Reflexion zu schaffen.

Lastly, we have realized the tentative and fluid nature of the so-called knowledge-base of teacher education. This makes *reflective practice* the central aim of teacher education”. (National Council for Teacher Education 2009, S. 19)

Weiter sollen die Lehrer drittens befähigt werden, eine soziale und menschliche Sensibilität zu entwickeln und ein Bewusstsein für die Situation ausgeschlossener und benachteiligter Gruppen.

Die gezeichnete Vision einer neuen Lehrerbildung ist inklusiv und dialogisch, sie soll anthropologische und soziale wie soziokulturelle Bedingungen von Lernen und Erziehen berücksichtigen und integrieren. Multikulturelle

Bildung und eine Diversity-Erziehung als zentrale Anforderungen sollen Berücksichtigung finden (vgl. National Council for Teacher Education 2009, S. 19 f).

Der traditionellen Lehrerbildung (Dominant Practice of Teacher Education) wird im neuen Curriculum zur Lehrerbildung von 2009 eine prozessorientierte Lehrerbildung (Proposed Process-Based Teacher Education) gegenübergestellt (vgl. National Council for Teacher Education 2009, S. 52). Traditionell liegt der Schwerpunkt der Lehrertätigkeit auf einer Analyse der psychologischen Aspekte der Lernenden. Es kommen allgemeine Lerntheorien und Entwicklungstheorien zur Anwendung. Eine prozessorientierte Lehrerbildung soll den Lehrern ein Verständnis für die sozialen, kulturellen und politischen Kontexte und Zusammenhänge vermitteln, in denen die Lernenden leben und aufwachsen. Theorien werden nicht mehr als vorgegeben betrachtet und angewendet, sondern werden konzeptuell auf der Grundlage von Erfahrung, Beobachtung und theoretischer Fundierung kreiert.

Die bis hier angestellten Überlegungen und die Forderungen zur Lehrerbildung werden im letzten Kapitel des Curriculums (S. 75 ff) für die Bildung der Lehrerausbilder nochmals ausformuliert (Preparing Teacher Educators).

Accordingly, a teacher as teacher is expected to be a particular kind of person, for example, as mentioned in the NCF and cited as follows: One who:

- Cares for children and loves to be with them, understands them within social, cultural and political contexts, treats all children equally;
 - Does not treat knowledge as a „given“, embedded in the curriculum and accepted without question, perceives children not as passive receivers of knowledge, encourages their capacity to construct knowledge;
 - Discourages rote learning, makes learning a joyful and participatory activity, organizes learner-centred, activity-based, participatory learning experiences – play, projects, discussion, dialogue, observation, visits, integrate academic learning with productive work,
 - Critically examines curriculum and textbooks, contextualizes curriculum to suit local needs; and
 - Promotes peace values – democratic way of life, equality, justice, liberty, fraternity, secularism and zeal for social reconstruction, reflects on her teaching experience;
- then, it follows that the teacher educator (whose job is to contribute towards the preparation of such a teacher) should share the underlying educational philosophy and possess the needed understanding and professional competencies to develop such teachers. (National Council for Teacher Education 2009, S. 75 f)

Entsprechend werden weiterführend Grundlagen für die Bildung der Lehrerbilder ausformuliert (vgl. National Council for Teacher Education 2009, S. 76 ff).

Im Dezember 2009 gibt es in ganz Indien über 700 Einrichtungen zur Lehrerbildung. 31 "Institutes of Advanced Studies in Education" (IASEs) und 104 "Colleges of Teacher Education" (CTEs). Von den 599 Distrikten Indiens wurden bis dato in 571 Distrikten "District Institutes of Education and Training" (DIETs) eröffnet. Von diesen haben 529 ihre Arbeit aufgenommen (vgl. National Council for Teacher Education 2009, S. 5).

14. Reformprojekte in Karnataka (Süd-West Indien)

Der Staat Karnataka wird im Osten begrenzt durch Andhra Pradesh, im Westen durch das Arabische Meer, Maharashtra und Goa im Norden und Nordwesten, Kerala und Tamil Nadu im Südwesten und Südosten. Geographisch liegt der Staat zwischen 11,5 und 18,5 Grad nördlicher Breite und 74 und 78,5 Grad östlicher Länge.

Die Bevölkerungszahl beträgt im Jahr 2011 61,130 Millionen (Volkszählung 2011). Die Bevölkerungsdichte beträgt 319 Einwohner pro Quadratkilometer und liegt damit unter dem Landesdurchschnitt von 382 Einwohnern pro Quadratkilometer (vgl. Karnataka. Wikipedia/27.11.12).

38,6 % der Einwohner leben in den Städten. Der Urbanisierungsgrad ist damit etwas höher als in Gesamtindien (31,2 %).

Das Bevölkerungswachstum liegt mit 15,7 % unter dem Landesdurchschnitt von 17,6 %.

Hauptstadt Karnatakas ist Bangalore - nach Delhi, Mumbai, Kolkata und Chennai - die fünftgrößte Stadt Indiens. Der internationale Flughafen befindet sich etwa 30 km von Bangalore. Weitere Inlandsflughäfen sind in Belgaum, Mangalore, Hubli-Dharwar und Mysore (in Planung).

Karnataka ist unterteilt in die Teile (Divisionen) Bangalore, Belgaum, Gulbarga und Mysore und umfasst insgesamt 30 Bezirke (Distrikte).

Hauptsprache und Amtssprache Karnatakas ist das zu den dravidischen Sprachen gehörende Kannada. Etwa zwei Drittel der Bevölkerung sprechen Kannada als Muttersprache, viele Menschen anderer Sprachen beherrschen es als Zweitsprache. Weiter gibt es in Karnataka zahlreiche sprachliche Minderheiten: Urdu, Telugu, Marathi, Tamil, Tulu, Hindi, Konkani, Malayalam und weitere. Das von der Regierung in Neu-Delhi als Amtssprache favorisierte Hindi wird von den Südindern in weiten Teilen abgelehnt (Hindi never, English ever).

Vertretene Religionen sind: Hinduismus zu 83,9 %, Islam zu 12,2 %, Christentum zu 1,9 %, Jainismus zu 0,8 %, Buddhismus zu 0,7 % und andere zu 0,5 %.

Währung sind Indische Rupien. Das durchschnittliche Pro-Kopf-Einkommen liegt in Karnataka leicht über dem gesamtindischen Durchschnitt von etwa 25.950 Rupien.

Die Lebenserwartung liegt leicht über dem indischen Durchschnitt, die Kindersterblichkeitsrate leicht unter dem indischen Durchschnitt.

Die Zeitverschiebung zur mitteleuropäischen Zeit beträgt 5:30 Stunden.

Das Klima in Karnataka ist tropisch (vgl. Karnataka. Theatre of Inspiration. The Week, dec 22, 2002).

Die Alphabetisierungsrate Karnatakas liegt mit 75,6 % über dem indischen Durchschnitt von 74 %. Karnataka ist einer der ersten Staaten Indiens, der umfassende Alphabetisierungsprogramme initiierte. Zunächst 1990 in den Distrikten Dakshina, Kannada und Bijapur, später in allen weiteren Distrikten (vgl. www.kar.nic.in/dme/tlc.htm/17.01.04). Zur Erreichung umfassender Alphabetisierung sowie zur grundlegenden und permanenten Förderung werden „Continuing Education Programmes“ bzw. „Continuing Education Centres“ eingerichtet, wobei auf etwa 2000 Einwohner ein „Education Center“ kommt (vgl. www.kar.nic.in/dme/ce.htm/17.01.04).

Karnataka hat 16 Universitäten bzw. höhere Bildungseinrichtungen mit dem Status einer Universität, davon drei in Bangalore.

Skizziert werden im Folgenden zwei Schulprojekte in Mangalore: „Valored“ (Value-Oriented-Education), ein „Teacher-Training“ Projekt (mit Anbindung an verschiedene NGO, unterstützt von „Brot für die Welt“) als Beispiel einer „Wertorientierten Erziehung und Bildung“ (vgl. auch <http://valored.org/30.05.2012>); „Swaroopa Vatara“ (vgl. auch <http://swaropa.com/about/gopadkar-sumadkar-biodata/30.05.2012>) als Beispiel eines im engeren Sinne methodisch-didaktisch konzipierten Reformprojekts. Die private Schule Gopadkars wurde zwischenzeitlich eröffnet (vgl. dazu am Anfang dieser Arbeit die Ausführungen zu den privaten, öffentlichen und NGO-Schulen).

„Maitreyi Gurukulam“ (vgl. auch <http://samvada.org/2011/news/maitreyi-gurukulam-reviving-lost-vedic-tradition/30.05.2012>) in Vittla Padnoor steht als Beispiel für eine in der Tradition der indischen Philosophie stehende Schule. Ausdrücklich verweisen wird hier auf den Text "Mind the Guru" (vgl. Manash Bhattacharjee 2014), der sich explizit um das Lehrerbild dreht und die These vertritt, dass der Rückgriff auf das Bild des "Gurus" kein (allgemeines) Vorbild sein kann für die heutige Lehrerverberufung in Indien.

Die Ausführungen zu „Valored“ beziehen sich auf die Broschüre: „Valored. Value Oriented Education. Profile of the Organisation“; lokale Zeitungsausschnitte vom November/Dezember 2002 sowie vor Ort geführte Gespräche und Beobachtungen auf einem „Teacher-Training“ Treffen im Dezember 2002 (ergänzt durch aktuelle Projektunterlagen/vgl. auch Internetseite vom 30.05.2012); die Ausführungen zu „Maitreyi Gurukulam“ beziehen sich auf die Schulbroschüre: „Maitreyi Gurukulam - A Unique Educational Adventure“ von 2002 sowie auf vor Ort geführte Gespräche und Beobachtungen

beim Besuch der Schule im Dezember 2002 (ergänzt durch aktuelle Projektunterlagen von 2012/vgl. auch Internetseite vom 30.05.2012); die Ausführungen zu „Swaroopa Vatara“ beziehen sich auf vor Ort geführte Gespräche und Beobachtungen beim Besuch des Projekts im Dezember 2002 sowie ein Interview mit dem Projektleiter (2002); weiter auf Projektunterlagen von 2010 und 2012 (vgl. auch Internetseite vom 30.05.2012).

Die Küstenstadt „Mangalore“ liegt zwischen Goa und Kerala. Der Bezirk Mangalores ist „South Canara“ (Dakshina Kannada). Die Hauptsprache ist Tulu. Weitere Sprachen sind Konkani, Kannada, Beary Bashe und Malayalam sowie Hindi und English. „South Canara“ ist weit bekannt durch seine „Folk culture“. In „South Canara“ treffen sich jährlich Studierende aus zahlreichen Ländern (vgl. Karnataka. Theatre of Inspiration. The week, Dec 22, 2002). Hier findet man verschiedene Hochschulen für Medizin, Gesundheitswesen, Ingenieurswesen, Sprachenunterricht; Institute zur Medienerziehung wie das „Manipal Institute of Communication“, das 1997 als Antwort auf den rasanten Import von „High-Tech“ Infrastruktur und Kommunikationstechnologien gegründet wird.

Manipal institute of communication is a timely response to the phenomenal growth of the media in India in recent times and the need of competent and trained professionals acquainted with the latest communication technology and sensitive to Indian social values. ... MIC's philosophy is to send out into the world confident individuals with a well-grounded understanding of social and ethical values. In striving to achieve these standards students are oriented in the areas of cultural studies, political communication and foundation courses which deal with subjects like history, sociology and sports. (Manipal Institute of Communication. Mahe University Manipal 2002, Introduction)

Weiter findet man in dieser Region bedeutende pädagogische Einrichtungen, Institute und Projekte wie die ebenfalls 1997 gegründete „School of Sciences for Earth, Life and Society“.

The school of sciences for earth, life and society, floated by the Kanara education and research foundation (KERF) trust in the year 1997 CE and registered in the year 1998 CE has for its vision and project *a new beginning* in earth sciences, life sciences and social sciences. The totality of these sciences are an oral and literary expression of human *praxis, reflection and praxis* from its proverbial transition from primates to peoples - the great saga of *sadhana* - in history and society. (Da

Silva, School of Sciences for Earth, Life and Society,
Mangalore 2002, Preamble)

Als ein klassisches Reformprojekt verzeichnet Mangalore die Montessori-Schule „His Grace Montessori“. Besonders in Indien kommt die Pädagogik Montessoris, die Notwendigkeit, mehr Zeit für die Kinder zu investieren, sie umfassender zu betreuen und enger mit dem Elternhaus zusammenzuarbeiten, und ihre Didaktik mit den beiden Pfeilern „Freiheit als methodisches Prinzip“ und „Übung der Sinne“ zu hoher Geltung.

Montessori at a Glance

Montessori education has achieved world-wide recognition and success. This condensed explanation will acquaint you with the many advantages that Montessori offers your child.

- The Montessori Method has been time-tested for 75 years and has achieved success throughout the world with children.
- Montessori has a totally positive environment for children.
- In the scientifically prepared environment of the true Montessori school, the child develops the prime elements of character: freedom, concentration, independence, self-discipline, industry, sense of reality ... in an atmosphere of cooperation.
- Each child is taught individually.
- The child's natural development of languages is utilized in the process of learning to read.
- Children work at their own pace and at their own level.
- Children have the unique opportunity to fulfill their potential.
- Habits and skills developed in a Montessori classroom remain for a lifetime.
- The Montessori classroom is a land of opportunity for the child as well as a truly joyful place to be. (His grace Montessori, Mangalore 2002, Profile)

Wichtige Momente des Bildungsprozesses, die Montessori selbst nicht gesehen hat wie etwa die Bedeutung des „Dialogs“, werden heute in das Konzept integriert (Jacintha Vincent). Ein anderes Moment, das bei Montessori fehlt, der „freie Ausdruck“, ist Kern der Pädagogik Freinet's, die in neueren Reformzirkeln (Gopadkar) diskutiert wird.

Weiter gibt es in Mangalore und Umgebung zahlreiche Einrichtungen in christlicher Trägerschaft, so das „St. Ann's College of Education“ (Hochschule), die St. Ann's School (Primary-School, Kindergarten) oder die „Ab-

be Dubois High School“, eine Schule für Marginalisierte, Waisen und „Drop-Outs“ in Srirangapatna, Mysore.

14.1 Das Projekt „Maitreyi Gurukulam“, Vittla Padnoor

Dieses Reformprojekt knüpft an philosophisch- und religiös-nationale Traditionen an und nimmt auf die breite nationale Bildungsbewegung bzw. Befreiungspädagogik und antikoloniale Bewegung Indiens Bezug mit dem Ziel, diese zu bewahren und für die heutige Zeit zu reaktualisieren. Es versteht sich in der Tradition Yogi Aurobindos (Ghosh), Swami Vivekanandas, Mahatma Gandhis und Rabindranâth Tagores.

In view of continued disinterest of the state in the much-needed indigenisation of education, private initiative to promote Bharatiya orientation in education has become a dire necessity. Maitreyi Gurukula is one such humble voluntary effort. – The need of the hour is for a vigorous movement to replace the present system of education with an alternate one that would realize the dreams of such savants as Yogi Aurobindo, Swami Vivekananda, Mahatma Gandhi and Rabindranâth Tagore. In other words a cluster of gurukulas have once again to be established all over Bharat. Maitreyi Gurukula is but a starting step towards that goal. (Schulbroschüre *Maitreyi Gurukulam – A Unique Adventure*/Background, Vittla Padnoor 2002)

Aurobindo Ghosh (1872-1950), ein Freund Rabindranâth Tagores, ist ein spiritueller Lehrer, Politiker und Philosoph, der nach einer Synthese von Humanismus und Spiritualität suchte (vgl. Berndt 2007, S. 201). Vivekananda hatte zum Ziel, über eine Rückbesinnung auf hinduistische Wurzeln und eine Übertragung der höchsten Ideale des orthodoxen philosophischen Systems des „Vedanta“ auf das 20. Jahrhundert den westlichen „materiellen Fortschritt“ und das „individualisierte höhere Selbst“ in sein Gedankensystem intellektualistischer Befreiungslehren mit einzubeziehen. Er wendete sich gegen jede Form der blinden Imitation der westlichen Kultur (vgl. Chaube/Chaube 2003, S. 71 nach Berndt 2007). Das theoretische Erziehungs- und Bildungssystem, welches Vivekananda entwirft, zeichnet sich durch die Forderung nach einem Gleichgewicht zwischen materieller und spiritueller Entwicklung und der Ausbildung der Persönlichkeit aus. Es ist unbedingt an einen impulsgebenden „guru“ gebunden. Mit seinem idealisierten Bild vom „guru“ knüpft Vivekananda an das des alten Indien an. Durch den Vergleich des Lehrers und des Schülers mit einem Gärtner und einer Pflanze betont er jedoch auch, im Unterschied zur utilitaristischen Auffas-

sung vom Schüler als „tabula rasa“, die Selbstbildungskräfte, die in jedem Kind angelegt sind (vgl. Chaube/Chaube 2003, S. 75 nach Berndt 2007). Er fordert die ausnahmslose Alphabetisierung der indischen Bevölkerung und distanziert sich klar von einer exklusiven und ausgrenzenden Bildung.

Zur Schule

Die Schule (als ursprünglich private Stiftung eines begüterten indischen Ehepaares (Hindi) wird von 95 Mädchen besucht; pro Klasse werden maximal 20 Mädchen aufgenommen ab einem Alter von 10 Jahren. Die Schule ist als Internat konzipiert, um die Trennung zwischen Leben, Lernen und Arbeiten aufzuheben. Gleichzeitig leben in der Schule zusammen mit den Schülerinnen 16 Lehrerinnen. Alle anfallenden Arbeiten werden gemeinsam verrichtet. Weitere Lehrerinnen und Lehrer kommen von außen stundenweise dazu. Aufgenommen werden Hindu-Mädchen aus allen 30 Distrikten Karnatakas, ohne Rücksicht auf Kaste oder Klasse. Entsprechend gibt es gleiche Schulen für Jungen.

Die Schule basiert der Hindu-Tradition entsprechend auf: unentgeltlicher Erziehung und Bildung, unentgeltlicher medizinischer Versorgung und unentgeltlicher Ernährung.

Tafel, Kreide und Staubtücher fehlen. Statt dessen wird die mündliche Tradierung geschult:

No blackboards, chalk pieces and dusters; the oral tradition being practiced flawlessly in a modern world where no one understands a concept unless it is presented through visuals.

(<http://samvada.org/2011/news/maitreyi-gurukulam-reviving-lost-vedic-tradition/30.05.2012>, S. 2)

Die Schulzeit umfasst in der Regel zunächst eine Grundbildung oder erste Phase von sechs Jahren. Auf Wunsch der Eltern und Schülerinnen kann diese Zeit um einen Aufbaukurs verlängert werden.

Der Unterricht findet in den Schulgebäuden statt sowie innerhalb des Schulgeländes im Freien.

Gurus sit on the platforms and the shishyas sit on the floor, right beneath the huge „cool“ green trees.

(<http://samvada.org/2011/news/maitreyi-gurukulam-reviving-lost-vedic-tradition/30.05.2012>, S. 2)

Ziele

Übergeordnete Erziehungs- und Bildungsziele von „Maitreyi Gurukulam“ sind (Schulbroschüre *Maitreyi Gurukulam – A Unique Adventure*, Vittla Padnoor 2002):

- sich als Teil der Gesellschaft verstehen lernen;
- die inneren Kräfte zum Erblühen bringen;
- ganzheitliche Erziehung und Bildung der Persönlichkeit;
- fähig werden, dem Ziel „you should be what you are“ gemäß zu leben.

Weitere Ziele oder Teilziele sind: das Erlernen von Selbstständigkeit und Selbstdisziplin; die Entwicklung eines eigenen Denkens in Freiheit und Disziplin; die Entfaltung einer spirituellen Lebenshaltung; das Gewinnen eines nationalen Verständnisses; das Lernen in der Muttersprache „Kannada“; Grundlagen des „Sanskrit“ erwerben sowie des „Hindi“ und der englischen Sprache; weiter die Bildung in Literatur, Kunst, Musik und ggf. einem Handwerk. Traditionelles Wissen und moderne Information sollen sich durchdringen: Einführung in die Veden, in Yoga, die Landwirtschaft, die natürliche Medizin und die modernen Wissenschaften.

Erziehungsprinzipien

Den genannten Zielen entsprechend bestimmen fünf Erziehungsprinzipien das Leben der Schule, das ganzheitlich Körper, Intellekt, Geist und Psyche umfasst (Schulbroschüre *Maitreyi Gurukulam – A Unique Adventure*, Vittla Padnoor 2002):

- Veden;
- Wissenschaft;
- Yoga;
- Landwirtschaft;
- Kunst und Handwerk.

In Abgrenzung zu einer bloßen Nachahmung einer importierten westlichen Kultur und der sie bestimmenden Werte sind die Veden, die Heiligen Schriften der Hindus, Yoga und Meditation zentral für Erziehung und Bildung. Zugleich ist der Unterricht wissenschaftlich. Feld- und Gartenarbeit sollen von allen gemeinsam in gegenseitiger Liebe und Respekt durchgeführt werden. Kunst und das Erlernen eines Handwerks (im weitesten Sinne) werden als Mittel des kreativen Ausdrucks und Teil der Persönlichkeitsentwicklung ge-

sehen. Modernes Wissen und Informationen werden ergänzend hinzugezogen.

Stufen der Erziehung

Der gesamte Erziehungs- und Bildungsprozess verläuft in fünf Stufen und entspricht den Zielen und Prinzipien der Erziehung (Schulbroschüre *Maitreyi Gurukulam – A Unique Adventure*, Vittla Padnoor 2002):

- Vertrauen;
- Fragen;
- Lernen durch die Natur;
- Entfaltung der Talente;
- Intellektuelle und emotionale Bildung.

Der Ausgangspunkt (erste Stufe) von Erziehung und Bildung liegt darin, durch Vertrauen und Fragen zunächst in tiefere Bewusstseinssebenen vorzudringen und so Erkenntnisse über sich selbst und die Welt zu erlangen; auf einer nächsten Stufe werden Leben und Lernen im Lauf der Natur und der Jahreszeiten gesehen. Durch Entfaltung der eigenen Fähigkeiten und Talente wird dann eine umfassende, ganzheitliche Bildung erworben, die in die Gestaltung der Gesellschaft einfließt.

Stufen des Lebens

Das Leben eines jeden Mitglieds der *Gurukulam* Schule umfaßt drei Stufen, wobei die Schule die erste Stufe dieses Lebens entfaltet und formt (Schulbroschüre *Maitreyi Gurukulam – A Unique Adventure*, Vittla Padnoor 2002):

- Wissen;
- Anwendung alles Wissens für sich selbst und andere;
- Guru (Lehrer).

Gestaltung der Ferien

Alle Schülerinnen bringen in den Ferien in einem vierwöchigen Praktikum ihr erlerntes Wissen und ihre künstlerischen und handwerklichen Fähigkeiten (als Vorgriff auf die zweite Stufe des Lebens) in die umliegende Region ein und geben ihre Kenntnisse an die Bewohner weiter. Auch dieses erfolgt in fünf Schritten (Schulbroschüre *Maitreyi Gurukulam – A Unique Adventure*, Vittla Padnoor 2002): Die Schülerinnen (als Multiplikatoren) setzen bei der

Erfahrung der Menschen in dieser Region und ihrem tradierten Wissen (Geschichte) an. Beides wird im Umgang vor Ort erweitert und durch Buchwissen vertieft.

14.2 Das Projekt “Valored” (Value Oriented Education)

Zwei Visionen stehen am Beginn der Arbeit dieser Projektgruppe: die Vision einer sozial gerechten Gesellschaft und einer eben solchen Erziehung und Bildung und eine mit dieser Vision konform gehende Werteerziehung. Die erste Vision einer menschlich und sozial gerechten Erziehung und Bildung in einer menschlichen und sozial gerechten Gesellschaft wird durch den Gründer D. A. D’Abreo formuliert.

The primary goal of development is humanization. The poor, through centuries of oppression and exploitation, have been dehumanized. The major task of development is to give back to them their true human image and dignity. Humanization is person’s first vocation; even though it is being constantly negated through injustice, exploitation and violence by oppressors. But, at the same time, it is affirmed whenever the oppressed yearn for their freedom and for justice and when they struggle to recover their lost humanity..... This humanity cannot be compartmentalized by the problems or activities.... In development a person is to be regarded not as an economic entity or even as a political entity, but as a total human person, living in communion with other human persons. - Desmond A D’Abreo (<http://valored.org/VALORED/30.05.2012>)

Der Projektbezeichnung entsprechend ist die zweite Vision von „Valored“ eine werteorientierte Erziehung.

A group of social activists had spent several years in awareness building and organizing people at the grass root level. They realized that one of the most fundamental aspects of sustainable development is the building up of a sound human value system. They had to work fast since values once so close of the heart of India were on the decline. They were also aware it would be extremely difficult to change the value system of adults if values were lost. An authentic value system can only be ingrained in childhood and this mainly through education. However, the education provided in the current education system did not lend itself to it. Something really drastic had to be done in the schools and in the edu-

cation system as a whole, so that children could absorb the right values in their early years. (<http://valored.org/VALORED/30.05.2012>)

„Valored“ wird 1993 in Mangalore gegründet und strebt die Verbesserung der Primarschulbildung, insbesondere in den staatlichen ländlichen Schulen an. Leiter des Projekts sind Rennie D’Souza und Margaret D’Abreo. „Valored“ ist ein Ableger von DEEDS (Development Education Services), einer Organisation, die 1977 in Madras von Desmond d’Abreo nach jahrelanger Erfahrung in der Arbeit mit NGO gegründet und 1982 auch in Mangalore aufgebaut wird.

Desmond D’Abreo promoviert 1964 in Paris im Gebiet der „Psychologie der Erziehung“. Von 1965-1971 arbeitet er in Mumbai am „Xavier Institute of Education“ als Direktor der Abteilung für „Religiöse Erziehung und Werteeziehung“. 1971 gibt er diese Arbeit auf, um in Auseinandersetzung mit der Methode der „Bewusstmachung“ Paulo Freires in den ländlichen Gebieten um Mangalore zu arbeiten (siehe auch <http://valored.org/30.05.2012>).

Das Team von „Valored“ besteht anfangs aus drei Personen. Heute (2012) umfasst es 17 Personen (12 Frauen, 5 Männer).

Ausgangspunkt der Arbeit „Valoreds“ sind in Zusammenarbeit mit der Regierung durchgeführte Studien über die Situation in den ländlichen abgelegenen Primarschulen Karnatakas, Andhras, Keralas und Tamil Nadus.

Der Zustand eines Großteils der Schulen ist sowohl was Ausstattung und In-frastruktur als auch was die methodisch-didaktische und inhaltliche Ebene betrifft mehr als unbefriedigend. „Valored“ geht davon aus, dass die traditionelle Erziehung und Bildung in den Schulen, die meist ohne Bezug zum Leben der Kinder und ihrem Umfeld erfolgt, und die Bedeutungslosigkeit der Lehrpläne für das Leben dieser Kinder zu Schulversagen und Schulabbruch führen und mehr noch: zum völligen Herausfallen dieser Kinder aus dem schulischen System (Drop-Out). Dagegen setzt „Valored“ die Vision einer wertorientierten und das meint: sozialgerechten, kindzentrierten Erziehung und Bildung und einer gemeinschaftsorientierten Schule in einer demokratischen Gesellschaft.

Übergreifendes Ziel der Arbeit „Valoreds“ ist die soziale Transformation der Gesellschaft in eine „Civil-Society“ bei gleichzeitiger Zusammenarbeit mit „Grass-Root-Activists“, NGO und „Teacher-Networks“ (Lehrer-Netzwerken).

The vision of Valored is to build a sound human value system within our primary education system, based on the human values believed in and lived by and to contribute to the social transformation of the society at large. The mission is to give *a new orientation to primary education* and to help the government to improve the standard of its education by adopting a (better) child-orient-

ted methodology and to make schools a happy experience through joyful learning specially to those unfortunate children who are destined to skip the joys of childhood due to the poverty and misfortune in their home. (Valored, Profile of the Organisation, Mangalore 2002, p. 2)

Die Debatte um eine demokratische „Werteerziehung“ (Democratic Value Education) hat in Indien insgesamt in den letzten zwanzig Jahren angesichts wachsender religiöser und kommunaler Diskurse eine besondere Brisanz entwickelt (vgl. Ramachandran 2003, S. 12).

„Erziehung“ wird in diesem Projekt als eine umfassende: menschliche, ethische, spirituelle und soziale Entwicklung des individuellen Kindes in einer sozial gerechten Gesellschaft gesehen. Erziehung und Bildung, Unterricht und Schule sollen nicht als Last (learning without burden/vgl. NC 2005, S. vii), sondern als eine insgesamt bereichernde Erfahrung verstanden werden. Sie sollen intellektuelles, soziales und moralisches Wachstum fördern. Die Arbeit von „Valored“ umfasst im Einzelnen:

- Entwicklung von Lehrerhandbüchern und Lehrer-Trainingsprogrammen;
- Gründung von Lehrer-Netzwerken;
- Herausgabe einer eigenen Zeitschrift für Lehrer und Eltern;
- Durchführung und Unterstützung von begleitenden Untersuchungen „Primary Education“ (Primarschulbildung), „Gender Education“ (Genderfragen) und „Street Children“ (Strassenkinder) betreffend;
- Erstellung schulischer Arbeitsmaterialien;
- Durchführung von „Childrens Creativity Camps“ (kreativen Kinder-camps) und „Childrens Field Exposures“
- Durchführung von Workshops und Seminaren für Eltern und Lehrer.

Ein wichtiger Teil der Arbeit von Valored sind die Bereiche „Aidshilfe“ und „Kinderarbeit“. Es soll dabei ein Bewusstsein geschaffen werden für die Rechte der Kinder. Neben den schul- und unterrichtsinternen Gründen ist eine wesentliche Ursache mangelnden Schulbesuchs und hoher Abbrecherquoten die immer noch weit verbreitete Kinderarbeit. Indien gilt als das Land mit der größten Zahl arbeitender Kinder (vgl. Betz 1997, S. 15). Der weitaus größte Anteil der Kinderarbeit wird in der Land- und Hauswirtschaft geleistet; ein großer restlicher Teil in der Bauwirtschaft, dem Bergbau, der Zigarettenindustrie, dem Straßenhandel und der Prostitution. Trotz einschlägiger Gesetzgebung (Child Labour Act 1986) sind Kinderarbeit und auch Prostitution faktisch erlaubt bzw. geduldet. Themen der inhaltlichen Arbeit „Valoreds“ sind von daher (vgl. Profile of the Organization) „Globalisation and Child Rights“ (Globalisierung und Kinderrechte), „the Girl Child and her Rights“ (die Rechte der Mädchen), „Child Health“ (kindliche Gesundheit), „Children´s Literature and Child Rights“ (Kinderliteratur und Kinder-

rechte), „Human Rights“ (Menschenrechte), „Woman and Child Rights“ (Die Rechte der Frauen und Kinder), „Family and Children“ (Familie und Kinder).

14.3 Das Projekt „Swaroopa Adhyayana Kendra“ (Swaroopa Vatara)

All children, unknowingly create again and again a world of their own and imprison themselves into it. Besides, they hand over the keys of the self-created prison to others. (Gopadkar. Projektunterlagen 2010/2012)

Das Projekt „Swaroopa Adhyayana Kendra“ wird von Gopadkar und seiner Frau Sumungala (Sumadkar) für angehende Lehrer des Lehrerbildungszentrums DIET (District Institute for Education and Training), für Kinder und lernwillige Erwachsene konzipiert. Es besteht seit 1993. Im Rahmen des Projekts (Kendra) werden Forschungen auf der Grundlage von „Swara“ und „Roopa“, d. h. „voice“ (Stimme) und „expression“ (Ausdruck) durchgeführt. Grundannahme ist dabei, dass Stimme und Ausdruck (Gefühle) wesentlich für den Lernprozess sind. Die grundlegenden Ziele dieses Projekts bestehen darin, die Qualität von Unterricht und Erziehung zu verbessern, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu steigern und insbesondere so auch (allerdings mehr implizit/vgl. Interview mit dem Projektleiter) die Kinder sozial schwacher Herkunft zu erreichen und zu fördern. Im engeren Sinne stehen folgende Ziele im Mittelpunkt: die verborgenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder (Schüler/Lerner) sowie der angehenden Lehrer zu entdecken und zu fördern, die Gedächtnisleistungen zu schulen, Selbststudium auf der Grundlage von „Stimme“ und „Ausdruck“ zu begründen und Freude am Lernen zu initiieren. Das Projekt geht davon aus, dass das Zusammenwirken verschiedener Faktoren für eine grundlegende Reformierung des Bildungswesens und eine qualitative Verbesserung der Schülerleistungen maßgeblich ist. Es ist von daher in folgende Bereiche unterteilt:

- Swaroopa Adhyayana Samooha (Lehrertraining)
- Swaroopa Vatara (Kinderprojekt/Unterricht)
- Swaroopa Infant Development/Swaroopa Infant Education System (Frühe Förderung/Gedächtnisschulung/Forschungen zur Gedächtnisentwicklung)
- Swaroopa Alternate Composite Education (Theoriebildung und empirische Überprüfung der neuen Pädagogikkonzeption)

Das Swaroopa Modell (Swaroopa Adhyayana Kendra) wird seit 2010 von einer Organisation mit der Bezeichnung „Swaroopa Educational Awareness

Protection Global Power Centre“ gesteuert. Lehrenden und Studierenden, die sich hier einschreiben, wird eine zwanzigjährige wissenschaftliche und praktische Begleitung zugesichert (vgl. Gopadkar. Projektunterlagen 2010/2012). Die alternative Pädagogik wird umschrieben als „Swaroopa Alternate Composite Education“ - etwa zu übersetzen mit: Alternative mehrperspektivische Erziehung und Bildung auf der Grundlage von Stimme und Ausdruck (2010). Als Belege für die Effektivität dieses Ansatzes werden die schulischen, gesellschaftlichen und menschlichen Leistungen und Erfolge von Schülern, Studierenden und Lehrern dokumentiert (vgl. weiter Gopadkar. Projektunterlagen 2010/2012).

Swaroopa Adhyayana Samooha

„Swaroopa Adhyayana Samooha“ wird von Gopadkar und seiner Frau Sumungala (Sumadkar) ursprünglich für angehende Lehrer von DIET (District Institute for Education and Training) konzipiert. Die Organisation „Samooha“ hat 430 Mitglieder. Über sechs Jahre hin wird monatlich ein „Teacher-Training“ Treffen als Lehrer-Camp (Lehrerfortbildung) durchgeführt. Die „Teacher-Training“ Treffen finden in Form siebentägiger Workshops an verschiedenen Orten in Mangalore und Umgebung statt. Die hier ausgebildeten Lehrer werden ihrerseits zu Multiplikatoren und führen im Anschluss zehntägige Workshops durch, in denen weitere Lehrer erreicht werden (4000 Lehrer, 1000 Lehrernwärter).

Swaroopa Vatara

„Swaroopa Vatara“ ist die ursprüngliche Projektidee. Das mit diesem Namen belegte und beschriebene Projekt betrifft anfänglich die pädagogische Arbeit mit den Kindern der Region. Nach Entwicklung der Projektidee im Jahre 1993 wird das Projekt „Swaroopa Vatara“ ab 1996 in Kunjathbail (Vorort von Mangalore) weitergeführt. Heute (2010/2012) existiert hier ein fest etablierter „Lernpark“, im Rahmen dessen auch die zugrunde liegende Konzeption experimentell erprobt, evaluiert und weiter entwickelt wird (vgl. Gopadkar. Projektunterlagen 2010/2012). „Swaroopa Vatara“ als Lernpark in Kunjathbail versteht sich von daher auch als eine Art „Forschungslaboratorium“. Das Projekt „Swaroopa Vatara“ ist seit 1993 ununterbrochen weitergeführt worden und versteht sich selbst als wissenschaftlich fundiert.

Entstehung des Projekts „Swaroopa Vatara“

Begründer und Leiter dieses Projekts ist Gopadkar. Gopadkar wird 1958 geboren, beendet 1983 seine Lehrerausbildung mit Schwerpunkt Kunstlehrer

und unterrichtet anschließend acht Jahre an verschiedenen Primary-Schools und an der High-School in Mangalore. Seit 1991 arbeitet Gopadkar als Lehrerausbilder an der „Teacher-Training“ School DIET (District Institute for Education and Training) in Mangalore. Gopadkar arbeitet seit 2000 mit seiner Frau Sumungala (Sumadkar) zusammen, die 1969 geboren wird und ebenfalls Lehrerin (10 Jahre) und Lehrerausbilderin (5 Jahre) ist. Weiter arbeitet Gopadkar an verschiedenen Projekten für die Stadt Mangalore, die sich aus seiner Lehrer- und Kunstlehrertätigkeit begründen. Gopadkar und seine Frau sind in der Durchführung von Sommercamps, künstlerischen Techniken, Musik und Yoga theoretisch und praktisch ausgebildet.

Im Rahmen des Projekts „Swaroopa Vatara“ treffen sich täglich abends von 18-20 Uhr schulpflichtige Kinder in Mangalore/Kunjathbail unter der Anleitung Gopadkars. Es sind Kinder, denen (Lern-)Chancen fehlen/gefehlt haben oder solche, die aus Interesse, etwas zu Lernen, hierher kommen. Die Kinder kommen aus verschiedenen Distrikten und gehören unterschiedlichsten ethnischen Gruppen an. Das Lernprojekt Gopadkars richtet sich an alle Kinder, insbesondere auch an Kinder unterer Kasten und an Kinder sozial unterer Schichten, mit zum Teil ernährungsbedingten Mangelerscheinungen, die sich auch in den verlangsamten Gehirnfunktionen (cerebrale Lähmungen) zeigen. In diesem Kontext sieht Gopadkar als einen entscheidenden Ansatzpunkt seines Konzepts die Schulung der Gedächtnisleistung. Die Kinder nehmen diesbezüglich auch mit Erfolg an landesweiten Wettbewerben teil (vgl. http://www.zimbio.com/Breaking+World+Records/articles/cVI_RyX6pP-/Students+Swaroopa+Adhyayana+Kendra+Attempt/30.05.2012). Manche Kinder besuchen die jeweilige Schule in ihrem Einzugsgebiet. Die Treffen von 18-20 Uhr täglich sind ein zusätzliches und freiwilliges Angebot. Wenn Kinder keine Schule besuchen (Drop-Out), ist dieses momentan ihre einzige Anlaufstelle (ggf. mit dem Ziel, einen schulischen Abschluß zu erreichen/dieses Ziel ist nach Gopadkar (Selbstauskunft im Jahr 2002) nicht das vorrangige Ziel).

Aus diesen abendlichen Treffen heraus sind die monatlichen „Teacher-Training“ Treffen entstanden (s.o.), auf denen die das Projekt bestimmenden Vorstellungen von Unterricht und Erziehung diskutiert und weitergegeben werden. Auf diese Weise wurden bis 2002 bereits über 400 Lehrer erreicht und in die Organisation eingeschrieben.

Der Name des Projekts „Swaroopa Vatara“ bedeutet im Englischen soviel wie „Swaroopa Network“ und steht für Selbststudium und Entwicklung, für die Möglichkeiten des Gedächtnistrainings und für ein Lernen auf der Grundlage von Stimme und Ausdruck (durch verschiedene „Techniken“).

Swaroopa means self study. To study self himself. It is a system of learning by voice and expression. The enormous possibilities of memory power and it's vast capacities experienced has proved that every child is genius.

“Swaroopa” proudly announces that all the children are specially talented and great. This is the blend of the formal and nonformal education systems. ... This is not the process of teaching within a limit. It is a system of developing. (Gopadkar. Projektunterlagen 2010/2012)

Swaroopa ist darüber hinaus auch ein Name, und zwar der Name des ersten Kindes (Mohammed Swaroopa), mit dem Gopadkar arbeitet. Das Kind war in der Schule auffällig, unkonzentriert, zeigte keine Mitarbeit und brachte schlechte Leistungen. Gopadkar erreichte in seiner Arbeit mit Swaroopa einen völligen Umbruch. Swaroopa wurde dann auf „Hochbegabung“ getestet und von den Testergebnissen her als hochbegabt eingestuft (Selbstauskunft Gopadkars vom Dezember 2002/vgl. Interview mit dem Projektleiter i. d. Arbeit). Gopadkar setzt daraufhin seine Arbeit fort und beginnt zusammen mit seiner Frau systematisch Kinder aller Begabungen und Schichten zu fördern.

Ziele des Projekts

Gopadkar selbst fasst seine Erinnerungen an Schule, Lernen und Unterricht in dem Satz zusammen: „Normally, teaching is a torture“. Ziel von Unterricht soll daher sein, dass Lehren und Lernen für Schüler wie für Lehrer Freude bereitet: „Teaching has to be enjoying“. Dieses zeigt sich auch in einem anderen Lehrer-Schüler-Verhältnis. Gopadkar unterscheidet sich dabei von dem ebenfalls in Mangalore entwickelten Ansatz „Valored“ (s.o.). Nicht die Techniken als solche (die Methode Gopadkars fußt auf 10 ausgearbeiteten Techniken/s.u.) stehen hier im Vordergrund. Sie sollen aus einer veränderten Einstellung zu Erziehung und Bildung, zu den Kindern bzw. Schülern oder Lernern erwachsen. Aus diesem veränderten Bezug zu jedem einzelnen Kind werden die unterrichtlichen Techniken herauskristallisiert, und zwar in höchst möglichem Maße individualisiert. Von daher versteht sich die Konzeption Gopadkars auch als Konzeption einer „objektiven“ bzw. gezielten/zielorientierten Pädagogik.

It creates „demand“ for learning on the part of the learner. It is an objective and skill-oriented joyful learning based on psychological principles. Education in this case is not confined; it is developmental. It is a liberation from the wornout clutches, a ceaseless journey of education. (Gopadkar. Projektunterlagen 2010)

Pädagogische Ziele Gopadkars sind (Selbstauskunft 2002): die Wiederbelebung und Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit; die Entfaltung aller Kräfte und jeweils besonderen Begabungen der Kinder; die Anregung zum

Selbststudium, die Freude am Lernen; die Vorbereitung der Kinder auf das Leben im allgemeinen und in der konkreten Gesellschaft im besonderen, verhindern, dass diese Kinder verloren gehen und aus der Gesellschaft herausfallen.

Eine erste Bilanz der Arbeit nach sieben Jahren im Jahr 2000 ist positiv, gemessen an den Leistungen, den Leistungsverbesserungen und der Entwicklung der Kinder. Das Projekt wird seit dem von den Schulbehörden offiziell anerkannt und gefördert sowie wissenschaftlich begleitet. Es steht in Kontakt mit verschiedenen pädagogischen Fachbereichen der Hochschulen und Universitäten in der Region. Die alternative „Swaropa Education“ versteht sich als formale und non-formale Erziehung und Bildung (vgl. Gopadkar. Projektunterlagen 2010/2012), die in ihrer traditionellen Form beide zugleich Gegenstand der Analyse und Kritik sind.

Motivation für das Projekt

Dem reformpädagogischen Projekt Gopadkars liegt eine kritische Analyse des aktuellen indischen Bildungssystems zugrunde, der zu Folge in den letzten Jahren mehr als zwanzig innovative Projekte ein- und durchgeführt wurden, jährliche kostenfreie Lehrerfortbildungen (Teacher Training) eingeschlossen und dennoch, nach mehr als 63 Jahren der Unabhängigkeit, immer noch 950 von 1000 Studenten und Schüler mit – in der Analyse Gopadkars - unzureichenden schulischen Fähigkeiten und Fertigkeiten die Schule verlassen. Bemängelt wird vor allem:

- dass sowohl in den (Primar-)Schulen als auch in den Kollegs/Sekundarschulen (unnötige) Wissensanhäufung betrieben werde, die nicht zielführend und nutzbringend sei für die Schüler;
- dass Auswendiglernen, verflachtes Lernen und eine gewisse Selbstzufriedenheit mit dem Bestehenden kennzeichnend für die unterrichtliche Situation seien. Auswendiglernen verhindere aber das Weiterlernen nach der Schule, weil z. B. keine angemessenen Methoden vermittelt würden, um das Lernen zu lernen;
- die fehlende emotionale Intelligenz der Schülerinnen und Schüler. Dieses wird als globales Problem erkannt und beklagt. Die Frage wird gestellt, wie diese Krise von Erziehung und Bildung entschärft und behoben werden könne, in wessen Aufgabenbereich dieses falle und ob es Aufgabe des Staates und staatlicher Vorgaben alleine sei.

Umfeld des Projekts

Kinder aller sozialen Schichten, aller Klassen und Kasten sowie Begabungen nehmen am Projekt teil und werden unabhängig ihrer politischen oder religiösen Positionierungen in das Projekt aufgenommen. Das gleiche gilt für die

Eltern und für die entsprechenden Schulen bzw. Lehrer, die in den „Teacher-Training“ Treffen erreicht werden. Das Projekt versteht sich als pädagogisches Projekt. Pädagogik wird aber nicht auf pädagogische Arbeit i.e.S. reduziert, sondern weiter gefasst. Pädagogik wird nicht losgelöst gesehen von den gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen. Die Kinder werden gleichzeitig auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet; es soll verhindert werden, dass die Kinder aus der Gesellschaft herausfallen (Drop-Out). Es ist für Gopadkar fraglich, ob die offizielle Schule (formale und non-formale Erziehung und Bildung wird dabei zusammen gesehen) mit ihren Methoden und Inhalten dieses gewährleisten kann. Hier ist einer der Gründe zu sehen, warum Gopadkar seine Arbeit in der Schule und als „Teacher-Trainer“ niederlegte, ohne jedoch seine eigene Reformarbeit aufzugeben.

Methodik des Projekts

Die methodisch-didaktische Grundthese lautet:

“When the mind of the child is alerted, he or she will easily recognize, that he/ she is able to do something”. (Wenn der Geist/der Verstand/das Bewußtsein des Kindes geweckt/geschult ist, erkennt es, dass es etwas tun und schaffen kann.)

Aus dieser Grundüberzeugung heraus resultiert ein didaktisch-methodischer Dreischritt:

- ein Gedächtnistraining der Kinder durch einfache Zahlen- oder Bilderübungen und Aufgaben (mentales, kognitives Training);
- eine Sinnesschulung der Kinder; die Forderung, mit den Kindern in die Natur zu gehen und sie mit den Dingen vertraut zu machen (Eindruck); die Kinder sollen die Naturvorgänge in sich aufnehmen, verfolgen und verarbeiten; die Lebenszusammenhänge beobachten und erschließen;
- die Zusammenfassung und Verarbeitung dieser beiden ersten Schritte im Ausdruck; die Entfaltung aller Kräfte der Kinder, ihr eigenständiges Handeln und Arbeiten durch verschiedene Techniken (s. u.) wie „Public Speaking“, „Drawing“, „Singing“, „Mimicry“. Wetteifer und Freude am Gelingen sollen die Arbeit der Kinder bestimmen.

Wie bereits dargelegt, entwickelt Gopadkar auf den Lehr-Lern-Prozess bzw. die Lehrmethode bezogen die These: „Teaching has to be enjoying“. Als Lehrmethode werden genannt (Selbstauskunft Gopadkars im Dezember 2002) „Voice and Expression“ (Stimme und Ausdruck/Gesichts- und Körperausdruck; Ausdruck durch Techniken); „Love and Affection“ (empathische Zuwendung zum Kind) und dieses gerade im Unterschied zum Ansatz „Valored“, der auf Schulung der Lehrer in bestimmten Techniken setzt.

In den Projektunterlagen von 2010/2012 wird als Lehrmethode „Voice“ und „Expression“ herausgestellt. Die Bezugnahme auf „Love“ und „Affection“ wurde herausgenommen und fehlt. Über die Beweggründe hierzu liegen mir keine näheren Informationen vor.

Unterrichtliche Techniken

Die unterrichtlichen Techniken werden in zwei Gruppen angeordnet: 1. in die Techniken visuellen Gedächtnistrainings/„Visual Memory Art“ und 2. in die grundlegenden dauerhaften Techniken der Gedächtnisschulung/„Permanent Memory Technique“ (vgl. Gopadkar. Projektunterlagen 2010).

Erste Gruppe der „Techniken visuellen Gedächtnistrainings“:

1. Verbildlichung (Picturisation): Die ganze Unterrichtsstunde wird durch Bilder dargeboten. Das eigene Bilder zeichnen wird als Weg zur Kunsterfahrung gesehen. Durch diese beiden Verfahrensweisen soll der Unterrichtsgegenstand verinnerlicht werden.
2. Strassenkarte für Gedächtnisschulung (Route Map for Memory Walk): Es handelt sich um eine Wortsammlung, die das lebendige Erzählen anleitet. Fortgesetzt wird das Erzählen durch die in den Bildern (s.o.) enthaltene Symbolik. Diese Technik wird täglich angewendet.
3. Erste kurze Notizen (First short Notes): Der Unterricht wird internalisiert, indem bestimmte Begriffe angeeignet werden, die das Dargebotene zusammenfassen und transformieren. Bei Wiederholung der Begriffe wird die Stunde wieder lebendig/erinnert. Unterrichtsstunden werden so in ihren Inhalten und Ergebnissen leicht behalten.
4. Abschließende kurze Notizen (Final short Notes): Das Ziel der Stunde wird zusammengefasst und auf den Punkt gebracht. Der Verlauf der Stunde kann so vom Lerner mit nach Hause genommen werden (in Form der Verschriftlichungen).

Zweite Gruppe der „dauerhaften Techniken der Gedächtnisschulung“:

5. Gedächtnisschulung durch Vorstellungskraft: Vergleich und Unterhaltung. Die Vorstellungskraft stärkt den Intellekt. Der Schüler wird verlebendigt. Selbstständiges Denken wird verstärkt und vertieft.
6. Zusammenführung der Einzeltechniken (Composition Art): Modellzeichnen, um Kunst auszuüben. Geistiges Festhalten der Stunden durch Bilder. Tägliche Wiederholung der komprimierten Verbildlichung der Stunde. (Folgen: Einmal gemachte Verbildlichung wird nicht wieder vergessen. Studierende und Schüler können sich als

- Künstler erproben. Lehrer, Eltern und Schüler werden zusammen künstlerisch mit einbezogen.)
7. Aktivitäten: Aktives Lernen und Handeln der Studierenden/Schüler. Freudiges Lernen, Spass am Lernen. Selbstständiges Schreiben und Sprechen, Schulung der Sprachfertigkeit. Alle Sinne werden angesprochen. Praktisches und theoretisches Lernen gehen Hand in Hand. Durch die „Activitis“ entsteht eine problemlösende Haltung.
 8. Sketsch, Drama, Mimik (Skit, Drama, Mime): Theater spielen entwickelt Mut und Selbstvertrauen. Das natürliche Lernbedürfnis wird freigelegt und wächst. Spass am Lernen, Kreativität und Dynamik werden gefördert. Lebendiges Leben und erzieherisches Wachstum werden unterstützt.
 9. Musik (Music): Müheloses Kultivieren des Gedächtnisses. Durch das Singen wird der Gedankenprozess angeregt.
 10. Kaibhashi Mekebhashi: Ausdruck der symbolischen Bilder durch Handlung. Die Schüler und Studierenden werden wacher, neugieriger und eifrige Beobachter. Aufnehmen, Behalten und Anwenden werden unterstützt.

Swaroopo Infant Development (Swaroopo Infant Education System)

Die „Swaroopo Infant Education“ geht von der Grundannahme aus, dass jedes Kind die angeborenen Fähigkeiten der Beobachtungsgabe und der Neugier besitzt. Die Forschungen Gopadkars und Sumungalas gründen auf Beobachtungen an ihrer 2004 geborenen Tochter Aada und an weiteren Kindern aus dem Projekt „Swaroopo Vatara“.

Swaroopo Infant Development (Swaroopo Infant Education System) und Swaroopo Alternate Composite Education (Swaroopo Study Center)

Die diesen beiden Forschungsbereichen zugeordnete „Informal Education Group“ führt Beobachtungen und Befragungen durch unter Kindern und Eltern in neun unterschiedlichen Distrikten des Staates Karnataka. Untersuchungsfragen sind z. B.: „Wie hoch ist der Prozentsatz des Selbststudiums?“, „Gibt es einen Zusammenhang zwischen Selbststudium und der erreichten Punktzahl in den Examina?“, „Warum kommen die Kinder zur Schule?“, „Was erwarten die Eltern von den Kindern?“, „Wie erreichen die Lehrer ihre Kinder gefühlsmäßig?“, „Was können die Lehrer ihren Kindern außer dem zu vermittelnden Stoff mitgeben?“ Die Ergebnisse zeigen, dass 92 % der Eltern entsprechende Schulleistungen erwarten; 95 % der Kinder als Haupt-

technik das Auswendiglernen erwarten und praktizieren; 98 % der Lehrer kommen, um ihre Schüler zu unterrichten, nicht um ihre Schüler zu fördern. Seit April 2010 gibt es ein neues Projekt mit einer Laufzeit von 3 Jahren, in das die achten, neunten und zehnten Klassen von 3000 Schulen involviert sind.

Swaroopo Alternate Composite Education

In den Jahren 2007/2008 wird ein Forschungsprojekt initiiert, das sich vor allem mit den Ergebnissen der S.S.L.C. Examina befasst. Im Speziellen sind dabei die Projekte „Swaroopo Samooha“ und „Swaroopo Vata“ motiviert durch eine grundlegende Kritik des derzeitigen S.S.L.C. (Secondary School Leaving Certificate). Das S.S.L.C. ist eine Prüfung am Ende der Sekundarschulzeit und gilt als eines der ersten wichtigen Examina, die ein Schüler in Indien unternimmt. Die Ergebnisse sind bedeutsam für die Zulassung zu den „Pre-University-Courses“ in Indien. Kritisiert wird (vgl. Gopadkar. Projektunterlagen 2010/2012):

- das Auswendiglernen zum Zweck des Bestehens der Examina;
- keine feststellbare Entwicklung der Fähigkeiten und so kein wirklicher Lernfortschritt;
- fehlendes Selbstvertrauen auf Grund fehlenden Basiswissens;
- mangelndes Wissen mit Blick auf verschiedene Möglichkeiten des Gedächtnisstrainings;
- das Fehlen der Kraft des Wünschens auf Grund der nicht ausgebildeten Fähigkeit, sich bewusst zu sein;
- keine Fähigkeit zum Selbststudium und vergessen zu haben, dass es ein Recht auf Lernen gibt;
- schwere anstrengende Arbeit;
- die Angst vor den Ergebnissen der Examina; die Angst, Verwirrung, Frustration auf seiten der Lernenden auf Grund von Übererwartung und Druck von Eltern und Lehrern;
- die Ansammlung von Textbüchern, die der Entfaltung von Talenten und Fähigkeiten nicht förderlich sind;
- die fehlende Anwendung(smöglichkeit) des Stoffs der Textbücher;
- die Unzulänglichkeit der Lehr-/Lernmethoden.

Als Fazit der Analyse und Kritik wird nochmals zusammenfassend festgehalten, dass 90 % der Studierenden Lebenszeit verschwenden, indem sie sich Buchinhalten zuwenden und dieses einzig zum Zweck des Bestehens der Examina.

Die Projektunterlagen von 2010 differenzieren vor diesem Hintergrund folgende Zielsetzungen für die „Swaroopo Alternate Composite Education“:

- zu garantieren, dass kein Lernender in den S.S.L.C. Examina von 2010-2011 scheitern wird;
- die Studierenden zu befähigen, in einem Gebiet ihrer Wahl zu arbeiten und zu lernen und hier die besten Ergebnisse (Leistungsberichte) zu bringen;
- die Studierenden vor Scheitern und „Drop-Out“ zu bewahren und sie zu befähigen, sich von der Angst und dem Druck der Examina zu befreien, ebenso von Verwirrung und Frustration;
- neben den guten Leistungsergebnissen jeweils Exzellenz in 10 Talenten/ Fähigkeiten zu erwerben (in verschiedenen Techniken des Behaltens, in künstlerischen Techniken, musikalischen Techniken, sprachlichen Techniken, literarischen Techniken, in emotionaler Alphabetisierung, in der Entwicklung des Verstandes, in Techniken des kreativen Ausdrucks im Tanz);
- die erzieherische Laufbahn sinnvoll und freudevoll zu machen.

Als weitere Zielsetzungen bzw. Ergebnisse dieses Ansatzes werden genannt (vgl. Gopadkar. Projektunterlagen 2010):

- die Studierenden werden befähigt, 100 % der möglichen Punktzahl zu erreichen, und zwar in einer möglichst geringen Zeit;
- es wird ihnen ermöglicht, gleichzeitig eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entfalten;
- die Studierenden werden gleichzeitig zu Künstlern, Sängern, Schreibern, Akteuren, Höreren;
- sie entwickeln Selbstvertrauen;
- die Entwicklung der Intelligenz durch Gedächtnisschulung;
- die Studierenden erzielen höhere I.Q. und E.Q. Werte;
- Selbstverwirklichung;
- Entwicklung der individuellen Fähigkeiten;
- Entwicklung von Dynamik und Freude;
- Minimierung des bloßen Textstudiums;
- Zeit für persönliches Wachstum;
- Gesundheit in Körper und Geist;
- Erzielung eines breiten Wissens;
- Erreichen von Exzellenz.

Hinter dieser Kritik und Analyse des bestehenden Schul- und Bildungssystems und der Ausgestaltung der eigenen alternativen Konzeption steht eine grundlegende Schulkritik Gopadkars und Sumungalas, die als **Bonsai Education** bestimmt wird. Bonsai ist eine traditionelle fernöstliche Art der Gar-

tenkunst, bei der Sträucher und Bäume in kleinen Gefäßen zur Wuchsbegrenzung gezogen und ästhetisch durchgeformt werden (vgl. Wikipedia). An die Stelle der „Bonsai Education“ setzt „Swaroopas Alternate Composite Education“ eine **Education of Development**, eine umfassende und ganzheitliche Entwicklung aller Fähigkeiten der Lernenden.

Zusammenfassung

Die didaktisch-methodische Grundthese des Swaroopas-Vatara-Projekts spiegelt auf verschiedenen Ebenen sehr deutlich die Vorstellung, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, der kognitive, sinnliche und handlungsorientierte Elemente einschließt.

Weiter zeigt der Ansatz Gopadkars, dass auf der einen Seite eine pädagogische Theorie über das Lernen erforderlich ist (Gedächtnisschulung/Kognition/kognitives Training; Eindruck; handelnder Ausdruck) und gleichzeitig eine Theorie zur pädagogischen Methode des Lehrens entwickelt wird, die diese aus dem pädagogischen Lernverständnis resultierende Methode überlagert. Insbesondere letztere ist eine Setzung und macht gerade das aus, was ein Lehrer ist und die Vielzahl der Schulen begründet.

Die Vorgaben des „National Curriculum“ favorisieren eine konstruktivistisch-offene Didaktik. Diese Vorgabe wird im Reformansatz Gopadkars eigenständig ausgearbeitet. Dabei wird die konstruktivistisch offene Grundkonzeption um klassische Elemente wie: die Unterrichtsstunde internalisieren, Begriffe aneignen, Zusammenfassungen erstellen ergänzt.

Klassische reformpädagogische Ziele werden mit den Zielsetzungen von „Equity“ und „Excellence“ zusammengebracht.

Kritikpunkte

Ein Kritikpunkt, der dem Projekt Gopadkars gegenüber geäußert werden könnte, ist der, dass nicht klar ist, wie in diesem Projekt die „benachteiligten“ Kinder herausgefunden und besonders gefördert werden. Gopadkar selbst sieht diese Frage nicht als vorrangig an. Es geht um die individuelle und soziale Förderung aller Kinder, die am Projekt teilnehmen (Selbstauskunft Gopadkars vom Dezember 2002). Dabei sollen sowohl die Benachteiligten gefördert als auch exzellente Ergebnisse erreicht werden.

Implizit steht auch hinter diesem Projekt jedoch eine deutliche Parteilnahme für die benachteiligten Kinder, insofern die beiden Ansatzpunkte: „Gedächtnisschulung“ (aufgrund durch Mangelerscheinung verursachter verlangsamter Gehirnfunktionen/cerebrale Lähmungen) und Vermittlung von (Sinnes-)Eindrücken unmittelbar auf die Situation benachteiligter Kinder in Indien Bezug nehmen.

Eine weitere kritische Frage ist auch, inwieweit und wie die quasi in Form einer „pädagogischen Ursprungssituation“ entwickelte „neue eigene Methode“ (Sumungala) sich an europäischen oder internationalen Standards und Entwicklungen messen lassen muss bzw. mit diesen in Dialog treten sollte.

Ausblick

Unverändert fortgesetzt werden die tägliche Arbeit mit den Kindern von 18-20 Uhr und die Teacher-Treffen in Mangalore und Umgebung. Hinzu kommen verstärkte eigene Forschungen zur Gedächtnisentwicklung und zum Gedächtnistraining. Die Übungen zum Gedächtnistraining sollen Denken, Schlußfolgern und Wahrnehmung der Kinder fördern. Weiterer Schwerpunkt ist eine intensivierte Elternarbeit, um die Eltern in der angewandten Methode zu unterrichten und ihnen eine Mitarbeit zu ermöglichen. Daneben sollen die Eltern den Transfer des durch die Übungen Gelernten in Alltagssituationen der Kinder hinein fördern und generell ein Bewußtsein für die Rechte der Kinder entwickeln.

Initiiert sind pädagogische Zirkel, in denen auch neue pädagogische und psychologische Theorien diskutiert werden. Das langfristig gesetzte Ziel, die Gründung einer eigenen Schule, wurde inzwischen erreicht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Projekt einen mehrperspektivischen Ansatz zur Förderung heterogener Lerngruppen bietet. Die explizit reformpädagogische Begründung ermöglicht dabei sowohl den Benachteiligten als auch „allen“ Kindern eine maximale Entfaltung aller Fähigkeiten und Anlagen.

Im Einzelnen liegen die Schwerpunkte der Projektarbeit im Folgenden:

- Arbeit mit den Kindern (Swaroopaa Vatara);
- Spezielle Forschungen zum Gedächtnistraining;
- Frühförderung;
- Elternarbeit (Swaroopaa Infant Development/Swaroopaa Infant Education System);
- Lehrertraining und Lehrerbildung (Swaroopaa Adhyayana Samooha);
- Swaroopaa Alternate Composite Education (Theoriebildung und empirische Überprüfung der neuen Pädagogikkonzeption).

14.4 Interview des Projektleiters Gopadkar

Zeit: Freitag 20.12.2002
Ort: Mangalore, Indien, Cecilia Compound (Artus D'Souza)
Teilnehmer: Gopadkar (Projektleiter), Artus D'Souza (Dolmetscher), Renate Kock (Interviewerin)

Leitfaden zum Interview

1. Zum Projekt

Beschreiben Sie bitte, um was es bei diesem Projekt geht.

- a) Skizzieren Sie die Zielsetzung.
- b) Bitte legen Sie dar, durch wen dieses Projekt initiiert wurde?
- c) Existieren Kooperation/en mit anderen Personen/Organisationen/Einrichtungen?
- d) Seit wann gibt es dieses Projekt?
- e) Hat es eine bestimmte Laufzeit?
- f) Wird es in irgendeiner Form wissenschaftlich/pädagogisch o. ä. begleitet?
- g) Wird eine bestimmte Altersklasse angesprochen? Kinder, Jugendliche, Erwachsene?
- h) Gibt es Mitarbeiter in diesem Projekt?
- i) Würden Sie dieses Projekt in irgendeiner Form als ein "reformorientiertes Projekt" bezeichnen?
- j) Erläutern Sie den Namen/die Bezeichnung des Projekts.

2. Zum Umfeld

Beschreiben Sie bitte das (soziale, politische, religiöse) Umfeld dieses Projekts.

- a) Skizzieren Sie das soziale Umfeld des Projekts.
- b) Haben die Kinder einen bestimmten Einzugsbereich, sozialen Hintergrund?
- c) Können Sie etwas sagen zu den Eltern, Vätern, Müttern?
- d) Hat das Projekt eine religiöse Einbettung?
- e) Hat das Projekt eine politische Bindung?
- f) Können Sie sagen, inwieweit die Kinder andere Einrichtungen, Schulen besuchen?

3. Zur Methodik des Projekts

Machen Sie bitte Angaben zur Methode des Projekts

- a) Gehen Sie anhand bestimmter Materialien, Techniken, Methoden vor?
- b) Können Sie die Rolle und Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer beschreiben?

4. Zu den Ergebnissen?

Können Sie etwas zu den Ergebnissen sagen?

- a) Können Sie mit Blick auf ihre Ziele etwas zu den Ergebnissen ihrer Arbeit sagen?
- b) Ziehen Sie Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen?

5. Zur persönlichen Motivation

Beschreiben Sie ihre persönliche Motivation im Laufe des Projekts.

- a) Können Sie kritische Punkte nennen/beschreiben, die dem Projekt hinderlich/förderlich waren/ihm eine Richtung gaben?
- b) Haben sich Ihre Erwartungen, Hoffnungen, Vorstellungen erfüllt?
Wenn nein/ja, worauf führen Sie das zurück?
- c) Haben Sie Resonanz erhalten? Zustimmung, Ablehnung, Kritik?

6. Welche Projekte sind für die Zukunft geplant?

Erzählen Sie bitte etwas über ihre Pläne für die Zukunft, die aus dieser Arbeit resultieren.

Niederschrift

1. Zum Projekt

Beschreiben Sie bitte, um was es bei diesem Projekt geht.

- a) Skizzieren Sie die Zielsetzung
Ziele Gopadkars sind die Wiederbelebung und Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit, die Entfaltung aller Kräfte und jeweils besonderen Begabungen der Kinder, die Anregung zum Selbststudium, die Freude am Lernen wecken, die Vorbereitung der Kinder auf das Leben in der Gesellschaft, verhindern, dass diese Kinder verloren gehen und aus der Gesellschaft herausfallen (drop-out).
- b) Bitte legen Sie dar, durch wen dieses Projekt initiiert wurde?
Initiatoren sind Gopadkar und Sumungala, die Frau Gopadkars. Der Begründer und derzeitige Leiter dieses Projekts Gopadkar wurde am 26.6.1958 geboren. 1983 beendete Gopadkar seine Ausbildung zum Lehrer mit Schwerpunkt Kunstlehrer und unterrichtete anschließend 8 Jahre an Primary-Schools und an der High-School; von 1991-2001 war Gopadkar Lehrer an einer „Teacher-Training“ School und erwarb hier zehn Jahre Praxiserfahrung als Lehrerausbilder. Seit 2001 ist Gopadkar im Rahmen verschiedener künstlerischer Projekte (Heritage Village; Gestaltung der Kulissen für das 2002 in Mangalore stattfindende Bounts-Welttreffen) tätig. Gopadkar ist seit dem 19. November 2002 mit Sumungala (33) verheiratet, die ebenfalls Lehrerin und Lehrerausbilderin ist.

Seit 7 Jahren (1995) versammelt Gopadkar jeden Abend von 18-20 Uhr schulpflichtige Kinder, um mit ihnen außerhalb der normalen Schulzeit pädagogisch zu arbeiten. Weiter organisiert er zusammen mit Sumungala einmal im Monat in Zusammenhang mit diesem Projekt ein „Teacher-Training“ Treffen, wo beide ihre Ideen und Vorstellungen von Erziehung und Bildung diskutieren und weitergeben. Auf diese Weise wurden in den letzten Jahren (neben der eigentlichen Arbeit beider als „Teacher-Trainer“) etwa 400 Lehrerinnen und Lehrer erreicht. Diese Treffen finden an den verschiedensten Orten in Mangalore und Umgebung statt. Seit 6 Jahren arbeiten Gopadkar und Sumungala zusammen und haben dieselben Ideen von Erziehung und Bildung entwickelt.

- c) Existieren Kooperationen mit anderen Personen/Organisationen/Einrichtungen?
Gopadkar arbeitet mit seiner Frau zusammen. Weiter mit den verschiedenen Lehrerinnen und Lehrern und deren Schulen; sowie mit

den Eltern der Kinder. Kooperation erfolgt seit neuestem weiter mit den Schulbehörden, die die Arbeit Gopadkars anerkennen und fördern.

- d) Beschreiben Sie ihre Räumlichkeiten, die Orte wo Sie tätig sind.
Die Arbeit mit den Kinder von 18-20 Uhr erfolgt auf dem Privatgelände Gopadkars, im Freien (Hof) und in den Räumlichkeiten, die beide zur Verfügung stellen können. Die „Teacher-Training“ Treffen finden an verschiedenen Orten in Mangalore statt.
- e) Seit wann gibt es dieses Projekt?
Seit 1995
- f) Hat es eine bestimmte Laufzeit?
Nein. Ziel Gopadkars und Sumungalas ist die Gründung einer eigenen Schule. Hier bestehen Kontakte mit möglichen Sponsoren. (Nachfrage der Interviewerin nach den Bedingungen von Schulgründungen.) Die Durchführung von Reformprojekten, die Gründung einer eigenen Schule ist in Indien (auf deutsche Kriterien bezogen) relativ leicht möglich. Hauptkriterium ist (neben Vorlegen eines kurzen pädagogischen Aufrisses) vor allem ihre Finanzierbarkeit. Viele Projekte scheitern an der Finanzierung.

Gopadkar hat zur Zeit seine offizielle Arbeit als „Teacher-Trainer“ aufgegeben. Für das Fernziel der Gründung einer eigenen Schule sind momentan (2002) keine ausreichenden Gelder vorhanden. Gopadkar arbeitet zur Zeit an Projekten für die Stadt Manalore (s.o.), die sich aus seiner Kunstlehrertätigkeit begründen. Unverändert weitergeführt wird jedoch die beschriebene Projektarbeit mit seiner Frau Sumungala, die Arbeit mit den Kindern täglich von 18-20 Uhr und die inoffizielle/informelle Arbeit als „Teacher-Trainer“ (s.o.).

- g) Wird das Projekt in irgendeiner Form wissenschaftlich/pädagogisch o.ä. begleitet?
Gopadkar steht in Kontakt mit den pädagogischen Fachbereichen der Hochschulen und Universitäten in Mangalore. So dem „Manipal Institut of Communication“ und dem „St. Ann’s College of Education“. Die Theorie und Praxis Gopadkars wird diskutiert und begleitet.
- h) Wird eine bestimmte Altersklasse angesprochen? Kinder, Jugendliche, Erwachsene ...?
Das Projekt richtet sich an alle Kinder, insbesondere aber auch an Kinder sozial unterer Schichten (Kasten), deren ernährungsbedingte

Mangelercheinungen sich auch in den verlangsamten Gehirnfunktionen zeigen (s.o.).

- i) Gibt es Mitarbeiter in diesem Projekt? Werden die Kinder/Schülerinnen und Schüler/Eltern/Lehrerinnen und Lehrer mit in die Gestaltung des Projekts einbezogen?
Gopadkar arbeitet von den oben genannten „Kooperationen“ abgesehen allein. Er arbeitet zusammen mit seiner Frau. Zusammenarbeit erfolgt, aber die eigentlichen Leiter sind Gopadkar und Sumungala und ihre Ideen von Erziehung und Bildung.
- j) Würden Sie dieses Projekt als ein "reformorientiertes Projekt" bezeichnen?
Ja. Gopadkar erinnert sich zurück an seine eigene Schulzeit. Schule, Lernen, Unterricht. Er fasst seine Erinnerungen zusammen in dem Satz: „Normally, teaching is a torture“ (Unterrichten ist eine Tortur). Sein Ziel ist, dass Lehren und lernen für Schülerinnen und Schüler wie für Lehrerinnen und Lehrer Freude bereiten soll: „Teaching has to be enjoying“. Diese muß sich für Gopadkar auch in einem anderen Lehrer-Schüler-Verhältnis zeigen. Der Lehrer muß lernen, mit seinem ganzen Verhalten, seinem Körper und seiner Stimme dieses neue Verhältnis zu begründen (anders heute/s.o.). Gopadkar grenzt sich dabei bewusst ab von dem ebenfalls in Mangalore entwickelten Ansatz „Valored“ (s. o.). Nicht die Techniken stehen für Gopadkar im Vordergrund. Sie müssen mit dieser veränderten Einstellung zu Erziehung und Bildung, zu den Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern oder Lernern einhergehen. Aus diesem veränderten Bezug zu jedem einzelnen Kind heraus müssen die unterrichtlichen Techniken herauskristallisiert werden und zwar in höchst möglichem Maße individualisiert.
- k) Erläutern Sie den Namen/die Bezeichnung des Projekts.
Das Projekt heißt „Swaroopaa Vataraa“. Das bedeutet im Englischen soviel wie „Swaroopaa-Network“. Swaroopaa ist der Name des ersten Kindes, mit dem Gopadkar arbeitete. Damit hat alles angefangen. Der Vater von Swaroopaa, der auch im Erziehungs- und Bildungsministerium in Mangalore tätig ist, kam mit Swaroopaa zu Gopadkar, weil Swaroopaa in der Schule auffällig war, unkonzentriert, nicht mitmachte und schlechte Leistungen brachte.
(Zwischenfrage Interviewerin, warum der Vater von Swaroopaa sich gerade an Gopadkar wandte. Antwort: Weil beide sich aus Mangalore kannten, weil der Vater von Gopadkars Arbeit als Lehrer und Lehrerausbilder wusste und einfach jemanden suchte, um Swaroopaa zu helfen/fördern).

Gopadkar erreichte in seiner Arbeit mit Swaroopa einen völligen Umbruch. Swaroopa wurde darauf hin auf „Hochbegabung“ getestet und von den Testergebnissen her als hochbegabt eingestuft (Zertifikat konnte von der Interviewerin eingesehen werden). Daraufhin setzte Gopadkar seine Arbeit fort. Auch andere Eltern wandten sich an ihn und Gopadkar, zusammen mit seiner heutigen Frau, begann systematisch Kinder, und zwar nun aller Begabungen und auch Schichten zu fördern.

2. Zum Umfeld

Beschreiben Sie bitte das (soziale, politische, religiöse) Umfeld dieses Projektes.

- a) Skizzieren Sie das soziale Umfeld des Projektes?
Kinder aller sozialer Schichten, aller Klassen/Kasten, aller Begabungen können am Projekt teilnehmen. Mangalore und sein Umfeld ist ein (bezogen auf ganz Indien) bevorzugtes Gebiet, was die soziale, wirtschaftliche und pädagogisch-schulische Situation angeht. Innerhalb Mangalores aber werden ohne Unterschied alle Kinder in das Projekt aufgenommen, die kommen. Das gleiche gilt für die Eltern und für die entsprechenden Schulen bzw. Lehrer, die in den „Teacher-Training“-Treffen erreicht werden.
- b) Haben die Kinder einen bestimmten Einzugsbereich, sozialen Hintergrund?
(s.o unter a; siehe dazu die allgemeinen Angaben über den Staat Karnataka)
- c) Können Sie etwas sagen zu den Eltern, Vätern, Müttern?
(s.o unter a; siehe dazu die allgemeinen Angaben über den Staat Karnataka)
- d) Hat das Projekt eine religiöse Einbettung?
Nein. Es hat nur die Einbettung, die von den Kindern mitgebracht wird (siehe auch dazu die allgemeinen Angaben hierzu über den Staat Karnataka).
- e) Hat das Projekt eine politische Bindung?
Nein. Es versteht sich als pädagogisches Projekt. Pädagogik wird aber nicht auf pädagogische Arbeit i.e.S. reduziert, sondern in einem umfassenden Sinn verstanden. Pädagogik darf für Gopadkar nicht losgelöst werden von den gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen. Die Kinder müssen gleichzeitig auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden; es muß verhindert werden, dass die Kin-

der aus der Gesellschaft herausfallen (Drop-Out). Es ist für Gopadkar überaus fraglich, ob die offizielle Schule mit ihren Methoden und Inhalten dieses gewährleisten kann. Dieses war mit einer der Gründe für Gopadkar, seine Arbeit in der Schule und als „Teacher-Trainer“ niederzulegen, sich den anderen (künstlerischen) Aufgaben zuzuwenden und seine eigene Reformarbeit zusammen mit seiner Frau weiter zu betreiben.

- f) Können Sie sagen, inwieweit die Kinder andere Einrichtungen, Schulen besuchen?
Die Kinder besuchen die jeweilige Schule in ihrem Einzugsgebiet. Die Arbeit Gopadkars von 18-20 Uhr täglich ist zusätzlich und freiwillig. Wenn Kinder keine Schule besuchen (Drop-Out), dann ist dieses für den Moment ihre einzige Anlaufstelle mit dem langfristigen Ziel, einen schulischen qualifizierten Abschluß doch noch zu erreichen. Da hier ein Kreislauf ansetzt, betont Gopadkar nochmals ausdrücklich den Wunsch einer eigenen Schulgründung, um seine Methode nicht nur als Ergänzung, sondern als reguläre offizielle Methode zu etablieren.

3. Zur Methodik des Projektes

Machen Sie bitte Angaben zur Methode des Projekts

- a) Gehen Sie anhand bestimmter Materialien, Techniken, Methoden vor und woher begründen sich diese?
Ja. Zunächst gibt es auf das Lernen bezogen eine Grundthese Gopadkars. Diese lautet:
When the mind of the child is alerted, it would be easy to recognize, that it is able to do something (These).
Aus dieser Grundüberzeugung heraus resultieren:
- ein Gedächtnistraining der Kinder durch einfache Zahlen- oder Bilderübungen und Aufgaben (mentales Training);
- die Forderung, mit den Kindern in die Natur zu gehen und sie mit den Dingen vertraut zu machen (Eindruck);
- die Entfaltung aller Kräfte der Kinder durch verschiedene Methoden oder Techniken wie public speaking, drawing, singing, mimicry (Ausdruck).
- b) Können Sie die Rolle oder Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer beschreiben?
Wie bereits beschrieben, entwickelt Gopadkar auf den Lehr-/Lern-Prozeß bezogen folgende These (s.o): “Teaching has to be enjoying”.

Als Methode werden genannt „voice and expression“ (Stimme und Ausdruck/Gesichts- und Körperausdruck); „love and affection“ (empathische Zuwendung zum Kind) und dieses gerade im Unterschied zum Ansatz Valored, der auf Schulung der Lehrer in bestimmten Techniken setzt (s.o.).

4. Zu den Ergebnissen?

Können Sie etwas zu den Ergebnissen sagen?

- a) Können Sie mit Blick auf ihre Ziele etwas zu den Ergebnissen ihrer Arbeit sagen?
Die Arbeit ist erfolgreich. Das zeigt zunächst Swaroopas. Das zeigt, dass die Arbeit anerkannt wird. Beeindruckend ist die große Ernsthaftigkeit und beeindruckende Leistung der Kinder.
- b) Ziehen Sie Schlußfolgerungen aus diesen Ergebnissen?
Geschlussfolgert wird, dass sich die Methode Gopadkars und Sumngalas bestätigt hat. Neue Projekte für die Zukunft sind geplant (s.o.).

5. Zur persönlichen Motivation

Beschreiben Sie ihre persönliche Motivation im Laufe des Projekts.

- a) Können Sie kritische Punkte nennen/beschreiben, die dem Projekt hinderlich/förderlich waren/eine Richtung gaben?
Die positive Resonanz in der Arbeit mit Swaroopas gab den Anstoß für weitere Arbeit. Zunächst nur mit der Zielsetzung, die Kinder zu fördern. Die Leistung der Kinder, ihre Freude bei den abendlichen Versammlungen bestätigte Gopadkar und seine Frau mit der Arbeit fortzufahren und andere Lehrer in dieser „Methode“ zu schulen. Die Anerkennung durch die Schulbehörden und die pädagogischen Institute und Hochschulen war dann weiter entscheidend. Problem ist nun in besonderem Maße die Finanzierung. Bislang haben Gopadkar und Sumngala aus ihren eigenen Mitteln die notwendigen Materialien angeschafft. Wenn die Arbeit vorangehen soll, sind größere Mittel notwendig.
- b) Haben sich Ihre Erwartungen, Hoffnungen, Vorstellungen erfüllt?
Wenn nein/ja, worauf führen Sie das zurück?
Zunächst ja. Gopadkar sieht in den Erfolgen eine Bestätigung seiner Methode. Die positive Umsetzung gründet auch in der kontinuierlichen Arbeit beider über Jahre hin; weiter in der Verbindung von

praktischer Arbeit und theoretischer Auseinandersetzung mit pädagogischen, psychologischen Ansätzen.

- c) Haben Sie Resonanz erhalten? Zustimmung, Ablehnung, Kritik?
Gopadkar ist auch auf Gegner gestoßen (politician), die das Kastensystem erhalten sehen wollten. Von daher ist das Projekt in einem weiten und impliziten Sinn durchaus politisch bzw. von großer politischer Sprengkraft.
Die Arbeit Gopadkars wird von den Schulbehörden anerkannt, geschätzt und gefördert. Die Arbeit Gopadkars erhält große Resonanz bei den Hochschulen und pädagogischen Zentren Mangalores und Umgebung; ebenso bei Lehrern und Eltern. Ein Kritikpunkt, der dem Projekt Gopadkars gegenüber geäußert wird, ist, das nicht klar ist, wie Gopadkar in diesem Projekt die „benachteiligten“ Kinder herausfindet und besonders fördert. Gopadkar selbst sieht diese Frage nicht als vorrangig an. Es geht ihm um die individuelle und soziale Förderung all der Kinder, aller Kinder, die zu seinem Projekt kommen und an ihm teilnehmen. Eine weitere kritische Frage ist auch, inwieweit die quasi in Form einer „pädagogischen Ursprungssituation“ entwickelte „neue, eigene Methode“ (Sumungala) sich an europäischen oder internationalen Standards und Entwicklungen messen lassen muß bzw. mit diesen in Dialog treten sollte. Hier ist anzumerken, dass das „Swaroopo-Projekt“ Förderer sucht und großes Interesse an weiteren (internationalen) Kontakten besteht.

6. Welche Projekte sind für die Zukunft geplant?

Erzählen Sie bitte etwas über ihre Pläne für die Zukunft, die aus dieser Arbeit resultieren.

Geplant ist zunächst mit dieser Arbeit unverändert fortzufahren: Versammlung und Arbeit mit den Kindern täglich abends von 18-20 Uhr; dann die Treffen in Mangalore und im Umfeld mit den Lehrerinnen und Lehrern.

Geplant sind dann eigene kleine Veröffentlichungen über die gemeinsame Arbeit, insbesondere die Methode. Hier legen beide den Schwerpunkt auf ihre Übungen und eigenen Erforschungen zum Gedächtnistraining der Kinder.

Langfristiges Ziel ist nach wie vor die Gründung einer eigenen Schule.

Initiiert sind bereits pädagogische Zirkel, in denen neue pädagogische und psychologische Theorien diskutiert werden.

Zusammenfassend bleiben folgende Schwerpunkte der Arbeit: Swaroopo Vatara (Swaroopo Network);

Swarroopa Ahyayana (Teacher Training);
Swarroopa Childcare (Gedächtnistraining);
Swarroopa Family School (Elternarbeit).

Zusammenfassung

Bezogen auf die Diskussion um aktives Lernen ist aus dem Ansatz Gopadkars zu schließen, dass einmal eine pädagogische These über das Lernen erforderlich ist (Gedächtnisschulung; Eindruck; Ausdruck) und gleichzeitig eine These zur pädagogischen Methode entwickelt werden muss, die diese aus dem Lernverständnis resultierende Methode überlagert. Ein bestimmtes Lernverständnis erfordert eine Methode; gleichzeitig ist ein bestimmtes Lehrverständnis notwendig, das methodisch umgesetzt werden muß. Letzteres ist eine Setzung und macht noch mal wieder das aus, was ein Lehrer ist und die Vielzahl der Schulen begründet.

Der Ansatz Gopadkars zeigt weiter sehr deutlich, dass der sog. Fluss des Erlebens (Glaserfeld) in Form von sinnlich erzeugten Eindrücken erst geschaffen werden muss, bevor konstruktiv mit ihm umgegangen und durch konstruktiven Ausdruck gelernt werden kann. Vor der Konstruktion und dem damit einhergehenden Ausdruck muss der Eindruck stehen.

Weiter konkretisiert die Diskussion um Gopadkar die ganz aktuelle Diskussion um Lehren und Lernen. Jessie Vincent von der Montessori-Schule in Mangalore sieht in „Valored“ ein Modell, das auf „Lehrer“ setzt, im Unterschied zu Gopadkars „Swarroopa-Network“, das auf „Kinder“ setzt. Die Entwicklung des Lerners durch Techniken unter Führung und Leitung des Lehrers (Valored) und damit verbundene „Teacher-Training“ Programme (der lernende Lehrer) stehen für „wertorientierte Erziehung“ oder „Citizenship Education Programmes“ (anstelle der nationalstaatlichen Modelle der Moderne): Any citizenship education program which is seen to be successful in the long run will motivate "teachers as learners" and will give them valuable professional development tools (see. Journal of Teacher Education 1/2004). Hier setzt das Projekt Gopadkars deutlich andere Akzente. Im Vordergrund steht für Gopadkar die genuin pädagogische Frage nach dem Lehren und Lernen.

15. Potentiale der indischen Pädagogik für eine „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“

Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Frage nach der Ausgestaltung des indischen Bildungswesens mit Blick auf eine „Bildung für alle“ und eine besondere Förderung der benachteiligten Gruppen. Um diese Frage zu untersuchen, habe ich, wie dargelegt, die vier „Nationalen Curricula“ und sie begleitenden Texte anhand von sechs Kriterien, die ich theoriegeleitet entwickelt habe (vgl. Kock 2015), untersucht. Es sind Kriterien, die sich mir als relevant für eine „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ herausgestellt haben. Die Ergebnisse werden hier mit Blick auf die Frage nach möglichen Innovationspotentialen für das deutsche Bildungssystem und eine „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ zusammengefasst.

Zentral ist zunächst die Zielsetzung einer qualitativ hochwertigen Erziehung und Bildung (quality), wobei sowohl Chancengleichheit (equality) und Bildungsgerechtigkeit (equity) als auch Spitzenleistung (excellence) und damit Chancengerechtigkeit erreicht werden soll. Hinzu kommt die Zielvorgabe einer inklusiven Schule in einer inklusiven Gesellschaft, verbunden mit der Einführung von Mindestlernzielen (MLLs) als Garant individueller Teilhabechancen. Weitere zentrale Aspekte der indischen Schulpädagogik sind die Sicht von Erziehung und Bildung als nationale Aufgabe und eine entsprechende Wertschätzung des Lehrerberufes und dessen Professionalisierung, ein konstruktivistisch und reformpädagogisch-offenes Lehr-/Lernparadigma und die Sprachenförderung. Zur Umsetzung dieser Zielsetzungen kommt den zahlreichen Reformprojekten große Bedeutung zu. Erwähnt werden soll an dieser Stelle, dass das Projekt Gopadkars nach Selbstauskünften Beteiligter bis heute weiterführend positiv evaluiert wurde.

Die Reformprojekte relativieren deutlich den konstruktivistischen Gedanken, welcher die „National Curricula“ von 2000 und 2005 prägt, zugunsten klassischer instruktiver Elemente, dieses insbesondere mit Blick auf die Förderung Benachteiligter.

Diese o. g. Aspekte sind bereits im „National Curriculum“ von 1975 und 1988 grundgelegt und werden von den folgenden Curricula in den Jahren 2000 und 2005 spezifiziert. Sie überdauern somit die Regierungswechsel (oder „Paradigmenwechsel“) in den Jahren 1999, 2004 und 2014 und die mit ihnen einhergehenden wechselnden Rahmenbedingungen (vgl. auch die induktive Kriterien/s. o.). Hier soll nochmals an meine eingangs formulierte These erinnert werden, deren Anliegen es sein sollte in Zweifel ziehen, dass a) dem Curriculum von 2000 unterstellt werden muss, mit dem Gedanken der "Kontextualisierung von Bildung", der mit dem konstruktivistischen Gedanken einhergeht, hindunationales Denken zu transportieren und zu zeigen, dass b) die Analyse der vier Curricula insgesamt zeigt, dass dieses Denken bereits in den Curricula von 1975 und 1988 zumindest implizit vertreten wird, dass also keine oder weniger eine politische, sondern eine didaktische

Konzeption verfolgt wird. Ein anderer Aspekt sind die Schulbücher, auf die an späterer Stelle nochmals eingegangen wird.

15.1 Die Zielvorgabe der inklusiven Schule und der inklusiven Gesellschaft

Die Bildung, Integration und Inklusion der gesellschaftlich und sozial Benachteiligten, der Kinder der Besitzlosen und der Minderheiten: Behinderter, Angehöriger unterer Kasten, der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Randgruppen und Schulausfaller steht im Zentrum aller nachkolonialen und besonders der letzten offiziellen indischen Verlautbarungen von 2005 und 2009 zu Erziehung und Bildung.

Explizit vorrangiges Ziel der letzten Verlautbarungen ist nicht mehr die umfassende Alphabetisierung bis zum Jahr 2015, nicht mehr die Dezentralisierung und die Umsetzung formaler und weitergehend non-formaler Bildung und Etablierung von Reformprojekten zur Bildung gesellschaftlicher Randgruppen, sondern die Inklusion der gesellschaftlich Benachteiligten, wozu insbesondere die Menschen mit besonderem Förderbedarf und die sozial Schwachen und Ausgegrenzten gezählt werden, in Gesellschaft und Schule, und eine entsprechende Qualitätssicherung mit Blick auf die schulischen Institutionen. Der Gedanke der „Dezentralisierung“ des Bildungswesens durch den Ausbau der „Non-Formalen-Erziehung und Bildung“, der noch im NC aus dem Jahre 2000 favorisiert ist, wird so im NC von 2005 durch den Gedanken einer „inkluisiven Erziehung und Bildung“ relativiert bzw. ersetzt.

Die non-formale Primarbildung ist mit dem Ziel angetreten, durch landwirtschaftliche Trainingsprogramme, Erwachsenenalphabetisierungsprogramme, außerschulische Trainingszentren, Jugendclubs und Beratungsstellen die Benachteiligten zu fördern. Die Aussagen von 2009 sind hier eindeutig dahingehend, dass keine Unterschiede in der Art und Weise der Beschulung zwischen Kindern begünstigter und benachteiligter Konstellationen mit anderem sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Hintergrund gemacht werden dürfen: „School education must be provided to all“ (vgl. Report to the Nation 2009, S. 26).

Dass eine solche Bildungskonzeption jedoch eine reformpädagogische Grundlegung erfordert, konnte gezeigt werden. Nur so können die unterschiedlichen und individuellen Fähigkeiten der verschiedenen Lerner entwickelt und gefördert werden.

15.2 Die Verbindung von quality, equity, excellence und die Ausformulierung von Mindestlernzielen

Eine Parteinahme für die Benachteiligten und die gleichzeitige Leistungsförderung sind für die indische Bildungspolitik keine Gegensätze. Dieses äußert sich auf dem Niveau der Mindestlernziele (MLLs) als „quality“ und „equity“, auf höherer Sekundarebene als „equity“ und „excellence“. Grundlegend zur Umsetzung dieser Zielsetzung sind das Einheitsschulwesen mit einer achtjährigen Elementarschulbildung und die Ganztagschule mit Mittagsversorgung. Eine zentrale Bedeutung wird weiter in den Aspekten der frühkindlichen Erziehung und Bildung, gesundheitliche Grundversorgung eingeschlossen, einer qualitativ hochwertigen Elementar- bzw. Primarschulbildung (Basic Education/Sprachförderung/Lehr-/Lernmaterialien/Projekte), den beruflichen Studien, der Elternarbeit und einer prozessorientierten Lehrerbildung und Lehrerbegleitung gesehen.

15.3 Die Bedeutung des Sprachunterrichts als Ansatz zur Verbesserung des Bildungserfolgs von Kindern verschiedener Ethnien und Muttersprachen

Im ersten NC von 1975 wird die „Drei-Sprachen-Formel“ eingeführt. Alle Schülerinnen und Schüler sollen am Ende der zehnjährigen Schulzeit drei Sprachen beherrschen: die Muttersprache, Hindi (wenn Hindi nicht Muttersprache ist) und Englisch (bzw./s.o. eine andere Fremdsprache). Wahlweise erfolgt Unterricht in Sanskrit oder Persisch (vgl. National Curriculum Framework 1975, S. 24) sowie in weiteren modernen Fremdsprachen. Die Überlegungen zum Sprachenunterricht werden im Durchgang durch die weiteren Curricula von 1988, 2000 und 2005 systematisch differenziert und aktualisiert. Heute wird empfohlen, die Mutter- bzw. regionale Sprache und Englisch möglichst bilingual zu erteilen.

Bilingualer Unterricht und Sprachenunterricht sollen multilinguale Kompetenzen fördern. Die Sprachen werden als evolutionäre Errungenschaften gesehen, die im Prozess der Evolution in Zusammenhang mit einer Sozialstruktur entstanden sind. Sie sollen die Grundlage einer multikulturellen Bildung und einer „Diversity-Erziehung“ bilden. Sprache ist Medium im Unterricht, Grundvoraussetzung für jeden Zugang zu Wissenserwerb und Kommunikationsmedium.

Vor allem Unterricht in Englisch, gekoppelt mit einem Lernen, das auf einer „sound language pedagogy of the mother tongue“ (soliden Sprachpädagogik der Muttersprache) aufbaut, wird als Mittel zur Erlangung sozialer Gleichheit gesehen.

Vergleicht man hier die beiden Curricula von 1988 und 2005 erkennt man die bleibende Bedeutung der Mutter- bzw. regionalen Sprache und weiter die Bedeutung des Englischen, wobei im NC von 2005 die Unterweisung in Englisch bilingual von der ersten Klasse an erfolgen soll. Eine Aufwertung erfährt Hindi und weiter kann ab 2005 auch die eigentlich klassische Sprache „Sanskrit“ als „moderne indische Sprache“ gelehrt bzw. gelernt werden. Die Option für die Unterweisung in weiteren modernen Fremdsprachen bleibt gegeben. Unterrichtsangebote in Persisch werden nach 1975 nicht mehr genannt.

15.4 Die Gestaltung reformpädagogisch offener Lehr-/Lernsituationen

Die NC (National Curricula/1975, 1988, 2000, 2005) spiegeln die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und globalen sowie schulischen und unterrichtlich-didaktischen Entwicklungen. Die „National Curricula“ von 2000 bzw. 2005 stellen – im Unterschied zu den beiden ersten Curricula, die besonders den Gedanken der sozialen Transformation der Gesellschaft durch Erziehung und Bildung fördern – den Gedanken der Heterogenität der Lehr-/Lerngruppen und den einer „kontextualisierten Bildung“ in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen (vgl. auch Subramaniam 2003; vgl. Subramaniam 2003 auch insbesondere zur Kritik der Curricula von 1975, 1988 und 2000 und zur Kritik einer „unhinterfragten“ Heterogenität). Sie wenden sich gegen den Herbartianismus und favorisieren ein konstruktiv/konstruktivistisch-(reformpädagogisch-)offenes Paradigma für Lehren und Lernen, Unterricht und Erziehung und daraus resultierend die Notwendigkeit der Koppelung von „Cognition“, „Emotion“ und „Action“. Weiter hiermit zusammenhängend werden die Gestaltung offener Lehr-/Lernzentren und offener Projekte gefordert. Anders gesagt: Die indische Bildungsplanung greift die international zu beobachtende Orientierung am Wissensparadigma auf und schafft – in Auseinandersetzung mit und unter Bezugnahme auf die klassischen indischen und europäischen Reformpädagogen – Modelle offenen und aktiven Lehrens und Lernens und Konzeptionen, die vom Modell einer aktiven Persönlichkeit ausgehen (zur grundlegenden Kritik dieses Ansatzes vgl. auch Subramaniam 2003).

Nicht nur kognitive Intelligenz, sondern zugleich emotionale und handlungsfähige Intelligenz soll erreicht und gefördert werden. Gedanken und Gefühle sollen ausgedrückt, Handlungen vollzogen werden können. Kulturelle Traditionen wie Geschichten erzählen oder Theaterinszenierungen erhalten neue Bedeutung und finden Eingang in die pädagogische Praxis. Multiple Intelligenz wird auf diese Weise der traditionellen Intelligenz gegenübergestellt.

Lernziele werden als Kompetenzen ausformuliert und auf Standards bezogen.

Bezogen auf das Wissensparadigma wird zwischen akademischem Wissen, Alltagswissen (Indigenous-Knowledge-Systeme/IKS eingeschlossen) und schulischem Wissen unterschieden. Hier wird der Konstruktionsgedanke durch eine kritische Pädagogik ergänzt bzw. gebrochen, indem unterstrichen wird, dass in der Klasse, der Lehr-/Lernsituation, im Zuge der Definition schulischen Wissens ein Interessenausgleich mit Blick auf die Erfahrungen und Bedürfnisse der Benachteiligten durchgeführt werden muss (vgl. National Curriculum Framework 2005, S. 32 f).

Auch das Reformprojekt Gopadkars relativiert den konstruktivistischen Gedanken deutlich durch einfache reformpädagogische Ansätze und klassische Instruktionsgedanken. Auch das belegt, die These, dass der konstruktivistische Ansatz für die Benachteiligtenförderung eher weniger geeignet ist.

Mit Blick auf die konstruktivistische Didaktik kann festgehalten werden, dass neuere Ansätze der konstruktivistischen Schule, die wie hier deutlich geworden ist, den gegenwärtigen interdisziplinären und internationalen pädagogischen Diskurs zentral geprägt hat und prägt, sich sensibel zeigen für das Wechselverhältnis des Subjektiven mit den Vermittlungen durch kulturelle Verständigungen. Im Beobachterstatus nimmt der Konstruktivismus alle Menschen gleich ernst, in der Teilnahme an der Lebenswelt kann er dagegen nicht eindeutig entscheiden, was für wen besser oder schlechter ist, in den Aktionen sieht er grosse Freiheiten des Konstruierens für alle (vgl. www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_39.pdf. /24.07.12). Damit zeigen sich die konstruktivistischen Ansätze jedoch als kaum geeignet, Ungleichheiten als Benachteiligung zu erkennen und zu benennen und entsprechende Handlungskonstellationen zu entwerfen. Hierzu bedarf es einer expliziten Parteinahme wie sie z. B. im Valored-Projekt unter Bezugnahme auf den Ansatz Freires zu finden ist oder im Ansatz Gopadkars, der die Schulung der Sinne an den Anfang seiner Konzeption stellt und diese um klassische Elemente wie: „die Unterrichtsstunde internalisieren“, „Begriffe aneignen“, „Zusammenfassungen erstellen“ ergänzt.

15.5 Das gezeichnete Lehrerbild. Aspekte zur Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Erziehung und Bildung werden in Indien als nationale Aufgabe in den Blick genommen. Dieses spiegelt sich zum Beispiel in der Erhöhung des Budgets, das für diesen Bereich zur Verfügung gestellt wird. So hat Indien seine Bildungsausgaben von 7 %, womit Indien bereits deutlich über dem OECD-Durchschnitt liegt, im letzten Fünfjahresplan (2007-2012) auf 20 % erhöht.

Indien investiert nach wie vor in den höheren Sekundar- und in den Hochschulbereich. Gleichzeitig ist der Bereich der Früherziehung und die

Sicherung einer grundlegenden Primarschulbildung für alle Kinder eine weitere zentrale Aufgabe, in die investiert wird.

Die Gewährleistung einer Förderung der gesellschaftlich Benachteiligten wird auch durch die Einführung einer Quotierung mit Blick auf sozial Schwache, Menschen mit besonderem Förderbedarf und Angehörige der „scheduled tribes“ und „scheduled castes“ für den Privatschulbereich, den Staatsdienst und die Parlamente zu sichern versucht (zur Kritik s.o.).

Der Vorsatz, Erziehung und Bildung als vorrangige nationale Aufgabe zu betrachten, zeigt sich auch an den Zielsetzungen der Einrichtung zahlreicher Modellschulen sowie der Vernetzung von Früher Förderung und Primarschule einerseits, Sekundarschule und beruflicher Bildung andererseits. Er zeigt sich darüber hinaus am gezeichneten Lehrerbild für die Öffentlichkeit.

In der Tradition Indiens ist der Lehrer ein Vorbild und gleichzeitig ist er der Erzieher. Der Schüler (Sishya) hat bei seinem Lehrer (Guru) gewohnt und ihm gedient. Dafür erhielt er Einweisung in die heiligen Schriften (Veden), Charakterbildung und berufliche Bildung. Alle Mitglieder der drei oberen indischen Kasten mussten diese Phase des Lernens und Dienens durchlaufen (vgl. Balasubramanian/Fürth 2010). Vor diesem Hintergrund wird dem Lehrer auch heute hohes Ansehen zuteil. Während der Kolonialzeit gab es für die Lehrerinnen und Lehrer zunächst keine pädagogische Ausbildung. Eine erste punktuelle pädagogische Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer setzt in Indien mit der Jahrhundertwende ein. Der Habitus des spirituellen und rituellen Lehrers bestand zunächst parallel zum Berufsstand der nach englischem Vorbild ausgebildeten und an öffentlichen Schulen arbeitenden Lehrerschaft weiter (vgl. Berndt 2007, S. 93).

Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist – im Spiegel der eingangs genannten Dokumente – vor allem Befähigung zur Inklusion mit Schwerpunktsetzung auf die Inklusion der Kinder mit besonderem Förderbedarf und der sozial schwachen und ausgegrenzten Kinder, hier vor allem auch der Kinder der „scheduled tribes“ und „scheduled castes“.

Eine grundlegende Forderung, die an die Lehrerinnen und Lehrer gerichtet wird, ist dabei die nach größtmöglicher sozialer und menschlicher Sensibilität und Empathie – mit einem besonderen Bewusstsein für die Situation und die Bedürfnisse der Benachteiligten und Ausgeschlossenen und der Fähigkeit, an das Wissen, die Interessen und Themen d(ies)er Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und diese in den Lehr-/ Lernprozess einzubeziehen (Personenstandards).

Die Lehrerinnen und Lehrer sollen befähigt werden, die Lerner nicht als Empfänger von Wissen und Unterweisung zu sehen, sondern als aktive Gestalter und Organisatoren ihrer eigenen Lehr-/ Lernprozesse (vgl. National Council for Teacher Education 2009, S. 20 f).

Ein zweiter zentraler Grundgedanke liegt darin, die Lehrerinnen und Lehrer sowohl praktisch und methodisch als auch theoretisch auf ihre Aufgabe

vorzubereiten und vor allem Orte der Reflexion zu schaffen (Institutionenstandards).

Die gezeichnete Vision einer neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist inklusiv und dialogisch, sie soll anthropologische und soziale wie soziokulturelle Bedingungen von Lernen und Erziehen berücksichtigen und integrieren. Multikulturelle Bildung und eine Diversity-Erziehung als zentrale Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer sollen Berücksichtigung finden. Weiter werden ähnliche Überlegungen zur Bildung der Lehrerinnen- und Lehrerbilder angestellt.

Damit ist das indische Lehrerbildungssystem stringent durchgeplant. Auch das Reformprojekt Gopadkars z. B. bietet den Lehrerinnen und Lehrern eine zwanzig Jahre lange Begleitung an.

15.6 Die Bedeutung der Reformprojekte

In Indien wird das grundlegende „Recht auf Bildung“ seit der Erklärung der Unabhängigkeit durch:

- den Ausbau des Schul- und Unterrichtswesens;
- eine stringente Zielformulierung;
- Einrichtung von Modellschulen;
- die Erhöhung der staatlichen Bildungsausgaben;
- verstärkte Lehrerprofessionalisierung (Teacher-Training);
- Elternarbeit;
- formale und non-formale Erziehung und Bildung;
- Alphabetisierungsprogramme;
- Universalisierung von „Primarschulbildung“ und „Basic Education“;
- Forderung nach inklusiver Erziehung und Bildung als Integration aller Kinder in den formalen und non-formalen Bildungsbereich;
- frühkindliche Erziehung und Bildung;
- Garantierung gesundheitlicher Grundversorgung;
- Gender-Forschung;
- Aktionen zur Wahrung der „Rechte der Kinder“;
- zahlreiche Resolutionen, Programme, Projekte und Curricula;
- empirische Begleitforschungen

und mit Blick auf die Millenniumsziele und das Ziel der Inklusion sowie die Ziele, die mit der „National Policy of Education“ und dem „National Curriculum Framework“ gesetzt sind, systematisch vorangetrieben.

Das Konzept der „Grundbildung“, das in Dakar 2000 zur Grundschulbildung modifiziert wurde und das ursprünglich als Alternative zum kolonialen Bildungssystem ausformuliert wird, unterscheidet sich vom Konzept der „Universal Primary Education“ oder „Elementary Education“ vor allem

dadurch, dass seine Ziele und Inhalte als Lernbedürfnis bestimmter Zielgruppen (needs of specific groups) definiert sind, nicht als unterste Stufe der Bildungshierarchie, und eine Integration von „formaler“ und „non-formaler“ Bildung angestrebt wird – heute Inklusion, die nun auch für die Primarschulbildung bestimmt wird.

Die Vorgaben des „National Curriculum Framework“ können als Anregungen verstanden werden, wobei einzelne Aspekte wie: „the Child as a Constructor of Knowledge“, „Value-Oriented-Education“ oder das Anknüpfen an die kulturellen Traditionen des Landes auf verschiedene Weise realisiert werden und genau wie die Zielsetzungen der Sicherung der Grund(schul)bildung und der Gestaltung einer inklusiven Schule der Unterstützung schulischer Reformprojekte und außerschulischer Programme bedürfen.

„Valored“ skizziert ein Modell, das ausgeht vom Gedanken der Lehrerbildung, während Gopadkars Konzept „Swaroop Vata“ das in besonders eindrucksvoller Weise den Gedanken der Mehrperspektivität verdeutlicht, seinen Ausgangspunkt nimmt von dem genuin pädagogischen Gedanken der individuellen Bildung (Selbststudium) der Kinder und Lerner und diese methodisch-didaktisch strukturiert. Mit ihrer radikalen Schul- und Lehr-/Lernkritik und der Definition der traditionellen indischen „Erziehung und Bildung“ als „Bonsai-Education“ sind vor allem das Projekt und der Ansatz Gopadkars klassisch reformpädagogisch begründet.

Während das Valored-Projekt sich explizit als ein Projekt zur Förderung gesellschaftlich Benachteiligter versteht, kann der Ansatz Gopadkars als Konzept einer „Pädagogik der Verschiedenheit“ gekennzeichnet werden („Diversity“-Erziehung), das jedoch in seinen Ausgangsüberlegungen von den Bedürfnissen benachteiligter Kinder (wie Kompensierung verlangsamter Gehirnfunktionen, mangelnder Eindrücke) ausgeht. Ausgangspunkt Gopadkars ist die genuin (reform-)pädagogische Frage nach einem bildenden Lehren und Lernen und hat seinen Ursprung in einem genuin pädagogischen Sinn in der Förderung eines hochbegabten Kindes (Minderleisters). Das Valored-Projekt dagegen richtet den Blick auf benachteiligte Kinder wie Drop-Outs, Mädchen, Straßenkinder oder Kinder ländlicher oder bestimmter städtischer Regionen.

Zur Umsetzung des „National Curriculum“ bedarf es des Weiteren auch (Reform-)Projekte, die an die eigenen kulturellen Traditionen des Landes i.e.S. anknüpfen, so das Projekt „Maitreyi Gurukulam“, das sich in die Tradition indischer Befreiungspädagogik stellt.

Die indische Gesellschaft und ihr Bildungssystem werden seit dem Ende der Kolonialzeit unter dem Einfluss zweier historischer Traditionen gesehen, die als vertikal-elitäre Bildungsauffassung (althinduistische und koloniale Bildungsauffassung und ihre postkoloniale Fortführung) und als horizontal-egalitäre Bildungsauffassung bestimmt werden können. Letztere ist historisch jünger. Sie entsteht vor dem Hintergrund der nationalen Befreiungsbe-

wegung. Ihr Bildungskonzept und ihre Bildungsauffassung spiegeln sich in internationalen Abkommen wie der „Education for All“ und in offiziellen bildungspolitischen Erklärungen wie der „National Policy on Education“ (vgl. Berndt 2007, S. 102 ff) oder auch den „National Curricula“. Das als „egalitär“ zu bewertende und zur Befreiungspädagogik zu rechnende Reformprojekt „Maitreyi Gurukulam“ könnte zwischen diesen beiden Traditionen eine Verbindung ziehen.

Mit Blick auf die alternativen Reformprojekte und insbesondere das von Gopdkar ist deutlich geworden, dass in den ihnen zu Grunde liegenden Theorien „Bildung“ zuallererst als ein Menschenrecht erscheint, und zwar von früher Kindheit an, nicht vorrangig als ein Mittel zur Erlangung politischer, wirtschaftlicher oder sozialer Gleichheit. Das zentrale Ziel liegt in einer umfassenden „Humanisierung“ der ganzen Person. Weiter ist eine deutliche Relativierung des „Konstruktionsparadigmas“ ein Fazit, das aus der Analyse der Reformprojekte gezogen werden muss.

Eine weiterreichende Perspektive sollte darin liegen, den verschiedenen empirischen Studien (vgl. Ramachandran 2003) und makrostrukturellen Ansätzen eine verstärkte Evaluation der Einzelprojekte gegenüberzustellen. Die hier skizzierten schulischen und außerschulischen Reformprojekte würden dabei zu intensiveren Reflexionsprozessen über sich selbst angeregt (vgl. dazu Koch-Priewe 2000, S. 33ff). Eine Evaluation dieser Reformprojekte hätte sowohl unterstützende Funktion für die Selbstentwicklung dieser Projekte (Selbstaufklärung der Beteiligten, theoretische Qualifizierung, pädagogische Professionalisierung) als auch positive Auswirkungen auf den formalen Bildungsbereich⁶, was Tillmann für die deutsche Bildungslandschaft wie folgt beschreibt (vgl. Tillmann. In: Tillmann/Wischer 1998):

- Vertreter der Reformprojekte sind mit den Prinzipien von Selbstorganisation vertraut, die für den formalen Bildungsbereich zunehmend aktuell werden;
- die bei diesen bereits vorhandene Selbstreflexion der eigenen Praxis und die Umsetzung der zuvor selbst erarbeiteten Konzeptionen wird zunehmend von Lehrerinnen und Lehrern im formalen Bildungsbereich verlangt;
- die Reformer sind mit Begleitforschung durch externe Wissenschaftler, worin auch eine Perspektive für Regelschulen liegt, bereits vertraut;

⁶ Zur Ablehnung dieser letztgenannten Möglichkeit vgl. Burkard 1996, S. 43; zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen Argumenten Koch-Priewe 2000, S. 43ff. Burkard hebt das unterschiedliche methodische Anspruchsniveau der eingesetzten sozialwissenschaftlichen Verfahren hervor, worin sich Evaluationen in Schulen des Regelsystems (formaler Bildungsbereich) und Evaluationen in Reformschulen und hier: außerschulischen Reformprojekten (non-formaler Bildungsbereich) unterscheiden würden und auch müssten. Hier kann vor allem geltend gemacht werden, dass bei einer solchen Sichtweise der Blick ungerechtfertigterweise auf die Hürden der sozialwissenschaftlichen Methodenfrage qualitativer und quantitativer Studien verengt wird.

- auf der Basis von hohem Selbstvertrauen zeigen die Reformer Vertrauen in die Kooperation zwischen externen, wissenschaftlichen Evaluatoren und den Schulprojekten, das für den formalen Bildungsbereich nutzbar gemacht werden kann.

15.7 Zusammenfassung

Das demokratische Gedankengut und die demokratischen Traditionen Indiens, welche sich nach Sen/Chaudhuri (vgl. Chaudhuri 2006) in der Verfassung und ihren Prinzipien widerspiegeln und ihnen folgend die dritte Quelle des "spirituellen Indiens" darstellen, bestimmen und konstituieren, so meine These, auch die „National Curricula“ nebst den sie begleitenden Texten und die Reformprojekte. Sie finden weitere diskursive Verbreitung durch eben die hier skizzierten Reformprojekte „Gopadkar“, „Valored“ und „Maitreyi Gurukulam“. Das eher in einer „elitären Mittelschicht“ formatierte demokratische Gedankengut (der Verfassung) wird über die Curricula verbreitet und durch die in diesen gespiegelte weltweite Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen, wozu auch Aspekte und Kriterien einer „Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten“ zählen, „sozialfähig“.

Die „National Curricula“ zeigen auch, dass Erziehung und Unterricht eine staatliche Aufgabe sind. Ein nicht zu vergessener Aspekt ist der Versuch, der Umschreibung der Schulbücher den jeweils eigenen Interessen entsprechend (dazu vgl. nochmal Raman 2014). Anders als die „Nationalen Curricula“, die der These Sens folgend ein Beleg oder Zeugnis eines „dritten Wegs“ eines „spirituellen Indiens“ darstellen, sind die Schulbücher ein anderer Aspekt, welcher den Geist der Curricula genauso konterkarieren kann wie die Praxis der Forderung nach dem Vorbehalt von z. B. 25 % der Schulplätze für benachteiligte Kinder (wenn andererseits davon ausgegangen wird, dass über 50 % der Bevölkerung zu den beachteiligten Gruppen gehören). Bei aller sich z. Z. formierenden Kritik an der indischen Politik wird hier mit Blick auf die analysierten Dokumente und die Reformprojekte ein positives Fazit gezogen.

Hingewiesen werden soll nochmals darauf, dass die relative wirtschaftliche und militärische Stärke Indiens auf der einen Seite und die Verschärfung des Verhältnisses von Arm und Reich (bei geschätzten über 50 % benachteiligter Gruppen) sowie der Zustand der Infrastruktur, auch im Bildungsbereich, auf der anderen Seite in vielen Bundesstaaten Indiens krasse Gegensätze darstellen.

Erziehung und Bildung sind in Indien vor diesem Hintergrund eine nationale demokratische Aufgabe und zeigen (andererseits) auch deutliche Erfolge. So hat Indien beispielsweise innerhalb von 10 Jahren die Alphabetisierungsrate des Landes um 10 % angehoben, die schulische und unterrichtliche

Infrastruktur u. a. durch Schaffung von Modellschulen ausgebaut und klare Konzeptionen auf den Weg gebracht.

Die Übertragung von wirtschaftlichen Kriterien auf den Erziehungs- und Bildungsbereich wird mit dem „National Curriculum“ von 2005 ausdrücklich zurückgewiesen.

Weitere Aspekte des indischen Bildungssystems sind die Gesamtschulstruktur, die Organisation der Schule als Ganztagschule mit Mittagsverpflegung, der Gedanke der frühkindlichen Förderung, eine wissenschaftliche Bildung, eine inklusive Erziehung und Bildung, berufliche Studien, Elternarbeit, eine prozessorientierte Lehrerbildung, ein Verständnis von Erziehung und Bildung als nationale Aufgabe und - vor allem in den Reformprojekten - als Humanisierung, Menschenrecht und ganzheitliche Entwicklung, eine Aufwertung des Lehrerberufes, der Primat einer reformpädagogisch offenen Lehr-/Lerndidaktik, die Ausgestaltung des Sprachenunterrichts und die positive Wertung von Reformprojekten. Weiter bedeutsam sind die Evaluierungen, die lehr-/lernprozessbegleitend erfolgen. Das Konstruktionsparadigma wird durch Ansätze einer kritischen Pädagogik abgedeckt und im Reformprojekt Gopadkars durch instruktive Elemente bereichert.

Ähnlich klar wie die zentrale Zielformulierung ist die Tatsache, dass Indien seine Bildungsausgaben von 7 %, womit Indien bereits deutlich über dem OECD -Durchschnitt lag, im letzten Fünfjahresplan (2007-2012) auf 20 % erhöht hat (wenngleich anzunehmen ist, dass kein Bundesstaat diese Zielmarke bereits umgesetzt hat). Indien investiert nach wie vor in den höheren Sekundar- und Hochschulbereich. Hier ist die Ausbildung hoch spezialisierter Fachkräfte ein zentrales Ziel.

Gleichzeitig ist der Bereich der Früherziehung und die Sicherung einer grundlegenden Primarschulbildung für alle Kinder eine weitere zentrale Aufgabe, in die investiert wird.

Die Gewährleistung einer Förderung der gesellschaftlich Benachteiligten wird auch durch die Einführung einer Quotierung mit Blick auf sozial Schwache, Behinderte und Angehörige der „scheduled tribes“ und „scheduled castes“ für den Privatschulbereich, den Staatsdienst und die Parlamente zu sichern versucht. Hier muss allerdings kritisch angemerkt werden, dass die benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen in Indien mit über 50 % angegeben werden (s. o.), so dass eine „Quotierung“ eher eine Verschleierung der wirklichen Lage dieser Gruppen darstellt (vgl. kritisch auch Agrawal 2010).

Auffallend ist, dass auch in Indien in den im Bildungsbereich führenden Bundesstaaten (z.B. mit Blick auf die Alphabetisierungsrate) Kerala (fast 100 % alphabetisierte Bevölkerung) und u. a. Karnataka auch die soziokulturellen Kontexte entsprechend ausgestaltet sind.

ECKDATEN ZUR INDISCHEN SCHULGESCHICHTE NACH DER UNABHÄNGIGKEIT

1947

Entlassung Indiens in die Unabhängigkeit durch die britische Regierung.

- Teilung der britisch besetzten Gebiete Indiens in die neuen Staaten Indien und Pakistan.
- Vereinigung der französisch besetzten Teile Indiens mit Indien.
- 1961 Besetzung der portugiesischen Gebiete in Indien (Goa, Daman und Diu) durch die indische Regierung.
- Bei der Teilung der britischen Gebiete Indiens entsteht der in mehreren Etappen (1947, 1965, 1971, 1999) sich vollziehende indisch-pakistanische Konflikt um Kaschmir (Himalaya).
- 1971 Unterstützung der Unabhängigkeitsbestrebungen Ostpakistans durch Indien. Errichtung des unabhängigen Staates Bangladesh.

1948

Einberufung der ersten beiden pädagogischen Konferenzen im Januar 1948, unmittelbar nach der Erklärung der Unabhängigkeit.

„Conference of the central Advisory Board of Education“ (CABE).

“All India Conference of Provincial Ministers of Education”.

1948

“Committee on the Ways and Means of Financing Education Development in India“.

Forderung nach einer „Junior Basic Education“ für jeden.

1949

Verabschiedung der indischen Verfassung.

- Anerkennung des Rechts auf Bildung durch Artikel 45 der indischen Verfassung.
- Anerkennung der Förderung benachteiligter Bevölkerungsschichten, besonders der unteren Kasten und der Adivasi, durch Artikel 46 der indischen Verfassung.
- Der Staat Indien verpflichtet sich, innerhalb von zehn Jahren nach Erlass der Verfassung Schulgeldfreiheit und Schulpflicht für alle Kinder bis zum 14. Lebensjahr einzuführen und durchzusetzen.
- Aussetzung der Umsetzung und Erreichung dieser Zielsetzung in verschiedenen Resolutionen (NPE 1986, POA 1992) bis zum Jahr 1995.
- Beschluss einer Beschulung von mindestens fünf Jahren bis zum Jahr 1990, sei es im „formalen“ oder auch „non-formalen“ Bildungsbereich. Dann ihre Erweiterung auf die bereits eingangs geplanten acht Jahre.

1951

“Committee on the Relationship between State Governments and Local Bodies in the Administration of Primary Education“.

Einführung der „Local Bodies“. Einbeziehung der Bürgerinnen und Bürger in die Selbstverwaltung und finanzielle Unterstützung der „Basic Education Schools“.

1951

Nationaler Wiederaufbau durch Fünfjahrespläne auch im Bereich von Unterricht und Erziehung.

1956

„Assessment Committee on Basic Education in India“.

Überprüfung der bis dato gemachten Errungenschaften mit der „Basic Education“. Offenlegung der Unterschiede der „Basic Education“ in den verschiedenen Bundesstaaten Indiens.

Formulierung weiterreichender Forderungen wie vermehrte Öffentlichkeitsarbeit, Überführung aller „Elementary Schools“ in „Basic Schools“, Anerkennung der „Basic Education“ durch weiterführende Schulen und Universitäten, Aus- und Weiterbildung der Lehrer in „Basic Training Schools“.

1957

„Committee for the Integration of Post-Basic and Multipurpose Schools“.

Festlegung der Bedingungen der „Post Basic Schools“.

Forderung nach Anerkennung der Abschlüsse und finanzieller Unterstützung den anderen weiterführenden Schulen vergleichbar.

1959

“Committee on Religious and Moral Instruction“.

1960

“Review Committee for Education in Indian Universities“.

1961

“Committee on Differentiation of Curricula for Boys and Girls“.

1961

“Committee on Plan Projects: Study Team for Selected Education Scheme“.

Festlegung einer insgesamt achtjährigen Primarschulbildung mit anschließender Sekundarschulbildung.

1961

Gründung des “National Council of Educational Research and Training” (NCERT) durch die indische Regierung.

1963

“Committee on Education as an Elective Subject at the Undergraduate Stage“.

1963

“Committee to Look into causes for lack of public support particularly in rural areas for girl’s education and to enlist public cooperation“.

1964-66

“Education Commission, 1964-66, Report – 1964-66. Education and National Development”.

Festlegung einer zweigeteilten Sekundarschulbildung und damit der 10+2 Struktur.

1966

“Committee on school Textbook”.

1967

“Committee of Member of Parliament on Education”.

1968

Review Committee on Future Development of National Council of Educational Research and Training”.

1968

“National Policy on Education”.

Forderungen nach Transformation des Erziehungssystems, nach Rückbindung des Unterrichts an den Lebensumkreis der Menschen, nach Steigerung der Qualität von Unterricht und Erziehung.

Überarbeitung 1986: Forderung nach Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Staaten und der zentralen Verwaltung. Forderung nach Schaffung von Gleichheit und sozialer Gerechtigkeit.

Überarbeitung 1992: Einführung verschiedener Programme: Non-Formale Erziehung und Bildung, Alphabetisierung, Mittagsverpflegung, berufspraktische Studien, Kultur- und Werteerziehung. Aufwertung des niedrigen Sozialprestiges der Lehrerinnen und Lehrer.

1970

„Committee on School Buildings“.

1975

Erstes NC: „The Curriculum for the Ten-Year School“. A Framework.

Die Zentralregierung übernimmt die Verantwortung für Qualität der Bildung und die Bildungsinhalte.

Ausgestaltung der „Lehrer-Schüler-Beziehung“. Dialogisch-reflexives Lehrerbild. Demokratisch-kooperative Lehr-/Lernkultur.

Einführung der „Drei-Sprachenformel“ mit Unterricht in der Muttersprache, Hindi und Englisch, weiteren Sprachen und Sanskrit.

Erfahrung als Schlüssel des Lehr-/Lernprozesses.

Betonung von Motivation, Eigentätigkeit und Selbstorganisation.

Offene Lernsysteme.

1977

“Working Group on Universalisation of Elementary Education”.

1979

Einsetzung der "Mandal-Kommission".

Festlegung einer Quotierung (Reservierung) für benachteiligte Stämme und Kasten mit Blick auf den Bildungsbereich und den öffentlichen Dienst von 27,5 %.

Erstellung einer indienweiten Liste der "rückständigen" Kasten und Gruppen.

1981-83

"Report on Educational Development in India".

1985

Gründung bzw. Neubenennung des seit 1910 bestehenden "Department of Education" zum Ministry of "Human Resource Development" (MHRD).

Auslösung einer nationalen Debatte über Unterricht und Erziehung aus der 1986 die neue "Policy on Education" und 1996 ein "Programm of Action" resultieren.

Der 1961 eingesetzte NCERT fungiert als Berater des MHRD.

1988

Zweites NC: „The National Curriculum for Elementary and Secondary Education“ - A Framework.

Erweiterung der 10+2 Struktur auf die 10+2+3 Struktur (Hochschulbildung).

Einführung von Mindestlernzielen (MLLs).

Vorgabe einer kindzentrierten Pädagogik.

Das Bild vom Lehrer als Berater.

Anerkennung der non-formalen Lernorte als gleichberechtigte Lernorte.

Werteerziehung.

Thematisierung der sozialen Ungleichheit in Indien und der Notwendigkeit einer Gleichheit der Chancen in „Erziehung und Bildung“ im Sinne gleichen Zugangs zu Bildung und gleicher Bedingungen mit Blick auf den Erfolg (equality). Forderung einer Gleichheit der Ergebnisse (equity).

Forderung nach Unterstützung der Curriculumentwicklung durch eine explizite Lehrerbildung.

1990

„Minimums Levels of Learning. An Introduction“.

1990

Weltbildungskonferenz „Education for all“ (EFA) in Jomtien (Thailand).

Verstanden als „Grundbildung für Alle“.

1992

„An approach Paper on National Policy on Culture“.

1992

"The National Policy on Education (with modifications)".

1993

„National Council for Teacher Education Act“.

Forderung nach Durchführung wissenschaftlicher Studien, Erarbeitung von Rahmenempfehlungen für die Bundesstaaten, Universitäten und Lehrerbildungseinrichtungen. Festlegung von Minimalbedingungen für die einzustellenden Lehrerinnen und Lehrer. Schaffung von Rahmenbedingungen für die Lehrerfortbildung.

1994

„District Primary Education Programm“ (DPEP).

Forderungen nach Dezentralisierung im Bereich der Elementarschulbildung, der Lehrpläne und Curricula. Forderungen nach einer „Community Education“, nach Frühförderung und frühkindlicher „Erziehung und Bildung“. Angestrebt wird weiter eine quantitative und qualitative Verbesserung der Ausstattung der lokalen Räumlichkeiten, eine umfassende Ernährung, gesundheitliche Grundversorgung und lokale Hygiene.

1994

„Convention on the Rights of the Child, Country Report India“.

1997

„Fifty Years of Educational Development – A Review“.

1997

„Report of the Committee of State Education Ministers on Implications of the Proposal of make Elementary Education a fundamental Right“.

1998

Projekt der Verberuflichung der Sekundarschulbildung.

Vorrangige Zielsetzungen sind: die Erhöhung der Beschäftigungsrate, die Regulierung des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage, die Einrichtung von beruflichen Zweigen.

2000

Drittes NC: „The National Curriculum Framework for School Education“.

Entwicklung der (2 +) 10 + 2 + 3 Struktur.

Verbindung der Vorgabe der Mindestlernziele (MLLs) mit den Zielsetzungen von „quality“, „equity“ und „excellence“.

Forderung nach Evaluierung des Bildungssystems.

Konstruktivistisches Paradigma. Gestaltung offener Lehr-/Lernsituationen.

Aufgreifen des Globalisierungsdiskurses.

Wahrung des kulturellen Erbes.

2000

Weltbildungskonferenz „Education for all“ (EFA) in Dakar (Senegal).

Verstanden als „Grundschulbildung für Alle“.

2000

„Erziehung und Bildung für Alle“: Education for All Mission: „Sarva Shiksha Abhiyan“ (SSA).

Bündelung aller menschlichen, finanziellen und institutionellen Ressourcen, um das Ziel der achtjährigen Primarschulbildung umzusetzen.

Diese Zielsetzung wird mit dem Programm „Sarva Shiksha Abhiyan II“ (SSA) bis 2012 fortgesetzt.

2005

Viertes NC: „The National Curriculum Framework for School Education“.

Überarbeitung des NC von 2000.

Kindzentrierte Pädagogik. Offene Lehr-/Lernsysteme.

Forderung nach Interaktion der Lerner mit der Umwelt.

Relativierung des konstruktivistischen Paradigmas durch Ansätze einer kritischen Pädagogik.

Aus der Kritik des NC von 2005 (Überschätzung der Techniken des Lehrens und Lernens) resultiert die Forderung nach einem Bild vom Lehrer als eines Intellektuellen (Poonam Batra).

2005

Gründung der „National Knowledge Commission“ (NKC).

Leitlinien: Wissen, Inklusion, Sprachenlernen.

2005

„Right To Education Bill“

Freie sowie verpflichtende Schulbildung für alle 6 – 14jährigen Kinder.

Bezug dieser Gesetzgebung ist der 86ste Zusatzartikel zur indischen Verfassung aus dem Jahr 2002.

2009 tritt das Gesetz in Kraft (s. u.) und garantiert das Recht auf kostenlosen Besuch der achtjährigen Primarschule ab 2012.

Eine besondere Blickrichtung liegt auf Kindern aus sozial benachteiligten Familien und auf Kindern mit besonderem Förderbedarf.

Die indischen Privatschulen werden verpflichtet, ein Viertel ihrer Plätze benachteiligten Kindern vorzubehalten.

2009

„The Right of Children to Free and Compulsory Education Act“ oder „Right to Education Act“ (RTE)

2009

„National Curriculum Framework for Teacher Education“ (NCFTE).

Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer auf eine inklusive Erziehung.

Multikulturelle Bildung. Diversity-Erziehung.

Entwicklung einer prozessorientierten Lehrerbildung.

2009

„Report to the Nation“.

Forderung nach Sprachenunterricht, inklusiver Erziehung und Bildung.

2009

„The Pratiche Child Report I“.

2015

Weltbildungskonferenz „Education for all“ (EFA). „Erziehung und Bildung für Alle“. Zielformulierung der „Sustainable Development Goals“ (SDGs).

2015

„The Pratiche Child Report II“.

QUELLENVERZEICHNIS

1. Dokumente zur indischen Primar- und Sekundarschulbildung von 1948-2010⁷

Band 1

Committee on the Ways and Means of Financing Education Development in India, 1948 (2 S.)

Committee on the Relationship between State Government and Local Bodies in the Administration of Primary Education, 1951 (9 S.)

Assessment Committee on Basic Education, 1956 (7 S.)

Committee for the Integration of Post – Basic and Multipurpose Schools, 1957 (7 S.)

Committee on Religious and Moral Instruction, 1959 (4 S.)

Review Committee for Education in Indian Universities, 1960 (4 S.)

Committee on Differentiation of Curricula for Boys and Girls, 1961 (1 S.)

Committee on Plan Projets: Study Team for Selected Education Scheme, 1961 (2 S.)

Committee on Education as an Elective Subject at the Undergraduate Stage, 1963 (1 S.)

Committee to look into the Causes for Lack of Public Support particularly in Rural Areas for Girls' Education and to enlist Public Cooperation, 1963 (2 S.)

Education and National Development, Education Commission, 1964 – 66 (2 S.)

Committee of School Textbook, 1966 (2 S.)

Committee of Member of Parliament on Education, 1967 (1 S.)

Review Committee on Future Development of National Council of Educational Research and Training, 1968 (5 S.)

⁷ Vgl. auch <http://vidyaonline.net/publiczone/documents.asp/26.03.03>
<http://pib.nic.in/newsite/erelease.aspx?relid=9606/11.06.2012>
<http://ncf2005.blogspot.de/2009/07/download-ncf-2005.html/11.06.2012>

Committee on School Buildings, 1970 (2 S.)
Working Group on Universalisation of Elementary Education, 1977 (3 S.)

Report on Educational Development in India, 1981 – 83 (13 S.)

Minimum Levels of Learning at Primary Stage: Report of the Committee set up by
The Ministry of Human Resource Development, 1990 (22 S.)

The National Policy on Education, 1992 (16 S.)
An Approach Paper on National Policy on Culture Part I: Introductory,
Part II: Objectives, Part III : Plan of Action

Observations/Comments made by various Persons on the Approach Paper Recommen-
dations made in The National Colloquium on Culture Policy, 1992 (41 S.)

The National Council for Teacher Education Act, 1993
(Extracts from the Act/7 S.)

Convention on the Rights of the Child, Country Report India,
December 1994 (57 S.)

Land and the People (5 S.)
Measures for Implementing the Convention (6 S.)
General Principles (7 S.)
Family, Environment and alternate Care (9 S.)
Health, Nutrition and Child Care (9 S.)
Education (7 S.)
Children with Special Needs (14 S.)

Report of the Committee of State Education Ministers on Implications of the Pro-
posal to make Elementary Education fundamental Right, 1997: Submission of Re-
port and Executive (Summary/5 S.)

Fifty Years of Educational Development – A Review (some Extracts)
Department of Education – A Bird’s Eye View. National Council of
Educational Research and Training (NCERT), 1997 (10 S.)

Band 2

Nationale Curricula und “Report to the Nation”

National Council of Educational Research and Training/NCERT (Hrsg.):
The Curriculum for The Ten-Year School – 1975 (53 S.)

National Curriculum for Elementary and Secondary Education – A Framework,
NCERT 1988 (50 S.)

National Curriculum Framework for School Education, November 2000 (65 S.)
National Council of Educational Research and Training/NCERT (Hrsg.):
National Curriculum Framework 2005, New Delhi 2005 (140 S.)

National Council for Teacher Education (Hrsg.):
National Curriculum Framework for Teacher Education. Towards Preparing Professional and Humane Teacher, New Delhi 2009/10 (103 S.)

National Knowledge Commission (Hrsg.):
Report to the Nation, Government of India, 2006-2009 (255 S.)

Band 3

Kommentar zu den NC von 1975/1988/2000

Subramaniam, C. N.:
NCERT's National Curriculum Framework: A Review, 2003 (17 S.)

Kommentare zum NC von 2005

Basabi Khan Banerjee und Georg Stöber:
Indian History Syllabuses, prepared by NCERT
In: Internationale Schulbuchforschung 29 (2007) S. 413–433
Hannover 2007 · Verlag Hahnsche Buchhandlung · ISSN 0172-8237

Deepa, A.: New Curriculum Framework. A few chapters short. In: India Together. THE NEWS IN PROPORTION. 07. December 2005 (4 S.)

Green Teacher (ENVIS Webside on Environment Education): National Curriculum Framework. http://www.greenteacher.org/?page_id=30/09.11.2013 (1 S.)

Jo Tondeur, Johan van Braak, Martin Valcke:
Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart?
In: British Journal of Educational Technology Vol 38 No 6 2007, S. 962–976 (*nicht speziell zum indischen NC*)

Ministry of Human Resource Development (Hrsg.):
National Curriculum Framework for school education – 2005, Backgrounder (6 S.)

National Council for Educational Research and Training (Hrsg.):
Kommentar zum National Curriculum Framework 2005: Health and physical education - 2005 (3 S.)

National Council for Educational Research and Training (Hrsg.):
Position Paper. National Focus Group on "Habitat and Learning". März 2006 (46 S.)

Poonam Batra:
Voice and Agency of Teachers

Missing Link in National Curriculum Framework 2005

In: Economic and Political Weekly October 1, 2005, S. 4347-4356

Romila Thapar:

National curriculum framework & the social sciences. In: The Hindu. Online edition of India's National Newspaper. Monday, Sep 05, 2005 (5 S.)

Special Correspondent: NCERT revises National Curriculum Framework; draft unveiled. In: The Hindu. Online edition of India's National Newspaper. Sunday, Sep 04, 2005 (2 S.)

Wikipedia: National Curriculum Framework (NCF 2005).

[http://en.wikipedia.org/wiki/National_Curriculum_Framework_\(NCF-2005\)/09.11.2013](http://en.wikipedia.org/wiki/National_Curriculum_Framework_(NCF-2005)/09.11.2013) (2 S.)

2. Dokumente zur indischen Primar- und Sekundarschulbildung. Alternative Konzeptionen (2002-2015)

Bericht und Dokumente zum Projektbesuch in Mangalore und Umgebung, Dezember 2002 (32 S.)

His grace Montessori. Profile, Mangalore 2002

Interview mit dem Projektleiter von Swaroopa Vatara (Gopadkar), Mangalore Dezember 2002 (12 S.)

Karnataka.Theatre of Inspiration. The Week, Mangalore Dec. 22. 2002

Manipal Institute of Communication. Mahe University Manipal, Manipal 2002

Projektunterlagen Swaroopa Vatara, Mangalore Dezember 2010 (26 S.)

Schulbroschüre Maitreyi Gurukulam - A Unique Adventure/Background, Vittla Padnoor 2002

Swaroopa Aternative Composite Education, Mangalore Juni 2012 (23 S.)

Valored, Profile of the Organisation, Mangalore, Dezember 2002 (36 S.)

Internetquellen:

<http://www.kar.nic.in/dme/tlc.htm/17.01.04>

<http://valored.org/30.05.2012>

<http://swaroopa.com/about/gopadkar-sumadkar-biodata/30.05.2012>

<http://samvada.org/2011/news/maitreyi-gurukulam-reviving-lost-vedic-tradition/30.05.2012>

LITERATURVERZEICHNIS

- Abouleish, I.: Der Bildungsimpuls von SEKEM. In: ZEP 3/10, S. 24-27
- Abram, M. L.: Die zweisprachige, interkulturelle Bildung in Lateinamerika. In: ZEP 3/10, S. 28-31
- Agrawal, P.: Jede Kaste ihre Schublade. In: Themenheft "Indien. Die barfüßige Großmacht". Edition "Le monde diplomatique", Nr. 7/2010, S. 11-14
- Agarwal, A.: „My daughter speaks English like on TV“. In: Outlook. 8. September 2014, S. 23
- Agarwal, A.: „Private schools have always lost in the courtroom“. In: Outlook. 8. September 2014, S. 24
- Arras, S., Fleischer, A., Schäfer, K.: Young Leaders or Sustainability. In: ZEP 3/10, S. 35
- Aufstand der Mädchenmörderinnen. In: Der Spiegel 27/2007
- Balasubramanian, V., Fürth, A.: Leben und arbeiten in Indien, Vandenhoeck & Ruprecht, 2010
- Bardhan, P.: No Indian left behind. In: India Today 2011
- Bartholomäus-Gesellschaft e.V. (Hrsg.): Jahresheft 2012, Berlin 2011
- Bernhard, A.: Erziehung und Bildung. Grundlagen humaner Subjektwerdung. Überlegungen zu einem unabgeschlossenen pädagogischen Projekt. In: Sinhart-Pallin, D. (Hrsg.): Aufgabe der Erziehung. Essays und Biographisches zur 68er Pädagogik und zur Jugendgewalt der 90er Jahre, Weinheim 1994, S. 53-74
- Bernhard, A.: Gramscis Politische Pädagogik – Grundrisse eines praxisphilosophischen Erziehungs- und Bildungsmodells, Argument Sonderband, Hamburg 2005
- Berndt, C.: Universale elementare Edukation in Indien vor dem Hintergrund historisch determinierter Machtreproduktion und kultureller Deutungsmuster. Eine empirische Mikrostudie in Andhra Pradesh und West Bengalen, Rostock 2007
- Bhattacharjee, M.: Mind the Guru. In: Outlook. 15. September 2014, S. 29
- Betz, J.: Gesellschaftliche Strukturen. In: Informationen zur politischen Bildung Nr. 25/1997, S. 13-15
- Bidwai, P.: Die Liebe zur Demokratie. In: Themenheft "Indien. Die barfüßige Großmacht". Edition "Le monde diplomatique", Nr. 7/2010, S. 6-10
- Bisht, N.: Guru Dronacinarya Station: Doors to open on the Right. In: Outlook. 11. August 2014, S. 22-23
- Blömeke, S.: Globalisierung und neue Medien. Widerprüchliche Tendenzen im Hinblick auf internationale Gerechtigkeit und Demokratisierung durch das Internet. In: Jahrbuch für Pädagogik. Globalisierung und Bildung (Redaktion: Steffens, G., Weiß, E.), Frankfurt/M. 2004, S. 215-234
- Blume, G., Hein, Ch.: Indiens verdrängte Wahrheit. Streitschrift gegen ein unmenschliches System, Hamburg 2014
- Chaudhuri, A.: Amartya Sens diskursives Indien. In: Themenheft "Indien". Neue Rundschau, 117. Jahrgang 2006, Heft 3, S. 41-51
- Colour Coded Discrimination. In: Outlook. 8. September 2014, S. 26
- Da Silva, W. R.: Religion and Nation in the post-modern age: The communal question, Mangalore 2001

- Da Silva, School of Sciences for Earth, Life and Society. Mangalore 2002
- Dhankar, R.: Schools in grave danger. In: The Hindu, 28. Oktober 2014
- Dasgupta, P. R.: Spreading the light of education programme for commemoration of 50th anniversary of India's independence. Fifty years of educational development - A review, New Delhi 1997
- Datta, A.: Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik in: ZEP 4/1984, S. 3-9
- Datta, A.: *Der Weg zu Swaraj* (Selbstregierung). Zu Gandhis Vorstellung einer *Basic Education* (Basis-Erziehung). In: ZEP (1984/1985). Nachgedruckt in: Meine Welt 1/1989
- Datta, A.: Tagores Traum. In: Overwien, B. (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext, Frankfurt/IKO 2000, S. 33-44
- Datta, A.: Zweigeteilte Bildung. In: eins - Entwicklungspolitik Nord-Süd. 17/18/2000 (2000a)
- Datta, A.: Ein Ashram namens Santiniketan. Zum Versuch Tagores, die koloniale Bildung zu verändern. In: Datta, A., Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten, Frankfurt/M. 2002, S. 169-183
- Datta, A.: Bildung für Alle – Bildung als Ware. In: Tertium Comparationis 2002 (8/1), S. 38-43 (2002a)
- Datta, A.: Ware Bildung. Folgen der Globalisierung für den Süden. In: ZEP 3/2004 (September), S. 26-31
- Datta, A.: Swaraj und Ujamaa – Zum Verständnis von Demokratie und Self Reliance bei Gandhi und Nyerere, in: Jahrbuch AASF, 2003, FFM, S. 1 – 15
- Datta, A.: Zur Situation der Grundbildung in Bangladesch. In: ZEP, 28. Jg., Heft 1, März 2005
- Datta, A.: Armutzeugnis. Warum heute mehr Menschen hungern als vor 20 Jahren, München 2013
- Datta, A.: Rezensionen. In: ZEP 4/13, S. 38 (2013a)
- Datta, A., Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Bildung zu Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden, Campus Druck, Hannover 1998
- Datta, A., Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten, Frankfurt/M. 2002
- Datta, A., Lang-Wojtasik, G.: Einleitung. In: Datta, A., Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten, Frankfurt/M. 2002, S. 9-19
- Datta, A., Lang-Wojtasik, G.: Dakar + 10: Herausforderungen als Chancen. In: ZEP 3/10, S. 4-7
- Datta, A., Lang-Wojtasik, G., Lange, S.: Education for All – bleibende Vision als Auftrag zum Handeln. In: Themenheft „Education for All“. ZEP 2/2015, S. 4-10
- Hilger, D.: Expansion, Qualität, Gerechtigkeit. Herausforderungen des indischen Bildungssystems. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Internationales. Indiens Bildungssystem, 7.4.2014 (Bestandsaufnahme der indischen staatlichen Schulen)
- Hörig, R.: 100 Tage Arbeit. In: Themenheft „Indien. Die barfußige Großmacht“. Edition „Le monde diplomatique“, Nr. 7/2010, S. 14-18
- In Kalkutta tobt das wahre Indien. In: Aus aller Welt 46/2008

- Kamdar, M.: Hoffnungsträger Gen-Aubergine. In: Themenheft "Indien. Die barfüßige Großmacht". Edition "Le monde diplomatique", Nr. 7/2010, S. 46-49
- Koch-Priewe, B.: Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung, Baltmannsweiler 2000
- Kock, R.: Erziehung und Unterricht in einer globalen Bürgergesellschaft. Anpassung, Widerstand, Ichstärkung, Frankfurt/M. 2005
- Kock, R.: Education and Training in a Globalized World-Society, Frankfurt/M. 2006
- Kock, R., Schule im Spannungsfeld zwischen Ausgrenzungsfunktion und Integrationsauftrag. Zur Möglichkeit der Entwicklung einer Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten. Historisch-systematischer Rekonstruktionsversuch einer notwendigen Utopie, Hohengehren 2015
- Krüger, H.-H.: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen 1999
- Kumar, A., Lahiri, S. (Ed.): Behind the Blackboard: Contemporary Perspectives on Indian Education, Vol. 1, SFI Publications, New Delhi 2002
- Lang-Wojtasik, G.: Non-formale Grundbildung und Förderung beschäftigungswirksamer Kompetenz in ländlichen Regionen Indiens und Bangladeshs. In: Overwien, B. (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext, Frankfurt /IKO 2000, S. 251-266
- Lang-Wojtasik, G.: Gandhis Nai Talim im Kontext von Education for all. In: Datta, A., Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten, Frankfurt/M. 2002, S. 185-200
- Lang-Wojtasik, G.: Das Bildungswesen in Indien. In: Adick, C. (Hrsg.): Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik, Münster u. a. 2013, S. 213-231
- Malhotra, J.: Indien: Wirtschaft, Verfassung, Politik, Wiesbaden 1990
- Matthies, A.-L., Skiera, E. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Sorvakko-Spratte, M.: Studien zum Bildungswesen und Schulsystem in Finnland, Flensburg 2008, Skiera/Matthies 2008
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim 2002
- Merschmann, H.: Bollywood boomt. In: MOBIL 9/2006, S. 65
- Mahatma Gandhi, Harijan, 1. Dec. 1933, National curriculum framework 2000, Chapter 1
- Mugo, J. K., Ruto, S. J.: Dakar + 10: The Elusive EFA Goal. In: ZEP 3/10, S. 20-23
- Nath, S. R., Choudhury, R. K., Hoque, K. M. E.: Quality EFA in Bangladesh: Progress and Challenges. In: ZEP 3/10, S. 16-19
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.): Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2009
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.): Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2012
- Overwien, B.: Bildung für alle in Deutschland. In: ZEP 3/10, S. 32-34
- Ramachandran, V.: Backward and Forward Linkages that Strengthen Primary Education. www.indiasocial.org/cgi/news.asp/12.08.2003 (14 S.)
- Pratham/Aser: Australian Council for Educational Research: The Annual Status of Education Report (ASER) survey: Monitoring learning levels of children in

- rural India. The Center for Global Education Monitoring (GEM), Assessment GEMS Series No. 1, March 2014
- Ramachandran, V.: Turning government schools around- lessons from promising initiatives? In: ZEP 3/10, S. 12-15
- Raman, A.: Test-Tubes in Hastinapur. In: Outlook. 11. August 2014, S. 22-24
- Rangan, P. S.: An Unequal Childhood. In: Outlook. 8. September 2014, S. 20-26
- Rawal, N. S.: State of Education. In: Outlook. 11. August 2014, S. 24
- Rosenboom, J.: Millenniumsentwicklungsziele – Noch fünf Jahre bis 2015: Wie Deine Stimme gegen Armut im Vorfeld des „Weltarmutsgipfels“ Öffentlichkeit schafft. In: ZEP 3/10, S. 36
- Ross, J.: Im Unglaubenskrieg. In: Die Zeit. Nr. 43. 22. Oktober 2015, S. 5
- Sarabhai, M.: Indiens Wachstum und seine Elite. (Interview mit Christoph Hein von der „Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung“). In: Bartholomäus-Gesellschaft e.V. (Hrsg.): Jahresheft 2012, Berlin 2011, S. 11
- Schillo, J.: Globalisierung und nationale Identität. In: Außerschulische Bildung 3/99, S. 315-319
- Sen, A.: Deficiencies of Primary Education in India. In: ZEP, 28. Jg., Heft 1, März 2005
- Sen, A.: Ein „hinduistisches Indien“? In: Themenheft „Indien“. Neue Rundschau, 117. Jahrgang 2006, Heft 3, S. 18-41
- Seven days – seven stories. In: Outlook. 8. September 2014, S. 12
- Skiera, E., Matthies, A.-L. Einleitung: Das Bildungswesen Finnlands in mehrperspektivischer Sicht. In: Matthies, A.-L., Skiera, E. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Sorvakko-Spratte, M.: Studien zum Bildungswesen und Schulsystem in Finnland, Flensburg 2008, S. 9-17
- Sliwka, A.: Transplanting Liberal Education. The Foundation and Development of Liberal Arts Colleges in Western India, Frankfurt/M. 2004
- Springer, J.: Die unlautere Demokratie. In: CIG, Nr. 28/2014, S. 315 f
- Stephan, W.: Das kanadische Bildungswesen, Köln, Wien 1984
- Subramaniam, C.N.: NCERT's National Curriculum Framework: A Review, 2003
- Thapar, R.: History as Politics, Washington 2003
- Themenheft „Dakar + 10“. Internationale Perspektiven auf den „Education for All-Prozess“, ZEP 3/2010
- Themenheft „Education for All“. ZEP 2/2015
- Themenheft „Diversité à l'école: et si on s'intéressait aux petites différences?“ PRISMES. Revue pédagogique HEP VAUD, November 2012, Heft 17
- Themenheft „Indien“. Neue Rundschau, 117. Jahrgang 2006, Heft 3
- Themenheft „Indien. Die barfüßige Großmacht“. Edition „Le monde diplomatique“, Nr. 7/2010
- Tenorth, H.-E.: Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 2/2004, S. 169-182
- Tillmann, K.-J., Wischer, B. (Hrsg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen, Bielefeld 1998
- The Pratchi Child Report. A Study on the Delivery of ICDS in West Bengal, Pratchi (India) Trust, Number 1 2009

- The Pratichi Child Report II. ICDS in West Bengal and Bihar, Pratichi Institute, Kolkata and Asian Development Research Institute, Patna 2015
- Tooley, J.: The beautiful tree. A personal journey into how the world's poorest people are educating themselves, 2009 (Cato Institute, USA)
- Tooley, J.: Low-cost Privat Schools: Controversy and Implications Concerning EFA-debate. In: Themenheft „Education for All“. ZEP 2/2015, S. 22-27
- Trojanow, I., Löffler, S., Mishra, P.: Indien leuchtet. Eine Buchnation erwacht. In: Literaturen: Das Journal für Bücher und Themen, 9/2006, S. 4-34
- Watkins, K.: Reaching the marginalized - the key to Education for All. In: ZEP 3/10, S. 8-11

Mündliche Quellen

- Datta, A. 2014
- Gurpur Murphy, Sh. 2012

Internetquellen

- <http://laenderdaten.de/indizes/hdi.aspx>/26.11.2012
- <http://online-arbeitsplatz.de/igi/indien1.shtml>/22.03.2004
- <http://suedasien.info/laenderinfos/283/24.01.2013>
- <http://timesofindia.indiatimes.com/home/education/news/RTE-effect-26-drop-in-number-of-out-of-school-kids-since-2009/articleshow/44807610.cms>/25.10.2014
- <http://www.fh-muenster.de/Dokumentenanalyse/>24.01. 2014
- [http://www.indiastat.com/refer.aspx./](http://www.indiastat.com/refer.aspx/)18.11.2012
- <http://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-alle.html>/14.09.2015
- <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/>14.09.2015
- www.bpb.de/internationales/asien/indien/44450/parteien (28.10.2015)
- <http://www.suedasien.info/analysen/>634(31.10.2015)
- www.verfassungen.net/in/verf49-i.htm/29.10.2015

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BIP	Bruttoinlandsprodukt
BJP	Bharatiya Janata Party
CABE	Conference of the central Advisory Board of Education
CBSE	Central Board of Secondary Education
CE	Christian Era
CTEs	Colleges of Teacher Education
DIETs	District Institutes of Education and Training
DPEP	District Primary Education Programme
ECE	Early Childhood Education
ECCE	Early Childhood Care and Education
EFA	Education for All
EU	Europäische Union
FE	Formal Education
HRD	Human Resource Development
IASEs	Institutes of Advanced Studies in Education
ICDS	Integrated Child Development Services
ICHR	Indian Council of Historical Research
IE	Informal Education
OU	Indira Gandhi National Open University
IKS	Indigenous-Knowledge-Systems
INC	Indian National Congress
KERF	Kanara education and research foundation
MHRD	Ministry of Human Resource Development
MIC	Manipal Institute of Communication
MIL	Modern Indian Language
MLLs	Minimum Levels of Learning
NC	National Curriculum
NCERT	National Council of Educational Research and Training
NCF	National Curriculum Framework
NCFSE	National Curriculum Framework for School Education
NCFTE	National Curriculum Framework for Teacher Education
NCTE	National Council for Teacher Education
NFPE	Non-Formal Primary Education
NDA	National Democratic Alliance
NFE	Non-Formal Education
NGO	Non-Governmental-Organisation
NKC	National Knowledge Commission
NOS	National Open School
NPE	National Policy on Education
OBC	Other Backward Classes
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OLLs	Optimum Levels of Learning
PGB	Pädagogik der gesellschaftlich Benachteiligten
POA	Programme of Action
RSS	Rashtriya Swayamsevak Sangh

RTE	Right to Education Act
SCs	Scheduled Castes
SDGs	Sustainable Development Goals
SSA	Sarva Shiksha Abhiyan (Bildung für Alle)
S.S.L.C.	Secondary School Leaving Certificate
STs	Scheduled Tribes
UN	United Nations
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNO	United Nations Organisation
UPA	United Progressive Alliance
ZPD	Zone of Proximal Development