

2 Institutionalisierte Bildung in Indien

2.1 Historische Einflüsse und Entwicklungen

Um einen Einblick in die Vielschichtigkeit des nach dem chinesischen zweitgrößten Bildungssystems der Welt (vgl. Rhines et al. 2006, S. 1) zu erhalten, werden an dieser Stelle einige historische Einflüsse auf das Bildungssystem exemplarisch aufgegriffen.

Eine mögliche Strukturierung dafür bietet Aggarwal (vgl. 2007), der die Historie des indischen Bildungssystems in fünf Kapitel einteilt, die jeweils durch unterschiedliche religiöse, kulturelle sowie politische Traditionen und Einflüsse geprägt sind. Die Einteilung beginnt im vedischen Indien, das je nach Definition um 1500, 2500 oder 4000 vor Christus datiert wird, und führt über das islamisch geprägte Mittelalter, die westlich dominierte Kolonialzeit sowie die Zeit nach der Unabhängigkeit von der britischen Kolonialmacht hin zu den gegenwärtigen Herausforderungen des Bildungswesens. Diese Einteilung verdeutlicht die lange Geschichte und die daraus resultierende Komplexität des Bildungssystems, dessen Entwicklung sich über mindestens drei Jahrtausende erstreckt. Auch deshalb ist eine detaillierte Thematisierung der unterschiedlichen Einflüsse im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.

Ferner kann aber festgehalten werden, dass insbesondere die Einflüsse des Hinduismus, des Buddhismus, des Islam und der britischen Kolonialherrschaft gegenwärtig deutlich sichtbar sind. Die religiösen Traditionen etwa sind heute noch in der Unterrichtspraxis sowie der Lehrerrolle manifest, während die Kolonialzeit speziell in der Auswahl der Inhalte, der Leistungsfeststellung sowie der Zielsetzung und der organisatorischen Struktur des Schulsystems deutlich werden (vgl. Sheshagiri 2011, S. 463).

Einige Schlüsselaspekte der gegenwärtigen indischen Bildungspraxis können, wie bereits erwähnt, bis auf Praktiken und Vorstellungen der vedischen Zeit zurückverfolgt werden, dies gilt beispielshalber für die in Indien sehr verbreitete Unterrichtspraxis des Auswendiglernens (vgl. ebd., S. 467 f.).

[...] learning through memorization can [...] be linked strongly with behaviorist principles, the use of memorization as a learning tool in India can be traced back several centuries, perhaps even few millennia, with its origin in a predominantly oral culture (ibd., S. 467; Auslassungen d. Verf.).

Sheshagiri führt die lange Dominanz von behavioristischen Prinzipien darauf zurück, dass Bildung auf dem indischen Subkontinent lange mündlich überliefertes religiöses Wissen und nur den männlichen Mitgliedern der Brahmanen (Priesterkaste) und den Kshatriyas (Krieger- und Fürstenkaste) vorbehalten war. Ausgeschlossen waren Mädchen, die unteren Kasten (Vaishyas und Shudras) sowie die „unberührbaren“ Kasten (Dalits/scheduled castes). Lernen bzw. Bildung bestand in erster Linie darin, dass religiöse Texte ebenso wie die dazugehörige korrekte Interpunktion durch Nachsprechen auswendig gelernt wurden. Diese lange Tradition wurde später durch koloniale Einflüsse und die damit verbundene Praxis der Leistungsfeststellung und -bewertung verstärkt und gefestigt (vgl. ebd., S. 467 f.).

Das traditionelle Verständnis von Lehr-/Lernprozessen spiegelte sich auch in den vergangenen Curricula und Richtlinien wider, die zu weiten Teilen das behavioristische Paradigma adaptierten. Erst das *National Curriculum Framework* 2005 (NCF 2005), das weiter unten Gegenstand der Analyse sein wird, richtet sich nach einem konstruktivistischen Paradigma (vgl. Nawani & Jain 2011, S. 513).

Sheshagiri (vgl. 2011, S. 474) benennt neben den erwähnten Einflussfaktoren des Weiteren auch moderne (reform-)pädagogische Strömungen, zum Beispiel vertreten durch Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey oder Piaget, die in den vergangenen Jahren zu einer Auflockerung der traditionellen Grenzen des Systems beitrugen. „The impact of such influences on educational planning and pedagogy in India has been to move it beyond the strict confines of religion-based education practices to adopt a more secular, universal approach“ (ebd.).

Die auf Grund des elitären brahmanischen Bildungsverständnisses historisch entstandene Exklusion und Benachteiligung von Mädchen und den unteren Kasten machen sich dessen ungeachtet heute noch bemerkbar. Sichtbar sind die Folgen beispielsweise darin, dass auch gegenwärtig die Mehrzahl der vornehmlich männlichen Schüler, die die Sekundarschule bzw. die höhere Sekundarschule durchlaufen, den höheren Kasten oder der Mittel- und Oberschicht angehören (vgl. Rhines et al. 2006, S. 1 f.; Biswal 2011, S. 12).

Ein weiterer Punkt, der die Folgen verdeutlicht, ist der Alphabetisierungsgrad der indischen Bevölkerung. Die Entwicklung verläuft insgesamt positiv, allerdings betrifft sie Jungen und Mädchen respektive Männer und Frauen in einem ungleichen Maße (vgl. GoI 2011a, S. 101 f.) (siehe Abbildung 1).

Dieses Unterkapitel sollte einen Einblick in die verschiedenen Einflüsse auf das Bildungsverständnis und die Bildungsentwicklung in Indien bieten. Es ist zu betonen, dass etwa die herausgestellten religiösen Traditionen nur einen kleinen – wenn auch tiefgreifenden – Ausschnitt der vielfältigen Einflüsse und Prägungen darstellen.

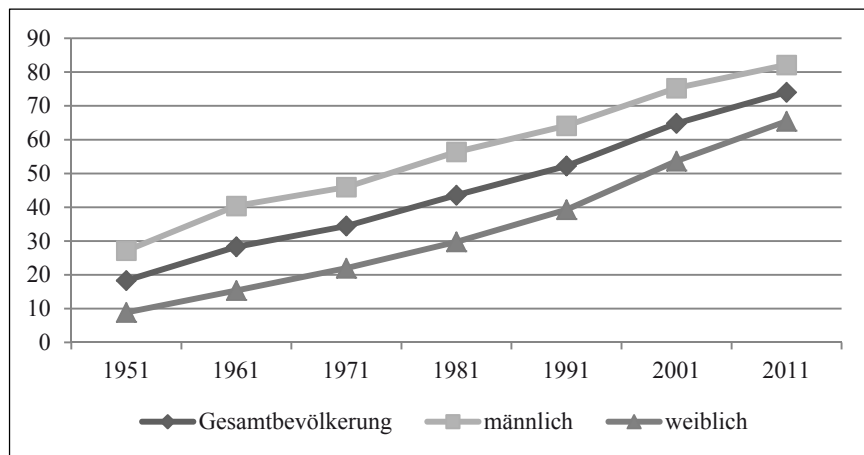


Abbildung 1: Alphabetisierungsgrad 1951-2011 in %. Quelle: nach GoI 2011a, S. 102

2.2 Architektur und Konzeption des Bildungssystems

Im allgemeinbildenden Zweig des indischen Schulsystems gibt es derzeit beinahe 1,3 Millionen Institutionen mit circa 227 Millionen Schülern und Schülerinnen (vgl. Männicke 2011, S. 15). Alle Bildungsangelegenheiten werden zentral vom *Ministry of Human Resource Development* (MHRD) und dem *Central Advisory Board of Education* (Oberster Schulbeirat), dem auch die Bildungsminister und -ministerinnen der Bundesstaaten angehören, in Neu Delhi ausgearbeitet, entschieden und an die regionalen Ministerien sowie Beiräte weitergegeben (vgl. NORRIC 2006, S. 5; Pilz & Mond 2011, S. 7). In dem erlassenen Rahmen obliegt es dann den 35 Bundesstaaten und Unionterritorien die nationalen Vorgaben für die regionalen Heraus- und Anforderungen zu adaptieren (vgl. UNESCO 2011, S. 4).

Als ehemalige britische Kolonie geht die Struktur des Bildungssystems auf das des Vereinigten Königreichs zurück und folgt einer 10+2-Regelung¹, die für das gesamte Staatsgebiet gilt, aber in den verschiedenen Regionen in der Dauer der einzelnen Stufen oder dem Alter der Einschulung differieren (vgl. Pilz & Mond 2011, S. 7). Die Primarstufe (*Primary Education*) setzt sich aus der

¹ Die einheitliche Struktur des Bildungswesens wurde im Zuge der National Policy on Education 1986 eingeführt und hat sich seither landesweit etabliert (vgl. Aggarwal 2007, S. 218).

Primary School und der *Upper Primary School* zusammen und umfasst die Jahrgangsstufen 1 bis 8. Auf die Primarbildung folgt das Sekundarschulwesen (*Secondary Education*), das sich in Indien in aller Regel insgesamt über vier Jahre erstreckt.

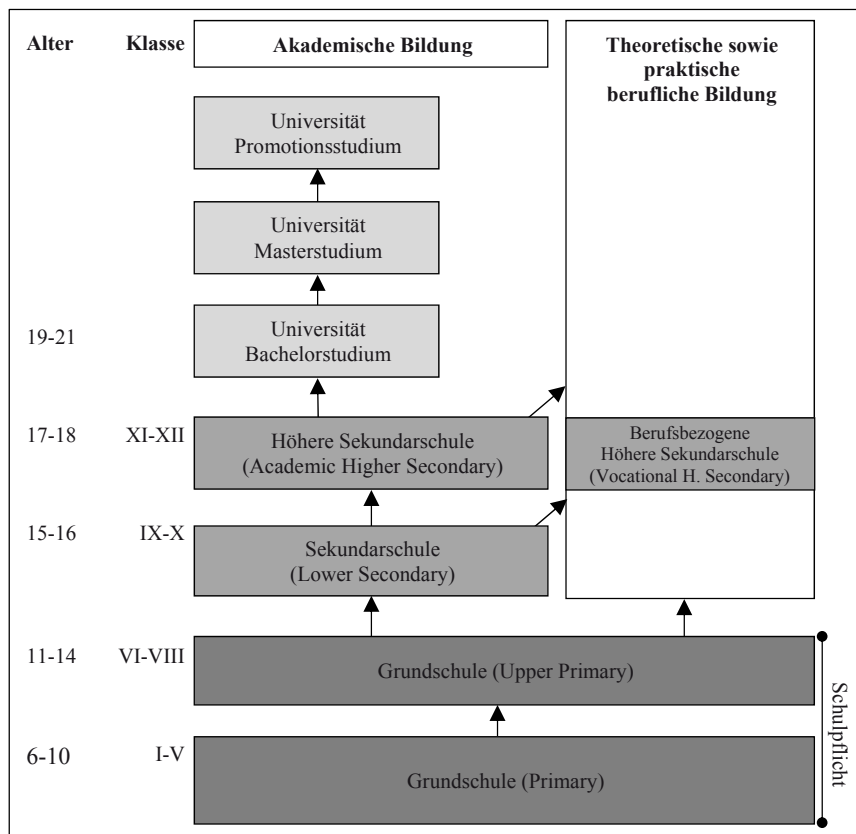


Abbildung 2: Das indische Bildungssystem im Überblick. Quelle: eigene Darstellung² in Anlehnung an NUEPA 2008, S. 14; Pilz & Mond 2011, S. 8

² Sowohl die theoretische als auch die praktische berufliche Bildung werden in diesem Kontext nur angedeutet und nicht differenziert betrachtet (vgl. für weiterführende Informationen insbesondere Pilz & Mond 2011).

Auf die Jahrgangsstufen 9 und 10 folgt entweder der akademische oder der berufsbezogene Zweig der höheren Sekundarschule. Letzterer bereitet die Lernenden auf die Arbeitswelt oder eine weitere berufsorientierte Bildungsinstitution vor. Am Ende der *Academic Higher Secondary* steht die Zugangsberechtigung zu einer Universität (siehe Abbildung 2).

In allen Bundesstaaten finden am Ende der zehnten bzw. zwölften Klasse zentrale öffentliche Abschlussprüfungen durch den jeweiligen verantwortlichen Schulbeirat (*Boards of Secondary and Higher Secondary Education*) statt (vgl. Pilz & Mond 2011, S. 7; UNESCO 2011, S. 9 f.).

Die einzelnen Schulen sind verschiedenen Beiräten angegliedert, die alle innerhalb der zentralen Vorgaben handeln, aber letztlich die nationale und lokale Ausgestaltung der Bildung beeinflussen und zu weiten Teilen mitbestimmen. Zu den Hauptaufgaben der Beiräte gehören dabei die Koordination der verschiedenen Schulstufen, die Zulassung von Schulbüchern, die Zuteilung von Lehrkräften, die Durchführung der Abschlussprüfungen und die Vergabe der Abschlusszeugnisse. Darüber hinaus formulieren sie die Curricula für alle angegliederten Schulen (vgl. Sharma 1991, S. 138 ff.). In Indien gibt es insgesamt 41 anerkannte Bildungsbeiräte, darunter drei nationale und 38 regionale. Die drei nationalen Beiräte sind das *National Institute for Open Schooling*, das sich insbesondere an Schulabbrecher, Schüler und Schülerinnen im ländlichen Raum sowie an informelle Bildungseinrichtungen richtet, das *Central Board of Secondary Education* (CBSE) und das *Council for Indian School Certificate Examination* (CISCE) (vgl. World Bank 2009, S. 47 f.).

2.2.1 Schulbeiräte, Richtlinien und Curricula

„The core business of secondary education is to ensure that the curriculum and the teaching and learning process adequately prepare children to join the labor market or to continue on to higher education“ (World Bank 2009, S. 46).

Dieses Kernanliegen wird je nach Zugehörigkeit einer Schule zu einem Beirat sehr unterschiedlich verfolgt. Durch die Schulbeiräte sind in Indien die Curricula, die Schulbücher sowie die Durchführung der Abschlussprüfungen im Anschluss an die zehnte Jahrgangsstufe unterschiedlich gestaltet. Dies hat nicht zuletzt zur Folge, dass hier Schwierigkeiten in der Vergleichbarkeit innerhalb des indischen Sekundarschulwesens entstehen (vgl. World Bank 2009, S. 48). Daher kann ähnlich wie in der Bundesrepublik auch nicht von *der einen* indischen Sekundarschule und *dem einen* Curriculum gesprochen werden. Bei einer Curriculumanalyse im indischen Kontext muss vielmehr immer bedacht werden, von

welchem Beirat das Curriculum herausgegeben wird und welche Gültigkeit es dadurch besitzt.

Auch zur Überwindung der aus der Heterogenität resultierenden Herausforderungen, formuliert die indische Regierung bzw. das *National Council of Educational Research and Training* (NCERT) auf nationaler Ebene im NCF 2005 gemeinsame Richtlinien für alle Schulen der Jahrgangsstufen 1 bis 10 bzw. 12. Die mit dem NCF 2005 verbundenen Ziele sind u. a. die übersichtlichere Gestaltung der Fülle an Curricula, die stärkere Orientierung der Unterrichtsinhalte am Alltag der Schüler und Schülerinnen und wie bereits erwähnt, die Initiierung des Wechsels vom behavioristischen zum konstruktivistischen Paradigma im indischen Schulsystem. Wie die Richtlinien und Ziele des NCF 2005 aber letztlich umgesetzt werden, differiert von Beirat zu Beirat. In aller Regel decken die Curricula im Kern die Fächer bzw. die Bereiche Mathematik, Sprachen, Sozialwissenschaften, Kunst, Sport und Naturwissenschaften ab (vgl. World Bank 2009, S. 46 ff.).

Die beiden größten Beiräte sind das CBSE und das CISCE (vgl. Quality Council of India o. J., S. 6). Diese werden in der Folge näher betrachtet, da sie die Curricula formulieren, die später zum Gegenstand der Analyse gemacht werden (vgl. Kapitel 3.2).

Das CBSE als nationales Organ wurde im Jahr 1962 gegründet, um zunächst insbesondere den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, die häufig mit Schulwechseln konfrontiert waren, da ihre Eltern im Staatsdienst tätig waren und häufig versetzt werden konnten. Von anfangs knapp 300 Schulen sind es heute nahezu 10 000 Sekundarschulen und höhere Sekundarschulen³, die sich nach den Vorgaben des CBSE richten (vgl. ebd., S. 8). Hinzukommen bis zu 1 Million privater Schüler und Schülerinnen, die sich für die Abschlussprüfungen des CBSE anmelden. Da es unter dem MHRD arbeitet, richtet es sein Curriculum stark am NCF 2005 aus (vgl. World Bank 2009, S. 49). Nach der zehnten Jahrgangsstufe haben die Jugendlichen die Möglichkeit die Prüfung zur *All Indian Secondary School Examination* abzulegen. Nach der höheren Sekundarschule können sie das *All Indian Senior School Certificate* erreichen (vgl. Quality Council of India o. J., S. 7).

Das CISCE wurde 1958 gegründet und ist ebenfalls ein nationaler Schulbeirat, der anders als das CBSE nicht der indischen Regierung und Verwaltung untergeordnet ist, sondern privatrechtlich organisiert ist. Die Hauptunterschiede liegen neben der Bezeichnung der Abschlüsse darin, dass die zentralen Abschlussprüfungen durch das private CISCE ausschließlich in Englisch durchge-

3 Zu den Schulen in Indien kommen noch ca. 20 Schulen in anderen asiatischen Ländern oder auf dem afrikanischen Kontinent hinzu. Jährlich werden ca. 200 neue Schulen in das System des CBSE aufgenommen (vgl. NORRIC 2006, S. 14).

führt werden. Es richten sich ca. 1500 meist private Schulen nach den Vorgaben des CISCE⁴. Auch das CISCE ermöglicht verschiedene Abschlüsse. So können die Lernenden nach der Jahrgangsstufe 10 das *Indian Certificate of Secondary Education* (ICSE) erlangen. Nach dem 12. Schuljahr können das *Indian School Certificate* oder das *Certificate in Vocational Education* erworben werden (vgl. World Bank 2009, S. 49).

Im Wesentlichen sind die Ziele und Inhalte der Lehrpläne für die Sekundarschule der beiden vorgestellten Schulbeiräte ähnlich, weshalb auch die Abschlüsse nach der zehnten Jahrgangsstufe als gleichwertig betrachten werden können (vgl. NORRIC 2006, S. 8).

2.2.2 Schulpflicht

In den meisten modernen Staaten gilt seit langem eine allgemeine Schulpflicht. Sie „gilt als eine der großen Errungenschaften [...] [und] ist nicht nur Pflicht, die dem Einzelnen auferlegt wird, sondern auch eine Pflicht, die der Staat übernimmt und übernehmen muss“ (Brenner 2009, S. 12; Auslassung u. Einfügung d. Verf.). Bereits in der ersten Ausgabe der indischen Verfassung existierte die Vorgabe allen Kindern kostenlose und verpflichtende Bildung zu ermöglichen (vgl. Aggarawala & Aiyar 1950, S. 63).

Dennoch ist die Umsetzung einer Schulpflicht dort noch nicht allzu alt. Auf dem indischen Subkontinent sollte sie für sechs bis 14-jährige Kinder und Jugendliche erst seit der Neuaufnahme des Artikels 21A in die indische Verfassung im Jahre 2002 verbindlich werden (vgl. GoI 2002). Der offizielle Gesetzestext in Artikel 21A lautet: „The State shall provide free and compulsory education to all children of the age of six to fourteen years *in such manner as the State may, by law, determine*“ (GoI 2011b; Hervorhebung d. Verf.). Vom Wortlaut kann bereits abgeleitet werden, dass die Schulpflicht real nur eine eingeschränkte Verordnung darstellt, die die Bundesstaaten nach ihren regionalen Möglichkeiten versuchen sollten umzusetzen. Die regionalen Unterschiede drücken sich etwa in den ungleichen statistischen Daten der Bundesstaaten und Unionsterritorien aus. So lag beispielshalber im Zeitraum 2005-2006 die Brutto-Einschreibungsquote⁵

4 Auf der Internetpräsenz des CISCE können folgende Zahlen summiert werden: 1860 Schulen insgesamt und darunter 1846 Sekundarschulen richten sich nach den Vorgaben des CISCE (vgl. <http://www.cisce.org/Locate.aspx>, Stand: 10. April 2012).

5 Brutto-Einschreibungsquoten bezeichnen die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die unabhängig von ihrem Alter in einer bestimmten Schulstufe eingeschrieben sind, im Verhältnis zur absoluten Zahl der Alterskohorte, die im eigentlichen Sinne zu dieser Schulstufe gehört. Die Netto-Einschreibungsquote bezieht sich ausschließlich auf diese Kohorte (vgl. UNESCO 2009).

für die Jahrgangsstufen 6 bis 8 in Tamil Nadu bei ca. 106% und in Bihar bei etwas über 34% (vgl. MHRD 2005, S. 36).

Auch wenn die Brutto-Einschreibungsquote für ganz Indien in der Primarstufe in den vergangenen Jahren bereits sehr hoch war, lag die bereinigte doch deutlich darunter (siehe Tabelle 1). Nach Dubey (vgl. 2010, S. 2 f.) ist die Dunkelziffer der Schüler und Schülerinnen, die keine Schule besuchen, noch höher als die Zahlen, die sich aus Tabelle 1 ergeben. Der Autor führt dies u. a. darauf zurück, dass es in weiten Teilen des Landes gar keine Schulen gab bzw. gibt und darüber hinaus die Kasten- und Schichtzugehörigkeit – wenn auch nicht offiziell – eine tragende Rolle für den Schulbesuch spielen. Insbesondere sozial benachteiligte Kinder in ländlichen Regionen leiden unter der fortwährenden schulischen und gesellschaftlichen Exklusion.

		Grundschule	Sekundarschule	Höhere Sekundarschule
Anzahl der Schulen***		1 061 061	159 708	
Schülerzahl*		184 244 000	24 972 000	13 414 000
(%)	Abbruchquote*	24-26	12	keine Angaben
	Brutto- Einschreibungsquote **	110	56	
	Netto- Einschreibungsquote **	87	keine Angaben	keine Angaben
* 2006 ** 2009 *** 2010				

Tabelle 1: Ausgewählte statistische Daten. Quelle: nach UNESCO 2009; Männicke 2011, S. 15 f.

Erst mit dem Inkrafttreten des *Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009* (RTE Act) am 1. April 2009, gibt es eine „echte“ allgemeine Schulpflicht, da die Gesetzesnovelle alle Bundesstaaten und Unionsterritorien⁶

6 Das Gesetz gilt für ganz Indien, außer für den Bundesstaat Jammu und Kashmir (vgl. Gol 2009, S. 1).

zur flächendeckenden Umsetzung der kostenlosen Schulbildung für alle sechs bis 14-Jährigen verpflichtet (vgl. Dhar 2010). Premierminister Manmohan Singh (2010) betont dabei ausdrücklich die Bedeutung des Erlasses für die marginalisierten Bevölkerungsteile Indiens:

The Fundamental Right to Education, as incorporated in our Constitution under Article 21 A, has also become operative from today. [...] The needs of every disadvantaged section of our society, particularly girls, dalits, adivasis and minorities must be of particular focus as we implement this Act.

Es bleibt abzuwarten, wie erfolgreich die Implementierung des RTE Act verläuft. Erste Bestandsaufnahmen deuten auf einen langwierigen und schwierigen Prozess hin, der etwa auf Grund von Finanzierungsschwierigkeiten oder Unklarheiten bezüglich der Zuständigkeiten im Gros der Staaten noch nicht angelaufen ist (vgl. Yasmeeen 2010).

Vorberufliche Bildung in Indien

Eine Analyse ihrer curricularen Ausgestaltung

Krisanthan, B.

2013, XIV, 89 S. 9 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-01456-8