

Probleme des indischen Bildungssystems

Rieger, Hans Christoph

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GIGA German Institute of Global and Area Studies

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rieger, H. C. (2000). Probleme des indischen Bildungssystems. *Indien - Politik, Wirtschaft, Gesellschaft*, 149-175.
<https://doi.org/10.11588/ijb.2000.0.1191>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:

<https://nbn-resolving.org/https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:16-ijb-11917>

Probleme des indischen Bildungssystems

von

Hans Christoph Rieger

Einleitung

In der aktuellen Diskussion über die Gewährung befristeter Arbeitsgenehmigungen für einige Zehntausend Computerspezialisten aus dem Ausland wird meistens davon ausgegangen, dass diese zum großen Teil aus Indien kommen werden. Auch wenn die Frage berechtigt ist, ob sich bei den sehr einschränkenden Bedingungen der so genannten „Greencard“ überhaupt genügend Spezialisten aus Indien bereit finden werden, nach Deutschland zu kommen, wirft das Schlagwort der Gegner dieser Politik, „Kinder statt Inder“, die Frage auf, ob in der Bildungspolitik bei uns alles falsch und in Indien alles richtig gemacht wurde. Während in Deutschland sicherlich Versäumnisse vorliegen und manche Verbesserungen notwendig sind, befasst sich der vorliegende Beitrag mit der indischen Bildungspolitik. Nach einer knappen Darstellung individueller und gesellschaftlicher bildungsökonomischer Ansätze werden die Entwicklungen der indischen Bildungspolitik dargestellt und die riesigen Probleme des Bildungssystems angesichts verfehlter Planung, dauernder Mittelknappheit und einer wachsenden Bevölkerung erläutert.

1 Bildungsökonomische Ansätze

In dem von Theodore W. Schulz 1961 angeregten und von Gary S. Becker theoretisch und empirisch ausgearbeiteten individuellen bildungsökonomischen Ansatz geht es um die Bildungsinvestitionen, die ein Individuum macht, um in der Zukunft ein höheres monetäres oder „psychisches“ Einkommen zu erzielen. Diese durch Bildungsinvestitionen herangebildete individuelle Befähigung

heißt in Anlehnung an materielle Produktionsvorgänge „Humankapital“, und der betreffende Ansatz wird in der Literatur als „human capital approach“ behandelt (Becker 1993). Dabei stellt man sich vereinfacht vor, dass es der in der Zukunft zu erwartende höhere Einkommensstrom ist, der das Individuum motiviert, heute Humankapital zu bilden. Über einen Lebenszeitraum werden heutige Mehrkosten – neben etwaigen direkten Kosten wie Schulgebühren auch die Opportunitätskosten in Form des während der Ausbildung entgangenen Einkommens – den künftigen Mehreinnahmen gegenübergestellt. Wenn man alle künftigen Beträge auf die Gegenwart abdiskontiert, kann man die Bildungsinvestition als einen einzigen Gegenwartswert darstellen. Ist dieser positiv, lohnt sich für das betreffende Individuum die Investition, sonst nicht. Auf der Grundlage solcher hier vereinfacht dargestellter Modelle wurden empirische Analysen durchgeführt, die es auch für Indien gibt.

Neben der ökonomischen Bildungsmotivation sind selbstverständlich auch andere Gesichtspunkte in der Realität relevant, die unter Ökonomen allerdings häufig in das ökonomisch nicht erklärbares Residuum begrifflich relegiert werden. Während die Bildung andere Aktivitäten des Einzelnen ermöglichen kann, die über den Wert der Bildung an sich hinausgehen – z.B. die Qualifikation für einen Beruf bzw. für die Inanspruchnahme ökonomischer Chancen –, stellt Bildung auch einen Wert an sich dar, sodass die Bildungschance unmittelbare Bedeutung für den Einzelnen hat. Darüber hinaus kann die Fähigkeit zu lesen die Teilnahme an der öffentlichen Diskussion gesellschaftlicher Bedürfnisse und damit die Artikulation kollektiver Forderungen ermöglichen. Sie erhöht die Fähigkeit, sich gegen Unterdrückung und Verteilungsungerechtigkeit zu wehren und sich politisch zu organisieren. Bildung ist eine grundlegende Waffe der Selbstverteidigung in einer Gesellschaft, in der die Beziehungen oft das Schriftmedium erfordern. Ein Analphabet hat es entsprechend schwerer, sich bei Gericht zu verteidigen, ein Bankdarlehen zu erhalten, sein Erbrecht durchzusetzen, neue Technologien zu nutzen, sich um einen sicheren Arbeitsplatz zu bewerben, den richtigen Bus zu nehmen, bei politischen Aktivitäten mitzumachen, kurz: an der modernen Wirtschaft und Gesellschaft erfolgreich teilzunehmen. Ähnliches gilt für die Beherrschung der Zahlen und das Rechnen sowie andere Fähigkeiten, die man in der Grundschulausbildung lernt (Drèze und Sen 1996, S.109).

Über den Nutzen für das Individuum hinaus kann der Vorgang der formalen Schulbildung zusätzlichen Nutzen haben, der über die eigentlichen Bildungsziele hinausgeht, wie z.B. die Reduktion der Kinderarbeit (siehe hierzu insbesondere Weiner 1991), die Anhebung des Heiratsalters und damit womöglich auch die Reduktion der Kinderzahl. Damit wird bereits deutlich, dass die Bildungsinvestitionen der Einzelnen auch gesellschaftlichen Nutzen mit sich bringen können. Die Allgemeinbildung der breiten Masse der Bevölkerung ist daher nicht nur als privates, sondern auch als eminent wichtiges öffentliches

Gut anzusehen, womit der Staat auf den Plan gerufen wird. Er hat die Aufgabe, die Bildung seiner Bürger durch Rahmenbedingungen zu ermöglichen, durch die Schaffung allgemein zugänglicher Bildungseinrichtungen zu fördern (Schulbau, Lehrerausbildung, Gebührenerlass usw.) und durch Zwang durchzusetzen (Schulpflicht). In Indien fehlen einem großen Teil der Bevölkerung andere produktive Vermögen in Form von Boden, Anlagekapital oder Finanzkapital, so dass Bildung die einzige Möglichkeit der Armen ist, sich durch eigene Kraft aus dem Kreislauf der Armut zu befreien.

Über die Grundbildung hinaus kann derjenige, der technische Fähigkeiten erlernt hat, dazu beitragen, zusätzliche Arbeitsplätze zu schaffen, womit ein kumulativer wirtschaftlicher Entwicklungsprozess eingeleitet würde. Stehen der Gesellschaft solche Fähigkeiten nicht ausreichend zur Verfügung, müsse man ein geringeres Beschäftigungsniveau oder niedrigere Pro-Kopf-Einkommen oder beides in Kauf nehmen. Offenbar steht Deutschland gegenwärtig in der Computerbranche vor einem solchen Problem.

2 Das indische Bildungssystem vor der Unabhängigkeit

In der Vorkolonialzeit hatte die Schriftsprache im Wesentlichen religiöse Bedeutung. Ein umfangreicher Kanon heiliger „Schriften“ wurde von hochgestellten und angesehenen Brahmanen auswendig gelernt und mündlich tradiert. Dem „Guru“ diente jeweils eine kleine Schar auserlesener Schüler meist über ein Jahrzehnt, um alles zu lernen. Dabei kam es für eine fehlerfreie Übertragung auf die genaue Aussprache an, und dies lieferte einen guten Grund für den Ausschluss von Frauen, denen man die Fähigkeit, Sanskrit fehlerfrei auszusprechen, nicht zutraute. Buddhistenschulen hatten eher eine gewisse Breitenwirkung, Islamische Koranschulen kamen hinzu, wobei sie selbstverständlich auf Muslime beschränkt blieben. Das Christentum erlangte in Südindien (Kerala) eine gewisse Bedeutung, wobei die Notwendigkeit der Bibellektüre die Entstehung von Schulen begünstigte. Kenntnisse der Mathematik, der Naturwissenschaften, der Technik und der Medizin wurden in dieser Zeit tradiert, blieben aber wegen der elitären Hochsprachen der breiten Masse verschlossen (Rothermund 1995). Auch die Sprache der britischen Kolonialherren, Englisch, wurde nie Medium der Volksbildung, sondern blieb denen vorbehalten, die eine höhere Bildung anstrebten, um sich für Stellen in der Kolonialverwaltung zu qualifizieren. Die Vorbereitung für die englischsprachigen höheren Schulen erfolgte meist durch private Hauslehrer. Wenige Spitzenkräfte wurden zur Ausbildung ins Mutterland geschickt – zunächst von den Kolonialherren und dann zunehmend von reichen Familien. So entstand parallel zu den bestehenden Gesellschaftsstrukturen eine starke Hierar-

chisierung nach Sprachkenntnissen, Ausdrucksweise, Akzent und „Manieren“. Mahatma Gandhi kämpfte gegen diese englische Elitebildung und entwarf ein Programm praxisnaher Dorfschulerziehung, die auf staatlich anerkannte Zeugnisse verzichten und produktive Fähigkeiten in den Vordergrund stellen sollte. Aber die Idee setzte sich weder politisch noch in der Praxis durch. Im Gegenteil, sie wurde oftmals als ideologische Begründung gegen die Einführung der allgemeinen Schulpflicht missbraucht. Die Bildung gehörte zu den Gebieten, in denen die Inder erhebliche administrative Erfahrung in den letzten Jahren der Kolonialzeit gewinnen konnten. Das Indian Councils Act von 1909 ermöglichte es ihnen, eigene Reformvorschläge einzubringen. Gokhale, der ein Verfechter der Grundschulausbildung war, schlug ein Elementary Education Bill vor, das die örtlichen Behörden ermächtigt hätte, die Schulpflicht einzuführen. Das Gesetz scheiterte aber am britischen Widerstand (Drèze und Sen 1996, S.110). Nach 1937 bestand die Provinzautonomie, so dass die Bildung Sache der indischen Bildungsminister in den Provinzen wurde.

3 Die Entwicklung des Bildungssystems nach der Unabhängigkeit

1947 wurde Indien unabhängig. In seiner Ansprache zur Unabhängigkeit forderte Nehru im Parlament als wichtigste Zukunftsaufgabe das Ende von Armut, Unwissenheit, Krankheit und Chancenungleichheit. Die neuen politischen Führer erkannten klar die zentrale Bedeutung der Bildung als Instrument zur Einigung des Landes, zur Schaffung einer nationalen Identität und als Mittel zur Förderung der Entwicklung des Landes. Das unabhängige Indien hatte von den Briten neben dem Staatsapparat auch das koloniale Bildungssystem geerbt. Dies war zwar ein funktionierendes System, aber eben entsprechend den Interessen der Kolonialherren ausgeprägt und für die kommenden Aufgaben nur mit erheblichen Strukturänderungen geeignet. Für ein Land dieser Größe war der Bildungsstand niedrig. Nur etwa 14 Prozent der erwachsenen Bevölkerung konnten lesen und schreiben, wobei die regionalen und geschlechtsspezifischen Unterschiede gravierend waren. In manchen Provinzen (später Bundesstaaten) waren 92 Prozent der Bevölkerung Analphabeten, während die Alphabetenrate bei Frauen insgesamt unter sechs Prozent lag. Generell wurde nur einer von drei aus der Altersgruppe 6-11 eingeschult und bei Mädchen nur etwa eine von fünf. Die indische Verfassung, die 1949 erlassen wurde und 1950 in Kraft trat, enthielt mehrere Bestimmungen, die für die Bildung wichtig sind: Erstens wurden Erziehung, Bildung und Wissenschaft zu Angelegenheiten der Bundesstaaten erklärt, mit Ausnahme bestimmter Aspekte wie der Koordination der Bildungsnormen in der höheren Bildung oder der Forschung in Bundeseinrichtungen. Dies war im

Wesentlichen eine Fortsetzung der bereits in der Kolonialzeit praktizierten Aufteilung. Zweitens wurden die Amtssprachen der Bundesstaaten und des Bundes festgelegt. Während die Staaten entweder Hindi oder eine andere offizielle Regionalsprache verwenden konnten, wurde Hindi in Devanagarschrift mit international gebräuchlichen Zahlen als Sprache des Bundes bestimmt, mit Englisch als so genannter assoziierter Sprache bis 1965. Drittens wurden einige Schutzbestimmungen für die Bildung und Kultur der Sprach- und Religionsminderheiten eingeführt. Während die Verfassung einerseits die Religionsfreiheit garantiert, schließt sie den Religionsunterricht in staatlich anerkannten Bildungseinrichtungen aus. Gleichzeitig wird den Sprach- und Religionsminderheiten das Recht zuerkannt, eigene Bildungseinrichtungen zu gründen und zu unterhalten, und dem Staat wird untersagt, sie bei der Bewilligung von finanzieller Unterstützung diskriminierend zu benachteiligen. Viertens lässt die Verfassung ausdrücklich die aktive Bildungsförderung der benachteiligten Gesellschaftsgruppen zu und erwähnt dabei insbesondere Frauen und die so genannten „Scheduled Castes“ und „Scheduled Tribes“ (unterste Kasten, kastenlose und Ureinwohner, die in den betreffenden „Schedules“ aufgelistet sind). Schließlich wird der Staat aufgefordert, innerhalb von zehn Jahren die kostenfreie Schulpflicht für alle Kinder bis 14 Jahre einzuführen. So heißt es in einer der „Direktiven der Staatspolitik“ in der Verfassung folgendermaßen:

45. Provision for free and compulsory education for children – The State shall endeavour to provide, within a period of ten years from the commencement of this Constitution for free and compulsory education for all children until they complete the age of fourteen years.

Promotion of educational and economic interests of Scheduled Castes, Scheduled Tribes and other weaker sections – The State shall promote with special care the educational and economic interests of the weaker sections of the people, and in particular, of the Scheduled Castes and the Scheduled Tribes, and shall protect them from social injustice and all forms of exploitation.

Allerdings sind die Directive Principles of State Policy nicht als Rechte vor Gericht einklagbar und stellen somit lediglich „Pflichten“ des Staates dar, gegen die er in der Güterabwägung unterschiedlicher bzw. entgegenstehender Interessen verstoßen kann:

37. Application of the principles contained in this Part – The provisions contained in this Part shall not be enforceable by any court, but the principles therein laid down are nevertheless fundamental in the governance of the country and it shall be the duty of the State to apply these principles in making laws.

Es gab über die richtige Bildungspolitik viel Diskussion, auch unter den indischen Entwicklungsökonomien. Doch während die Experten debattierten,

reagierte die Regierung eher auf die aus vergleichsweise begüterten Schichten geäußerte private Nachfrage nach Bildungsleistungen, indem sie Ausbildungskapazitäten für entsprechend qualifizierte Nachfrager bereitstellte. Das hatte zur Folge, dass die höheren Bildungsebenen schneller ausgebaut wurden als die unteren, da die private Nachfrage für die höheren Bildungsebenen stärker war bzw. stärker artikuliert wurde. Da die private Nachfrage auch in den Städten konzentriert war, wurden die Bildungseinrichtungen schneller in städtischen als in ländlichen Gebieten ausgebaut. Insgesamt wurden die Bedürfnisse der wohlhabenderen Schichten schneller erfüllt als die der schwächeren Bevölkerungsschichten. Und nach der Befriedigung dieser unmittelbaren Nachfrage ließ die Erweiterung des Bildungssektors Ende der 60er Jahre nach.

Daraus ergaben sich einige Probleme: Die quantitative Erweiterung ging auf Kosten der Bildungsqualität, insbesondere im tertiären Bereich. Die Ausweitung des Bildungssektors führte dazu, dass ein großer Teil der Lehrer und Lehrerinnen (30 Prozent im Jahre 1970) nicht ausreichend für ihre Aufgaben ausgebildet waren. Die Bezahlung der Lehrkräfte war sehr gering – nach einem Bericht der Education Commission 1966 lag das durchschnittliche Einkommen von Lehrern bei etwa 70 Prozent des Durchschnittseinkommens einer fünfköpfigen Familie. Da die private Bildungsnachfrage in erster Linie dem Streben nach einer besser bezahlten Anstellung diente, lag das Hauptgewicht auf dem Erwerb von Scheinen (Dore 1976). Es kam zu einer Teufelsspirale: Als mehr und mehr Leute ein bestimmtes Bildungsniveau erreichten, führte der Nachfragedruck bei Jobs zur Inflation der Bildungsanforderungen auf dem nächst höheren Niveau. So wurden zum Beispiel in einem Hotel in New Delhi nur noch Kellner eingestellt, die mindestens den Bachelor of Arts (BA) vorweisen konnten. Es pflanzte sich die Bildungsnachfrage auch fort, als viele Abgänger ohne Anstellung arbeitslos blieben. Die private Bildungsnachfrage richtete sich nach den erwarteten Einkommensströmen unter Einbeziehung des Risikos einer Übergangszeit der Arbeitslosigkeit. Das Ergebnis dieser Bildungspolitik war, dass die Bildung keine bedeutende Rolle als Entwicklungsfaktor spielte, ja sogar von manchen Autoren als wichtiger Grund für das unbefriedigende Wirtschaftswachstum Indiens angesehen wird (Sundrum 1987, S.220).

4 Die Ausweitung des Bildungssystems nach der Unabhängigkeit

Das überall in Indien angestrebte und vielfach auch verwirklichte einheitliche Bildungssystem heißt „10+2+3“ nach den verschiedenen Institutionen (Primary and Secondary Schools, College, University), die eine volle Ausbildung erfordert. Das System ist (mit den im weiteren Verlauf verwendeten Bezeichnungen) in Abb. 1 dargestellt.

Abbildung 1:
Das 10+2+3-Bildungssystem

Jahre	Bildungseinrichtung	Alter
15	University (Universität)	20
14		19
13		18
12	General Education College/ Professional College (Colleges)	17
11		16
10	High School/ Higher Secondary School (Höhere Schule)	15
9		14
8	Upper Primary School (Mittelschule)	13
7		12
6		11
5	Lower Primary School (Grundschule)	10
4		9
3		8
2		7
1		6

In Wirklichkeit ist das System viel komplexer, weil es mehrere parallel verlaufende Schul- und Ausbildungstypen, insbesondere in den oberen Bereichen, gibt. Angestrebt wird aber – zumindest auf dem Papier – eine zehnjährige Schulbildung für alle. Diese setzt sich aus acht Jahren Primärschulbildung (unterteilt in untere und obere Stufe) und zwei Jahren in der Oberschule zusammen. Die höhere Bildung beginnt mit einem zweijährigen College-Studium, das als Brücke zwischen der Primärschulbildung und der Hochschulbildung dient. Daran schließt sich das dreijährige Studium an der Universität oder an einer der sonstigen tertiären Bildungseinrichtungen an.

Weitere Postgraduiertenstudien führen dann gegebenenfalls zur Promotion. Das System wird in den oberen Bereichen durch verschiedene fachliche und berufliche Stränge aufgefächert und durch besondere Schultypen und nichtformale Bildungseinrichtungen ergänzt. Die bei der Unabhängigkeit festgestellte hohe Zahl von Analphabeten und von Personen, die nie in ihrem Leben eine Schule besucht hatten, ließ eine schnelle Ausweitung der physischen Infrastruktur (Schulgebäude, Schuleinrichtungen, Lehrmittel usw.) zur vorrangigen Aufgabe werden. Es wurden auch erhebliche Anstrengungen gemacht, wie Tabelle 1 zeigt.

Tabelle 1:
Entwicklung der Bildungsinfrastruktur seit der Unabhängigkeit (Anzahl)

10+2+3-Schema	10			2		3
	Grundschulen	Mittelschulen	Höhere Schulen	Colleges für allg. Bildung	Colleges f. Berufsbildung	Universitäten
1951	209.671	13.596	7.416	370	208	27
1956	278.135	21.730	10.838	466	218	31
1961	330.399	49.663	17.329	967	852	45
1966	391.064	75.798	27.614	1.536	770	64
1971	408.378	90.621	37.051	2.285	992	82
1976	454.270	106.571	43.054	3.667	** 3.276	101
1981	494.503	118.555	51.573	3.421	** 3.542	110
1986	528.872	134.846	65.837	4.067	** 1.533	126
1991	560.935	151.456	79.796	4.862	886	184
1992	566.744	155.926	82.576	5.058	950	*** 196
1993	572.541	153.921	84.076	5.334	989	*** 207
1994	572.923	155.707	88.411	5.639	1.125	*** 213
1995*	581.305	163.605	92.252	6.089	1.230	*** 219
1996*	590.421	171.216	98.134	6.569	1.354	*** 226
1997*	598.354	176.772	102.183	6.759	1.770	*** 228
1998*	610.763	185.506	107.100	7.199	2.075	*** 229

* Vorläufige Zahlen.

** Einschließlich der Einrichtungen für Postmatrikulationskurse.

*** Inklusive universitätsähnliche Einrichtungen und nationale Bildungseinrichtungen (deemed universities and institutions of national importance).

Quelle: Ministry of Education, <http://www.education.nic.in/htmlweb/edusta.htm>; eigene Berechnungen.

Zu diesen Bildungseinrichtungen wären 1998 noch 1.051 polytechnische Lehranstalten hinzuzurechnen, die in den Zahlen von Tabelle 1 nicht enthalten sind. Die hier für „Höhere Schulen“ wiedergegebenen Zahlen für 1998 enthielten die folgenden Rubriken:

High Schools: 76.230,

Higher Secondary Schools (new pattern): 26.491 und

Intermediate/Junior/Pre-degree Colleges: 4.379.

Die so genannten allgemein bildenden Colleges umfassten alle Arts, Science and Commerce Colleges, während die 2.075 Colleges for Professional Education 1998 die folgenden Rubriken enthielten:

Engineering/Technical Colleges (degree and above level): 458,

Medical Colleges (Allopathy)/Ayurvedic: 769,

Teacher Training Colleges: 848.

Die 229 Universitäten und ähnlichen Bildungseinrichtungen setzen sich aus den folgenden Rubriken zusammen:

Central Universities (siehe Anhang - 1): 16,

Deemed Universities (siehe Anhang - 2): 41,

Centres of National Importance (siehe Anhang - 3): 7,

sonstige bundesstaatliche Universitäten (als Residual): 165.

Das Wachstum der Bildungsinfrastruktur lag Jahr für Jahr in allen Bereichen höher als das Bevölkerungswachstum, sodass sich eine Verbesserung der durchschnittlichen Bildungsversorgung feststellen lässt. Es wurden auch absolut wesentlich mehr Grundschulen als sekundäre und tertiäre Bildungseinrichtungen gebaut, was auf den ersten Blick leicht zu der Ansicht verleiten kann, dass es eine Verschiebung zu Gunsten der Primärbildung und damit auch zu Gunsten der bisher benachteiligten Bevölkerungsschichten gegeben habe. Doch diese Ansicht täuscht, denn wenn man anstelle des absoluten Wachstums die Wachstumsraten betrachtet, zeigt sich eine fortgesetzte Bevorzugung der höheren Bildungseinrichtungen. Dies wird in Tabelle 2 zusammengefasst.

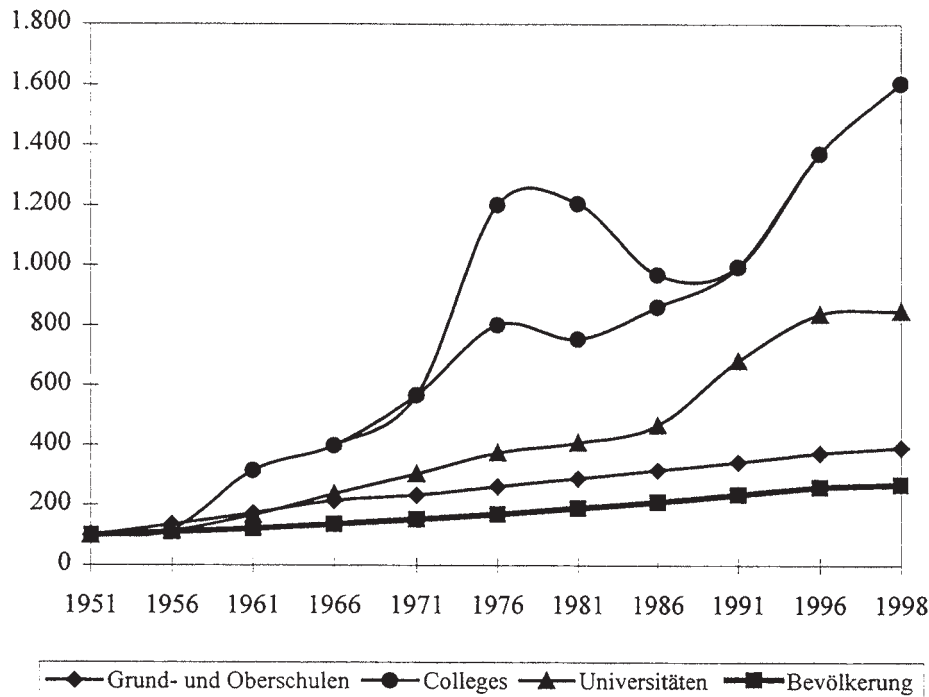
Tabelle 2:
Wachstumsraten der Bildungsinfrastruktur seit der Unabhängigkeit (1951-1998)

10+2+3 Schema	Bildungseinrichtungen	Durchschnittl. jährl. Wachstumsrate (% p.a.)
10	Grund-, Mittel- und höhere Schulen insgesamt	2,96
	Grundschulen (Primary)	2,31
	Mittelschulen (Upper Primary)	5,83
	Höhere Schulen (High Schools)	5,87
2	Colleges insgesamt	6,34
	Colleges für allgemeine Bildung	6,62
	Colleges für Berufsbildung	6,03
3	Universitäten u. dergl. insgesamt	4,68
	Bevölkerung	2,12

Quelle: Berechnet nach Ministry of Education, <http://www.education.nic.in/htmlweb/edusta.htm>.

Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass die größte Ausweitung der bei der Unabhängigkeit bestehenden Infrastruktur im oberen Bereich, d.h. bei den Colleges, erfolgte, wobei sich eine Verschiebung von den berufsspezifischen zu den allgemein bildenden Einrichtungen feststellen lässt. Selbst bei den Universitäten liegt die durchschnittliche jährliche Wachstumsrate höher als bei den Schulen der untersten Stufe. Die Wachstumsrate der Grundschulen (Primary Schools) liegt mit 2,3 Prozent sogar nur unwesentlich höher als die Wachstumsrate der Bevölkerung. Bereits aus diesen Zahlen lässt sich ersehen, dass das Hauptaugenmerk der Bildungsplaner nach der Unabhängigkeit eher der Weiterbildung im oberen Bildungsbereich und dem Anschluss an internationale Bildungsniveaus galt als der Ausweitung der Grundschulbildung für die Masse der Bevölkerung. Die zeitliche Entwicklung seit der Unabhängigkeit ist in Abb. 2 auf der Basis von Indizes mit 1951 = 100 dargestellt. (Dabei gibt der gestrichelte Verlauf bei den Colleges die bereinigte Trendkurve an, bei der die nur in manchen Jahren mitgezählten Einrichtungen mit Postmatrikulationskursen in Abzug gebracht wurden.)

Abbildung 2:
Entwicklung der Bildungsinfrastruktur nach der Unabhängigkeit
(1951 = 100)



Da man davon ausgehen muss, dass sich die Bevölkerung wegen des anfänglich höheren Wachstumsschubes nach der Unabhängigkeit stark verjüngt hat, ist es fraglich, ob die Zahl der Grundschulen mit der Zahl der Kinder der betreffenden Altersgruppe wirklich Schritt gehalten hat. Auf der anderen Seite kann man erwarten, dass im Zuge der fortschreitenden Urbanisierung und der damit einhergehenden Zunahme der durchschnittlichen Größe der neu gebauten Schulen die tatsächliche Ausstattung pro Schüler im Grundschulbereich angestiegen ist. Um diesen Sachverhalt etwas näher zu beleuchten, kommt es auf die Zahlen der tatsächlich Eingeschulten und der Schulabgänger an. Die Entwicklung der Schülerzahlen seit der Unabhängigkeit ist in Tabelle 3 für die ersten zehn Schuljahre des 10+2+3-Schemas dargestellt. Die Tendenzen sind bis 1992 positiv, aber in den beiden Jahren danach nehmen die Zah-

len eigenartigerweise ab, um 1995 einen kaum realistisch anmutenden Sprung von nahezu 15 Prozent zu machen. Wie und warum dieser plötzliche Sprung entstand, wäre noch näher zu untersuchen. Das Zusammentreffen mit dem Übergang von den endgültigen zu den vorläufigen Zahlen könnte dabei auf ein gewisses Wunschdenken hindeuten. Da die Benachteiligung von Schülerinnen vor der Unabhängigkeit ausgesprochen stark war, ist auch die differenzierte Betrachtung von Jungen und Mädchen in der Tabelle berücksichtigt. Dabei zeigt sich durchweg die erfreuliche Tendenz, dass die Zahl der offiziell eingeschulten Mädchen in allen Bereichen fast jedes Jahr stärker gestiegen ist als die der Jungen. Dennoch bleibt offensichtlich noch viel zu tun, da 1998 bei insgesamt gesehen 102 Millionen Jungen nur 73,5 Millionen Mädchen im Schulsystem erfasst waren.

Tabelle 3:
Entwicklung der Einschulung seit der Unabhängigkeit (Millionen)

Jahr (31.3.)	Grundschule			Mittelschule			Höhere Schule		
	männl.	weibl.	p	männl.	weibl.	p	männl.	weibl.	p
1951	13,8	5,4	19,2	2,6	0,5	3,1	1,3	0,2	1,5
1956	17,1	7,5	24,6	3,8	1,0	4,8	2,2	0,4	2,6
1961	23,6	11,4	35,0	5,1	1,6	6,7	2,7	0,7	3,4
1966	32,2	18,3	50,5	7,7	2,8	10,5	4,4	1,3	5,7
1971	35,7	21,3	57,0	9,4	3,9	13,3	5,7	1,9	7,6
1976	40,6	25,0	65,6	11,0	5,0	16,0	6,5	2,4	8,9
1981	45,3	28,5	73,8	13,9	6,8	20,7	7,6	3,4	11,0
1986	52,2	35,2	87,4	17,7	9,6	27,1	11,5	5,0	16,5
1991	57,0	40,4	97,4	21,5	12,5	34,0	12,8	6,3	19,1
1992	58,6	42,3	100,9	22,0	13,6	35,6	13,5	6,9	20,4
1993	57,9	41,7	99,6	21,2	12,9	34,1	13,6	6,9	20,5
1994	55,1	41,9	97,0	20,6	13,5	34,1	13,2	7,5	20,7
1995*	62,3	46,8	109,1	24,5	15,8	40,3	16,0	8,4	24,4
1996*	62,4	47,4	109,8	25,0	16,0	41,0	16,1	8,8	24,9
1997*	62,5	47,9	110,4	24,7	16,3	41,0	17,2	9,8	27,0
1998*	61,2	47,5	108,7	23,7	15,8	39,5	17,1	10,2	27,2

* Vorläufige Zahlen.

Quelle: Ministry of Education, <http://www.education.nic.in/htmlweb/edusta.htm>.

Eine nähere Untersuchung der jährlichen Steigerungsraten ergibt ein ähnliches Bild wie bei dem Ausbau der Bildungsinfrastruktur. Denn auch hier sind die größten Steigerungen bei den höheren Ebenen der Schulbildung festzustellen. Dies lässt sich der nachfolgenden Tabelle 4 entnehmen. Im Übrigen wird die Struktur, die in Tabelle 3 im Schulbereich ersichtlich wird, auch durch die noch höheren Wachstumsraten im tertiären Bereich, d.h. bei den berufsbildenden Colleges und den Universitäten, bestätigt.

Tabelle 4:
Wachstumsraten der Einschulungszahlen 1951-1998 (% p.a.)

Bildungseinrichtungen	Durchschnittliche Wachstumsrate		
	Jungen	Mädchen	Gesamt
Grundschule	3,26	4,78	3,80
Mittelschule	4,88	7,71	5,62
Höhere Schule	5,72	8,78	6,43
Schulsystem insgesamt	3,84	5,48	4,38
Berufsbildende Colleges	n.v.	n.v.	8,67
Universitäten	n.v.	n.v.	8,22

Quelle: Berechnet nach Ministry of Education, <http://www.education.nic.in/htmlweb/edusta.htm> sowie Government of India, Seventh Five Year Plan.

Wichtiger als die Frage nach den absoluten Schüler- und Studentenzahlen und ihrem Wachstum ist die Frage, wie viele Kinder aus einem Jahrgang tatsächlich in den verschiedenen Schulstufen eingeschult werden. Hier liegen Zahlen für die Grund- und Mittelschule vor, die in Tabelle 5 wiedergegeben sind.

Tabelle 5:
Einschulungsquoten in der Grund- und Mittelschule 1951-1991 (%)

Jahr (31.3.)	Grundschule			Mittelschule		
	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt
1951	60,6	24,8	42,6	20,6	4,6	12,7
1961	82,6	41,4	62,4	33,2	11,3	22,5
1971	95,5	60,5	78,6	46,5	20,8	33,4
1981	95,8	64,1	80,5	54,3	29,6	41,9
1991	114,0	85,5	100,1	76,6	47,0	62,1
1992	112,8	86,9	100,2	75,1	49,6	61,4
1993	95,0	73,5	84,6	72,5	48,9	67,5
1994	90,0	73,1	81,9	62,1	45,4	54,2
1995	114,8	92,6	104,0	79,0	55,0	67,2
1996	114,5	93,3	104,3	79,5	55,0	67,6
1997	98,7	81,9	90,6	70,9	52,8	62,4
1998	97,7	81,2	89,7	66,5	49,5	58,5
1999	n.v.	n.v.	92,1	n.v.	n.v.	56,8

Quelle: Ministry of Education, <http://www.education.nic.in/htmlweb/edusta.htm>; Zahlen für 1999 aus Government of India, Economic Survey 1999-2000, S.17.

Schenkt man diesen Zahlen Glauben, so werden in Indien mittlerweile praktisch alle Jungen und acht von zehn Mädchen eingeschult. Allerdings beruhen diese Zahlen auf Angaben der bundesstaatlichen Bildungsbehörden, die ihrerseits auf Meldungen der lokalen Schulleitungen angewiesen sind, die eher ein Interesse an Erfolgsmeldungen haben. Es werden an anderer Stelle Daten zitiert, die mit den offiziellen Statistiken des Ministeriums nur in Einklang zu bringen sind, wenn man von einer sehr hohen Rate von Schulabbrechern ausgeht. Nach einer Studie des International Institute for Population Sciences, die sich nicht primär mit Bildungsfragen beschäftigte, wurde in allen Bundesstaaten Indiens der Prozentsatz der Personen über sechs Jahren erhoben, die die Grundschule (also die ersten fünf Schuljahre) abgeschlossen hatten: Für Indien insgesamt ergaben sich 28,1 Prozent bei den Frauen und 48,6 Prozent bei den Männern (International Institute for Population Sciences – IIPS, 1994). Nach einer Studie von Visaria et al. (1993) betrug der Prozentsatz der 1988 in ländlichen Gebieten tatsächlich die Schule besuchenden Kinder in der Grundschule 52,5 Prozent bei den Jungen und nur 40,4 Prozent bei den Mädchen, also nur etwa die Hälfte der in Tabelle 5 für alle Gebiete angegebenen Werte der Einschulung. In der gleichen Studie werden die Prozentsätze für die Kinder der Altersgruppe 12–14, die nie eingeschult wurden, für das Jahr 1987 wie folgt angegeben: Jungen in städtischen Gebieten 10,9 Prozent, in ländlichen Gebieten 26,4 Prozent, Mädchen in städtischen Gebieten 19,3 Prozent und in ländlichen Gebieten 50,7 Prozent. Nach einer Studie der Weltbank (Weltbank 1997, S.64) waren 1993 über 32 Millionen Kinder in der Altersgruppe 6–10 Jahre nicht in der Schule, wobei Uttar Pradesh mit 7,4 Millionen und Bihar mit sechs Millionen diese traurige Statistik anführen.

Bei allen diesen quantitativen Überlegungen wird ein Aspekt vernachlässigt, der von größter Bedeutung für die Beurteilung des Bildungssystems ist, aber in diesem Beitrag nicht berücksichtigt werden kann: die Bildungsinhalte, die über das Lesen und Schreiben und Rechnen hinausgehen.

5 Regionale Unterschiede

Die Situation ist in Indien von Bundesstaat zu Bundesstaat sehr unterschiedlich, mit Extremen in Kerala einerseits und Uttar Pradesh, Bihar und Rajasthan andererseits. Drèze und Sen stellen die Unterschiede in einer Tabelle zusammen, die neben den Werten für Indien insgesamt auch die entsprechenden Werte für Uttar Pradesh und Kerala aufführt (Drèze und Sen 1996, S.112). Diese Gegenüberstellung ist in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6:
Regionale Unterschiede der Ergebnisse der Schulbildung

	Uttar Pradesh	Indien	Kerala
Kinder in ländlichen Regionen der Altersgruppe 12-14, die noch nie eine Schule besucht haben 1986-87 (%)			
weiblich	68	51	18
männlich	27	26	0
Alphabetenraten verschiedener Gruppen (%)			
Gesamtbevölkerung 1991			
weiblich	25	39	86
männlich	56	64	94
Ländliche Scheduled Castes 1991			
weiblich	8	19	73
männlich	39	46	85
Kinder 10-14, 1987-88			
ländlich			
weiblich	39	52	98
männlich	68	73	98
städtisch			
weiblich	69	82	98
männlich	76	88	97
Anteil der ländlichen Kinder, die zur Schule gingen 1987-88 (%)			
Altersgruppe 5-9			
weiblich	28	40	83
männlich	45	52	87
Altersgruppe 10-14			
weiblich	31	42	91
männlich	64	66	93
Anteil der Kinder der Altersgruppe 12-14, die nie eingeschult wurden 1987-88 (%)			
ländlich			
weiblich	68	51	2
männlich	27	26	0
städtisch			
weiblich	39	19	1
männlich	19	11	0
Anteil der Personen über 14, die die Grundschule abgeschlossen haben 1981 (%)			
weiblich	11	21	56
männlich	37	44	68

Anmerkung: Die Zahlen weichen von offiziellen Zahlen des Department of Education ab und beruhen auf den Zahlen des Zensus sowie des National Sample Survey (NSS).

Quelle: Nach Drèze und Sen 1966, S.112.

Bemerkenswert ist die dort zu entnehmende Tatsache, dass die Spanne zwischen Uttar Pradesh und Kerala – zumindest in Bezug auf die Bildung und das Alphabetentum – sehr groß ist. Drèze und Sen weisen mit Recht darauf hin, dass, während Indien im Durchschnitt gesehen, weit hinter China rangiert, Kerala in allen wesentlichen Punkten besser abschneidet als China insgesamt. Die Erfolge in Kerala zeigen, dass die Bildungsprobleme in Indien offenbar nicht auf inhärente gesamtindische Eigenarten oder unüberwindbare Mängel des Systems zurückzuführen sind.

6 Kritik der Bildungspolitik

Immer wieder hat es Ausschüsse und Kommissionen gegeben, die sich mit der Bildung in Indien auseinander zu setzen und konkrete Vorschläge zu entwickeln hatten. Die Analysen der Probleme waren oft realitätsnah und selbstkritisch, aber die Verbesserungsvorschläge waren meist nicht konkret genug oder wurden nach langen Beratungen zu den Akten gelegt. Die nach Prof. D.S. Kothari benannte Kothari Commission, zusammengesetzt aus führenden Bildungspolitikern und ausländischen Experten, erarbeitete in zwölf Unterausschüssen einen 615 Seiten umfassenden Bericht, der 1968 Bestandteil einer National Policy on Education (NPE) wurde. Keines ihrer Ziele wurde erreicht. Als 1985 Rajiv Gandhi Premierminister wurde, rief er sogleich nach seinem Amtsantritt das Bildungsministerium auf, das Bildungssystem zu evaluieren und eine neue Bildungspolitik für den Übergang ins dritte Jahrtausend zu konzipieren.

Im August 1985 wurde das Dokument des Bildungsministeriums mit dem vielversprechenden Titel „Challenge of Education – A Policy Perspective“ vorgestellt. Es enthielt eine Vielzahl von Zielsetzungen und Empfehlungen für eine Strukturanpassung der Bildung. In dem Bericht wurde auch Kritik daran geübt, dass die Empfehlungen früherer Kommissionen nicht verwirklicht wurden. Doch über die Aufstufung ehrgeiziger Ziele hinaus blieb das Dokument vage und enthielt wenige konkrete Handlungsvorschläge. Die Autoren schienen eher um eine in blumiger Sprache vorgetragene Darlegung der hehren Ziele und Aufgaben der Bildung als um praktikable Vorschläge für die Umsetzung bemüht zu sein. So werden bei der Grundschulbildung drei Zielsetzungen für einen neuen Schub formuliert, nämlich (i) umfassende Zugangsmöglichkeit zur Grundschule und vollständige Einschulung, (ii) umfassender Verbleib der Kinder im Schulsystem bis zum Alter von 14 Jahren und (iii) eine erhebliche Verbesserung in der Bildungsqualität, um allen Kindern die Erreichung des

notwendigen Wissensniveaus zu ermöglichen. Um diese Ziele zu erreichen, wurde ein Ansatz vorgeschlagen, der das Kind in den Mittelpunkt stellt, und es wurde dazu ausgeführt: „A warm, welcoming and encouraging approach, in which all concerned share a solicitude [Sorge] for the needs of the child, is the best motivation for the child to attend school and learn“ (National Policy on Education – 1986, S.18).

Abgesehen davon, dass diese Aussage die oft starken ökonomischen Zwänge des Umfelds in der Familie des Kindes vernachlässigt, bleibt rätselhaft, wie der Ansatz angesichts fehlender, untermotivierter oder überforderter Lehrer und oft nicht vorhandener schulischer Einrichtungen und Lehrmittel verwirklicht werden kann. Im Bereich der praktischen Durchführung bleibt die NPE nur scheinbar präzise. Davon zeugt als Beispiel der folgende Passus:

The New Education Policy will give the highest priority to solving the problem of children dropping out of school and will adopt an array of meticulously formulated strategies based on micro-planning, and applied at the grass roots level all over the country, to ensure children's retention at school (National Policy on Education – 1986, S.20).

Ebenfalls eher poetisch als politisch wirken die Schlusssätze des NPE-Dokuments, in denen trotz der erkannten Mängel des Systems mit einem kaum zu rechtfertigenden Optimismus in die Zukunft geblickt wird. Auch hier wird auf eine Übersetzung verzichtet, damit man sich den Originalton auf der Zunge zergehen lassen kann (National Policy on Education – 1986, S.50):

The future shape of education in India is too complex to envision with precision. Yet, given our tradition which has always put high premium on intellectual and spiritual attainment, we are bound to succeed in achieving our objectives. The main task is to strengthen the base of the pyramid, which might come close to a billion people at the turn of the century. Equally, it is important to ensure that those at the top of the pyramid are among the best in the world. Our cultural well springs had taken good care of both ends in the past; the skew set in with foreign domination and influence. It should now be possible to further intensify the nation-wide effort in Human Resource Development, with education playing its multifaceted role.

Im Jahre 1992 wurde die National Policy on Education überarbeitet und von einer Expertengruppe bekannter Bildungsfachleute durch einen Plan of Action (POA) ergänzt. Dieser Plan hat aber nur den Status von Expertenempfehlungen. Er ist daher nicht bindend und wurde in den Bundesstaaten kaum berücksichtigt. Nur die bereits fortschrittlicheren Staaten Kerala, Ma-

harashtra und Tamil Nadu haben bisher die geforderten eigenen Aktionspläne formuliert. Die Ergänzung der NPE von 1992 enthielt auch Neuerungen, die mit Finanzierung des Bundes eingeführt wurden: Erstens wird durch „Operation Blackboard“ ein Grundausrüstungspaket mit Lehrmitteln und -hilfen für jede bestehende Schule bereitgestellt. Außerdem bezuschusst der Bund die Einrichtung zusätzlicher Klassenräume und die Einstellung einer zusätzlichen Lehrkraft in jeder Schule mit bisher nur einem Lehrer unter der Bedingung, dass die Hälfte der so eingestellten Lehrkräfte Frauen sein müssen. Zweitens soll in jedem Distrikt eine Modellschule (Navodaya Vidyalaya) für die ländliche Jugend mit freier Verpflegung und Internatscharakter geschaffen werden. Schließlich wurde auch ein nichtformales Bildungssystem für Schulabbrecher eingerichtet.

Die gegenwärtige Regierung unter Vajpayee hat einen speziellen Aktionsplan (Special Action Plan – SAP) erlassen, der die Notwendigkeit der Ausweitung und Verbesserung der sozialen Infrastruktur im Bereich der Bildung betont. Im aktuellen Economic Survey (2000) heißt es dazu:

Die Regierung hat der Bildung hohe Priorität eingeräumt, deren Hauptfacetten die folgenden sind:

- Vollständige Auslöschung des Analphabetentums,
- allmähliche Erhöhung der staatlichen und nichtstaatlichen Ausgaben für die Bildung auf 6 Prozent des Bruttoinlandsprodukts,
- Verwirklichung der Verfassungsrichtlinie, die die Grundschulbildung bis zur fünften Klasse kostenlos und als Pflicht vorschreibt,
- Streben nach gleichen Zugangschancen und Standards der Bildung bis zum Ende der Schulzeit,
- Verbesserung der Bildungsqualität auf allen Ebenen – von der Grundschule bis zu den Universitäten.

Die Aussagen klingen bekannt. Wenn die staatlichen Bildungspläne in der Vergangenheit einschneidende Verbesserungen der Bildung in Indien gebracht hätten, würde man ihre Verwirklichung mit etwas mehr Zuversicht erwarten können.

Die indische Bildungspolitik wird inzwischen auch in der Tagespresse lebhaft diskutiert und kritisiert. So zieht zur Einführung einer Artikelserie über die Bildungsmisere in verschiedenen Bundesstaaten die *Times of India* die folgenden Behauptungen heran (Katyal 1996): Von drei Kindern, die in der ersten Klasse eingeschult werden, scheiden zwei vor der 8. Klasse aus. Nur eines von drei Kindern in allen Klassen ist ein Mädchen. In mehreren Regionen des Landes haben die Lehrer und Lehrerinnen selbst weniger als zehn Jahre Bildung. Laut einer Untersuchung können vier von fünf Lehrkräften nicht das Rechenpensum der fünften Klasse leisten noch eine korrekte Inhaltsangabe eines Absatzes erstellen. Studenten in mehreren Bundesstaaten können im Durchschnitt keine fünf aufeinander folgenden Wörter korrekt lesen. Das Bildungsniveau in fast allen Bundesstaaten nimmt ab (Ausnahmen sind Kerala und Haryana). Eine von vier Lehrkräften hat keine Kreide zur Verfügung, um auf der vorhandenen Tafel zu schreiben. Die Hälfte aller Schulen haben keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser, und mehrere haben keine separaten Toiletten für Mädchen. Es fehlen Gebäude, Büchereien und Spielplätze. Viele Schulen müssen mal kürzere, mal längere Zeit ohne Lehrer auskommen, und manche Lehrer delegieren ihre Tätigkeit an andere, selbstverständlich nicht-qualifizierte Personen. Indien hat den zweifelhaften Ruhm, die weltweit größte Kinderpopulation außerhalb der Schule zu haben.

Als Ergänzung können noch die folgenden kritischen Behauptungen aus weiteren Presseveröffentlichungen angeführt werden: Ein Viertel aller in der Grundschule eingeschulten Schüler sind entweder zu jung oder zu alt, und wenn diese ausgesondert werden, sinkt die Wachstumsrate der Einschulung unter das Niveau des Bevölkerungswachstums. Obwohl fast alle Kinder eine Schule innerhalb eines Radius von 1 km haben, haben fast ein Fünftel aller Dörfer keine eigene Schule. Fast 60% der Kinder brechen die Schule zwischen den Klassen 1 und 5 ab. Von 100 Kindern erreichen nur 23 die Klasse 8. Während die Alphabetenrate und die Zahl der Lesekundigen zugenommen haben, ist die Zahl der Analphabeten weiter gewachsen. Die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind dabei erschreckend. Indien verwendet drei Prozent seines BSP für die Bildung, ein geringerer Anteil als der Durchschnitt aller Entwicklungsländer und wesentlich weniger als die sechs Prozent, die 1966 von der Bildungskommission empfohlen wurden. 90 Prozent davon wird für Lehrergehälter ausgegeben, der Anteil der Primärausbildung ist von 43 Prozent auf 27 Prozent gefallen. Es gibt kaum Geld für Lehrmaterial. Die Bildungsausgaben sind gerade in ländlichen Gebieten besonders niedrig. In den Städten kommen noch verschiedene private Schulen hinzu. Der Anteil der Bil-

dungsausgaben für die Grundschule ist ständig gefallen: Während es im ersten Fünfjahresplan noch 56 Prozent waren, betrug der Anteil im sechsten Fünfjahresplan nur noch 36 Prozent. Das Ziel der universellen Grundschulbildung bleibt fern.

Die Vorstellung, die Errichtung und Entwicklung eines modernen Bildungssystems sei in einem armen Land wie Indien aus finanziellen Gründen nicht ohne weiteres möglich, bezeichnete Amartya Sen in einem Interview als „absoluten, vollständigen, uneingeschränkten Blödsinn“ (*Far Eastern Economic Review*, 18.3.99). Er verwies darauf, dass Indiens Bildungsniveau noch niedriger als das der viel ärmeren Länder südlich der Sahara ist. Man müsse berücksichtigen, dass Bildung und Gesundheit zu den arbeitsintensiven Produktionszweigen gehören und deshalb in einem armen Niedriglohnland viel billiger seien.

Viel wichtiger als der finanzielle Engpass scheint der mentale Engpass indischer Bildungsplaner zu sein, die von der Notwendigkeit der Schulpflicht für alle Kinder oft selber nicht überzeugt sind. Dabei richten sich ihre Zweifel auf die Schulpflicht für Kinder aus armen Familien und auf die Kinder von Dalits und Adivasis. Für diese sei es allemal besser, ein Handwerk zu erlernen, das in ihrem jeweiligen kulturellen und familiären Umfeld von Nutzen ist, statt durch die Aneignung „akademischen“ (sprich: nutzlosen) Wissens nur die Reihen der arbeitslosen „white collar workers“ zu vergrößern (siehe hierzu ausführlich Weiner 1991). Hier wird oft auf Gandhi zurückgegriffen, der in den 30er Jahren die Bildung an eine irgendwie geartete produktive Tätigkeit gekoppelt sehen wollte – allerdings für alle, nämlich um die bestehenden Vorurteile zwischen manuellen und intellektuellen Tätigkeiten zu überwinden, statt sie wie heute zu perpetuieren. Aus der Sicht derjenigen, die für die Kinder aus den armen Bevölkerungsschichten den Besuch einer Schule für eine unzweckmäßige Belastung halten, ist eine allgemeine Schulpflicht abzulehnen. Dort, wo sie einmal eingeführt wurde, z.B. 1961 in Gujarat, ist sie auch inzwischen wieder auf Anweisung der Regierung aufgehoben worden, weil man den Eltern aus ärmeren Schichten die Geldstrafen für die Nichtanmeldung ihrer Kinder nicht zumuten wollte (Weiner 1991, S.64). Dass diese Einstellung nicht nur bei wenigen Uneinsichtigen, sondern auch bei bildungspolitischen Entscheidungsträgern, Gandhianern und Sozialarbeitern verschiedener nichtstaatlicher Organisationen eine offenbar breite Zustimmung findet, weist Weiner in seinem Buch durch aufgezeichnete Dialoge mit mehreren Vertretern dieser Gruppen nach.

7 Zusammenfassung

Die durchschnittlichen indischen Alphabetenraten steigen zwar, sind aber im internationalen Vergleich immer noch sehr niedrig, sodass in Indien die größte Zahl von Analphabeten weltweit lebt. Diese Zahl übertrifft sogar die Bevölkerungszahl, die Indien zum Zeitpunkt der Unabhängigkeit vor über 50 Jahren hatte (Vyasulu 1995). Bei internationalen Vergleichen ist allerdings Vorsicht geboten, denn während der gegenwärtige Stand der Alphabetisierung in China sehr viel höher liegt als in Indien, war dies auch bereits 1951 der Fall. Indien hat heute das Alphabetisierungsniveau erreicht, das China bereits zu Beginn seiner modernen Entwicklung hatte. Die besondere Bedeutung der Bildung für den modernen wirtschaftlichen Entwicklungsprozess könnte somit die unterschiedlichen Entwicklungsleistungen Indiens und Chinas erklären.

Das Problem der an sich niedrigen Alphabetenraten wird noch verschärft durch große Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, zwischen Stadt und Land und zwischen den einzelnen Bundesstaaten. Die Kombination solcher Ungleichheiten ruft große Ungerechtigkeiten hervor: Nur jede fünfte kastenlose Frau auf dem Lande kann lesen. Analphabetentum ist nicht nur weit verbreitet in den älteren Altersgruppen (was zu erwarten ist), sondern auch weiterhin bei den Jugendlichen. So sind die Hälfte aller Mädchen der Altersgruppe 10-14 in ländlichen Regionen Indiens Analphabeten. In Uttar Pradesh sind es fast zwei Drittel. Etwa die Hälfte aller Mädchen der Altersgruppe 12-14 in ländlichen Regionen haben noch nie eine Schule besucht. Das gilt für etwa zwei Drittel der Mädchen in Uttar Pradesh, Madhya Pradesh und Bihar sowie für 82 Prozent in Rajasthan.

Ein wichtiger Grund für diese niedrigen Zahlen sind die sehr hohen Abbrecherzahlen. Nur die Hälfte der in der ersten Klasse eingeschulten Kinder ist nach vier Jahren noch in der Schule. Neben der Nichteinschulung ist also die kurze Verweildauer der eingeschulten Kinder ein Grund für den niedrigen Bildungsstand. Offenbar sehen die Kinder bzw. ihre Eltern keinen ökonomischen Nutzen im Besuch der Schule, entweder weil die Qualität des Schulunterrichts gering ist oder weil die Opportunitätskosten hoch sind – z.B., weil die Kinder zu Hause nützliche Arbeit bei der Beaufsichtigung des Viehs oder anderweitig verrichten können.

Die Analyse zeigt, dass beim Ausbau des Bildungssystems die Primärbildung zu Gunsten der sekundären und tertiären Bildung benachteiligt wurde und dass dem erklärten Ziel der Einführung der Schulpflicht für alle nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Die Vernachlässigung der Grundschulbildung in Indien wird von Drèze und Sen verschiedenen ideologischen

Überzeugungen zugeschrieben. Die oberen Kasten haben oft die konservative Vorstellung, dass Wissen für die unteren Kasten unwichtig bzw. unzweckmäßig sei. Die Äußerung Mahatma Gandhis, dass Alphabetentum selbst noch keine Bildung darstellt, wird oft verzerrt übernommen. Der Glaube in manchen militanten Kreisen, das bestehende System der Schulbildung sei ein Instrument der Unterwerfung der niedrigen Kasten bzw. ein Überbleibsel der Kolonialzeit wird in diesem Zusammenhang ebenfalls angeführt (Drèze und Sen 1996, S.111).

Die Skepsis bezüglich des Sinns einer allgemeinen Schulpflicht und das Streben nach einer Spitzenposition in der Welt der Wissenschaft und Technik dürften aber nur eine Seite der Medaille sein. Ebenso bedeutsam ist wohl die Tatsache, dass die Entscheidungsträger der Bildungspolitik, sowohl in den Parlamenten als auch in den Ministerien und Amtsstuben, zu der Einkommensklasse gehören, für die kostenlose oder zumindest kostengünstige tertiäre Bildungseinrichtungen wichtiger sind als kostenlose Grundschulen und die Schulpflicht. Denn während die eigenen Kinder in Privatschulen auf die Universität vorbereitet werden, ist das Interesse an subventionierten tertiären Ausbildungsmöglichkeiten natürlich stark. Und so speist die Schwemme der Universitätsabgänger, insbesondere in technischen und Managementberufen, zur Zeit den internationalen Arbeitsmarkt für technische Experten und momentan insbesondere Computerspezialisten. Angeblich hat jeder dritte Abgänger des Indian Institute of Technology, das im Auf- und Ausbau mit deutschen Mitteln der Entwicklungszusammenarbeit nicht unerheblich unterstützt wurde, schon vor dem Abschlussexamen einen Anstellungsvertrag von einer amerikanischen Firma in der Tasche.

Das Gesamtbild deutet auf ein Versagen des Staates in den 50 Jahren seit der Unabhängigkeit bei der Grundschulausbildung hin. Inkonsistenzen der offiziellen Statistiken, die oft eher ein Wunschdenken als die Realität widerspiegeln, eine mangelhafte Bildungspolitik, die die Formulierung von Zielen als Ersatz für konkretes Handeln nimmt, und der oft ineffiziente Einsatz der zur Verfügung gestellten Mittel prägen dieses Gesamtbild. Hinzu kommen mangelhaftes Management und Verantwortungslosigkeit der schulischen Einrichtungen in ländlichen Gebieten, das Fehlen einer öffentlichen Auseinandersetzung über die Schulpflicht und die weitgehende Vernachlässigung der weiblichen Schulbildung.

Insgesamt lässt sich ein Mangel an ernsthaftem Einsatz für eine flächendeckende und gerechte Bereitstellung der Grundschulbildung feststellen.

Anhang

1. Central Universities

1. Indira Gandhi National Open University (IGNOU)
2. University Of Hyderabad, Hyderabad
3. University Of Delhi, Delhi
4. Mahatma Gandhi Antarrashtriya Hindi Vishwavidyalaya, Wardha
5. Babasaheb Bhimrao Ambedkar University, Lucknow
6. Pondicherry University, Pondicherry
7. Visva Bharati, Santiniketan
8. Jamia Millia Islamia, Jamia Nagar, New Delhi
9. Aligarh Muslim University, Aligarh
10. Banaras Hindu University, Varanasi
11. Jawahar Lal Nehru University, New Delhi
12. Maulana Azad National Urdu University, Hyderabad
13. Assam University, Dorgakona, Assam
14. Nagaland University, Kohima, Nagaland
15. Tezpur University, Nappam, Dist. Sonitpur, Assam
16. North-Eastern Hill University, Shillong

2. Deemed Universities

1. Avinashilingam Institute for Home Science and Higher Education for Women, Coimbatore
2. Bansthali Vidyapith, Banasthali, Rajasthan
3. Birla Institute of Technology & Science, Pilani
4. Birla Institute of Technology, Ranchi
5. Central Institute of English & Foreign Languages, Hyderabad
6. Central Institute of Higher Tibetan Studies, Varanasi
7. Central Institute of Fisheries Education, Mumbai
8. Dayalbagh Educational Institute, Agra
9. Deccan College Post-Graduate and Research Institute, Pune
10. Gandhigram Rural Institute, Gandhigram, Tamil Nadu

11. Gujarat Vidyapith, Ahmedabad
12. Gurukula Kangri Vishwavidyalaya, Hardwar
13. Indian Agricultural Research Institute, New Delhi
14. Indian Institute of Science, Bangalore
15. Indian School of Mines, Dhanbad
16. Indian Veterinary Research Institute, Izatnagar
17. International Institute of Population Sciences, Mumbai
18. Jamia Hamdard, New Delhi
19. Rajasthan Vidyapith, Udaipur
20. Rashtriya Sanskrit Vidyapeetha, Tirupati
21. School of Planning and Architecture, New Delhi
22. Shri Lal Bahadur Shastri Rashtriya Sanskrit Vidyapeetha, New Delhi
23. Society of National Museum, Institute of History of Arts, Conservation and Museology
24. Shri Sathya Sai Institute of Higher Learning, Anantapur Dist.
25. Tata Institute of Social Sciences, Mumbai
26. Thapar Institute of Engineering & Technology, Patiala
27. Titak Maharashtra Vidyapeeth, Pune
28. National Dairy Research Institute, Karnal
29. Jain Vishva Bharati Institute, Ludnun, Rajasthan
30. Forest Research Institute, Dehradun
31. Bengal Engineering College, Hawrah
32. Gokhale Institute of Politics and Economics, Pune
33. Manipal Academy of Higher Education, Manipal
34. Shri Ramchandra Medical College and Research Institute, Chennai
35. National Institute of mental Health and Neuro Sciences, Bangalore
36. Indira Gandhi Institute for Development Research, Mumbai
37. Bharati Vidyapeeth, Pune
38. Lakshmbai National Institute of Physical Education, Gwalior
39. Chennai Medical College & Research Institute, Chennai
40. Institute of Armament Technolocy, Pune
41. TERI School of Advanced Study, New Delhi

3. Institutions of National Importance

1. **Western Regional Instrumentation Centre, Bombay**
Objective: Design and development of indigenous equipment and training to staff in instrumentation
2. **Regional Instrumentation Centre, Indian Institute of Science, Bangalore**
Objective: Design and development of indigenous equipment and training to staff in instrumentation
3. **Crystal Growth Centre, Anna University, Madras**
Objective: Research and dissemination of knowledge and organization of training programme in crystal growth
4. **M.S.T. Radar Centre Sri Venkateswara Tirupati**
Objective: Studies in atmospheric dynamics to enable teachers to use MST/Radar facility
5. **Eastern Centre for Radio Astrophysics, Calcutta University**
Objective: Research in astrophysics
6. **Jabal-Rangapur Observatory, Hyderabad**
Objective: Science research observatory
7. **Centre for Science Education & Communication, New Delhi**
Objective: Popularization of science

Literaturverzeichnis

- Ageira, Benedicta Leonilla, 1996, *Crisis in Primary Education, Social Work Perspective*, Y.K. Publishers, Agra
- Anand, Sudha Bhandari, 1996, *Education: Development Perspective*, Har-Anand Publications, New Delhi
- Balsara, Maitreya, 1996, *New Education Policy and Development Challenge*, Kanishka Publishers, New Delhi
- Becker, Gary S., 1993, *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, The University of Chicago Press, Chicago und London
- Bray, Mark, 1996, *Counting the Full Cost – Parental Community Financing of Education in East Asia. Directions in Development*, The World Bank, Washington D.C.
- Dalal, K.L. (ed.), 1991, *Human Development – An Indian Perspective*, Vikas Publishing House for UNDP, New Delhi
- Dore, R., 1976, *The Diploma Disease*, London, Allen & Unwin
- Drèze, Jean und Sen, Amartya, 1996, *India – Economic Development and Social Opportunity*, Oxford University Press, Delhi
- Far Eastern Economic Review*, 1999, 18.03.
- Government of India, 1990, *Seventh Five Year Plan, 1985-90*
- Government of India, Central Statistical Office, 1990, *Basic Statistics Relating to Indian Economy 1990*
- Government of India, *Economic Survey 1999-2000*, New Delhi
- Government of India, Dept. of Education, *Selected Educational Statistics, 1992-93*
- International Institute for Population Sciences, 1994, *National Family Health Survey: India 1992-93*, Bombay
- Joshi, Vijay, und I.M.D. Little, 1994, *India – Macroeconomics and Political Economy 1964-1991*, World Bank Comparative Macroeconomic Studies, Washington, D.C.
- Katyal, Anita, 1996, „The Nation’s school system is a shambles“, in: *Times of India*, 23.09.
- Malhotra, R.N. (ed.), 1995, *Preparing for Tomorrow – Education for All*, PHD Rural Development Foundation, New Delhi

- Ministry of Human Resource Development, Department of Education, 1992, *National Policy on Education - 1986* (with modifications undertaken in 1992), New Delhi
- Rao, Digumarti Bhaskara und K.R.S. Sambasiva Rao (eds.), 1996, *Current Trends in Indian Education*, Discovery Publishing House, New Delhi
- Rao, Digumarti Bhaskara (ed.), 1996, *National Policy on Education*, Anmol Publ. Pvt Ltd., New Delhi
- Rothermund, Dietmar, 1995, „Das Bildungswesen“, in: Dietmar Rothermund, *Indien, Kultur, Geschichte, Politik, Wirtschaft, Umwelt. Ein Handbuch*, C.H. Beck, München, 339-348
- Schultz, Theodore W., 1961, „Investment in human capital“, in: *The American Economic Review* 51 (1), March 1961, 1-17
- Straubhaar, Thomas, und Manfred Winz, 1992, *Reform des Bildungswesens. Kontroverse Aspekte aus ökonomischer Sicht. Sozioökonomische Forschungen*, Bd. 27, Verlag Paul Haupt, Bern, Stuttgart, Wien
- Sundrum, R.M., 1987, *Growth and Income Distribution in India. Policy and Performance since Independence*, Sage Publications, New Delhi
- The World Bank, 1997, *Primary Education in India. Development in Practice*, Washington, D.C.
- Visaria, P. Gumber, A. und Visaria, L., 1993, „Literacy and primary education in India, 1980-81 to 1991“, in: *Journal of Educational Planning and Administration* 7 (1)
- Vyasulu, Vinod, 1995, „Thinking about productivity“, in: *The Hindu*, 09.03.95
- Weiner, Myron, 1991, *The child and the state in India. Child labor and education policy in comparative perspective*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey
- World Bank, 1997, *Primary Education in India – Development in Practice*, The World Bank, Washington D.C.

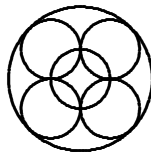
Werner Draguhn (Hrsg.)

Indien 2000

Politik
Wirtschaft
Gesellschaft

mit Beiträgen von:

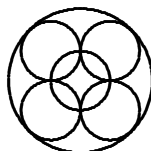
Joachim Betz
Elfriede Bierbrauer
Dirk Bronger
Julia Eckert
Sushila Gosalia
Michael von Hauff
Dagmar Hellmann-Rajanayagam
Clemens Jürgenmeyer
Heinrich Kreft
Citha D. Maaß
Sonja Majumder
Jamal Malik
Dirk Matter
Dietrich Reetz
Jakob Rösel
Hans Christoph Rieger
Dietmar Rothermund
Christian Wagner
Hans-Georg Wieck
Wolfgang-Peter Zingel



INSTITUT FÜR ASIENKUNDE
HAMBURG

Manuskriptbearbeitung: Vera Rathje
Satz und Textgestaltung in L^AT_EX auf Linux: Dörthe Riedel, Wiebke Timpe
Gesamtherstellung: Zeitgemäßer Druck CALLING P.O.D., Hamburg

ISSN 1436-1841
ISBN 3-88910-239-5
Copyright Institut für Asienkunde
Hamburg 2000



VERBUND STIFTUNG
DEUTSCHES ÜBERSEE-INSTITUT

Das Institut für Asienkunde bildet zusammen mit dem Institut für Allgemeine Überseeforschung, dem Institut für Afrika-Kunde, dem Institut für Iberoamerika-Kunde und dem Deutschen Orient-Institut den Verbund der Stiftung Deutsches Übersee-Institut in Hamburg.

Aufgabe des Instituts für Asienkunde ist die gegenwartsbezogene Beobachtung und wissenschaftliche Untersuchung der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen in Asien.

Das Institut für Asienkunde ist bemüht, in seinen Publikationen verschiedene Meinungen zu Wort kommen zu lassen, die jedoch grundsätzlich die Auffassung des jeweiligen Autors und nicht unbedingt die des Instituts darstellen.

Alle Publikationen des Instituts für Asienkunde werden mit Schlagwörtern und Abstracts versehen und in die Literaturlatenbank des Fachinformationsverbundes Internationale Beziehungen und Länderkunde eingegeben.

Anfragen zur Asien-Literatur richten Sie bitte an die Übersee-Dokumentation (Tel.: (040) 42834 598 - Fax: (040) 42834 512).